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
№ 2 (116), 2022

CEJSH

Google Академия

Crossref

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2022

УДК 37(062.552)

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 № 8 від 18.04.2022)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);
М. А. Бойченко – доктор педагогічних наук, професор (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);
А. К. Куліченко – доктор педагогічних наук, доцент (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);
О. І. Огієнко – 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. Семеног – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Л. І. Тимчук – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
П. Пласкура – кандидат інженерних наук, доцент (Польща) (**P. Plaskura** – Dr. Eng. (Poland));
В. Зоріч – доктор педагогічних наук, професор (Чорногорія) (**V. Zorić** – Associate Professor (Montenegro));
Е. Протнер – доктор педагогічних наук, професор (Словенія) (**Protner E.** – DSc. (Pedagogy), Prof. (Slovenia));

Рецензенти:

М. Кісєль – 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);
К. Стахира – доктор педагогічних наук (Польща) (**K. Stachyra** – dr hab. (Polska))
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

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

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

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем загальної педагогіки, порівняльної педагогіки, мистецької освіти та педагогіки вищої школи.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 303.2:005.342](477)

Maryna Boichenko
Sumy State Pedagogical University Named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-0543-8832
Alla Kulichenko
Zaporizhzhia State Medical University
ORCID ID 0000-0003-1469-3816
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/003-017

DIMENSIONS OF INNOVATION ACTIVITY: UKRAINIAN PEDAGOGICAL EXPERIENCE

The article defines and highlights six dimensions of innovation activity in the Ukrainian pedagogical space, in particular, the theoretical-methodological one (the philosophical basis of innovation activity and methodological tools for analyzing the phenomenon under the study); historical-pedagogical one (objective assessment of pedagogical phenomena of our time, determination of trends in the further development of innovation pedagogy and innovation educational activities); organizational-methodological one (organization of innovation scientific activity in institutions of higher education, implementation of innovation teaching methods and technologies, transfer of scientific research results); professional-pedagogical one (readiness for innovation activity); psychological-pedagogical one (psychological and pedagogical characteristics of the professional training of future specialists for innovation activities); administrative one (strategic guidelines, practical measures to improve the efficiency of innovation management processes in educational institutions).

Key words: *innovation activity, theoretical-methodological dimension, historical-pedagogical dimension, organizational-methodological dimension, professional-pedagogical dimension, psychological-pedagogical dimension, administrative dimension, Ukrainian pedagogical experience.*

Introduction. During two decades of the 21st century in Ukraine, the state has increased attention to modernization and innovation processes in science and education. The result was forming the legal framework for regulating the development of innovations and innovation activity. Thus, the innovation activity of higher education institutions has long been the subject of scientific research and discussions of Ukrainian scientists in the field of comparative pedagogy, history of pedagogy, theory and methods of vocational education, educational management, philosophy of education, sociology of education, psychology of education, etc.

Analysis of relevant research. The question of the dimensions of innovation activity in Ukrainian pedagogy has not been sufficiently generalized, which led to this paper. Taking into account the diversity, we have identified the main dimensions of innovation activity, which are covered in the Ukrainian scientists' publications, namely:

- *theoretical-methodological dimension*: A. Andrieiev, O. Chumak, L. Danylenko, I. Havrysh, L. Kozak, O. Kolesova, M. Lukashuk, S. Nikolaienko;
- *historical-pedagogical dimension*: N. Dichek, A. Fedotov, V. Khymynets L. Kozak, D. Kozlov, I. Kolodiazhna, O. Marushchenko, Z. Peresunko, I. Petrova, O. Syvka;
- *organizational-methodological dimension*: L. Fedulova, O. Kolesova, I. Konovalchuk, I. Kurok, O. Navrotskyi, V. Yahodnykova;
- *professional-pedagogical dimension*: Yu. Budas, O. Bukhniieva, I. Chornei, I. Havrysh, O. Honcharova, K. Zavalko, N. Zarichanska, H. Zolotareva, O. Kiiashko, O. Kovalchuk, O. Kozlova, V. Meniailo, L. Petrychenko, O. Shapran, O. Tsiuniak;
- *professional-pedagogical dimension*: M. Artiushyna, V. Chudakova, N. Klokar, L. Rebukha, O. Sosniuk;
- *administrative dimension*: T. Hrabovska, V. Malykhina, O. Marmaza, L. Martynets, O. Petrenko, N. Pohribna, L. Poliakova, L. Pshenychna, A. Sbruieva, V. Sipchenko and others.

The study aims to identify and highlight the dimensions of innovation activity in the Ukrainian pedagogical space.

Research methods. We have used such methods as analysis, synthesis, generalization, systematization and classification – to study scientific references on the research problem and the distribution of information on several dimensions.

Results. Within *the theoretical-methodological dimension* of innovation processes in education, M. Lukashuk turns to the philosophy of innovative activity, which covers almost all spheres of life of a modern personality. Characterizing the phenomenon of innovation, the researcher emphasizes its complexity and identifies many interrelated components: intellectual-educational, educational, research, creative, financial-economic, production-technological and marketing-consumer ones (Lukashuk, 2018).

Highlighting the theoretical and methodological approaches to innovation activity of enterprises, O. Tarasova provides a classification of types of innovations, namely:

- *by spheres of use* – economic, organizational, technological, commercial, technical, social ones;
- *by the depth of changes* – radical (basic), improving, modifying ones;
- *by areas of activity* – economic, organizational, technological, production, trade, social ones;
- *by causes* – reactive, strategic ones;

- *by the nature of the needs that are met in the process of innovation activity* – focused on existing needs, focused on forming new needs (Tarasova, 2012).

Within innovation activity as a factor in the development of a globalized society O. Chumak reveals the genesis of philosophical perception of innovation activity and methodological tools for analysing the studied phenomenon. The author emphasizes that the origins of philosophical understanding of innovation as a relationship between old and new traditions and innovations can be traced to the philosophy of ancient Greece, the dichotomy of fluidity and the ability to change something through the invention of new and at the same time its immutability, stability, preservation. Similarly, idealist philosophers have tried to separate change from immutability because the change was seen as an essential characteristic of finite things, while immutability – as a property of God (Chumak, 2015).

The researcher notes that at the beginning of the 21st century, a new, innovative social development paradigm is characterized by the global nature of producing and applying knowledge and high technology (ibid.).

In accelerating social development, complicating relations between nations, states, societies caused by globalization, «the fundamental source of all activities is innovation, which is a determining factor in forming a new socio-economic and political-legal reality» (Chumak, 2015).

O. Chumak proposes to carry out a philosophical understanding of innovation activity through ontological analysis of the creative nature of the human activity, as creativity is an essential characteristic of homo sapiens, which is in constant development and evolving knowledge about man. The author owes the emergence of the phenomenon of innovation activity to the development of knowledge about human creativity. Based on the generalization and systematization of interpretations of Ukrainian and foreign scientists, the researcher gives the author's definition of «innovation» as «a result of innovation activity, the ability to break out of the existing problem thinking, the ability to see new problems and find non-standard ways and solutions; purposeful introduction of a certain innovation into the existing practice, due to which positive changes take place in various spheres of society, and the necessary economic or social effect is achieved; … Everything that can improve the quality of life and contribute to the comprehensive development of the individual and humanity as a whole» (Chumak, 2015, p. 27).

L. Danylenko offers a philosophical understanding of innovation activity, which focuses on pedagogical innovation as «the science of a

system of renewed relationships between participants in the pedagogical process, the objects of study of which are innovation processes, and the subject is pedagogical innovation, which is not only the end product of novelty in educational and administrative processes in order to change (qualitatively improve) the subject and objects of management and obtain economical, social, scientific, technical, environmental and other effects, but also the procedure of their constant renewal» (Danylenko, 2005).

Characterizing the philosophical concepts underlying pedagogical innovation, the scientist relates them to many scientific approaches, namely: the philosophy of omnipresence – with the system-synergetic one; the concept of the noosphere – with the phenomenological one; the concept of global education – with anthroposophical one; philosophy of heart – with anthropological one; philosophy of life – with the humanity one; philosophy of dialogue of cultures – with logical-cognitive one; ideas about the influence of space on human life – with the neo-positivist one (ibid.).

Thus, we can state that Ukrainian scientists make numerous attempts to theoretically and methodologically substantiate the phenomenon of innovation activity, provide various definitions of this concept, which, in our opinion, contribute to a more holistic understanding of its essence.

Within *the historical-pedagogical dimension* of innovation activity, A. Fedotov notes that innovation is rooted in the first practical experience of man, aimed at improving his life. However, scientific research devoted to studying this phenomenon appeared much later, in the early 20th century. Despite this fact, the first mention of innovation is found in the works of ancient Greek philosophers such as Xenophon («Oeconomicus»), Plato («Politicus») and Aristotle («Ēthika Nikomacheia») (Fedotov, 2008, p. 204).

The vast majority of researchers consider the founder of innovation theory J. Schumpeter, in his fundamental work «The Theory of Economic Development» (1912), first introduced into scientific circulation the concept of «innovation» and developed its classification.

Later, the world scientific discourse was enriched by several theories of innovation. In this context, the classification of these theories by Z. Peresunko deserves attention. The author outlined the genesis of innovation activity in a consistent review of relevant concepts, particularly the first theories of innovation; extended wave cycle theory; classical theory of innovation; neoclassical theory of innovation; socio-psychological theory of innovation, the theory of competitive advantage (Peresunko, 2013).

Among the factors that contribute to or hinder the development of innovation activity, I. Kolodiazhna singles out the following:

- *economic and technological ones* (contribute to a formed reserve of financial and logistical resources, advanced technologies, relevant economic and scientific-technical infrastructure; hinder: lack of funds for innovative projects, imperfect research and logistical base, lack of reserve capacity, a predominance of interests of current production);
- *political and legal ones* (contribute to state support for innovations, material incentives from the state, including tax benefits; hinder: legislative restrictions (antitrust, tax, depreciation, patent and license, etc.);
- *socio-psychological and cultural ones*(contribute to moral encouragement of innovations, public recognition, self-realization, involvement in creative work, the favourable psychological climate in the team where innovation is carried out; hinder: changing the status of employees, the need to find new place employment, change of job, change of established ways of working, lack of desire to overcome stereotypes of behaviour and established traditions, fear of uncertainty, fear of punishment for failure);
- *organizational and administrative ones* (contribute to flexibility of organizational and administrative structure; hinder: stability of the organizational structure, preference for existing markets, focus on short-term payback, inconsistency of interests of innovation entities, etc.) (Kolodiazhna, 2018).

We consider it appropriate to emphasize that in the works outlined above, attention has been focused on the innovation activity of enterprises and organizations in the business sector. Despite this, these works contain valuable information about the origins and development of the studied phenomenon, which later went beyond the production and business structures and spread to the education sector. In addition, however, many works are devoted to studying the genesis of innovation in educational institutions.

Thus, V. Khymynets emphasizes that innovation as a principle of pedagogical theory and practice provides conditions for personal development, realizing the right to creative individuality, own initiative, freedom of self-development and achievement of personal and social goals. The presence of innovation processes helps strengthen the links between pedagogical theory and practice, which allows us to put into practice the result of «pure science» achieved by scientists in free creative search (Khymynets, 2007). In this context, attention is intensified to the new approach, which advocates the multifaceted and diverse nature of historical

progress, its alternative, on the one hand, and the irreversibility of the evolutionary movement, on the other. Within this approach, the concepts of new sciences are formed – cybernetics, synergetics and others, the subject of which are the study of general patterns of heterogeneous system formations, primarily the dynamics of social systems (ibid.).

Innovation encourages people to adhere to a responsible way of life in society and a responsible attitude of society to each individual. With this thesis, the scientist explains the fact that not only science but also education plays a decisive role in ensuring an innovative type of development of the economy and society as a whole. After all, it is indisputable that the system of education and upbringing allows preparing a person who has the ability and desire to be actively involved in creative activities and perceive changes/innovations (Khymynets, 2007).

N. Dichek argues that the rethinking of the historical experience of previous generations in the field of modernization of education is due to the need to integrate «the most productive innovative ideas for education and training in modern school reform and non-repetition of ill-considered options for educational systems» (Dichek, 2012, p. 66). We agree with the statement that the disclosure of the genesis of innovative pedagogical concepts and the practical experience of innovative teachers not only allows usto obtain a holistic view of the historical and pedagogical process but also serves as a basis for justifying the implementation of historical achievements in the transformation of modern education (ibid.).

Search for elements of innovation in the works and activity of outstanding foreign and Ukrainian teachers (J. Comenius, J. Locke, J.-J. Rousseau, H. Skovoroda, A. Diesterweg, K. Ushynskyi, O. Decrolli, A. Lay, E. Claparede, W. Kilpatrick, E. Meumann, E. Thorndike, J. Dewey, M. Johnson, M. Montessori, R. Steiner, S. Frenet, S. Rusova, A. Makarenko, V. Sukhomlynskyi, etc.) was carried out by L. Kozak. The author proved that these works have elements of innovative pedagogy, and the humanization of educational activities is an essential basis for innovative pedagogy (Kozak, 2014).

Thus, following the scientists mentioned above, we note that the study and creative understanding of the positive innovative achievements of the past allows an objective assessment of pedagogical phenomena of the present and identify trends in further development of innovative pedagogy and innovation educational activity.

The scientific research by L. Fedulova «Innovative ecosystem of the university» deserves special attention in the *organizational-*

methodological dimension of innovation activity. The researcher focuses on the Innovative University as an agent of changei, which is «an academic complex of collective entrepreneurship that dynamically and quickly adapts to the requirements of the external environment and operates in a competitive environment» (Fedulova, 2016, p. 163). This competitive environment includes domestic and foreign educational institutions that provide training and professional development for intellectuals; research centres that produce knowledge-intensive products; organizations with educational and consulting services. Together, the outlined organizations also actively shape the structure and needs of their markets (ibid.).

L. Fedulova emphasizes that in modern conditions the need to intensify innovative activities in higher education institutions is relevant, which should cover two areas that complement each other: 1) implementation of innovative methods of managing higher education institutions, among which the top place is occupied by scientific management; 2) establishing partnerships with all actors not only in the national innovation system but also in the European innovation space, which includes such components as education, science and industry (Fedulova, 2016, p. 166). Agreeing with the researcher, we note that domestic free economic zones in developing their innovation activity face numerous challenges due not only to internal and external factors but also reasons of an institutional nature. The latter include the imperfection of scientific, technical and educational legislation, hence the lack of effective innovation policy.

Accordingly, challenges include:

- the need to develop innovative entrepreneurship in higher education;
- introduction of effective mechanisms of investment and management consulting in innovative entrepreneurship;
- formation of components of «soft» infrastructure and mechanisms of transfer of products of innovatiщт activity;
- improvement of legislation in this area.

In addition to innovating scientific activity in educational institutions and significantly higher education, Ukrainian scientists pay considerable attention to innovative educational activities, including innovative teaching methods and technologies.

Thus, Yu. Bystrova proposes considering the categorical content of educational innovations in a dual context: a process involving a large-scale or partial change of the system and relevant activities and as a product (activity) (Bystrova, 2015). Researchers M. Lysenko (Lysenko, 2013),

P. Saukh (Saukh, 2011), V. Dokuchaieva (Dokuchaieva, 2007) characterize innovative learning as a persistent attempt to reassess values, preserving only those that are important and abandoning obsolete. Innovations in education involve the active creation, dissemination of innovations to solve didactic tasks of professional training of future professionals, characterized by a harmonious combination of traditional methods and creative results of innovation educational activity.

In this context, Yu. Bystrova emphasizes that the structure and essence of innovation educational activity reflect the changes in society and involve the training of innovative type specialists, competitive in the global labour market. Therefore, the author notes that a modern curriculum should be based on ICT, the spread of interactive, digital learning, etc. (Bystrova, 2015).

M. Rakhno and R. Shramko add that «using certain elements of information and communications systems to prepare for lectures, seminars, and practical lessons has made the teacher to overhaul the approaches and the structure of their preparatory work, with the increased time for professional growth, the reduced psychological pressure and moral burden being other side advantages» (Rakhno, Shramko, 2021, p. 257).

Yu. Polyezhayev notes that «the main features of pedagogical or educational technology are structure, optimality, specificity, diagnostics and more. <…> The use of innovative pedagogical technologies allows teachers to create their educational programs and organise students' clear independent work on cultural self-improvement» (Polyezhayev, 2020). Following the researcher, we believe that innovative pedagogical technologies are evolving into the author's reception of teachers and creating an innovative environment that is constantly improving to the needs of society.

Turning to *the professional-pedagogical dimension* of innovation activity, we consider it closely related to the previous one. However, the expediency of its separation was due to many scientific papers on professional training of future professionals in innovation, both in educational institutions and other institutions and organizations.

We note that pedagogical conditions are essential in these works in the professional training of future specialists for innovation. For example, O. Tsiuniak includes such pedagogical conditions as the integration of innovation activity into the educational process of the Free Economic Zone; creation of an innovation educational environment; formation of motivation for future specialists to innovate; updating the content of

professional training, which contributes to the formation of innovation competence and professional readiness for innovation (Tsiuniak, 2020).

I. Chornei focuses on the pedagogical conditions of forming students' readiness for innovation educational activity with younger students in pedagogical practice. There are the following conditions: acquisition of the personal meaning of innovative educational activities by students through awareness of its goals and significance, desire for its implementation, satisfaction; mediation of the content of practical preparation for educational work - orientation of students to innovation activity, a study of progressive experience, use of innovative technologies, methods, techniques of education; formation of skills to overcome obstacles that accompany the implementation of innovations in pedagogical practice; introduction of a personality-oriented approach to practical training through the recognition of individual value and priority of the individual student, adherence to the individual trajectory in the preparation and conduct of educational activities, individualization and differentiation of pedagogical practice (Chornei, 2012).

In turn, O. Kovalchuk singled out the following pedagogical conditions for the preparation of masters of humanities in innovation professional activity in terms of higher education: personalization of innovation and educational routes of masters of humanities; modelling of the innovative context of professional activity of masters of humanitarian specialities in the developmental environment of the Free Economic Zone; stimulating self-management of innovative activities of masters of humanities (Kovalchuk, 2016).

Thus, we can say that the authors of scientific papers on the training of future professionals for innovation activity, despite the different specializations, agree that the willingness to innovate is an essential component of professional competence of modern professionals in any field, which can improve as their competitiveness and the competitiveness of the organization they represent.

In *the psychological-pedagogical dimension*, scientific research is mainly devoted to training future professionals for innovation activity but focuses mainly on psychological and pedagogical characteristics. From the standpoint of psychological science, M. Artiushyna considers the concept of personal readiness for innovation as an «integrated personal education, consisting of a set of interconnected innovative properties (components): cognitive (human awareness of the nature, features of innovation in the field

of life in which it is carried out, personal requirements); motivational (the attitude of the individual to innovation in a particular area, which determines a person's desire for active action in creating and using new); behavioural (active manifestation of human innovation in life, leading activities); personal (the presence of innovative personal qualities that contribute to achieving the desired results in the field of innovation)» (Artiushyna, 2011).

V. Chudakova proposes considering the structure of psychological readiness of staff of educational organizations for innovation as a set of critical system components. The author includes personal factors (self-management of their activities; solving problems of innovation; functional status and efficiency of the employee; personality traits, their structure and patterns of change; creativity; self-actualization; personal values; professional knowledge and skills, etc.); factors of organization (psychological atmosphere of innovation; management and support of innovation; strategies of innovation; effective interaction; use of technical means; situational-dynamic and specific factors; examination of innovation; correction of innovation); learning factors (theoretical preparation for innovation; socio-psychological training; independent preparation for innovation; psychological counselling; psychotherapeutic care) (Chudakova, 2016).

In order to form this phenomenon, the researcher has developed and implemented «Psychological and organizational technology for training staff of educational organizations to innovate», which contains two interrelated components that reflect the analysis of internal and external conditions of innovation: «model of examination and correction organizational-innovation environment of educational organizations (external conditions) and the model of examination and correction of internal psychological readiness of staff of educational organizations to innovation activity (internal conditions). Each of the models presented by the author includes information-semantic, diagnostic-interpretive, prognostic and correctional-developmental components» (Chudakova, 2016, p. 211).

Regarding *the administrative dimension* of innovation activity in educational institutions, L. Martynets believes that the effectiveness of management of innovation processes in educational institutions, including general secondary education, depends on many conditions, namely reorientation to innovation processes at the conceptual level; openness of new educational institutions, adherence to the regional strategy of educational development; systematic analysis of social needs in the field of education and their coordination with the interests of student contingents;

introduction of services to support the effective implementation of innovation processes, its monitoring, the creation of psychological service, self-government bodies, etc.; introduction of innovative forms of professional training of pedagogical staff for innovative activities; establishing interdepartmental interaction with business structures, institutions of culture, medicine, etc.) (Martynets, 2019).

Important in this context is the management model of innovation processes in higher education institutions proposed by V. Sipchenko and V. Klymova, developed to increase innovation management efficiency. In order to achieve this goal, the model is implemented through many stages, namely:

- diagnostics of readiness of pedagogical workers to carry out an innovative activity, which includes analysis of external and internal environments of the institution, educational opportunities, material and technical, personnel needs, etc.;
- training of pedagogical staff for the implementation of innovations, which involves the acquisition of knowledge about innovative educational technologies, awareness of the need to modernize the educational process in the institution, increased motivation to innovate; formation of necessary competencies;
- forecasting and designing changes in the educational institution based on the study of the results of student success, their creative potential, information and methodological and logistical support of free educational institutions, etc.;
- creation of favourable conditions for innovation in the institution of higher education (Sipchenko, Klymova, 2018). Thus, we can state that Ukrainian scientists offer strategic guidelines and practical measures to increase the efficiency of innovation management processes in educational institutions.

Conclusions. Thus, our analysis of PhD and DSc theses, monographs and scientific articles devoted to the study of various aspects of innovation shows that:

- for two decades, innovation activity has been in the field of scientific interest of Ukrainian researchers, which is reflected in their scientific papers;
- the following aspects of consideration of the studied phenomenon attract the most significant attention of domestic scientists: conceptual bases of innovation activity; training of future specialists for innovation activity both in educational institutions of different levels and in other institutions

and organizations; development of scientific innovation activity in educational institutions; structure of readiness for innovations; management of innovation activity in educational institutions of different levels;

- analyzed scientific publications present valuable information by both theorists and professionals-practitioners in the field of innovation;
- the works outlined by us highlight a wide range of issues of scientific interest, in particular: theoretical-methodological dimension, historical-pedagogical dimension, organizational-methodological dimension, professional-pedagogical dimension, psychological-pedagogical dimension, administrative dimension of innovation activity in educational institutions of different levels;
- coverage of specific dimensions is carried out using a variety of scientific approaches and methods, which contribute to a better understanding of the essence of the phenomenon under study.

We see prospects for further research in comparing the innovation activity of Ukrainian higher education institutions with universities in the European Union.

REFERENCES

Артюшина, М. В. (2011). *Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності* (дис… д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Artiushyna, M. V. (2011). *Psychological and pedagogical foundations of preparation of students of economic specialties for innovation activity* (DSc thesis). Kyiv).

Бистрова, Ю. В. (2015). Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство, 1 (4),* 27-33 (Bystrova, Yu. V. (2015). Innovative teaching methods in higher education in Ukraine. *Law and Innovation Society*, *1 (4),* 27-33).

Даниленко, Л. І. (2005). *Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах* (дис... д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ (Danylenko, L. I. (2005). *Theoretical and methodological foundations of innovation management in secondary schools* (DSc thesis). Kyiv).

Дічек, Н. П. (2012). Понятттєво-термінологічні особливості вивчення педагогічного новаторства. *Освітологія, I,* 62-68 (Dichek, N. P. (2012). Conceptual and terminological features of the study of pedagogical innovation. *Osvitology, I,* 62-68).

Докучаєва, В. В. (2007). *Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем* (автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01). Луганськ (Dokuchaieva, V.V. (2007). *Theoretical and methodological foundations of designing innovative pedagogical systems* (DSc thesis abstract). Luhansk).

Ковальчук, О. М. (2016). *Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Дніпропетровськ (Kovalchuk, O. M. (2016). *Preparation of masters' of humanities to innovation professional activity within higher education* (PhD thesis). Dnipropetrovsk).

Козак, Л. В. (2014). Історико-педагогічні передумови виникнення інноваційної діяльності в освіті. *Освітологічний дискурс, 4* (8), 156-171 (Kozak, L. V.

(2014). Historical and pedagogical prerequisites for the emergence of innovation activity in education. *Educational Discourse*, *4 (8),* 156-171).

Колодяжна, І. В. (2018). Розвиток інноваційної діяльності підприємства в умовах конкуренції. *Науковий вісник Ужгородського національного університету, Вип. 18, Ч. 2,* 58-61 (Kolodiazhna, I. V. (2018). Development of enterprise innovative activities in conditions of competition. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University, Vol. 18, Part* 2, 58-61).

Лисенко, М. В. (2013). *Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства* (автореф. дис. … канд. філос. наук: 09.00.10). Київ (Lysenko, M. V. (2013). *Innovative paradigm of higher education in Ukraine in the conditions of transition to the information society* (PhD thesis). Kyiv).

Лукашук, М. А. (2018). Теоретико-методологічні засади дослідження інноваційних процесів в системі освіти. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії, 72,* 146-153 (Lukashuk, M. A. (2018). Theoretical and methodological foundations of research of innovative processes in the education system. *Humanitarian Bulletin of the Zaporizhia State Engineering Academy, 72,* 146-153).

Мартинець, Л. А. (2019). Управління інноваційною діяльністю в закладі загальної середньої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, 3*. Режим доступу: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3491 (Martynets, L. A. (2019). Management of innovation activity in the institutionof general secondary education. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series: Pedagogical Sciences, 3.* Retrieved from: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3491).

Пересунько, З. М. (2013). Теоретичні аспекти розвитку інноваційної теорії. *Ефективна економіка, 7.* Режим доступу: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2192 (Peresunko, Z. M. (2013). Theoretical aspects of the development of innovation theory. *Efficient Economy, 7.* Retrieved from: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2192).

Полєжаєв, Ю. Г. (2020). Освітні технології в процесі формування культурної грамотності студентів засобами англійської мови. *International scientific and practical conference «Current Trends and Factors of the Development of Pedagogical and Psychological Sciences in Ukraine And Eu Countries», September 25–26, 2020, Part 2,* (cc. 82-85). Lublin, Publishing House «Baltija Publishing» (Polyezhayev, Yu. H. (2020). Educational technologies in the process of forming students' cultural literacy through English. *International scientific and practical conference «Current Trends and Factors of the Development of Pedagogical and Psychological Sciences in Ukraine And Eu Countries», September 25–26, 2020, Part 2,* (cc. 82-85). Lublin, Publishing House «Baltija Publishing»).

Саух, П. Ю. (ред.) (2011). *Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи*. Житомир (Saukh, P. Yu. (Ed.) (2011). *Innovations in higher education: problems, experience, prospects.* Zhytomyr).

Сипченко, В., Климова, В. (2018). Управління інноваційними процесами у закладах вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу, 4 (96),* 139-154 (Sipchenko, V., Klymova, V. (2018). managing innovative processes in the institutions of higher education. *Humanization of the educational process, 4 (96),* 139-154).

Тарасова, О. В. (2012). Теоретико-методологічні основи інноваційної діяльності підприємств. *Економіка харчової промисловості, 1,* 37-41 (Tarasova, O.V. (2012). Theoretical and methodological bases of innovation activity of enterprises. *Economics of the food industry, 1,* 37-41).

Федотов, А. А. (2008). Основные концепции инновационного развития: исторический анализ. *Вісник Донецького національного університету. Сер. В: Економіка і право, Вип. 2,* 203-208 (Fedotov, A. A. (2008). Basic concepts of innovative development: historical analysis. *Bulletin of Donetsk National University. Ser.: Economics and Law, Vol. 2,* 203-208).

Федулова, Л. (2016). Інноваційна екосистема університету. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету, 4,* 162-177 (Fedulova, L. (2016). Innovation ecosystem of the university. *Bulletin of the Kyiv National University of Trade and Economics, 4,* 162-177).

Химинець, В. В. (2007). *Інноваційно-освітня діяльність.* Ужгород (Khymynets, V.V. (2007). *Innovation and educational activity.* Uzhhorod).

Цюняк, О. П. (2020). *Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності* (автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Tsiuniak, O.P. (2020). *The system of professional training of future masters of primary education for innovative activities* (DSc thesis). Kyiv).

Чорней, І. Д. (2012). *Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Київ (Chornei, I. D. (2012). *Formation of readiness of students for innovation educational activity with junior schoolchildren in the pedagogical practice* (PhD thesis). Kyiv).

Чудакова, В. П. (2016). *Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності* (дис. … канд. психол. наук: 19.00.10). Київ (Chudakova, V. P. (2016). *Formation of psychological readiness of the personnel of educational organizations for innovation activity* (PhD thesis). Kyiv).

Чумак, О. В. (2015). *Інноваційна діяльність як чинник розвитку суспільства в умовах глобалізації* (дис. … канд. філос. наук: 09.00.03). Запоріжжя (Chumak, O.V. (2015). Innovation activity as a factor in the development of society in the context of globalization (PhD thesis). Zaporizhzhia).

Rakhno, M., Shramko, R. (2021). Information technology in language teaching methodology course at pedagogical university. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 11(02), 257-262.

АНОТАЦІЯ

Куліченко Алла, Бойченко Марина. Виміри розгляду інноваційної діяльності: український педагогічний досвід.

У статті визначено й висвітлено виміри розгляду інноваційної діяльності в українському педагогічному просторі. Для досягнення мети в дослідженні використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та категоризації – для вивчення наукових джерел із досліджуваного питання та розподілу інформації на шість вимірів. Виявлено, що в теоретико-методологічному вимірі увагу зосереджено на філософських засадах інноваційної діяльності та методологічних інструментах аналізу досліджуваного явища. У межах історико-педагогічного виміру дослідницьке та творче осмислення минулих позитивних інноваційних досягнень дозволяє об'єктивно оцінити сучасні педагогічні явища й визначити подальші тенденції інноваційного навчання та інноваційної освітньої діяльності. Установлено, що до організаційно-методичного виміру інноваційної

діяльності відносять організацію інноваційної науково-дослідної діяльності в закладах вищої освіти та інноваційну освітню діяльність, зокрема впровадження інноваційних методів і технологій навчання та передачу результатів досліджень. Визначено, що у професійно-педагогічному вимірі підготовка до інноваційної діяльності є важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця в будь-якій галузі, що підвищує його особисту конкурентоспроможність та конкурентоспроможність організацій, яку він представляє. Констатовано, що психолого-педагогічний вимір зосереджується на психолого-педагогічних характеристиках професійної підготовки майбутніх фахівців. Розгляд управлінського виміру інноваційної діяльності дозволив визначити, що в сучасному українському просторі існують не лише стратегічні орієнтири, а й практичні заходи щодо підвищення ефективності процесу управління інноваціями в закладах вищої освіти. Перспективами подальших досліджень є порівняння інноваційної діяльності українських закладів вищої освіти з університетами країн Європейського Союзу.

Ключові слова: *інноваційна діяльність, теоретико-методологічний вимір, історико-педагогічний вимір, організаційно-методичний вимір, професійно-педагогічний вимір, психолого-педагогічний вимір, управлінський вимір, український педагогічний досвід.*

УДК 794.422.12:796.015.52

Олексій Головченко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-0646-4319
Ірина Востоцька
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-5684-1015
Андрій Титович
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4283-4105
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/017-025

ВДОСКОНАЛЕННЯ ШВИДКІСНИХ ТА ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ СПОРТИВНИХ СЕКЦІЙ З ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ

Стаття присвячена проблемі розвитку фізичних якостей у школярів. Існуючі програми підвищення ефективності фізичної культури і спорту враховують один із компонентів особистісно орієнтованого підходу, маючи за мету підвищення або фізичної підготовки, або рівня здоров'я, або мотиваційної структури особистості. Тому розробка програм удосконалення швидкості та швидкісно-силових якостей на базі спортивних секцій визначає актуальність та новизну дослідження. Розроблено програму вдосконалення швидкості та швидкісно-силових якостей «Олімпієць» з теоретичним та практичним напрямами підготовки. Теоретичний напрям передбачав розгляд теоретичних питань фізичної культури і спорту. Практичний напрям включав удосконалення техніки бігу хлопців на середні та довгі дистанції з урахуванням каденсу із застосування мобільних додатків, спеціальні бігові вправи та вправи на вдосконалення швидкості та швидкісно-силових якостей (стрибкові вправи, вправи з обтяженнями, вправи з власною вагою тіла або вагою тіла партнера).

Ключові слова: *швидкісно-силові здібності, каденс, частота серцевих скорочень.*

Постановка проблеми. Питання підготовки юних спортсменів є одними з найбільш важливих у теорії спорту. Даний факт пояснюється тим, що саме на початкових етапах процесу багаторічної підготовки закладається підґрунтя подальших успіхів.

Саме тому питанню вдосконалення методики підготовки юних спортсменів присвячена велика кількість робіт як вітчизняних (Абзалов Р. А., Аршавський І. А., Волков Л. В., Набатникова М. Я., Сергієнко Л. П., Філін В. П.), так і закордонних авторів (Armon Y., Clement E.). Однак, як найчастіше буває, чим глибше вивчене питання, тим краще ми бачимо недоліки в його розробці й тим гостріше усвідомлюємо необхідність у радикальному перегляді ще недавно, здавалося б, непорушних положень. Саме така ситуація і склалася в даний час у теорії та методиці спортивного тренування юних спортсменів, які спеціалізуються в бігу на середні дистанції.

Як відомо, досягнення високих спортивних результатів у бігу на середні дистанції, насамперед, визначаються рівнем продуктивності аеробної та анаеробної систем енергозабезпечення організму бігуна. Питанням підвищення рівня можливостей цих систем в організмі спортсменів присвячена значна кількість наукових і методичних робіт (Міщенко В. С., Боровинський С. Б., Bouchard C., Green S., Hickson R., Taylor A., Scott C.). Разом із цим, про продуктивність аеробних і анаеробних механізмів автори, як правило, судили за такими показниками, як максимальне споживання кисню та рівень молочної кислоти в крові після виконання вправ із максимальною інтенсивністю та низки інших. Однак, як було показано науковими дослідженнями останніх років, ці показники відображають лише одну зі сторін функціональної підготовленості організму спортсмена – потужність системи енергозабезпечення. При цьому для одержання об’єктивної інформації про функціональні можливості організму бігуна необхідні дані і про інші чинники функціональної підготовленості. Що ж стосується рівня спортивних результатів, то він, у першу чергу, на думку авторів, визначається не максимальним рівнем кожного з чинників, а їхньою структурою. У роботах С. Б. Боровинського (Боровинський, 2015, с. 35, с. 40) було виявлено, що динаміка формування структури функціональної підготовленості істотно змінюється у процесі онтогенезу. Крім того, вона також залежить від характеру і спрямованості тренувального процесу. Це означає, що різні варіанти побудови цілорічного тренування будуть призводити до формування різних «функціональних профілів» підготовленості організму бігунів на середні

дистанції. Останнє, безсумнівно, буде впливати на досягнення високих спортивних результатів у більш старшому віці. Яким саме буде цей вплив у даний час, на жаль, не з'ясовано. У такий спосіб виникає проблема, сутність якої полягає в тому, що наявні концепції побудови процесу цілорічного тренування юних бігунів на середні дистанції вступають у протиріччя із сучасними даними про закономірності формування структури функціональної підготовленості організму людини.

Без вирішення цієї проблеми ефективна побудова процесу цілорічного тренування юних бігунів на середні дистанції навряд чи буде можливою. Останнє, у свою чергу, стане перешкодою для досягнення високих спортивних результатів на наступних етапах процесу багаторічної підготовки спортсменів. Усе вище сказане і визначає актуальність означеної статті.

Мета дослідження – розробити й апробувати методику вдосконалення швидкісних та швидкісно-силових здібностей у школярів, що займаються легкою атлетикою в спортивних секціях.

Відповідно до мети дослідження визначено основні **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичний стан розробки методик розвитку фізичної підготовленості у спортсменів.

2. Оцінити стан фізичної підготовленості учнів 12-15 років, які займаються легкою атлетикою у спортивних секціях.

3. Розробити методику вдосконалення швидкісних та швидкісно-силових здібностей у школярів спортивної секції з легкої атлетики.

Методи дослідження: теоретичні методи, фізіометричні, педагогічні методи дослідження та методи математичної обробки отриманих даних.

Виклад основного матеріалу: Дослідження проводилось у міській дитячо-юнацькій спортивній школі «Колос» м. Суми на базі спортивної секції з легкої атлетики. Контингент дослідження складався з 15 хлопців 12-15 років.

Дослідження включало три етапи.

Перший етап – вересень-жовтень 2021 року – проведено теоретичний аналіз джерел та оцінено рівень фізичної підготовленості, перевірено рівень розвитку швидкісних здібностей у дітей.

Другий етап – листопад-грудень 2021 року – розроблена та впроваджена програма вдосконалення швидкості та швидкісно-силових якостей «Олімпієць».

Третій етап – січень-лютий 2022 року – здійснено контроль за виконанням програми та оцінено ефективність її впровадження.

Програма «Олімпієць» мала два напрями підготовки, які представлені на рис. 1.

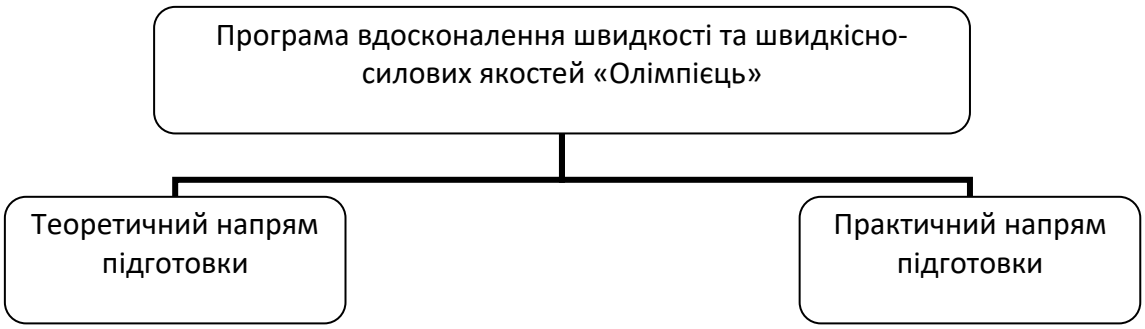

Рис. 1. Схема побудови програми «Олімпієць»

Теоретичний напрям програми «Олімпієць» включав такі теми для розгляду:

1. Здоровий спосіб життя.
2. Рухова активність людини.
3. Особливості формування фізичних якостей організму.
4. Основи навчання руховим діям у легкій атлетиці.
5. Класифікація легкоатлетичних вправ.
6. Освітнє, виховне, оздоровче і прикладне значення занять легкою атлетикою.
7. Місце і значення легкої атлетики в системі фізичного виховання.
8. Поняття про тренування та тренувальні навантаження.
9. Поняття про засоби відновлення в спорті.
10. Основи планування, контролю та обліку в процесі занять фізичними вправами.

Застосування теоретичного напряму програми відбувалося під час тренувань, протягом 15 хвилин початку тренувального заняття.

Практичний напрям здійснювався протягом тренувальних занять 4 рази на тиждень протягом 60 хвилин. Він включав удосконалення техніки бігу хлопців на середні та довгі дистанції з обов’язковим дотриманням каденсу з фіксацією в мобільному додатку Strava, спеціальні бігові вправи та вправи на вдосконалення швидкості та швидкісно-силових якостей.

Удосконалення техніки бігу відбувалося за розробленими завданнями (Новицький, 2021, с. 83-84).

Для визначення ефективності впровадженої програми розвитку швидкості та швидкісно-силових якостей «Олімпієць» нами проведено порівняльний аналіз змін фізичної підготовленості та фізичних якостей.

Як видно з рис. 2, відбулися зміни в показниках фізичної підготовленості в учнів всіх вікових груп. Різниця змін у показниках початку та кінця експерименту в хлопців 12 років становить 8 %.

Істотно вищі зміни відбулися в показнику фізичної підготовленості хлопців 13 років, що виражається у 29 %. Фізична підготовленість хлопців 14 років покращилася на 13 %, тоді як у хлопців 15 років цей показник зріс на 13,4 %. Таким чином, установлено найбільший приріст показнику фізичної підготовленості у хлопців 13 років, що відповідає сенситивним періодам розвитку швидкості та швидкісно-силових якостей дітей. Однак, найвищою фізична підготовленість є хлопців 14 та 15 років.

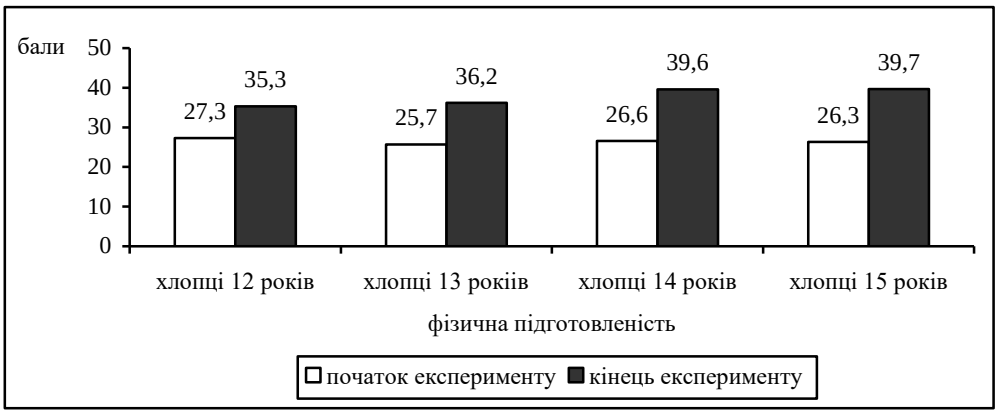

Рис. 2. Динаміка змін фізичної підготовленості учнів різного віку під час експерименту

Порівняльна характеристика змін показників фізичних якостей хлопців залежно від віку свідчить про ефективність розвитку швидкості та швидкісно-силових якостей за розробленою програмою. Підтвердити встановлений висновок дозволяють дані приросту показників фізичних якостей у хлопців. Як видно з рис. 3, найбільший приріст показників фізичних якостей: спритності (3,8 %), сили (38,4 %), швидкісно-силових якостей (3,5 %) та швидкості (5,5 %) спостерігається в учнів 12 років.

За ієрархією змін показників фізичних якостей у хлопців 12 років якісно краще змінилися показники сили (1), витривалості (2), гнучкості (3), швидкості (4), спритності (5) та швидкісно-силові якості (6).

У хлопців 13 років, поряд із приростом всіх показників фізичних якостей, кращими були показники витривалості (7,4 %) та гнучкості (6,3 %) порівняно з показниками приросту у хлопців 12 років.

Крім того, в учнів 13 років ієрархія приросту показників складається таким чином: сила (1), витривалість (2), гнучкість (3), швидкість (4), швидкісно-силові якості (5) та спритність (6).

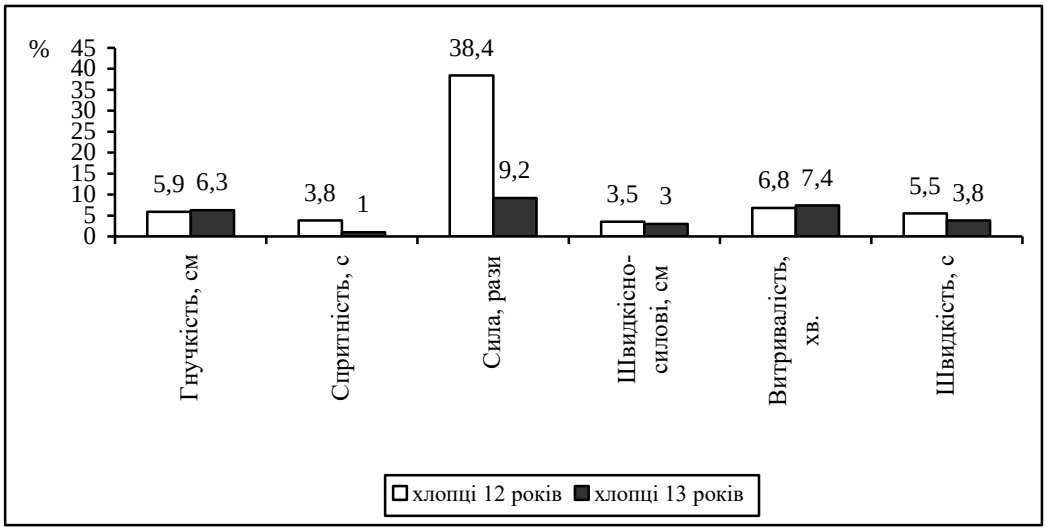

Рис. 3. Частка приросту показників фізичних якостей у хлопців 12-13 років.

Більш високими встановлено показники приросту у хлопців 14 та 15 років. Як видно з рис. 4, найбільшими темпи приросту є в учнів 14 років. Так, показник спритності зріс на 5,1 %, сили – на 14,3 %, витривалості – на 4,5 % та швидкості – на 6,4 %.

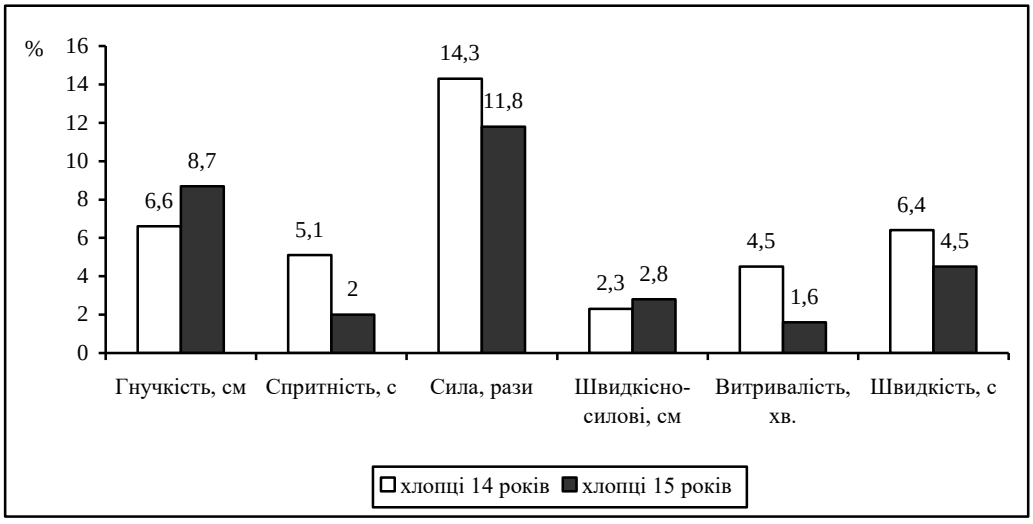

Рис. 4. Частка приросту показників фізичних якостей у хлопців 14-15 років

У хлопців 14 років найкраще зріс показник сили (1), гнучкості (1), швидкості (3), спритності (4), витривалості (5) та швидкісно-силових якостей (6).

Слід відзначити, що у хлопців 15 років поряд зі зростанням усіх показників більшим приростом порівняно з показниками хлопцями 14 років характеризуються показники гнучкості (8,7 %) та швидкісно-силових якостей (2,8 %).

Ієрархію показників фізичних якостей у хлопців 15 років очолює показник сили (1), на другому місці – показник гнучкості (2), на третьому – швидкість (3), на четвертому – швидкісно-силові якості (4), на п’ятому – спритність (5) і на шостому – витривалість (6).

Установлені дані приросту показників фізичних якостей у хлопців 12-15 років дозволили відокремити такі особливості: по-перше: установлено найбільший приріст показнику фізичної підготовленості у хлопців 13 років, що відповідає сенситивним періодам розвитку швидкості та швидкісно-силових якостей дітей та найвищі показники фізичної підготовленості у хлопців 14 та 15 років; по-друге – зростання показників швидкості та швидкісно-силових якостей під дією програми відбулися саме у хлопців 14 та 15 років.

Таким чином, слід відзначити ефективність упровадженої програми підвищення швидкості та швидкісно-силових якостей у хлопців 12-15 років, важкість керованості цих показників та найефективнішими зрушення у хлопців 14-15 років.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. На сучасному етапі стан вивчення проблеми розвитку фізичних якостей у школярів набуває нового розвитку. Оскільки існуючі програми підвищення ефективності фізичної культури і спорту враховують один із компонентів особистісно орієнтованого підходу, маючи за мету або підвищення фізичної підготовки, або рівня здоров’я, або мотиваційної структури особистості. Тому розробка програм удосконалення швидкості та швидкісно-силових якостей на базі спортивних секцій визначає актуальність та новизну дослідження.

2. Фізична підготовленість учнів спортивної секції з легкої атлетики характеризується 2,5±0,5 балами, що свідчить про середній рівень фізичної підготовленості. Швидкісно-силові якості з середніми значеннями 200,1±5 бала, який формується за рахунок частки середнього (20 %), хорошого (60 %) та відмінного (20 %) рівнів. Показник швидкості складає 4,9±0,1 бала, що відповідає відмінному рівню.

3. Розроблено програму вдосконалення швидкості та швидкісно-силових якостей «Олімпієць» з теоретичним та практичним напрямами підготовки. Теоретичний напрям передбачав розгляд теоретичних питань фізичної культури і спорту. Практичний напрям включав удосконалення техніки бігу хлопців на середні та довгі дистанції з обов'язковим контролем каденсу з фіксацією в мобільному додатку Strava, спеціальні бігові вправи та вправи на вдосконалення швидкості та швидкісно-силових якостей (стрибкові вправи, вправи з обтяженнями, вправи з власною вагою тіла або вагою тіла партнера).

4. Установлено ефективність експериментальної програми «Олімпієць» за рахунок зростання показнику фізичної підготовленості у хлопців 12 років – на 8 %, у хлопців 13 років – на 29 %, у хлопців 14 років – на 13 %, у хлопців 15 років – на 13,4 %. Максимальне зростання показників швидкості та швидкісно-силових якостей під дією програми відбулися у хлопців 14 та 15 років.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають у наукових дослідженнях, пов'язаних із експериментальним обґрунтуванням ефективності використання різноманітних методик та програм для покращення розвитку фізичних якостей у школярів.

ЛІТЕРАТУРА

Боровинський, С. Б., Булах, С. М., Балабан, С. М., Герасимчук, Ю. В., Токар, І. Ю. (2015). *Методичні рекомендації до самостійних занять «Легкоатлетичні вправи»*. Дніпропетровськ (Borovynskyi, S. B., Bulakh, S. M., Balaban, S. M., Gerasimchuk, Yu. V., Tokar, I. Yu. (2015). *Methodological recommendations for independent classes "Athletics exercises"*. Dnepropetrovsk).

Головченко, О. І., Титович, А. О., Востоцька, І. Ф. (2020). Вплив секційних занять Crossfit на показники фізичного стану студентів. *Спортивний Вісник Придніпров'я, 1,* 238-248 (Holovchenko, O. I., Tytovich, A. O., Vostotska, I. F. (2020). Influence of cross-sectional classes on indicators of physical condition of students. *Sports Bulletin of the Dnieper, 1,* 238-248).

Новицький, Ю. В., Гаврилова, Н. М., Прус, Н. М., Руденко, Г. А., Скибицький, І. Г., Ускова, С. М. (2021). *Фізичне виховання: легка атлетика-фітнес*. Київ (Novytskyi, Y. V., Havrilova, N. M., Prus, N. M., Rudenko, G. A., Skybytskyi, I. G., Uskova, S. M. (2021). *Physical education: athletics and fitness*. Kyiv).

Саволайнен, О., Кузнецов, В., Валькевич, О., Черкашин, Р., Карабанова, Н. (2019). Удосконалення швидкісно-силових якостей спринтерів на етапі початкової підготовки. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 4 (48),* 117-123 (Savolainen, O., Kuznetsov, V., Valkevich, O., Cherkashin, R., Karabanova, N. (2019). Improving the speed and strength qualities of sprinters at the stage of initial training. *Physical education, sports and health culture in modern society, 4 (48),* 117-123).

Bodnar I., Petryshyn Y., Solovey A., Rymar O. et al. (2016). Health complaints and well-being complaints among secondary school children. *Journal of Physical Education and Sport (JPES), 16 (3),* 905-909.

Zavydivska, O.I., Zavydivska, N.N., Khanikiants, O.V,. Rymar, O.V. (2017). The paradigm of health maintenance at Higher Education Education Institutions as an Important Compon- ent of Human Development in Terms of Modern ity. *Journal of Physical Education and Sport (JPES), 17 (1),* 60-65.

SUMMARY

Holovchenko Oleksii, Vostotska Iryna, Tytovych Andrii. Improvement of speed and speed-strength abilities of schoolchildren of sports sections in athletics.

The article is devoted to the problem of development of physical qualities in schoolchildren. Because existing programs to improve the effectiveness of physical culture and sports take into account one of the components of the personality-centered approach with the aim of either improving physical fitness, or health level, or motivational structure of the individual. Therefore, development of programs to improve speed and speed-power qualities on the basis of sports sections determines the relevance and novelty of the study. The program of improvement of speed and speed-power qualities "Olympian" with theoretical and practical directions of preparation is developed. The theoretical direction included consideration of theoretical issues of physical culture and sports. The practical direction included improving the technique of running boys for medium and long distances, taking into account the cadence of mobile applications, special running exercises and exercises to improve speed and speed-strength qualities (jumping exercises, weight exercises, exercises with own weight or body weight).

Key words: *speed-power abilities, cadence, heart rate.*

УДК 373.011.3:613.955-053.5]37.011.33

Світлана Замрозевич-Шадріна
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
ORCID ID 0000-0003-0138-3587
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/025-033

ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті піднято проблему дослідження збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Зазначається, що здоровий спосіб життя як ефективний засіб збереження й зміцнення здоров'я повинен трансформуватись у більш високий якісний рівень – культуру здоров'я. Проблема формування культури здоров'я та основ здорового способу життя особливо актуальна для молодшого шкільного віку, оскільки в цей період відбувається становлення власної програми життєдіяльності. Акцентується, що серед напрямів розвитку національної системи освіти першочергового значення набуває формування в дітей та учнівської молоді здоров'язбережувальної поведінки. Наголошується, що актуальним і перспективним є завдання збереження та зміцнення здоров'я учнів, як за допомогою організації й здійснення особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу з урахуванням основних принципів валеології, так і формування відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної, суспільної та державної цінності. З'ясовано, що сучасне розуміння проблеми формування культури здорового способу життя серед учнів загальноосвітніх закладів в Україні полягає в подальшому розвитку

національних традицій та їх взаємозв'язку з гуманістичними й демократичними досягненнями світового співтовариства.

Ключові слова: *здоров'я, культура здоров'я, здоровий спосіб життя, діти.*

Постановка проблеми. Серед пріоритетних завдань розвитку сучасної освіти першочергового значення набуває формування в підростаючого покоління здоров'язбережувальної поведінки як вагомого чинника утвердження пріоритетів здорового способу життя серед учнів сучасних шкіл України. Адже від того, наскільки успішно вдасться сформувати й закріпити у свідомості дітей навички здоров'язбережувальної поведінки в шкільному віці, залежить реальний спосіб життя, можливості їх творчої самореалізації та довголіття кожної особистості в майбутньому. Поряд із цим, на актуальність піднятої проблеми вказують вимоги основних концептуальних положень нормативно-правових та державних документів (Конституція України, «Основні законодавства України про охорону здоров'я», «Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті», Державні національні програми «Діти України» та «Планування сім'ї», комплексна цільова програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» та інші), які виносять на повістку дня українського шкільництва потребу – забезпечити виховання в дітей бережливого ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих їх людей як до найвищої суспільної та індивідуальної цінності.

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у розробку та впровадження в практику діяльності закладу освіти системи оздоровчого виховання дітей і молоді здійснили видатні українські педагоги Р. З. Поташнюк, О. Д. Савченко, Л. П. Сущенко, В. Е. Шаповалова, В. С. Язловецький. Викликають інтерес погляди В. В. Абрамової, Є. В. Андреєвої, В. В. Борисової, які стверджували, що «забота о здоровье ребенка – это комплекс санитарно-гигиенических норм и правил... не свод требований к режиму, питанию, труду и отдыху. Это, прежде всего забота в гармоничной полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества». У ціннісному підході до здоров'я постають питання з виховання позитивної мотивації, формування позитивних моральних та естетичних стимулів його зміцнення. Як вважали В. В. Борисова та Л. П. Голобородько: «навчання здоров'ю бажаючих – перша мета. Виховання загальної культури здоров'я – мета більш глобальна та віддалена» (Богініч, 2008; Голобородько, 2003).

У даний час серед чинників формування культури здоров'я головним визначається здоровий спосіб життя, що відображено в наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників: А. Е. Арсеньева, П. Айзма-

на, А. Д. Дубогай, О. В. Жабокрицької, О. І. Калюжної, А. П. Лаптева, Л. І. Лубишевої та ін. Науковцями А. Д. Дубогай, И. В. Журавльовою, Г. В. Козловською, А. В. Сватьєвим, Л. П. Сущенко проаналізовано політику сприяння здоровому способу життя молодого покоління в Україні в соціальному аспекті. Питанню формування здорового способу життя учнів шляхом підвищення їхньої рухової активності приділяється увага багатьма сучасними дослідниками, серед яких: О. В. Жабокрицька, О. І. Леонтьева, Н. В. Москаленко, Д. М. Солопчук, С. В. Страшко.

Таким чином, сучасні вчені доходять висновку, що сьогодні сама людина головним чином повинна думати, піклуватися про своє здоров'я, про добробут та прагнути підтримати його, від чого залежить щастя та її особисте благополуччя. Дослідження цих механізмів представлене в гуманістично орієнтованих концепціях розвитку особистості: концепції розвитку цілісності та індивідуальності школяра у виховному контексті (І. Д. Бех), концепції оздоровчої педагогіки (В. В. Борисова, О. Т. Ващенко і С. І. Свириденко).

Метою статті є розкриття особливостей збереження і зміцнення здоров'я дітей.

Методи дослідження. Для досягнення мети було використано такі методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури, узагальнення, синтез.

Виклад основного матеріалу. Серед напрямів розвитку національної системи освіти першочергового значення набуває формування в дітей та учнівської молоді здоров'язбережувальної поведінки. Діти – майбутнє кожної держави, перспективи її економічного, соціального та духовного розвитку (Національна програма «Діти України», 1996). У Програмі дій Міжнародної конференції з народонаселення та розвитку підкреслюється, що діти є найважливішим ресурсом майбутнього і значні вкладення в них з боку батьків і суспільства мають вирішальне значення щодо сталого економічного зростання й розвитку. Однією з найважливіших цілей світової спільноти та окремих держав є забезпечення охорони здоров'я, добробуту дітей, підлітків і молоді. Розширення обов'язків щодо цього є вимогою Всесвітньої зустрічі на найвищому рівні в інтересах дітей у Нью-Йорку (1990), де була прийнята Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей, а також план дій щодо її здійснення до 2000-го року відповідно до Конвенції ООН про права дитини.

Підтримуючи прагнення розробити ефективні підходи до вирішення проблем дитинства, визнати пріоритетність їх інтересів і

значення молодого покоління для забезпечення добробуту й виживання людства, Україна приєдналася до Конвенції з прав дитини (1991). Виконання умов Конвенції та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей вимагає цілеспрямованих дій української держави щодо створення сприятливих умов для розвитку дітей. Особливого значення набувають ці дії в зв'язку з гострою кризою, що охопила всі сфери життя народу України і втягує в екстремальні умови існування дедалі ширші верстви населення. Від нестабільності суспільства потерпають насамперед діти. Катастрофічне зниження рівня життя переважної більшості населення призвело до того, що гасло втратило сенс. За умов, коли доросле працююче населення може задовольняти свої потреби лише на елементарно необхідному рівні, практично втрачається можливість забезпечувати необхідний рівень життя дітей, навіть за рахунок недоспоживання дорослих. Така ситуація спочатку спостерігалася на рівні суспільства, коли почали руйнуватися соціальні форми перерозподілу благ (занепад суспільної системи дошкільного дитячого виховання, оздоровлення тощо) (Богініч, 2008). Тепер вона спостерігається і в сім'ї: її дорослі члени вже не мають об'єктивної можливості створювати для дітей відносно сприятливі умови через перехід реальних доходів не лише за вартісну межу малозабезпеченості, а й на рівень абсолютної злиденності, коли не можуть задовольнятись елементарні повсякденні потреби.

Низький рівень матеріального добробуту негативно впливає на якість життя взагалі. Посилилась екологічна небезпека, яка, насамперед, уражає організм, що перебуває на стадії формування. Збільшується дитяча бездоглядність, поширюються соціальні явища серед дітей, знижується якість освіти. Найважливіший стабілізатор життя суспільства – віра в майбутнє, яка значною мірою визначає «тонус» суспільства, активність його членів, – похитнувся. Спостерігається посилене розмивання соціально-психологічних орієнтирів поведінки молоді.

Зниження демографічних інвестицій підриває соціально-економічні основи для відтворення та соціалізації молодого покоління не лише сьогодні, а й у майбутньому, і тим самим руйнує природну базу розширеного соціально-економічного відтворення, формує умови перманентної соціально-демографічної кризи. Населення, що скорочується за чисельністю та якістю, не може бути основою, суб'єктом піднесення економіки та процвітання держави. Майбутній соціально-економічний і демографічний стан суспільства залежить, насамперед, від інвестицій у

молоде покоління сьогодні. «Вкладення» в людину, особливо в дітей, – найбільш ефективні з погляду формування сприятливих соціально-економічних і демографічних перспектив (Козловська, 2003).

За умов кризи особливого значення набуває аналіз становища дітей в Україні та пошуки форм, методів і підходів щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління держави.

Україна, як і інші країни, визнає, що діти мають право на особливий захист, підтримку та допомогу, по-перше, з гуманістичних міркувань, оскільки це найбільш вразливий контингент населення, по-друге, оскільки розвиток і здоров’я дітей сьогодні визначають майбутнє нашого народу. До заходів, пов'язаних із здійсненням положень Конвенції, належить створення необхідної правової бази та практична діяльність держави, спрямована на реалізацію правових норм. Права дитини регулюються нормативними актами України (*Національна програма «Діти України»,* 1996; Тимофієва та Двіжона, 2009).

Нині правовий статус дітей регулюється Кодексом про шлюб і сім’ю України, Законами України «Про державну допомогу сім’ям з дітьми», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про освіту», «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи» з наступними його змінами, «Основами законодавства України про охорону здоров’я» та іншими законами і підзаконними актами. Серед них Постанова Президії Верховної Ради України «Про невідкладні питання діяльності дитячих дошкільних закладів», Постанови Кабінету Міністрів України «Про державне забезпечення дітей у дошкільних дитячих закладах (які постраждали від аварії на Чорнобильській АЕС)», «Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт» та ін.

За останні роки конкретна законодавча та інша нормотворча діяльність в Україні була спрямована на те, щоб реально поліпшити становище дітей, максимально реалізувати положення Конвенції ООН про права дитини. Проводиться систематична робота щодо поліпшення законодавства, спрямованого на захист прав і інтересів дітей, охорону їх фізичного та духовного здоров’я.

Невипадково в цей скрутний для України час Президент своїм Указом від 18.01.96 р. №836/96 затвердив Національну програму «Діти України». Споконвічне розуміння освіти як гаранта та визначального засобу розвитку особистості, відтворення інтелектуального й духовного потенціалу кожної нації зараз набуває для держави особливої ваги. Це

зумовлено й тим, що всі високо розвинуті країни на етапі реформування економіки спиралися на освіту як на одну з продуктивніших галузей господарства. За умов сьогодення розвиток галузі освіти має не тільки відображати стан держави в цілому, а й значною мірою мати випереджальний характер у визначенні орієнтирів реформування інших галузей і сфер діяльності. Освіті належить пріоритетне значення в кадровому забезпеченні державних програм реформування економіки, розробленні та впровадженні основних засад, механізмів побудови правового й економічного базису нашої державності, сучасних наукомістких технологій, засобів виробництва.

Навчання в сучасній школі дедалі більше набуває рис інтенсивного процесу, що є результатом сприйняття та переробки значної кількості інформації в обмежений час (Борисова, 2002).

Зміни в навчально-виховному процесі сприяли інтенсифікації розумової діяльності учнів. Отже, збільшилося навантаження на центральну нервову систему, зоровий та слуховий аналізатори, опорно-руховий апарат, на весь організм у цілому. Пошук оптимальних варіантів навчання, що гарантують досягнення цілей освіти та виховання здорового молодого покоління, – одне з головних завдань на сучасному етапі.

Організму дитини властива незавершеність розвитку важливих для навчання органів і функціональних систем, через що він найбільше піддається несприятливому впливові середовища взагалі і навчального навантаження зокрема. Із цим пов’язане поширення серед дітей психогенних захворювань типу неврозів, які хоч і мають відносно нестійкий характер, проте справляють несприятливий вплив на функціональний стан організму учня, формування особистості, успішність та громадську поведінку. Значну роль у запобіганні впливові несприятливих факторів на дитячий організм відіграє поєднання розумової праці з активним відпочинком (Москаленко, 2007).

У більшості шкіл України запроваджено п’ятиденний навчальний тиждень. Такий режим справляє як позитивний, так і негативний вплив на функціональний стан організму учня. Позитивний вплив полягає в більшому потенціалі двох днів відпочинку щодо відновлення функцій і організму. Негативний вплив виявляється в підвищеній стомлюваності в навчальні дні з огляду на інтенсифікацію навчальної діяльності. Національними програмами «Діти України» та «Планування сім’ї» передбачені заходи, спрямовані на зміцнення здоров’я дітей і молоді як майбутнього нації, їх мета – спинити плин катастрофічних тенденцій через

виховання самосвідомості й самопізнання. Важливим є те, що до 2000-го року було передбачено ввести до навчальних планів і програм системи освіти знання щодо того, як кожна людина самостійно може контролювати стан свого здоров'я і поліпшувати його без медичної та фармацевтичної допомоги. Такі знання дає нова інтегративна наука – валеологія.

Практика викладання шкільного курсу «Валеологія» за програмою авторського колективу лікарів і педагогів визначила її необхідність, загальну багатоаспектність й інтегративність. Вона ввійшла до шкільного життя і сприяла, у якісь мірі, поліпшенню здоров'я школярів (Брехман, 1990; Ващенко, 2005).

Разом із цим, за даними досліджень, проведених в АПН України, 47 % сучасних школярів виявляють несвідоме інфантильне ставлення до свого здоров'я та здорового способу життя. На паління зорієнтовано 58 % учнів, на вживання шкідливих речовин наркотичної дії – близько 80 %. Тому валеологічна освіта й виховання є справою першочергової ваги.

На сьогоднішній день в Україні є певний досвід підготовки педагогів-валеологів через систему післядипломної освіти при обласних інститутах, де проходять підвищення професійної компетентності сучасних педагогів.

Одночасно понад 20 загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів України входять до «Європейської мережі шкіл зміцнення здоров'я», створеної ВООЗ. У вересні 1996 р. команда координаторів-валеологів цієї програми) брала участь у Міжнародному семінарі в Польщі (м. Кріниця) і репрезентувала Україну, здивувавши всіх своїм безкорисливим ентузіазмом, життєрадісністю, фейєрверком творчої майстерності. Успішно ведеться робота за міжнародним українсько-канадським проектом «Партнери в охороні здоров'я». Канадські вчителі провели семінари для наших українських вчителів у 1995 та 1996 рр., у співпраці з українськими вчителями і вченими склали посібник для вчителя, навчальні посібники для учнів 4-х класів. За цими посібниками навчаються учні дев'яти експериментальних шкіл України.

Сьогодні актуальним і перспективним є завдання збереження та зміцнення здоров'я учнів як за допомогою організації й здійснення особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу з урахуванням основних принципів валеології, так і формування відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної, суспільної та державної цінності. Сучасне розуміння проблеми формування культури здорового способу життя серед учнів закладів

загальної середньої освіти в Україні полягає в подальшому розвиткові національних традицій та їх взаємозв'язку з гуманістичними й демократичними досягненнями світового співтовариства.

Слід зазначити, що В. Горащук ввів поняття «культура здоров'я школярів» (2004) як важливий складовий компонент культури, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства та виражений у системі цінностей, знань, потреб, умінь та навичок із формування, збереження й зміцнення здоров'я.

Аналіз наукового знання в аспекті формування культури здорового способу життя школярів доводить, що ця проблема розв'язується як сучасними педагогами-вченими, так і практиками. Тому серед головних завдань сучасної школи слід вважати «виховання компетентної особистості, яка не тільки володіє знаннями, а й уміє застосовувати їх у житті, діяти адекватно у відповідних ситуаціях, адаптуватися до складних соціальних умов, долати життєві труднощі, підтримувати своє здоров'я на належному рівні, надавати опір негативним впливам», що свідчить про наявність адекватних поведінкових рис. Проте, як засвідчують матеріали наукових досліджень сучасних учених, навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивно переванта-жується розумовими предметами і, при цьому, зовсім не враховується ні низький рівень фізичного розвитку сучасних учнів, ні поступове погіршення стану їхнього здоров'я. Це зумовлює пошуки невикористаних резервів здоров'язбережувальної діяльності в умовах сучасної школи, залучивши в цей процес як учнів, так і батьківську громадськість.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сьогодні важливим і перспективним є завдання збереження, зміцнення здоров'я учнів як за допомогою організації та здійснення особистісно орієнтованого педагогічного процесу з урахуванням основних валеологічних принципів, так і виховання поведінкових чинників щодо бережливого ставлення до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Перспективи студій у вимірі порушеної проблеми вбачаємо в більш детальному аналізі засобів і шляхів збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

Богініч, О. Л. (2008). Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка, XVII-XVIII,* 191-199 (Boginich, O. L. (2008). The essence of the health -saving environment in the life of preschool children. *Bulletin of the Carpathian University. Pedagogy, XVII-XVIII,* 191-199).

Борисова, В. В. (2002). *Педагогическая технология оздоровительной работы как фактор оптимизации режима учебного дня младших школьников* (дис. … канд. пед. наук). Тула (Borisova, V. V. (2002). *Pedagogical technology of recovery work as a factor of optimization of the regime of the teaching day of the young schools* (PhD thesis). Tula).

Брехман, И. И. (1990). *Валеология – наука о здоровье*. Москва: Физкультура и спорт (Brehman, I. I. (1990). *Valeology is the science of health*. Moscow: Fizultural and sports).

Ващенко, О., Свириденко, С. (2005). Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи. *Початкова освіта, 46,* 2-4 (Vashchenko, O., Sviridenko, S. (2005). Organizing a health -saving elementary school activity. *Primary education, 46,* 2-4).

Голобородько, А. П. (1997). *Формирование понятия здорового образа жизни у учащихся основной школы* (дис. ... канд. пед. наук). Харків (Goloborodko, A. P (1997). *Formation of a healthy image of life in the students of the main schoo*l (PhD thesis). Kharkiv).

Козловская, Г. В. (2003). Психологическое здоровье детей – социальная проблема страны. *Вестник педагогики*, 3, 42-47 (Kozlovskaya, G. V. (2003). Psychological health is a social problem of the floor. *Herald of pedagogy, 3,* 42-47).

Москаленко, Н. В. (2007). Сучасні підходи до організації фізкультурно- оздоровчої роботи з дітьми шкільного віку. *Спортивний вісник Придніпров'я, 1,* 16-21 (Moskalenko, N. V. (2007). Modern approaches to the organization of physical and health work with children of school age. *Sports Bulletin of the Dnieper, 1,* 16-21).

Національна програма «Діти України»: Указ Президента України від 18 січня 1996 року № 63/96 (1996). Київ. Режим доступу: http://2akon.rada.gov.ua (*National Program "Children of Ukraine": Presidential Decree No. 63/96 of January 18, 1996 (1996).* Kyiv. Retrieved from: http://2akon.rada.gov.ua).

Тимофієва, М. П., Двіжона, О. В. (2009). *Психологія здоров'я*. Чернівці (Timofieva, M. P., Divonica, O. V. (2009). *Psychology of health*. Chernivtsi).

SUMMARY

Zamrozevych-Shadrina Svitlana. Preserving and strengthening the health of the younger generation as a mandatory component of the national education system.

The article raises the issue of research into maintaining and strengthening the health of the younger generation. It is stated that a healthy lifestyle as an effective means of maintaining and promoting health must be transformed into a higher quality level – a culture of health. The problem of forming a culture of health and the foundations of a healthy lifestyle is especially relevant for primary school age, because during this period takes place formation of their own life program. It is emphasized that among the areas of development of the national education system, formation of a healthy behavior in children and students is of paramount importance. It is emphasized that the task of preserving and strengthening the health of students is relevant and promising, both through organization and implementation of the personality-centred educational process taking into account the basic principles of valeology, and formation of a responsible attitude to their own health, which constitutes public and state value. It is found that the modern understanding of the problem of forming a culture of healthy living among students of secondary schools in Ukraine is further development of national traditions and their relationship with the humanistic and democratic achievements of the world community.

Key words: *health, health culture, healthy lifestyle, personality.*

УДК 378.147.091.31-059.2:811.111

Nataliia Lashuk
Chernihiv Polytechnic National University
ORCID ID 0000-0002-5181-8545
Olga Nikolaienko
Chernihiv Polytechnic National University
ORCID ID 0000-0002-5181-8545
Tetiana Ushata
Chernihiv Polytechnic National University
ORCID ID 0000-0002-1873-5668
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/034-046

SPEAKING CLUB AS A TOOL OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION AND MEDIA EDUCATION INTEGRATION

The article considers the issue of foreign language communicative competence, methods and strategies of its formation in the context of extracurricular activities and media education integration. The authors single out the discussion clubs as a type of extracurricular work. The article highlights various types of discussion: "The Gallery", "For or against strategy", "Whirligig", "The Socrates' Method": "Aquarium", "Hot Chair", "Speed English", "Quadro". It is pointed out that teachers of Foreign Philology Department use the opportunities and resources of the English-speaking club to integrate media education in the process of foreign language competence formation. English speaking club sessions with media education elements are provided as examples.

Key words: *foreign language, communicative competence, extracurricular activities, speaking club, discussion, method, strategy, media education, integration.*

Introduction. Within the context of the modern media and tech-savvy world, English is a tool for international communication, a means to meet the challenges of the 21st century in the professional, business or academic environments. The main purpose of teaching a foreign language is formation of a communicative competence. The concept of the competence approach was researched in the works of I.O. Zymnia, V.A. Bolotov, O.V. Savchenko, J. Raven, O.I. Pometun and others. According to CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment,* 2001, p. 13-14; p. 108-130) foreign language communicative competence contains three components: linguistic one includes a set of knowledge of vocabulary, grammar, semantics, phonetics, syntax, spelling and orthoepy, as well as cognitive structuring of this knowledge, methods of storage and access to them); socio-cultural one is connected to knowledge, skills and abilities related to the socio-cultural field of language use (dialects, accents, rules of etiquette, linguistic markers of social relations, use of different styles, etc.) and pragmatic one (discursive, functional, planning components).

Nowadays it is not enough just to use traditional methods of teaching a foreign language, based on practice and our experience, that is why teachers

constantly have to return to the study of this problem to find the most effective methods and techniques which will produce necessary outcomes. In addition, in our opinion the use of media education technologies in foreign language teaching promotes development of skills of search, analysis, synthesis, evaluation, creation, discussion, expression, argumentation of one's own position. Higher education institutions develop and implement measures aimed at improving the system of learning a foreign language and increasing the level of foreign language proficiency of specialists in various fields organizing and conducting additional foreign language courses, foreign language weeks, competitions, Olympiads, discussion or speaking clubs. Therefore, it is necessary to emphasize that extracurricular work plays a significant role as well.

Analysis of relevant research. A lot of research has been devoted to the problem of foreign language communicative competence formation. I.V. Kukhta (Кухта, 2008), V.M. Chorna (Чорна, 2021), S. I. Shandruk, J. V. Arkushina (Шандрук, 2021), I. Mishchuk, V. Yushak (Mishchuk, 2021), E. Nikitina, S. Zyryanova, S. Morozova (Nikitina et al; 2021), S. Whyte (Whyte, 2019) considered aspects of the formation of foreign language communicative competence of students of philology, as well as future professionals in non-language faculties, in the context of the communicative culture formation and teaching of Language for Specific Purposes.

L.V. Onuchak (Онучак, 2002) studied the peculiarities of organizing independent extracurricular work of students of economic specialties, M. Zakhir (Zakhir, 2019) studied a self-centered approach in extracurricular work in foreign language teaching. T.Y Poliakova (Полякова, 2021) highlights the current situation and prospects for the development of extracurricular work in a foreign language in non-linguistic universities.

T. Jolls (Jolls, 2008), H. Onkovych (Онкович, 2020). N. Lashuk (Лашук, 2019) considered the issues of media education, media didactics and the use of media for educational purposes in the educational process of higher educational establishments.

However, despite the availability of a number of scientific works and achievements in the field, the issue of formation of a foreign language communicative competence, involvement of extracurricular activities in this process with elements of media education determine the relevance and significance of our study.

The Aim of the Study is to highlight effective methods of forming foreign language communicative competence using extracurricular work, including a discussion club, review strategies for a discussion performance

and provide examples of integration of media education elements into the work of a speaking club.

Research Methods. We have used the methods of analysis, generalization and systematization of scientific and methodological literature on the formation of foreign language communicative competence and the use of extracurricular forms, synthesis, description of variations of discussions, pedagogical observation and generalization of our own experience in organizing and conducting of English speaking clubs with media education integration.

Results. The scientific and methodological literature has developed a set of techniques, methods, strategies and approaches for the formation of foreign language communicative competence. Problem-based learning technologies aim at identifying or formulating a problem/problematic question, studying this problem and solving it. In the process of investigating the problem there is not only the development of lexical and grammatical speaking skills and abilities, but also the development of a number of communicative skills: the ability to communicate with each other; ability to start, maintain a conversation/dialogue; ability to agree/disagree with the opinion of the opponent/interlocuter; ability to ask questions for clarifying and checking; ability to find and sound answers to questions; ability to choose situational language, appropriate functional and grammar structures; state, argue and substantiate one's point of view; ability to listen purposefully to the opponent; anticipate a possible conflict and find ways to resolve it; change the tactics and strategy of one's behavior; exploit communication strategies (it is advisable to use speech and etiquette expressions; know how to address and greet speakers; be able to express gratitude, request, consent, disagreement, objection, etc.) (Бігич та ін., 2013, с. 334).

In addition to the problem method, it is extremely important to implement the method of cooperative learning. This method involves organizing work in pairs, triplets, groups and subgroups, resulting in the formation of general competencies provided by most educational programs, including teamwork and interpersonal skills.

As a result of the implementation of the project method is organization of an active process of students' learning and interaction. As part of this process, they perform tasks to achieve certain goals over a definite period of time. During the project implementation, students plan the time, pace and sequence of actions on their own. The examples of creative projects include making a presentation, recording a podcast on a

professionally-oriented topic in a foreign language, video, posting an article on social media, etc.

Role-playing method includes two components: the concept of “a game” – as a communicative interaction of several people limited by certain parameters, and the concept of “role-playing” involves the addition of imaginary fictional traits or personality traits of the participant.

Methods of critical thinking in teaching a foreign language contributes to the development of cognitive, analytical and perceptual skills in order to define a problem and its significance, to evaluate and search for alternative solutions, express one’s point of view. The task is more complicated if the student has to develop his own criteria for ranking information. For example, a student has to choose abilities and competences from a list of skills that in one’s opinion the student will need in the future job and put them in order of significance. Every choice need explaining, justifying and discussing.

To develop foreign language communicative competence, R.L. Oxford (Oxford, 2003) recommends the use of cognitive strategies (interaction with language material through analysis, synthesis, generalization, highlighting, outlining, etc.), metacognitive strategies (taking into account learning styles, planning goals and objectives for a foreign language learning, analysis of mistakes and success), mnemonic strategies (acronym method, rhyming, image association, TPR method, keyword method, etc.); compensatory strategies (guessing the context, using gestures, pausing words, using synonyms or defining an unknown word), affective strategies (identifying one’s mood, level of anxiety, discussing one's feelings, positive thinking and attitudes); social strategies (ask questions if you have not heard or understood the information or a task, ask for help to do exercises or communication tasks, studying of cultural and social norms).

The great role of extracurricular activities in the formation of communicative competence cannot be denied. T.Y. Poliakova defines extracurricular work as a joint initiative and creative activity of teachers and university students, emphasizing that it is performed on a voluntary basis, not related to the curriculum of the discipline “Foreign Language”, but aimed at increasing students' motivation to study foreign languages, creating conditions for the development of general and professional competencies, fostering professionally important qualities (Полякова, 2021. с.118). It is necessary to admit that extracurricular activities are based on the principles of humanization, cooperation, voluntariness, expediency and motivation.

Currently, a popular and effective means of creating conditions for communication and foreign language immersion, improvement of a command of English and organization of extracurricular activities are the so-called discussion or speaking clubs. Our goal is to dwell upon our own experience of conducting of an English speaking club (ESC) on the base of Chernihiv Polytechnic National University by the department of Foreign Philology. The purpose of the club is to improve speaking skills through direct live communication. ESC is a communicative platform where conditions are created for communication on topical issues for students who are interested in conversational practice in their free time. The need to create an optional discussion club arose as a result of the difficulties of organizing educational activities with the help of communicative methods in mixed-abilities groups with quite a large number of students. Communication in the club is always in a foreign language which helps to improve pronunciation, enrich vocabulary, develop listening and speaking skills. Teachers of the department of Foreign Philology use various forms of activities, such as: role-playing games, trainings, film watching, presentations and performances. If possible, native speakers are invited to discuss cultural differences and conventions. The topics of English speaking club meetings are varied from healthy eating to environmental protection. Teachers pay attention to current issues and issues of interest to students, in particular, they try to discuss the advantages and disadvantages of online learning, learning opportunities in foreign higher education institutions, features of communication on social networks and Internet addictions. Much attention is paid to celebrating holidays, traditions of English-speaking countries. When discussing and solving problems, teachers use video, audio materials, which on the one hand, are a source of motivation, the beginning of the discussion, as well as a source of creating a special atmosphere and more dynamic environment. Teachers use different active methods and the discussion is the predominant one. It is essential to highlight different strategies for discussion organization and management in order to diversify the educational process, make it more effective, exploit speaking activities, make discussion more appealing to students.

“The Gallery” strategy (as the title implies) involves posters pinned on walls or tables (so-called “stations” or “stops”) with tasks on them. Students in small groups perform the tasks presented on the posters, thus discussing a particular issue or topic, and move to another station. The teacher can develop other options for this technique, for example, to suggest that students make posters themselves with their subsequent presentation.

"For or against strategy". Students are given a statement with which they must agree or disagree. Depending on whether they agree or disagree with this statement, students move to different sides of the classroom, then the actual discussion begins, students take turns to prove or substantiate their views. Usually "For or against strategy" is based on the texts that have been studied in class or on the thought-provoking statements prepared by the teacher.

"Whirligig" strategy is to divide the group into four subgroups. Three of these groups are formed to represent specific points of view. The members of the fourth group are called "provocateurs", whose task is to complicate the discussion. One person from each group («speaker») sits at a desk opposite the other groups, forming a conditional square in the center of the audience. Each representative is followed by other group members. Four speakers present and discuss issues they have prepared in advance (this preparation is carried out with their groups).

"The Socrates' Method": students prepare for a discussion at home, not only by reading a text or several texts, but also by preparing questions for the text. In class, students sit in a circle, the first question is asked by the teacher or a discussion leader. Students continue the discussion using questions prepared in advance, it is not recommended to raise hands to speak. The teacher takes into account the language level of students and can provide them with ready-made questions for discussion or questions are developed together with the group. It is also possible to apply the strategy – "Aquarium", when two circles are created: the inner circle will participate in the discussion, while an outer circle silently watching can exchange seats with those in the inner circle.

The strategy "Hot Chair" takes place when a student plays the role of the character of a movie, book, TV show or historical character, such as the founder of social work Jane Adams, and the group asks him questions that the student answers while performing the role. To increase the number of participants, it is possible to offer students a discussion of "Hot Chair" in small groups, where one person in the group acts as a "character" and three or four ask questions. Another variation of this type of the strategy: some students form a group of different characters, all the others – ask them questions as guests of a television talk show.

"Speed English" strategy: participants sit down or stand opposite each other in a line, a teacher asks a question for discussion and sets a time of 1-3 minutes, then after 3 minutes there is a change of partners, the line moves

to the left; partners change; then the questions change, but the advantages of such a discussion are that all participants are involved, every time they have a new partner, new views, the opportunity to express themselves to all.

"Quadro" strategy (Мюллер, 2006, с. 29-30) provides the presence of certain statements, abstracts, which it is desirable to print on paper or screen of the presentation, on which participants must express their position: 1) agree, 2) agree, but…; 3) disagree, 4) disagree, but… and raise a card with the appropriate number. In the beginning participants express their opinion on the first statement if they agree, then agree, but… and so on. Of course, it is desirable to prepare statements, quotes, to which the participants of the discussion have different attitudes, so to make the discussion more productive and lively. It is now possible to use online tools instead of raising cards, such as a menti.com.

Teachers of the department of Foreign Philology use the opportunities and resources of the English speaking club to integrate media education in the process of foreign language competence formation. The Concept for the introduction of media education in Ukraine (*Концепція впровадження медіаосвіти в Україні,* 2016) states that media education is aimed at preparing individuals to interact with traditional and new media, taking into account the development of ICT. According to the The European Charter for Media Literacy (*The European Charter for Media Literacy,* 2005), the content of media literacy is determined by the basic skills:

1) the ability to use media technology to access, store, search, use media content to meet personal and social needs;

2) the ability to make informed choices among a variety of media and media content;

3) understanding how and for what purpose media content is created;

4) the ability to analyze technologies, sign systems, arrangements used by the media, to analyze media texts;

5) the ability to creatively use the media to express and convey thoughts, views, perspectives;

6) the ability to identify, critically evaluate media content and media services and avoid unwanted, harmful or aggressive ones;

7) the ability to effectively use the media to exercise their democratic rights and responsibilities.

Canadian media educators (Jolls, 2008. с.44-48) propose to carry out a critical analysis of media text using five key concepts of media education, on the basis of which key questions are also formulated:

Key Question № 1: Who created this message? / What am I creating?

Basic concept № 1: All media messages are constructed.

Key Question № 2: What creative techniques are used to get my attention? / Does my media text meet the requirements of media format, creativity and the latest technologies?

Basic concept № 2: Media messages are constructed using creative language with its own rules.

Key Question № 3: How is it possible that different people understand this message differently from me? / Does my media message attract and reach the target audience?

Basic concept № 3: Different people understand the same media messages differently.

Key Question № 4: What lifestyle, values and views are presented or not presented in this message? / Have I clearly defined and formulated values, views in my media content?

Basic concept № 4: Media always contain and represent certain values and views.

Key question № 5: What is the purpose of this message? / Did I clearly articulate, formulate, convey the purpose of my media activities to the audience?

Basic concept № 5: Most media messages are created for profit and/or power.

Topics discussed at the club meetings help to increase the level of media competence of university students, to form media immunity and to develop critical thinking. Therefore, we consider it necessary to provide examples of the English speaking clubs sessions with media education integration. In particular, meetings of the English Speaking Club were held on the following topics:

1. “Treat your password like your toothbrush. Don’t let anybody else use it. Computer viruses”. Computer security issues, sources and viruses, use of anti-virus programs and security measures were discussed. Participants pointed out that before connecting to the Internet, everyone should think about how to protect yourself and your data in order not to harm your computer. User negligence is a serious a problem that puts even the most secure system at risk. For example, setting too simple password for the e-mail, you make it relatively easy to crack.

2. “The Internet is so big, so powerful and pointless that for some people it is a complete substitute for life”. Participants discussed a topical

issue related to Internet addictions and identified tools and methods of struggling with them. They concluded that it is necessary to use the Internet as a means of communication, learning, self-development and self-expression, but it is necessary to acquire media immunity, adapt and control their media behavior, media consumption, monitor the frequency of contacts with social media.

3. "Media: manipulation and propaganda". The participants discussed the topic of manipulation and propaganda and agreed that the information field that we face every day is multilevel and contains a large amount of information that has different goals and objectives. Therefore, it is very important to understand and analyze what we see and hear in different types of media. During the meeting of the English Speaking Club the main tools of presenting information were discussed: reporting and propaganda. They defined and outlined the goals, mechanisms of work, methods of reporting and propaganda. Participants in the discussion pointed out that awareness of what information is and what manipulation methods are used, they will approach the flow of information carefully, consider what to think about, what to check and what to focus on.

4. "Advertising. Deconstructing a commercial". Participants discussed the types, functions of advertising messages and persuasion techniques used in the creation of advertisements and advertising campaigns, studied the commercial "Sony: Two Worlds", which was created on the basis of the short film "Nuit Blanche" directed by A. Manukian. They analyzed and decoded video commercial according to the five concepts of media education and the list of extended questions. The phenomenon of advertising was considered not only as a carrier of marketing information, a means of communication, but also as a phenomenon of modern art culture, which synthesizes the means of expression of other arts: cinema, theater, painting, literature, photography, music and so on. They concluded that the analysis of advertisements and advertising campaigns can be a source of original ideas for creating one's own advertising, as a way to gain experience and inspiration. The winner is the one who stands out and being exclusive.

5. "Photography: capturing souls, not smiles". Participants discussed photographs through the prism of media literacy (the ability to analyze and synthesize spatial-temporal reality, the ability to read "media text") and identified aspects that should be considered when analyzing media texts (photos): angle, lighting, color scheme, cropping, editing. Well-known cases of photo manipulation were considered: inconsistency of titles with images,

cropping, mirroring, photoshop, etc. The students watched a short-animated film “Selfie Cat” (https://youtu.be/s5yiOSraxVE) and expressed their attitude to uploading and posting of photos on social networks. They came to the conclusion that critically analyzing and creating photographs is a necessary skill of a modern prosumer. In addition, photography analysis develops visual, critical and creative thinking.

6. “What is critical thinking?” Participants discussed the definition of critical thinking, expressed their views on its application and importance in various spheres of life, read the parable of the elephant and the blind sages (Peace Corps, 2021), discussed issues such as:

1. What occurs in the story when each blind man “sees” the elephant? Why did they have six different ideas about the elephant? Were any of the sages right about the elephant? Were any of them completely wrong?

2. What did the blind men get to know from the Rajah? What does the storyteller want us to learn from this tale?

3. Do problems like this happen in real life? Think of times when debates, disputes or communication failures have occurred because people saw situations from different angles. Describe what happened.

4. How does it feel when another person doesn’t “see” something the way you do? How can you treat those differences in perceptions?

5. What if the men in this story were not blind? Would they still have different perceptions about elephants? Why or why not?

6. Does the story give you any ideas about the solutions of these problems? What are some steps you can take to understand why another person doesn’t see things the way you do? (Peace Corps, 2021).

Thus, the English-speaking club is not only a platform for improving the speaking skills of university students, but also a tool for developing critical and creative thinking, public speaking skills, independence in decision-making and reasoning about one’s position.

Conclusions and prospects for further reseach. It is necessary to emphasize the role and significance of the extracurricular work of non-linguistic universities for foreign language communicative competence formation and integration of media education. Apparently, in the near future, we can expect the emergence of its new forms and an increasing variety of its content. Also, the need for extracurricular activities is related to the number of hours allocated for learning a foreign language at universities, provides an opportunity to identify abilities, potential of university students to learn a foreign language, as it promotes creative self-realization.

Our research does not cover all aspects of this problem. We see prospects for further studies in the development of new forms of discussion under the conditions of online learning and ICT usage for extracurricular activities.

REFERENCES

Бігич, О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. К.: Ленвіт (Bigych O.B, Borysko N.F., Boretska H.E. et al. (2013). *Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities*. K.: Lenvit).

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) (Concept for the introduction of media education in Ukraine (new edition). Retrieved from: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/.

Кухта, І.В. (2008). Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту, 4,* 24-32 (Kukhta, I. V. (2008). Foreign language competence in the context of forming the communicative culture of students in the process of a foreign language learning. *Vinnytsia Polytechnic Institute Bulletin, 4,* 24-32).

Лашук, Н.М. (2019). *Формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Чернігів (Lashuk, N.M. (2019). *Formation of media competence of future marketers in the process of professional training* (PhD thesis). Chernihiv).

Мюллер, В., Вигман, С. (2006). *Нетрадиционные методики для образования взрослых.* М.: ЦИНО Общества «Знание» Россия (Mueller, W., Wigman, S. (2006). *Unconventional methods for adult education*. Moscow: TsINO Society “Knowledge” Russia)

Онкович, Г. (2020). Медіадидактика вищої школи у розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців. *Український інформаційний простір, 1(5),* 179-196. https://doi.org/10.31866/2616-7948.1(5).2020.206121 (Onkovych, H. (2020). High School Media Didactics in the Development of Future Professionals Professional Competences. *Ukrainian Information Space, 1(5),* 179-196.)

Онучак, Л.В. (2002). *Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Onuchak, L.V. (2002). *Pedagogical conditions of the organization of independent extracurricular work of students of economic specialties* (PhD thesis abstract). Kyiv).

Полякова, Т.Ю. (2021). Современное состояние и перспективы развития внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковых вузах. Вестник Московского государственного лингвистического университета. *Образование и педагогические науки, 2 (839),* 114-123 (Poliakova, T. Y. (2021). The current situation and the prospects of foreign language extracurricular work in non-linguistic universities. *Moscow State Linguistic University Bulletin. Education and pedagogical sciences, 2 (839),* 114-123).

Чорна, В.М. (2021). Особливості іншомовної комунікативної компетентності в удосконаленні фахової діяльності вчителя іноземної мови. *Імідж сучасного*

педагога, 5(200), 81-84. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-81-84. (Chorna, V. (2021). Peculiarities of foreign language communicative competence in improving the professional activity of a foreign language teacher. *Image of the Modern Pedagogue, 5(200),* 81-84).

Шандрук, С.І., & Аркушина, Ю.В. (2021). Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців на немовних факультетах в закладах вищої педагогічної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 196,* 69-75. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-196-69-75. (Shandruk, S. I., Arkushina, J. V. (2021). Formation of foreign language communicative competence of future specialists at non-language faculties in institutions of higher pedagogical education. *Academic Commentaries. Series: Pedagogical Sciences, 196,* 69-75.)

Jolls, T. (2008). *Literacy for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education.* Center for Media Literacy.

Mishchuk, I., & Yushak, V. (2021). Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів-філологів у закладах вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія», 11(79),* 210-212. https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3328 (Mishchuk, I., Yushak, V. (2021). Formation of English communicative competence of higher educational establishments students. *Scientific Notes of Ostroh Academy National University: Philology Series, 11(79),* 210-212).

Mitchell, J. D. (2015). Co-Curriculum and ESL Student Success: A Case Study in an Intensive English Language Program. *PSU McNair Scholars Online Journal, 9, 1.* Retrieved from: https://doi.org/10.15760/mcnair.2015.80.

Nikitina, E; Zyryanova, S.; Morozova, S. (2021). Formation of Foreign-Language Communicative Competence at the Scientific Language Lessons. *Journal of Educational Psychology - Propositos y Representaciones, 9 (2).* Retrieved from: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.947.

Oxford, R.L. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview*. GALA. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview

Peace Corps (2021, December 12). *"The Blind Men and the Elephant" Lesson.* Retrieved from: https://www.peacecorps.gov/educators/resources/blind-men-and-elephant/.

The European Charter for Media Literacy. https://euromedialiteracy.eu/charter.php.

Whyte, S. (2019). Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes. *Language Education & Assessment, V 2, № 1,* 1-19. https://dx.doi.org/10.29140/lea.v2n1.33.

Zakhir, M. (2019) Extracurricular Activities in TEFL Classes: A Self-Centered Approach. Journal of Education, 7, 2, 119-137. https://doi.org/10.25749/sis.17590.

АНОТАЦІЯ

Лашук Наталія, Ніколаєнко Ольга, Ушата Тетяна. Розмовний клуб як інструмент формування іншомовної комунікативної компетентності й інтеграції медіаосвіти.

У контексті сучасного світу англійська мова є інструментом міжнародного спілкування, засобом вирішення викликів 21 століття у професійному, діловому чи академічному середовищі. Основною метою вивчення іноземної мови є формування

іншомовної комунікативної компетентності. Як засвідчує практика, сьогодні недостатньо просто використовувати традиційні методи навчання іноземної мови, тому викладачам постійно доводиться звертатися до дослідження цієї проблеми, щоб знайти найбільш ефективні методи та прийоми, використання яких приводить до запланованих результатів. Метою дослідження є визначення ефективних методів формування іншомовної комунікативної компетентності з використанням позааудиторної роботи, зокрема дискусійного клубу, огляд стратегій організації дискусії та наведення прикладів інтеграції елементів медіаосвіти в роботу розмовного клубу. Для дослідження використано методи аналізу, узагальнення та систематизації науково-методичної літератури з проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності й використання позааудиторної роботи, синтезу, опису видів дискусії, педагогічного спостереження та узагальнення власного досвіду організації і проведення розмовного клубу з інтеграцією медіаосвітніх елементів і технологій. У науково-методичній літературі розроблено комплекс прийомів, методів, стратегій і підходів для формування іншомовної комунікативної компетентності. Технології проблемного навчання, метод кооперативного навчання, метод проєктів, метод рольових ігор, метод розвитку критичного мислення. Позааудиторна робота відіграє значну роль у формуванні комунікативної компетентності. Популярним та ефективним засобом створення умов для спілкування, занурення в іншомовне середовище, удосконалення рівня володіння англійською мовою та організації позааудиторної роботи є так звані дискусійні або розмовні клуби. Викладачі використовують активні методи навчання іноземної мови, серед яких дискусія є одним із основних. Виділено різні типи дискусії: «Галерея», «За чи проти», «Дзиґа», «Метод Сократа»: «Акваріум», «Розпечене крісло», «Швидка англійська», «Квадро». Підкреслено, що викладачі кафедри іноземної філології використовують можливості та ресурси англомовного розмовного клубу для інтеграції медіаосвіти у процес формування іншомовної компетентності. Презентовано приклади засідань розмовних клубів за медіаосвітньою тематикою з інтеграцією медіаосвітніх стратегій.

Ключові слова: *іноземна мова, комунікативна компетентність, позааудиторна робота, розмовний клуб, дискусія, метод, стратегія, медіаосвіта, інтеграція.*

УДК 373.3.091.212.014.3-044.247(477)(045)

Олена Муращенко
Запорізький класичний ліцей
Запорізької міської ради Запорізької області
ORCID ID 0000-0002-5887-1752
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/046-056

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПІДХОДУ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті визначено й теоретично обґрунтовано комплекс дидактичних принципів, що забезпечують успішність ідей реалізації інтеграційного підходу навчання молодших школярів в освітньому просторі Нової української школи; розглянуто інтеграцію в освіті як багаторівневий феномен, що представлено міжпредметним, внутрішньопредметним, міжособистісним та внутрішньоособистісним її видами; окреслено шляхи, що модифікують

організацію освітнього процесу в межах інтеграційного підходу. Автором передбачено перспективу подальших досліджень в апробації презентованих ідей організації інтегрованого навчання в початковій школі.

Ключові слова: *Нова українська школа, інтеграційний підхід, інтегроване навчання, міжпредметна інтеграція, внутрішньопредметна інтеграція, міжособистісна інтеграція, внутрішньоособистісна інтеграція, молодші школярі, учитель початкових класів.*

Постановка проблеми. Актуальність та значущість процесу організації інтегрованого навчання в початковій школі сьогодні не викликає сумніву. Успішна реалізація його ідей розкриває безмежний простір для побудови якісної початкової освіти, яка є гарантом для кожної дитини в самостійному досягненні життєвих цілей, джерелом творчого зростання та самореалізації в соціумі.

Сучасна освітня система початкової школи відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державного стандарту початкової освіти (2018), Концепції «Нова українська школа» та запитів суспільства має функціонувати на засадах формування ключових компетентностей молодших школярів та розвитку наскрізних умінь, інтеграції змісту освіти та впровадження інтегрованого навчання – спільної активної діяльності суб'єктів освітнього процесу, спрямованої на цілісне пізнання світу кожною дитиною на основі об'єднання знань з різних освітніх галузей.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальною основою дослідження концептуальних засад інтегрованого навчання є праці І.Д. Беха (2002), М.М. Берулави (1993), Л.І. Грищенко (2008), О.Я. Данилюка (2000), Т.О. Пушкарьової (2019) та ін., у яких інтеграція в освітньому процесі презентована як необхідність, що виявляється у відображенні взаємозв'язків навколишнього світу, поєднанні окремих явищ і предметів для забезпечення гармонійного розвитку дитини.

Аналіз наукових і науково-методичних праць із різноманітних аспектів досліджуваної проблеми свідчить, що у професійній педагогіці розкрито лише окремі її перспективи.

На підґрунті сьогочасних викликів, суспільних і психологічних закономірностей інтегрованого навчання постає необхідність у розкритті шляхів реалізації інтеграційного підходу навчання молодших школярів в освітньому просторі Нової української школи.

Мета статті полягає у визначенні й науковому обґрунтуванні комплексу дидактичних принципів, що забезпечують успішність ідей реалізації інтеграційного підходу навчання учнів початкової школи.

Методи дослідження. Для досягнення означеної мети використано такі теоретичні методи дослідження, як аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, інструктивно-нормативних документів для з'ясування, порівняння й зіставлення поглядів українських і зарубіжних науковців на зазначену проблему дослідження.

Виклад основного матеріалу. Наукова думка дедалі більше тяжіє до об'єднання окремих, ізольованих об'єктів і явищ у єдине ціле. Це стало підґрунтям розглядати інтеграцію як раціональне впорядкування та об'єднання в ціле різнорідних частин шляхом установлення міжпредметних зв'язків між ними.

Особливого значення для розвитку інтеграційних процесів в освіті набувають дослідження М.М. Берулави (1993), який розкрив особливості теорії інтеграції змісту освіти як змістової системи, що має певні функції й структуру, і як об'єктивний педагогічний процес, який передбачає різні ступені свого розвитку. Як зазначає науковець, інтеграція відображає єдність змістової та процесуальної сторін навчання та характеризує систему змісту освіти на всіх рівнях її формування, зокрема: загального теоретичного уявлення, окремого навчального предмета та навчального матеріалу (інтеграція змісту навчання); педагогічної дійсності (інтеграція способів дій) та особистості учнів (інтеграція ціннісно-смислових відношень).

Таким чином, інтеграція в освіті, як багаторівневий феномен, може бути представлена міжпредметним, внутрішньопредметним, міжособистісним та внутрішньоособистісним її видами, а саме:

– міжпредметна інтеграція, яка окреслює взаємозв'язок основоположних ідей і змісту різних дисциплін;

– внутрішньопредметна інтеграція, що реалізується в змісті, організаційних формах і методах навчання в межах одного навчального предмета та передбачає встановлення зв'язків теорії з практикою;

– міжособистісна інтеграція, яка забезпечує реалізацію принципів установлення ділової співпраці й співтворчості через відкритість простору дослідницької діяльності;

– внутрішньоособистісна інтеграція, що сприяє розвиткові особистості молодших школярів шляхом єднання якостей об'єктивної дійсності та внутрішнього світу дитини.

З початком нового століття суттєво актуалізувалися інтегративні тенденції в теорії педагогіки й дидактиці початкової освіти, почався новий етап розвитку інтеграційних процесів в усіх її галузях завдяки

впровадженню інтеграційного підходу в систему української початкової школи та принципів, що модифікують організацію освітнього процесу в його аспектах, а саме (Муращенко, 2019, с. 98):

– принцип науковості й життєвої орієнтації, який спрямовано на посилення ролі науки в суспільстві, задоволення його соціальної потреби в компетентнісних людях та їх здатності критично мислити, брати на себе відповідальність, працювати в режимі багатозадачності;

– принцип особистісного спрямування навчання, що передбачає реалізацію взаємодії школярів на їх особистісному рівні, визнання педагога й учнів головною його цінністю. Цей принцип потребує створення інтеграційного освітнього простору, у якому діти є ініціаторами й творцями навчання, розвивають інтелектуальні та особистісні якості;

– принцип формування узагальнених знань і способів діяльності, який передбачає закономірне прагнення дитини до цілісного бачення картини світу та цілісності знань шляхом застосування внутрішньо-предметної оптимізації навчальної інформації, структурування змісту матеріалу одного навчального предмета та встановлення взаємозв’язків між різними освітніми галузями початкової школи;

– принцип системності, що характеризує синхронне вивчення раніше засвоєного, нового та випереджального навчального матеріалу, у ході якого учні бачать систему зв’язків його елементів і місце окремого елемента в цій системі;

– принцип проблемності, який передбачає організацію освітнього процесу на високому рівні теоретичних та практичних труднощів; відкриття нових знань і способів дій через внутрішню мотивацію діяльності, засновану на усвідомленні суб’єктивної значущості пізнавального матеріалу для розвитку власних інтелектуальних можливостей; установлення причинно-наслідкових зв’язків для визначення нового бачення звичайних предметів;

– принцип рефлексії, що сприяє переосмисленню власного досвіду; конструктивному вдосконаленню власної розумової та спільної колективної діяльності; відмову від помилкових способів і підходів;

– принцип діалогічності, що сприяє реалізації суб’єкт-суб’єктних відношень, у процесі яких відбувається спільне обговорення проблем і ситуацій, зміст предмета якого генерує індивідуальні думки учнів, що перетинаються в ході взаємодії й створюють загальне смислове поле.

З позиції філософського закону єдності та боротьби протилежностей результатом такого навчання є створення якісно нового знання на основі розв'язання суперечностей педагогічного процесу через розв'язання змістових, методичних, організаційних та інших проблем. Унаслідок цього відбувається його розвиток та розвиток кожної особистості, яка в ньому бере участь.

Розглянемо особливості реалізації основних положень організації інтегрованого навчання в початковій школі в контексті його змістового, процесуального та організаційного аспектів.

1. Організація інтегрованого навчання молодших школярів у межах змістового аспекту передбачає:

1) єднання природничих і гуманітарних наук, що дає можливість поєднати емоційно-особистісний та структурно-логічний засоби пізнання світу учнями, яке сприяє їх усвідомленню цілісної картини світу та формуванню узагальнених способів діяльності. Фактично такою реалізацією є застосування дієвих форм міжпредметної інтеграції, у тому числі інтегрованих і бінарних уроків, тематичних днів (Ільченко, 1996) і тижнів (Іванчук, 2004), інтегрованих курсів (Бібік, 1990), навчальних проєктів, що передбачають інтеграцію знань різних освітніх галузей початкової школи;

2) гармонізацію теоретичної та практичної інформації змісту освіти, що визначається характером наукового пізнання та здійснюється у взаємозв'язку із процесами диференціації та інтеграції, які об'єктивно пов'язані з матеріальною єдністю світу й утворюють діалектичну спільність. Разом із тим, диференціація дає можливість отримати теоретичні знання про окремі об'єкти, а інтеграція сприяє апробуванню їх дійсності шляхом практичного застосування. Через такий зв'язок у молодших школярів формується не лише нове наукове світосприй-мання, а й готовність до його застосування в реальній діяльності.

2. Реалізація інтегрованого навчання в початковій школі у контексті процесуального аспекту спирається на ідеї інтеграції методів і способів навчання, що знаходяться в межах різних підходів і концепцій:

1) колективного та особистісного навчання, що реалізується на внутрішньоособистісному та міжособистісному ступенях відповідно до застосованої форми освітнього процесу;

2) репродуктивних і дослідницьких методів. У процесі організації інтегрованого навчання відбувається синтез традиційних та інноваційних способів діяльності учнів залежно від їх функцій і

педагогічних ситуацій на уроці. Зокрема, інтегроване навчання ґрунтується на положеннях проблемності, яка є психолого-педагогічною умовою розвитку мислення й формування здатності здобувати нові знання та способи дій;

3) єдність логіко-раціональних та образно-емоційних способів пізнання визначається поєднанням способів пізнання навчального матеріалу, які актуалізують раціональну здатність навчання та продуктивне зростання дитини, формування її емоційного інтелекту та інтуїції.

3. Організація інтегрованого навчання молодших школярів у межах організаційних аспектів спирається на єдності впорядкування й спонтанності, регламентування та невизначеності, хаосу і порядку.

Освітня діяльність учнів у предметоцентричній формації планується в чіткій часовій і систематичній структурі етапів. Це дає можливість своєчасно вивчити програмовий матеріал, передбачає організаційну чіткість освітньої діяльності, економію часу у процесі засвоєння предметних знань, діагностичне формування цілей, що забезпечують технологічність навчання; ефективне формування вмінь і навичок тощо.

У процесі організації інтегрованого навчання діяльність реалізується в системі невизначеності, у процесі якої розвиваються особистісні якості, що не можна чітко спланувати. Крім того, вільна діяльність учнів на заняттях сприяє розвиткові ініціативи й відповідальності, здатності робити самостійний вибір, умінь прогнозування та рефлексії, організаторських умінь, уміння спілкуватися й конструктивно співпрацювати з друзями, уміння бачити і розв’язувати комплексні проблеми тощо.

Таким чином, варіативність задач, що розв’язуються у процесі участі молодших школярів в упорядкованій і вільній діяльності, необхідність підготовки цілісної особистості, здатної бути конструктивною й успішною в соціумі, потребує інтеграції «хаосу» і порядку в організації їх діяльності.

Інтегроване навчання в початковій освіті здійснюється з урахуванням упровадження ідей тематичного та діяльнісного підходів.

Реалізація тематичного підходу при цьому відбувається шляхом створення інтегрованих курсів – навчальних предметів, які інтегрують знання декількох наук або видів мистецтв навколо однієї теми, упровадження навчальних проєктів, організації тематичних днів і тижнів, проведення інтегрованих та бінарних уроків, уроків із міжпредметними зв’язками тощо.

Організація інтегрованого навчання молодших школярів у межах діяльнісного підходу відбувається з урахуванням дидактичного принципу діяльності, що передбачає не пасивне засвоєння готових знань та загальнокультурних ціннісних норм учнями, а їх усвідомлення в ході здійснення самостійного пошуку в дослідницькій діяльності, де постає необхідність стикатися з труднощами, які зустрічаються в реальних життєвих ситуаціях, розв'язання яких дозволяє сформувати не тільки новий науковий світогляд, а й готовність до його застосування на практиці.

Структура організації інтегрованого навчання молодших школярів в аспекті діяльнісного підходу складається з системи етапів.

1. Мотивація (самовизначення) до навчальної діяльності забезпечує свідоме входження молодших школярів в освітній простір, що передбачає актуалізацію вимог до них з боку навчальної діяльності, установлення її тематичних меж та створення умов для виникнення потреби у включенні в освітній процес.

З цією метою проводиться практика «Ранкова зустріч», під час якої діти поділяються на групи, установлюються правила роботи в команді, визначається мета та завдання навчальної діяльності. Вона будується шляхом застосування методів взаємного навчання та оптимізації соціальної взаємодії молодших школярів за технологією модерації, основу якої складають методи застосування інтерактивного спілкування в процесі групової роботи в режимі співпраці, використовуються проблемні, дослідницькі та рефлексивні модераційні методи «Мозковий штурм», Уолта Діснея, «Шести капелюхів», «Mind-mapping», «Синектика», технологія «Clustern», техніка «SOFT» тощо.

Заключна частина роботи проводиться з метою зняття психологічної напруги учнів, що могла виникнути у процесі її здійснення, актуалізації думок щодо подальшої успішної роботи на уроці.

На реалізацію цієї мети рекомендовано застосування методик «Мої очікування», «Дерево бажань» та «Побажання однокласникам», які спрямовано на створення умов для виникнення внутрішньої потреби у включенні в освітній процес.

2. Актуалізація й фіксування індивідуальних труднощів у пробній навчальній дії дозволяють організувати актуалізацію відомих способів дій, розумових операцій та пізнавальних процесів, достатніх для побудови нового знання, мотивацію молодших школярів до

самостійного виконання пробної навчальної дії, фіксацію ними індивідуальних труднощів, які виникли у процесі її здійснення.

З метою постановки проблемних питань та створення проблемних ситуацій доречно використовувати такі методичні прийоми, як:

1) мотивація молодших школярів до виявлення й усвідомлення суперечностей та самостійного пошуку способів їх розв'язання;

2) зіштовхування суперечностей практичної діяльності;

3) повідомлення різних точок зору на одне питання;

4) порада учням розглянути проблему з різних позицій;

5) спонукання до аналізу, порівняння, узагальнення, умовиводів із ситуацій та співвіднесення різних фактів;

6) постановка конкретних запитань (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку міркування тощо);

7) визначення проблемних теоретичних та практичних завдань.

Протягом такої діяльності в кожної дитини виникає можливість критично поставитися до одержаної інформації, висловити й обґрунтувати власну гіпотезу розв'язання проблемного питання, довести актуальність пропозиції в процесі дискусії, творчо та результативно мислити над пошуком шляхів виходу з проблемної ситуації.

3. Виявлення місця та причин труднощів передбачає здійснення молодшими школярами реконструкції виконаних розумових операцій, фіксування тієї дії, де виникло утруднення, її співвіднесення з використаним способом дії, визначення відсутніх конкретних теоретичних знань, умінь або здібностей для розв'язання проблеми.

4. Побудова проєкту виходу з утруднення виконується молодшими школярами у процесі проєктування програми навчальної діяльності за власною індивідуальною траєкторією та суб'єктністю.

Застосування проєктного методу на цьому етапі передбачає усвідомлення учнями їх відповідальності за власний освітній процес, його самостійне планування, організацію самостійної та дослідницької діяльності, презентацію її результатів.

Важливою умовою ефективної реалізації завдань проєктування індивідуальної програми навчальної діяльності учнями є їх ознайомлення з комплексною дидактичною метою, яку вони повинні усвідомити як особистісно значущий очікувальний результат, що надає можливість установити межі обов'язкової для виконання діяльності.

Водночас вважається потрібним на цьому етапі надати доступ учням до навчальних матеріалів теоретичного, практичного та

ресурсного освітнього блоку з метою ознайомлення з колекцію інтернет-ресурсів, відеоматеріалами, електронною бібліотекою, додатковою літературою, глосарієм, тезаурусом; орієнтування в потоці навчальної інформації; надання можливості її проаналізувати, узагальнити, побачити тенденцію, зіставити факти, органічно інтегрувати для розв'язання проблеми пошуку шляхів виходу з проблемної ситуації.

5. Діяльність на етапі «відкриття» нового знання спрямовує молодших школярів до обговорення різноманітних варіантів розв'язання проблемної задачі, вибору оптимального способу дій для подальшого практичного застосування, фіксування шляхів виходу з утруднення в процесі використання методу портфоліо як інструменту поглибленого підходу до здійснення освітньої діяльності.

Організація освітнього процесу молодших школярів на цьому етапі його здійснення передбачає застосування методів модульного навчання та побудови програми за окремими функціональними модулями, кожний із яких розглядається як закінчений блок, що інтегрує різні види й форми навчальної діяльності та стає підґрунтям для структурування єдиного змісту освітніх галузей початкової школи для досягнення комплексної дидактичної мети.

Разом із тим, метод пошуку паритетності модульного навчання, що вимагає організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії молодших школярів та вчителів початкових класів, дозволяє створити умови для виконання останніми консультаційно-координувальної функції, а деякі функції керування делегувати модульній програмі, у якій ці функції трансформуються у функції самоврядування.

Така педагогічна діяльність спрямовує вчителів початкових класів до здійснення міжпредметної інтеграції змісту навчального матеріалу з різних предметів початкової школи, а саме: планування уроків з міжпредметними зв'язками, інтегрованих та бінарних уроків, тематичних днів і тижнів, навчальних проєктів та інтегрованих курсів шляхом застосування інтелект-карт та проведення педагогічного проєктування авторських навчальних планів і програм інтегрованих курсів.

6. Рефлексія навчальної діяльності молодших школярів дозволяє зафіксувати зміст нових знань у створеному портфоліо, провести рефлексивний аналіз і оцінити продуктивність власної діяльності під час презентації результатів індивідуальних, групових, колективних проєктів та творчих робіт.

Така діяльність сприяє залученню учнів до відкритого обговорення причин виникнення труднощів, що виникли на початку уроку, та шляхів їх розв'язання під час організації круглого стола, здійснення консультативної взаємодопомоги в процесі ділової гри, спрямування на подальший розвиток та досягнення успіху в освітній діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, організація інтегрованого навчання молодших школярів в освітньому просторі Нової української школи за технологіями тематичного й діяльнісного підходу, що ґрунтуються в аспектах концепції єдності свідомості і діяльності особистості, дозволяє сформувати не тільки новий науковий світогляд, а й готовність молодших школярів до розв'язання проблемних задач, зокрема, високий рівень мотивації, який базується на пізнавальному та особистісному інтересі до феноменів пізнання, творчому характері навчально-пізнавальної діяльності, високому емоційному залученні в пошуково-дослідницький процес, створенні умов для самостійної діяльності, що сприяє саморозвитку й самореалізації учнів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

Берулава, М.Н. (1993). *Интеграция содержания образования.* Москва: Педагогика (Berulava, M.N. (1993). *Integration of educational content.* Moscow: Pedagogy).

Бех, І.Д. (2002). Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*, 5, 5-6 (Bekh, I.D. (2002). Integration as an educational perspective. *Elementary School, 5,* 5-6).

Бібік, Н.М., Коваль Н.С. (1990). Принципи побудови інтегрованого курсу «Людина і світ». *Початкова школа, 7,* 2-8 (Bibik, N.M., Koval N.S. (1990). Principles of building an integrated course «Man and the World». *Primary School, 7,* 2-8).

Грищенко, Л.И. (2008). *Теория и практика обучения: интегративный подход.* Москва: Академия (Grishchenko, L. I. (2008). *Theory and practice of teaching: an integrative approach*. Moscow: Academy).

Данилюк, А.Я. (2000). *Теория интеграции образования.* Ростов н/Д: Издательство Ростовского педагогического университета (Daniliuk, A. Ya. (2000). *Theory of education integration.* Rostov o/D: Publishing House Rostov Pedagogical University).

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Law of Ukraine "On the Complete General Secondary Education") (2020). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20.

Іванчук, М.Г. (2004). *Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал.* Чернівці: Рута (Ivanchuk, M.G. (2004). *Integrated learning: essence and educational potential.* Chernivtsi: Ruta).

Ільченко, В. Р., Гуз, К. Ж. (1996). *Довкілля.* Київ: Торгово-видавниче бюро BHV (Ilchenko, V.R., Guz, K.Zh. (1996). *Environment.* Kiev: BHV Trade and Publishing Bureau).

Муращенко, О.В. (2019). Дидактичний аспект формування міжпредметної структури навчальних знань та способів дій учнів в освітньому процесі початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (92),* 98-108 (Murashchenko, O.V. (2019). Didactic aspect of formation of interdisciplinary structure of educational knowledge and ways of actions of students in the educational process of primary school. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 8 (92),* 98-108).

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the State standard of primary education») (2018). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF.

Пушкарьова, Т.О., Топузов О.М. (2019). *Інтегративно-діяльнісна педагогіка.* Київ: Педагогічна думка (Pushkareva, T.O., Topuzov O.M. (2019*). Integrative activity pedagogy.* Kyiv: Pedagogical thought).

SUMMARY

Murashchenko Elena. Implementation of the integration approach to teaching primary school pupils in the educational space of the New Ukrainian School.

The article defines and theoretically substantiates a set of didactic principles that ensure the success of the ideas of implementing an integrated approach to teaching junior schoolchildren in the educational space of the New Ukrainian School. Theoretical research methods such as analysis of psychological and pedagogical, educational and methodological literature, instructional and normative documents are used to clarify, compare and contrast the views of Ukrainian and foreign scientists on the research problem. Integration in education is considered as a multilevel phenomenon, which is represented by interdisciplinary, intradisciplinary, interpersonal and intrapersonal types. Based on this, the ways that modify organization of the educational process within the integration approach are outlined. Particular attention is paid to the principles of scientific and life orientation, personal direction of study, the principles of formation of generalized knowledge and methods of action, problems, system, reflection and dialogue. The means of building integrated learning and features of its implementation in the context of content, procedural and organizational aspects are considered. At the same time, the peculiarities of the ideas of thematic and activity approaches are revealed, implementation of which is an integral part of the conceptual framework that allows successful implementation of integrated learning in primary education. The peculiarities of taking into account the didactic principle of activity, which involves the awareness of students during the independent search in research activities, where there is a need to face real difficulties of life situations, the solution of which allows to form not only a new scientific worldview, but also readiness to apply it.

The author envisages the prospect of further research in testing the presented ideas of the organization of integrated learning of primary school students in primary school.

Key words: *New Ukrainian School, integration approach, integrated learning, interdisciplinary integration, intradisciplinary integration, interpersonal integration, intrapersonal integration, junior schoolchildren, primary school teacher.*

УДК 37:005](083.71)

Ольга Сорока
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
ORCID ID 0000-0003-1483-8974
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/057-068

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ДО ПИТАННЯ НАУКОВОЇ ДЕФІНІЦІЇ

Метою статті є розкриття сутнісних характеристик термінів «менеджмент», «менеджмент освіти», «педагогічний менеджмент» та визначення специфічних ознак педагогічного менеджменту. Пошук інформації проводився в наукометричних базах даних Web of Science, Scopus, Google Scholar, Research Gate, а її опрацювання здійснювалося з використанням методів аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення якісних даних. Розкрито сутність поняття «менеджмент», що означає складне, містке й багатогранне явище, яке передбачає здатність досягати цілей і завдань, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей; функції, пов'язані з управлінням людьми в організаціях різного типу; галузь знань, що допомагає керувати; спосіб і манеру спілкування з людьми в організації. Установлено, що поява педагогічного менеджменту пов'язана з переходом до управління в навчальних закладах з акцентом на «людський фактор» та загальнолюдські гуманістичні цінності. «Освітній менеджмент» пов'язаний із управлінням різними закладами освіти. «Педагогічний менеджмент» є специфічним видом управлінської діяльності, що базується на концептуальних і теоретичних положеннях освітньої установи, соціального управління, з урахуванням специфіки та призначення конкретної організаційно-педагогічної системи. Розкрито особливості педагогічного менеджменту, серед яких диференціація та індивідуалізація освітніх послуг; безпосередня взаємодія з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу; залежність функціонування закладу освіти від споживчої поведінки; складність визначення параметрів якості освіти. Складовими освітнього менеджменту визначено мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний, творчий, інформаційний та інтегративний компоненти. Установлено, що ефективність педагогічного менеджменту безпосередньо залежить від дій ефективного освітнього менеджера, який повинен поєднувати різні види лідерства: особистісного, освітнього, соціокультурного, технічного, символічного, навички стратегічного мислення, уміти приймати організаційні рішення та взаємодіяти з адміністрацією, учителями, учнями, батьками.

***Ключові слова**: менеджмент, освітній менеджмент, педагогічний менеджмент, заклади освіти, менеджер освіти, заклади загальної середньої освіти.*

Постановка проблеми. У сучасному світі педагогічна діяльність виходить за межі закладів освіти. Вона набуває активного соціального статусу й цілеспрямовано реалізує завдання підвищення освітнього рівня управлінців та керівників, що спрямовані на вдосконалення результативності роботи менеджерів різних рангів різноманітних освітніх установ. Постійно зростаючі актуальні потреби суспільства диктують нові умови якісних характеристик управлінської діяльності,

основною метою якої є реалізація високих гуманітарних стандартів життя та досягнення соціально значущих результатів.

Усвідомлення необхідності управляти освітою прийшло у вітчизняну педагогіку разом з ідеями німецької філософії освіти та педагогіки, яка вважалася у XVIII–XIX століттях класичними для побудови системи освіти. Воно закріпилося в терміні «школознавство», що означало певні правила підтримки дисципліни, а також цілеспрямованість та організованість навчально-виховного процесу. Ускладнення системи освіти зумовило розвиток теорії управління освітою. Категоріальний апарат вітчизняного педагогічного менеджменту сьогодні перебуває на стадії свого розвитку. З цієї причини українська педагогіка орієнтована переважно на розробку загальних для всієї системи освіти питань.

Одним зі шляхів формування управлінської культури освітніх менеджерів визнано теорію педагогічного менеджменту, який є комплексом організаційних форм, принципів, методів і технологічних прийомів управління педагогічними системами підготовки управлінців, спрямованих на підвищення ефективності їх професійної діяльності та розвитку особистісних якостей. Особливого значення у цьому процесі відіграють мистецтво спілкування з людьми, наявні особливі управлінські вміння та навички й здатність до організації колективу однодумців.

Як показує досвід розвитку провідних організацій та корпорацій, формування ефективного управління в рамках застосування теорії та практики педагогічного менеджменту дає змогу спрямувати освітній потенціал менеджерів не тільки на засвоєння універсальних знань, умінь і навичок, але й розвинути особистість, здатну творчо застосовувати отримані знання у практичній діяльності, вдосконалювати свою особистісно-професійну культуру.

Сьогодні поняття «педагогічний менеджмент» розглядають, як нове соціальне явище, організацію виховання, розвитку, навчання та формування управлінської компетенції управлінців у системі управління освітою. Окрім цього, педагогічний менеджмент можна розглядати, як альтернативу адміністративно-командного управління освітнього установи, що дає змогу оптимізувати процес управління з урахуванням всього позитивного, що мало місце в минулому. Потреби сучасного соціального життя вимагають пошуку нових форм та напрямів діяльності у сфері педагогічного менеджменту.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальність досліджень у галузі педагогічного менеджменту підтверджується дослідженнями І. Волкова,

Н. Коломінського, Г. Серікова, В. Симонова, Ф. Хміля та інших. Із зарубіжних досліджень, присвячених вивченню особливостей управління освітніми організаціями відомі праці Н. Адамса, Р. Блетчфорда, Т. Буша, М. Джонсона, Дж. Діна, Дж. Купмана, П. Сілвера та інших. Незважаючи на порівняно велику кількість праць із загальної теорії управління, проблеми педагогічного менеджменту досліджені ще недостатньо.

Мета статті – розкрити сутнісну характеристику термінів «менеджмент», «освітній менеджмент», «педагогічний менеджмент» та визначити специфічні особливості педагогічного менеджменту.

Методи дослідження. Під час визначення досліджуваної проблеми ми застосовували методи аналізу і синтезу, порівняння та узагальнення, теоретичні методи, пов'язані з вивченням управлінської, педагогічної наукової літератури, періодичних видань. Пошук інформації здійснювався в електронних базах даних, таких як Google Scholar, Web of Science, Scopus, Research Gate українських і зарубіжних веб-сайтах, присвячених проблемі педагогічного менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж говорити про «педагогічний менеджмент», необхідно з'ясувати сутність поняття «менеджмент». У науковців до сьогодні немає однозначної відповіді. Зарубіжні вчені переконують, що «менеджмент» – це складне, містке і багатогранне явище, що охоплює, по-перше, вміння досягати поставлених цілей і завдань, використовуючи працю, інтелект та мотиви поведінки інших людей. По-друге, це функції, види діяльності, пов'язані з керівництвом людьми в організаціях різних типів. По-третє, менеджмент – це галузь знань, що допомагає здійснювати функцію управління. По-четверте, це спосіб та манера спілкування з людьми, влада й майстерність вибудовування відносин, особливого роду вміння та адміністративні навички.

Один із провідних теоретиків у галузі управління П Друкер розглядає менеджмент як особливий інститут, такий собі провідний клас керівників; особливий орган підприємства та прикладну дисципліну, ефективність якої вимірюється досягнутими результатами (Друкер, 2019). Розглядаючи менеджмент як суспільну науку, учений наголошував, що ця наука має справу з поведінкою людини, а також із поведінкою громадських інститутів. Окрім цього, менеджмент – це специфічний вид діяльності, орієнтованої на людину, мета якої – навчити людей бути здатними до спільних дій, зробити їхні зусилля ефективними, нівелювати їхні слабкості з урахуванням того, що людська

здатність впливати на суспільні процеси залежить не лише від зусиль і віддачі інших, але й від ефективного управління. При цьому найважливішою функцією менеджменту П. Друкер називає забезпечення економічної ефективності, а головним завданням менеджменту – ефективне управління компанією (Друкер, 2019).

Спочатку менеджмент застосовувався лише до виробничої сфери. Зазнаючи змін у своєму історичному розвиткові, послідовно змінював спрямованість у бік соціалізації. Нині врахування психологічних особливостей та розвитку потенціалу працівників організації актуальні для всіх, без винятку, організацій. Необхідність у більш чутливих до «людського фактору» формах управління обґрунтовується переходом від екстенсивних до інтенсивних методів господарювання.

Аналізуючи дефініцію «педагогічний менеджмент», ми спиратимемося на трактування «менеджменту», запропоноване зарубіжними дослідниками, для яких менеджмент – це «функція, вид діяльності з керівництва людьми в найрізноманітніших організаціях; сфера людського знання, що допомагає здійснити цю функцію; певна категорія людей, соціальний прошарок тих, хто здійснює роботу з управління» (Mescon, Albert, Khedouri, 2008).

Управлінська та педагогічна діяльності мають подібні функції: мотиваційну, інформаційну, конструктивну, організаційну, контроль, функцію прийняття рішень. Об’єднувальним фактором управлінської та педагогічної видів діяльності стала необхідність зміни дій педагога для реалізації управління, що й спричинило появу нового напряму в педагогічній науці – педагогічного менеджменту.

Слід наголосити, що в англомовній літературі, присвяченій питанням управління освітою, використовують різні терміни, зокрема, «class-room management», «pedagogical management», «educational manage-ment», «educational administration» тощо. Спробуємо розібратися з термінологією. Так, поняття «educational management» означає «управління освітою», тобто управління організаціями в освітній сфері. У міжнародному словнику термін «educational management» представлено як теорія та практика організації та адміністрування існуючих закладів освіти і систем. Цей термін, як правило, використовують для опису повсякденних функцій управління освітньою організацією. Фокус управління освітою спрямовано на операції з фінансами освітніх установ і укомплектованість персоналом тощо (*Master’s Degrees in Education Management,* 2022).

Слід зазначити, що сфера управління освітою безпосередньо стосується навчання дітей у закладі загальної середньої освіти (координація навчального процесу, організація роботи бібліотеки, шкільного музею, організація харчування тощо) (Sindhu, 2012). Під час опису магістерських програм «Master's Degrees in Education Management» наголошують, що сфера управління освітою належить саме до оперативного управління закладами освіти» (Page, Terry, Thomas, Marshall, 1977). Термін «educational administration» переважно застосовують до теорії та практики управління освітніми організаціями, тому в більшості англомовних публікацій він тотожний до терміну «education management».

В останні роки у вітчизняних публікаціях активно використовують поняття «освітній менеджмент» (Дарманська, Дарманська, Дарманський, Дичаківський, Сівак, 2021; Карамушка, 2004) та «педагогічний менеджмент» (Байбакова, 2011; Закорченна, 2000; Лунячек, 2015; Шаркунова, 1998). Освітній менеджмент є дослівним перекладом англійського терміна «educational management», тому можна припустити, що в українській мові він повинен належати до наукової дисципліни «менеджмент» і означати «управління освітніми організаціями». Як правило, «освітній менеджмент» пов'язують із управлінням саме освітніми організаціями: закладами загальної середньої освіти, закладами вищої освіти, установами додаткової освіти тощо.

Ми вважаємо, що термін «менеджмент», як транслітерацію англійського «management», коректно використовувати, по-перше, стосовно управління закладами освіти, по-друге, як назву прикладної економічної дисципліни, яка розробляє новітні методи управління освітніми установами або адаптує методи, які застосовують у бізнесі. В інших випадках коректніше використовувати термін «управління».

Установлено, що однозначного визначення терміну «педагогічний менеджмент» наразі не існує, тому узагальнений образ педагогічного менеджменту передбачає такі визначення:

- системне управління процесом навчання та виховання;
- сукупність принципів, методів, засобів та форм управління навчальним процесом з метою підвищення його ефективності;
- нова галузь педагогічного знання, заснована на припущенні, що методи мислення, розвинені природничими науками, можуть і повинні бути застосовані до навчання людей;
- вид професійної діяльності педагога з організації процесів досягнення учнями системи навчально-виховних цілей, що

приймаються та реалізуються з використанням наукових педагогічних підходів, освітніх концепцій та з урахуванням людського фактора;

- педагогічна діяльність, що відрізняється переважно розумовим та творчим характером роботи, у якій постановка цілей, прийняття рішень, розробка способів та шляхів їх досягнення, а також організація спільної діяльності учнів з обов'язковим синергетичним ефектом становлять її головний зміст;

- педагогічна діяльність, предметом якої є інформація, що перетворюється для ухвалення рішень, спрямованих на зміну стану керованого об'єкту.

Нам імпонує визначення, запропоноване В. Шаркуновою: «педагогічний менеджмент є доволі специфічним видом управлінської діяльності, що базується на концептуальних і теоретичних положеннях тієї чи іншої школи соціального управління з урахуванням специфіки та призначення конкретної організаційно-педагогічної системи» (Шаркунова, 1998, с. 8). Дослідниця вважає, що педагогічний менеджмент – це технологія психолого-педагогічного, організаційного, правового, економічного впливу на зміст і діяльність індивідів і колективу для забезпечення функціонування освітніх систем (Шаркунова, 1998).

На рубежі ХХ–ХХІ століть з'явилися різні освітні моделі, кожна з яких є варіантом організації управління освітою. У цілому моделювання переслідувало мету – обґрунтувати оптимальні умови для досягнення різних освітніх цілей. Розглянемо їх детальніше. Так, державно-відомча модель передбачає значну частку адміністрування освітньої діяльності. Модель вибудовується за відомчим принципом; у ній існує чітке централізоване підпорядкування, що забезпечує взаємодію між органами управління освітою, які визначають соціальне замовлення, цілі та завдання освіти. Освітні організації керуються встановленими нормативами та стандартами. Означену модель критикують за абсолютизацію вертикального принципу управління «згори донизу», неврахування сутнісної характеристики освіти як багатофункціональної системи.

Традиційна модель описує систематичну академічну освіту. Вона спрямована на розвиток інтелектуальних умінь у вигляді формування системи базових знань, умінь і навичок. Модель сформувалася під час становлення централізованих країн, формування національної самосвідомості європейських народів, ставши відтоді еталоном організації освіти в багатьох країнах, орієнтованих на розвиток людського капіталу. В основу моделі покладено ідею самореалізації особистості.

Модель розвивального навчання передбачає організацію навчально-виховного процесу через кооперацію діяльності освітніх організацій різного виду та типу, що входять до освітньої системи країни. Тому найважливішою рисою даної моделі є варіативність компонентів: змісту, форм організації освітнього процесу, методів навчання тощо.

Раціоналістична модель націлена на актуалізацію здатності до адаптації особистості до певного суспільства засобами освіти. Характерними властивостями цієї моделі є: утилітаризм, переважно прикладний та відтворювальний характер навчальної діяльності учнів. Їхньою спільною рисою з традиційною моделлю є обмеженість застосування. Разом із тим, обидві моделі ілюструють дилему в педагогіці між зростанням ролі психологічних знань та інтересом до нових освітніх технологій.

Феноменологічна модель характеризується гуманістичною спрямованістю освіти, для якої властиво шанобливе відношення до інтересів та потреб учасників освітнього процесу. Акцент робиться на унікальності особистості та індивідуалізації навчання. Феноменологічна модель близька концепції безперервної освіти (моделі освіти дорослих), що набула поширення з другої половини XX століття.

На рубежі XX–XXI століть з'явилася неіституційна модель. Ця модель об'єднує педагогів та організаторів освіти, захоплених технічними можливостями Інтернету, особливо ідеєю дистанційної форми навчання. Проте, у ширшому трактуванні дана модель означає навчання не в закладі освіти, а в Інтернеті, на природі. Модель акцентована на обґрунтуванні нових умов навчання, однак не містить визначеності щодо мети та інших управлінських складових освіти.

Слід зазначити, що педагогічний менеджмент маю свою особливу специфіку, що відрізняє його від управління іншими непедагогічними системами, а саме:

- диференціація та індивідуалізація освітніх послуг;
- безпосередня особистісно включена взаємодія з усіма суб'єктами освітнього процесу;
- залежність функціонування освітньої установи від поведінки споживачів;
- складність визначення параметрів якості освіти;
- необхідність володіння досконалими знаннями, уміннями й навичками роботи зі споживачами освітніх послуг;
- складність визначення ефективності роботи персоналу.

Використання ідей педагогічного менеджменту дає змогу перейти від вертикальної системи управління, побудованої на суб'єкт–об'єктних відносинах, до горизонтальної системи організаційно-управлінської співпраці, що передбачає суб'єкт–суб'єктні відносини, надає педагогічному персоналу можливість рівноправно взаємодіяти з керівництвом освітньої установи в розв'язанні проблем їх життєдіяльності.

Педагогічний менеджмент розглядають із позиції науки управління освітніми системами та процесами, це галузь педагогіки, предметом якої є питання організації управління у сфері освіти та освітніх установ. Джерелами управління освітніми системами слугують сучасні досягнення науки про управління, законодавство, історична спадщина, досвід управління в галузі освіти, практика організації управлінського процесу в закладах освіти тощо.

Педагогічне управління має трирівневу структуру і передбачає управління діяльністю педагогічного колективу, управління діяльністю педагога та управління діяльністю учня.

Досліджуючи «педагогічний менеджмент», варто проаналізувати його складові компоненти (табл. 1).

Таблиця 1

Складові педагогічного менеджменту

Компоненти	Змістове наповнення
Освітній	передбачає організацію процесу навчання та виховання з використанням принципів, форм, методів, засобів управління навчальним процесом
Мотиваційний	забезпечує постановку цілей усіх учасників освітнього процесу
Когнітивний	відображає інтерпретацію педагогічного знання в якості методу розвитку корпоративного мислення
Діяльнісний	застосовується в межах використання наукових педагогічних підходів, освітніх концепцій із урахуванням людського фактору
Творчий	передбачає реалізацію креативної діяльності, спрямованої на інтеграцію педагогічного менеджменту до освітнього процесу, на нетривіальне вирішення проблем, пов'язаних із управлінням, розвиток імпровізації
Інформаційний	визначає інформацію як предмет педагогічної діяльності
Інтегративний	забезпечує реалізацію функції управління навчальною діяльністю шляхом постановки цілей та способів їх досягнення

Серед завдань педагогічного менеджменту першочерговими є такі: постановка цілей та завдань; планування, реалізація та ресурсне

забезпечення освітнього процесу; створення системи мотивації для всіх учасників освітнього процесу; аналіз результатів.

Ми переконані, що сутність педагогічного менеджменту проявляється в його наповненні, що забезпечує ефективне функціонування педагогічної системи та забезпечується комплексом принципів, організаційних форм, методів і технологічних прийомів управління освітнім процесом. Відповідно, до управлінських принципів можна віднести такі: принцип цілісного погляду людини; принцип поваги та довіри до людини; принцип співробітництва; принцип індивідуального підходу до управління; принцип соціальної справедливості; принцип індивідуального стимулювання; принцип збагачення роботи педагога; принцип колективного ухвалення рішень; принцип консенсусу; принцип горизонтальних зв'язків; принцип постійного поновлення тощо.

Функції освітнього менеджера, що забезпечує освітній процес закладу загальної середньої освіти, полягають у тому, щоб, по-перше, підібрати педагогічний персонал необхідної кваліфікації, які володіють високопрофесійним досвідом; по-друге, «запустити» освітній процес та забезпечити його всіма необхідними засобами; по-третє, стимулювати, контролювати й коригувати перебіг навчального процесу; по-четверте, ефективно розподіляти ресурси; по-п'яте, формувати організаційну культуру колективу освітньої установи.

Очевидно, що провідна роль у педагогічному менеджменті, як повсякденній практиці, відводиться керівнику освітньої установи. Йдеться про його філософію та мотивацію керівництва, на основі яких він здійснює свою управлінську діяльність. Отже, керівник закладу освіти має бути лідером серед свого персоналу. Дослідники виокремлюють типи лідерства, що необхідні керівнику освітньої установи, для того щоб вона була успішною, а саме:

- особистісне лідерство: керівник вміло контактує з людьми, може надавати підтримку та управляти конфліктами, впливає на формування моральних засад і моральних цінностей, сприяє розвитку творчості, переважно використовує тактику спільного ухвалення рішень;

- освітнє лідерство передбачає успішність керівника в діагностиці проблем закладу загальної середньої освіти та вчителів, надання допомоги в оцінюванні педагогічного персоналу;

- соціокультурне лідерство: керівник є головним носієм та зберігачем культури, історії, традицій та символів закладу освіти. Він формує та підтримує сприятливий соціально-психологічний клімат у

колективі. Колектив вірить у школу як в ідеологічну систему, розуміючи, що вони є членами сильної спільної культури, що слугує потужним стимулом для розвитку всієї освітньої установи;

- технічне лідерство: керівник успішний у плануванні, організації, координації управлінського та освітнього процесів, розуміється на господарських проблемах освітньої установи;

- символічне лідерство: керівник є «обличчям» освітньої установи, таким собі її символом, думка якого не підлягає сумніву (Рульєв, Гуткевич, 2011).

Для успішного забезпечення цілісності освітнього процесу керівник повинен уміло поєднувати в собі та своїй роботі різні типи лідерства, володіти навичками стратегічного мислення, оперативно приймати вірні організаційні рішення, продуктивно взаємодіяти з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу (адміністрацією, педагогами, учнями, батьками), мати багатий інформаційний багаж у галузі менеджменту й уміти застосовувати їх у практичній діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Визначено «педагогічний менеджмент» як науку управління педагогічними процесами; управлінську діяльність менеджера в колективі; сукупність принципів, технологій, засобів управління процесами розвитку особистості в педагогічній діяльності. Оскільки освітня система є складним утворенням, завдання менеджера освіти полягає у створенні умов для успішної реалізації колективом цілей та завдань формування умінь і навичок конструктивної міжособистісної взаємодії. Практичний компонент сучасного педагогічного менеджменту відображає суперечності та соціально-економічні виклики, що стоять перед українським суспільством, а освітня система починає сприймати сформований підхід як зразковий, спираючись на незаперечну, універсально ефективну форму взаємодії науки і практичної діяльності. Однак, у контексті сучасної педагогічної практики розв'язання управлінські проблеми слід залагоджувати не стільки з опорою на накопичений досвід, скільки з урахуванням перспектив, що вплине на систему управління освітньою установою.

Наші подальші наукові розвідки будуть стосуватися розробки ефективної моделі організації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Байбакова, О. О. (2011). Сучасні погляди на педагогічний менеджмент. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота», Вип. 23,* 13-16 (Baibakova, O. O. (2011). Modern views on

pedagogical management. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*. *Series "Pedagogy, social work", Issue 23,* 13-16).

Дарманська, І., Дарманський, С., Дичаківський, О., Сівак, Н. (2021). *Освітній менеджмент: навчальний посібник*. Хмельницький: ХГП (Darmanska, I., Darmanskyi, S., Dychakivskyi, O., Sivak, N. (2021). *Educational management: a textbook.* Khmelnytsky: KhGPA).

Друкер, П. Ф. (2019). *Ефективний керівник: Найточнійший посібник з досягнення правильних результатів*. КМ-Букс (Drucker, P. F. (2019). *Effective Leader: The most accurate guide to achieving the right results.* KM-Books).

Закорченна, Г. М. (2000). *Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Zakorchenna, H. M. (2000). *Preparation of students for pedagogical management in preschool education* (DSc thesis abstract). Odesa).

Карамушка, Л. М. (2004). Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник. К.: Либідь (Karamushka, L. M. (2004). *Psychology of educational management*: textbook. manual. K .: Lybid.

Лунячек, В. Е. (2015). *Педагогічний менеджмент: навчальний посібник*. 2-е вид., випр. Х.: Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр» (Luniachek, V. E. (2015). *Pedagogical management: a textbook*. 2nd ed., Ed. Kh.: KharRI NAPA "Master" Publishing House).

Рульєв, В. А., Гуткевич, С. О. (2011). *Менеджмент. Навч. посіб*. К.: Центр учбової літератури (Rulev, V. A, Hutkevich, S. O. (2011). *Management*. *Teaching manual*. K.: Center for Educational Literature).

Шаркунова, В. В. (1998). *Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах* (автореф. дис…. канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Sharkunova, V. V. (1998). *Social management and concepts of pedagogical management in general educational institutions* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Management (2008) / Michael H. Mescon, M. Albert, F. Khedouri. Published by HarperCollins Publishers.

Master's Degrees in Education Management. URL: http://www.master-of-education.org

Page, G. Terry, Thomas, J. B., Marshall, A. R. (1977). *International Dictionary of Education.* London: Kogan Page; New York: Nichols Pub. Co.

Sindhu, I. S. (2012). Educational administration and management. Pearson India. 420 p.

SUMMARY

Soroka Olga. Pedagogical management: to the question of scientific definition.

It is established that the categorical apparatus of domestic pedagogical management is currently in its infancy. For this reason, Ukrainian pedagogy is focused mainly on developing common issues for the entire education system and harmonizing positions. The purpose of the article is to reveal the essential characteristics of the terms "management", "educational management", "pedagogical management" and to determine the specific features of pedagogical management. Methods of analysis and synthesis, comparison and generalization, theoretical methods related to the study of management, pedagogical scientific literature, periodicals were used in determining the research problem. The search for information was conducted in scientific and metric databases Web of Science, Scopus, Google Scholar, Research Gate. The essence of the construct of "pedagogical management" is established. Empirical inaccuracy and vague understanding of the concept of "pedagogical management" create inconsistencies in scientific views. The essence of the concept of "management" is revealed. It means a

complex, capacious and multifaceted phenomenon, which includes the ability to achieve goals and objectives, using the work, intelligence and motives of other people's behavior; functions related to the management of people in organizations of various types; field of knowledge that helps to manage; way and manner of communicating with people in the organization. It has been established that the emergence of pedagogical management is associated with transition to management in education institutions with an emphasis on the "human factor" and universal humanistic values. The attention is focused on the similarity of the functional context of managerial and pedagogical activities (motivational, informational, constructive, organizational, controlling, decision-making function). "Educational management" is associated with management of various education institutions: general secondary education institutions, higher education institutions, additional education institutions. "Pedagogical management" is a specific type of management activity, which is based on the conceptual and theoretical provisions of a particular school of social management, taking into account the specifics and purpose of a particular organizational and pedagogical system. There are determined specific features of pedagogical management. These features include differentiation and individualization of educational services; direct interaction with all subjects of the educational process; dependence of the functioning of the education institution on consumer behavior; the difficulty of determining the parameters of the quality of education; the need to have advanced knowledge, skills and abilities to work with consumers of educational services; the difficulty of determining the effectiveness of staff. Motivational, cognitive, activity, creative, informational and integrative components are defined as components of educational management. It is defined that the effectiveness of pedagogical management will directly depend on the formation of an effective educational manager who must combine various types of leadership: personal, educational, socio-cultural, technical, symbolic, strategic thinking skills, be able to make organizational decisions, interact with administration, teachers, students, parents.

***Key words**: management, educational management, pedagogical management, educational institutions, education manager, general secondary education institutions.*

УДК 378+37.004

Жанна Чернякова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-4547-9388
Єлизавета Драновська
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2031-634X
Ірина Стрельцова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4634-0970
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/068-079

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ БЕЗ НАПРУЖЕННЯ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ АНКЕТУВАННЯ УЧНІВ 9-х КЛАСІВ)

У статті досліджено проблему навчання без напруження в сучасних закладах загальної середньої освіти, враховуючи новий Державний стандарт базової середньої освіти та Концепції нової української школи. З'ясовано та

схарактеризовано основні причини напруження навчання серед учнів 9-х класів. Проведено анкетування учнів 9-х класів з метою визначення шляхів запобігання щодо зменшення напруження під час навчання, а саме підвищення мотивації до навчання, застосування нетрадиційних уроків, інтерактивних технологій навчання, інноваційних методів, форм, засобів навчання, використання ресурсів сучасних навчальних онлайн платформ тощо.

Ключові слова: *напруження, навчання без напруження, заклад загальної середньої освіти, педагогічне спостереження, анкетування, компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку перед закладами загальної середньої освіти постало завдання формування цілісної особистості, здатної до критичного мислення; патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення; інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя (Концепція Нової української школи, 2016).

Модернізація змісту загальної середньої освіти передбачає розроблення принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти, які повинні ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання. Підґрунтям для визначення стандартів стали Рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя».

Оновлення змісту освіти вимагає від педагогів пошуку нового методичного інструментарію для забезпечення умов для особистісного зростання учнів, засвоєння великої кількості нової інформації, розвитку творчих здібностей, критичного мислення, уміння працювати в команді. Проте на уроках учні через надмірну розумову активність все частіше почувають себе некомфортно та напружено. В новій українській школі уроки мають бути інтерактивними, пізнавальними, інформативними, ефективними, креативними, спрямовані на формування ключових компетентностей необхідних для подальшого життя, але без перенапруження, бо тільки тоді процес навчання буде приносити задоволення.

Аналіз актуальних досліджень. Найбільш поширеною думкою в сучасній психолого-педагогічній літературі є про те, що навчальні перевантаження зумовлені науково-технічним прогресом і швидким зростанням обсягу наукових знань. Проте історико-педагогічний аналіз проблем змісту й методів шкільної освіти повністю спростовує такі міркування. Питання навчання без напруження було розкрито в працях видатних зарубіжних і вітчизняних педагогів: Я. А. Коменського, Дж. Мільтона, Ж.-Ж. Руссо, А. Макаренка,

О. Савченко, В. Сухомлинського, С. Орловської, О. Шквир та ін. У наукових працях сфокусовано увагу на навчанні та вихованні без примусу, аби дитина мала право вибору та навчалася за своїм бажанням. Втім орієнтуючись на сучасних школярів зрозуміло, що варто більшої уваги приділити їхнім бажанням та пропозиціям.

Мета статті полягає у з'ясуванні основних причин напруження під час навчання та визначення шляхів для зниження напруженості (на прикладі анкетування учнів 9-х класів Комунального закладу Сумської обласної ради «Сумська обласна гімназія-інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей» (кількість опитуваних складала 84)).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів. Зокрема, теоретичні: аналіз, синтез, порівняння та систематизація даних наукових джерел для визначення змісту основних понять, підходів дослідження; емпіричні: педагогічне спостереження та анкетування учнів 9-х класів для з'ясування причин напруження на уроках.

Виклад основного матеріалу. Сучасні підлітки в умовах пандемії стали емоційно напруженими або виснаженими. Такий стан може виникати внаслідок потрясінь, надзвичайних ситуацій, конфліктів або ж під час надмірної розумової активності. Будь-які зміни в житті на краще чи на гірше змушують організм напружуватися, готуватися до дій у нових умовах. Навіть уявні зміни особливо тривожні викликають стрес. Зазвичай стрес сприймають як негативне явище. Однак як помірне емоційне і фізичне напруження він іноді потрібен людині. Помірне емоційне напруження допомагає і тоді, коли організм вимагає чіткої, структурованої і злагодженої роботи, наприклад, школяру перед контрольною роботою. Подібний стрес називають еустресом. Він мобілізує резерви організму і не призводить до порушення психологічної рівноваги (Добіжа, 2011).

Утім з кожним роком все частіше учні з 1-го по 11-й клас нарікають на сильну втому після уроків, батьки починають помічати зміни, що проявляються в емоційній нестабільності, а саме дратівливість або примхливість, плач, агресивні або захисні сплески, відмова від діяльності, яка раніше приносила їм задоволення, постійний вираз занепокоєння, скарги на школу більше ніж зазвичай, демонстрація несподіваних переляканих реакцій, занадто велика або занадто мала прихильність до батьків або вчителя, нервово-рухова поведінка тощо. Такі наслідки викликані станом дистресу, це дуже сильне емоційне

вигорання, що відбувається через перенапруження під час навчання у школі, яке триває надто довго, виснажуючи організм (Добіжа, 2011).

Наголосимо, що специфічною ознакою втоми є зниження працездатності. На думку С. Орловської, сутність поняття «працездатність» трактується як здатність людини працювати, бути активним учасником трудових процесів, сприймати та переробляти інформацію, досягати поставленої мети за якісного виконання розумової чи фізичної праці (Орловська, 2010, с. 50-51). У той же час наголошується, що працездатність – це здатність цілого організму до активної діяльності в заданому режимі (Енциклопедія освіти, 2008, с. 706). Так, швидкість настання втоми залежить від стану нервової системи, ритму, в якому виконується робота, і від навантаження. Проте після відпочинку працездатність учнів відновлюється, навіть може перевищувати початковий рівень.

За даними нашого дослідження напруження під час навчання учнів 9-х класах відчувають більше ніж 70 % школярів, які брали участь в анкетуванні. Звісно наслідок цьому запровадження дистанційної форми навчання в умовах карантину. За результатами анкетування 32,1 % учнів відчувають більше напруження під час онлайн навчання, 36,7 % – під час офлайн, а 32,1 % – не можуть до кінця визначитися.

У теперішніх умовах актуалізується питання дистанційного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій під час освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Реалізація компетентнісного та дитиноцентричного підходів дозволяють розвивати ІКТ навички, критичного мислення, підвищити мотивацію учнів до навчання, стимулювати саморозвиток та самоосвіту учнів (Чернякова, 2021).

Доцільним у нашому дослідження буде з’ясувати причини виникнення напруження під час навчання серед учнів 9-х класів закладу загальної середньої освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури надає можливість стверджувати, що навчальні програми та підручники є перенасичені великою кількістю другорядних подробиць. Авторам сучасних непомірно перевантажених навчальних програм і підручників вкрай не вистачає здатності уявити собі, чи можуть учні за такими підручниками успішно засвоювати всі предмети, передбачені навчальним планом.

Як показує аналіз власного досвіду, ще одним із суттєвих недоліків є диспропорція у співвідношенні теоретичного та практичного матеріалу, оскільки основну увагу акцентовано на

вивченні теорії. Проте саме запровадження компетентнісного підходу в новій українській школі дозволить вирішити зазначену проблему.

У контексті нашого дослідження спробуємо з'ясувати причини напруження під час навчання учнів, враховуючи результати педагогічного спостереження та проведеного анкетування. Нами було розроблено низку запитань для учнів 9-х класів з метою визначення причин напруження під час навчання в школі.

Одним із запитань, яке ми мали змогу поставити дев'ятикласникам було таке: «Що викликає найбільше напруження в процесі навчання?». Серед варіантів відповідей були наступні: домашнє завдання, тип уроку, складний рівень навчального матеріалу, відсутність наочності та страх отримати погану оцінку.

Основною причиною емоційного напруження, на думку учнів, є страх отримати погану оцінку, бо такий варіант відповіді обрали 58,3% опитаних. Нерідко страх отримання поганих оцінок виникає через порівняння дитини з іншими, що призводить до втрати впевненості у собі. Чим частіше дитина чує слова про те, що не впорається, припуститься помилки, тим ймовірніше, що вона буде боятися цих помилок, а як наслідок, і поганих оцінок.

Наступними причинами, які варто розглянути – це складний рівень навчального матеріалу – 52,4 % та великий обсяг домашнього завдання – 51,2 %. Ці дві складові є взаємопов'язаними, оскільки чим складніший навчальний матеріал, тим більше часу витрачається на виконання завдань. Таким чином, виникає напруження і втрачається мотивація учнів до навчання.

Ураховуючи зміни у змісті освіти, зміщення акцентів у змістових лініях шкільної програми, орієнтації на компетентнісний підхід та особистісно орієнтоване навчання, виникає необхідність творчого використання різних типів уроків, моделювання навчально-виховного процесу з урахуванням вимог Державного стандарту базової середньої освіти (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

За даними анкетування тип уроку є в переліку причин напруження під час навчання – 27,7 % опитаних. Учні не активні і не цікавляться темою, якщо урок не сприяє розвитку пізнавальних, інтелектуальних, комунікативних та творчих здібностей. Особливо нинішнім підліткам не цікаво просто читати підручники або навчальні книги та виконувати письмові вправи. Вчитель повинен мотивувати школярів до навчання, застосовувати інтерактивні методи, засоби

навчання та впроваджувати нетрадиційні форми навчання, насамперед, кіно-урок, урок-вистава, урок-екскурсія, урок-суд, урок-конкурс, урок-КВК, урок-телепередача та інші.

Наступною важливою причиною напруження школярів під час уроку є відсутність наочності під час пояснення нового матеріалу, так вважають 22,6 % опитаних. Як результат, у школярів знижується спостережливість, увага та погіршується рівень уяви, втрачається інтерес до навчання.

Варто зазначити, що під час анкетування дев'ятикласники мали змогу висловити свою думку на відкрите питання, і ми отримали таку відповідь: «Дуже складно вчитися дистанційно по багатьом причинам, але першочерговими є: великий обсяг домашнього завдання – весь вільний час витрачається на навчання, відсутність постійного режиму дня та можливості планування вільного часу тощо».

Вивчення проблеми дослідження доводить те, що найбільш поширеними причинами навчальних перевантажень учнів 9-х класів встановлено наступні: недостатня переробка наукових знань у педагогічно доцільну форму їх представлення; суб'єктивізм методистів і представників академічної науки щодо визначення складності та обсягу навчального матеріалу з окремих предметів; недостатня науково-педагогічна обґрунтованість систем навчальних предметів для різних вікових ступенів навчання; перенасиченість навчальних програм і підручників другорядними подробицями; відсутність у навчальних програмах пропорційного співвідношення теоретичних знань і практичних навичок та вмінь навчальної діяльності; невідповідність темпу викладання віковим можливостям учнів у засвоєнні нового навчального матеріалу; перебільшені за складністю й обсягом домашні завдання, надмірний обсяг навчального матеріалу має суттєвий негативний вплив не лише на навчання і виховання, але також на здоров'я учнів.

У контексті нашого дослідження з'ясуємо та висвітлимо шляхи запобігання перевантаження учнів під час навчання. Ми вважаємо, що мотивація є однією з головних складових навчання без напруження. Мотивація до навчання передбачає активізацію пізнавальної та розумової діяльності учнів як на уроці, так і в домашніх умовах. Під час анкетування школярі дали відповідь на два взаємопов'язаних запитання: «Що мотивує вас до навчання?» та «Яку користь від навчання ви прагнете здобути?». Відповіді дев'ятикласників стали такими: бажання отримати гарну оцінку – 69 %, бажання дізнатися нову інформацію –

64,3 %, сам процес навчання – 29,8 %, особистість вчителя – 26,2 %. Як бачимо, більшість учнів навчається заради отримання позитивної оцінки. Проте бажання дізнатися нового виникає під час зацікавлення учня конкретним предметом, що досить часто перегукується з особистістю вчителя. Важливо, щоб учні мали оптимальне педагогічне спілкування – це таке спілкування вчителя зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, забезпечує керування соціально-психологічними процесами в колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні якості вчителя (Етапи формування психосоціальних компетентностей (життєвих навичок) учнів, 2020).

Відкриті відповіді учнів демонструють, що мотивація для них – це майбутні перспективи, які дають отримані знання, сформовані вміння та навички; здобуття престижної вищої освіти; сприяння кар'єрному росту в майбутньому та отримання можливостей для саморозвитку та самовдосконалення протягом усього життя.

Серед перспектив, які може принести навчання в школі, ми отримали наступні результати: шлях до отримання вищої освіти – 86,9 %, можливості самореалізації – 77,4 %, здійснення мрій – 76,2 %, позитивні оцінки – 59,5 %, схвалення батьків 36,9 % та повага друзів 19 %. Актуальним для учнів 9-х класів є питання щодо майбутнього професійного вибору, оскільки саме після закінчення молодшої середньої школи потрібно визначати шлях для подальшого навчання відповідно до власних потреб, інтересів та творчих здібностей. Не менш важливим у підлітковому віці є похвала батьків та повага друзів. Батьки відіграють важливу роль у мотивації дітей до навчання, але вони не завжди використовують для цього доцільні методи. Наприклад, деякі батьки заохочують гарні оцінки та карають чи сварять за погані. В цей момент школяр починає підсвідомо вважати, що оцінка – це не наслідок перевірки їхніх знань та вмінь, не свідчення зусиль та здібностей і навчаються аби тільки батьки не сварили (Не оцінками єдиними: чому не варто гнатися за високими балами?, 2020).

Ми вважаємо, що перед учителем нової української школи постає завдання використання таких методичних ресурсів, які передбачають пробудження та підтримки в учнів пізнавального інтересу до навчання. Саме від мотивації учня залежить його

успішність, глибина та міцність знань, бажання і здатність навчатися протягом усього життя. Мотивація сприяє появі в учня навчальної ініціативи й любові до навчання, спонукає його діяти з максимальною енергією в різних навчальних ситуаціях.

Варто сформулювати низку необхідних умов для стимулювання мотивації до навчально-пізнавальної діяльності учнів, а саме збагачення змісту особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом; застосування завдань, що активізують пізнавальну активність учнів (Мар'яненко, 2014); створення ситуації успіху для кожного учня; надання конструктивної допомоги у випадку утруднень; заохочення проявів допитливості, сильних боків особистості учня, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення тощо (Освітні технології, 2001).

Акцентуємо увагу на тому, що навчання без напруження в сучасних закладах загальної середньої освіти – це бажаний результат освіти для вчителів та учнів. Одним із основних питань для анкетування учнів 9-х класів було таке: «Що б ви хотіли запровадити в процес навчання для зниження напруження?».

Найбажанішим нововведенням, яке б хотіли запровадити дев'ятикласники, була пропозиція щодо перегляду кінофільмів відповідно до теми уроку, що підтвердило 72,6 % опитаних. Взагалі використання відео під час уроку дозволяє учням отримати більш достовірну інформацію про явища та події, що вивчаються; задовольнити пізнавальний інтерес та запити учнів до навчання; активізувати пам'ять, увагу, спостережливість, уяву; показати в динаміці складні дії певних механізмів або створити специфічне мовне середовище тощо. Отже, проведення уроку із застосуванням кінофільмів сприяє створенню особливого емоційного стану учнів та беззаперечно має більший освітній та виховний вплив на них.

За результатами анкетування учнів 9-х класів, 45,2 % віддали перевагу запровадженню інтерактивних технологій в навчальний процес. Інтерактивне навчання здійснюються шляхом активної взаємодії вчителя та учнів під час уроку. Воно має на меті організацію пізнавальної діяльності учнів, створення комфортних умов для навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. У новій українській школі все більшої популярності набувають використання онлайн-ресурсів під час проведення інтерактивного уроку, що пов'язане із запровадженням дистанційного навчання у зв'язку з пандемією.

На нашу думку, онлайн-платформа Kahoot є однією з найбільш поширених за попитом використання серед учителів (Онлайн-ресурс. Kahoot, 2021). На платформі Kahoot учитель має можливість продемонструвати навчальний матеріал на головному екрані, а учні можуть надавати відповіді на питання, використовуючи смартфони. Для входу у віртуальну кімнату, треба ввести спеціальний код, який надає вчитель. Позитивним моментом є можливість контролю за навчальними досягненнями учнів як вчителю, так і школярам. Даний ресурс буде доцільно використовувати замість традиційної письмової самостійної або контрольної роботи, наприклад, з української літератури у 9 класі з творчості Івана Котляревського і його найвідомішого твору «Енеїда» (для прикладу пропонуємо посилання на власну розробку на платформі Kahoot (Kahoot, https://kahoot.it/challenge/513d1f25-624f-4ded-946d-c8c84875a88b_1665914917232). По-перше, є більше можливостей для представлення різних типів навчальних завдань. По-друге, на відповідь дається невеликий проміжок часу, а тому одразу видно, хто краще засвоїв матеріал. По-третє, сприяє формуванню лідерських якостей учнів, розвиває швидкість думки та допомагає провести фронтальне опитування. Крім того ресурси он-лайн платформи Kahoot надають можливість учням працювати у командах, розвивати комунікативні навички. Анкетування дев'ятикласників доводить, що 39,3% вважають роботу в команді одним із шляхів зниження напруження під час навчання. Саме співпраця у команді сприяє встановленню дружніх відносин та спілкуванню між школярами, підвищенню власної самооцінки.

Велику зацікавленість з боку учнів викликають проведення вікторин (44 %) та квестів (42,9 %) між командами учнів в класі або паралельними класами. Це неодмінно є одним із шляхів подолання напруження під час навчання, бо такий вид пізнавальної діяльності стимулює розвиток логічного та критичного мислення, уміння встановлювати причинно-наслідкові та міжпредметні зв'язки, привчає дітей розмірковувати над завданням, різнобічно оцінювати ситуацію, аналізувати інформацію з точки зору значимості, важливості.

На особливу увагу заслуговує проведення фізкультхвилинок для подолання напруження в учнів усіх вікових категорій. Фізкультхвилинка це – короткочасний захід, який сприяє зміцненню організму дитини, підвищує його працездатність. Проводиться фізкультхвилинка з метою зміни активної розумової діяльність дітей і цим послабити перевтомлення, дати відпочинок організму в першу чергу – нервовій системі та

м’язам, а потім знову переключити їх на продовження заняття. Фізкультхвилинка повинна включати вправи, які добре знайомі дітям і легкі у виконанні. Кожна вправа виконується 3-4 рази в середньому темпі (Фізкультхвилинки. Методика проведення цікавих фізкультхвилинок, 2021).

Наприклад, пропонуємо фізкультхвилинку під назвою «Viva, Okey». Дана руханка буде дуже корисною у процесі виконання учнями великої кількості письмової роботи. Вона допоможе переключити увагу школярів з розумовою діяльності на фізичну. Перейдемо безпосередньо до виконання вправи. Вона складається лише з двох жестів пальцями рук. Перший «Viva» – це поширений жест, що означає перемогу або мир. Показується вказівним і середнім пальцями руки, спрямованими вгору у формі латинської букви «V». Другий «Okey» виконується шляхом з’єднання великого та вказівного пальців та утримування інших пальців прямими або розслабленими далеко від долоні. Часто використовується і означає «Я в порядку». Спочатку учні п’ять разів двома руками показують жест «Viva», а потім «Okey», тобто разом 10. А далі однією рукою треба показати один жест, а іншою рукою – другий, а потім швидко змінювати жести один за одним (Фізкультхвилинки. Методика проведення цікавих фізкультхвилинок, 2021).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, підсумовуючи вищезазначене можна зробити висновок про те, що напруження під час навчання є однією із актуальних педагогічних проблем сьогодення. Аналіз науково-педагогічної літератури, педагогічне спостереження та проведене анкетування учнів 9-х класів доводять, що напруження виникає з різних причин, основними є перевантаження навчальних програм та підручників другорядними подробицями, перенасиченість навчальних програм і підручників другорядними подробицями; відсутність у навчальних програмах пропорційного співвідношення теоретичних знань і практичних навичок та вмінь навчальної діяльності; невідповідність темпу викладання віковим можливостям учнів у засвоєнні нового навчального матеріалу; перебільшені за складністю й обсягом домашні завдання тощо. Визначено шляхи подолання напруження під час навчання, зокрема, підвищення мотивації до навчання, застосування нетрадиційних уроків, інтерактивних технологій навчання, інноваційних методів, форм, засобів навчання, використання ресурсів сучасних навчальних онлайн платформ тощо.

Проблема навчання без напруження потребує подальшого дослідження. Перспективним напрямом вважаємо розробку та

обґрунтування дидактичних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій в умовах змішаного навчання під час карантину на нинішньому етапі.

ЛІТЕРАТУРА

Державний стандарт базової середньої освіти (State standard of basic secondary education) (2020). Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaserednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyiserednoyi-osvit

Добіжа, Н. (2011). Підвищення ефективності індивідуального стилю педагогічного спілкування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського,* 106-111. *(*Dobizha, N. (2011). Increasing the effectiveness of the individual style of pedagogical communication. *Scientific notes of the Vinnytsia State Pedagogical University named after M. Kotsyubynskyi,* 106-111*).*

Мар'яненко, Л. (2014). Рекомендації для педагогів щодо вміння формувати пізнавальний інтерес і пізнавальну потребу в молодших школярів. *Практичний психолог: Школа, 3,* 40–48. (Maryanenko, L. (2014). Recommendations for teachers regarding the ability to form cognitive interest and cognitive need of younger schoolchildren. *Practical psychologist: School, 3,* 40-48).

Не оцінками єдиними: чому не варто гнатися за високими балами? Режим доступу: URL: *https://osvitoria.media/opinions/suchasni-dity-zamotyvovani-lyshe-otrymuvaty-otsinky/ Not by single grades: why shouldn't you chase after high scores? Retrieved from: https://osvitoria.media/opinions/suchasni-dity-zamotyvovani-lyshe-otrymuvaty-otsinky/).*

Нова українська школа (New Ukrainian school) (2016). *Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf.*

Освітні технології (2001). К.: АСК. *(Educational technologies (2001). K.: ASK.).*

Орловська, С. (2010). Перевантаження учнів: причини виникнення та шляхи запобігання. *Початкова школа, 11, 50-51. (Orlovska, S. (2010). Student overload: causes and ways of prevention. Elementary school, 11, 50-51.).*

Фізкультхвилинки. Методика проведення цікавих фізкультхвилинок. Режим доступу: URL: *https://urokok.com.ua/class-leaders/1649-fizkulthvilinki-metodika-provedennya-cikavih-fizkulthvilinok.html (Physical education minutes. Methods of conducting interesting physical education minutes. Access mode: URL: https://urokok.com.ua/class-leaders/1649-fizkulthvilinki-metodika-provedennya-cikavih-fizkulthvilinok.html).*

Фізкультхвилинки та руханки на уроці. Режим доступу: URL: *http://schoolplusnet.com/art/Fzkulthvilinki-ta-ruhavki-na-urots/ (Physical education minutes and exercises in class. Access mode: http://schoolplusnet.com/art/Fzkulthvilinki-ta-ruhavki-na-urots/).*

Чернякова, Ж. Ю. (2021). Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя як агента змін у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа», (сс.203-227). *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа».* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. (Chernyakova, Zh. Yu. (2021). Formation of the information and communication competence of the future teacher as an agent of change in the context of the implementation of

the Concept «New Ukrainian School», (pp.203-227). *Theories and technologies of innovative development of professional training of the future teacher in the context of the concept «New Ukrainian school».* Sumy: Publication of the Sumy DPU named after A. S. Makarenko.

Kahoot. Режим доступу: *https://kahoot.it/challenge/513d1f25-624f-4ded-946d-c8c84875a88b_1665914917232 (Kahoot. Access mode: https://kahoot.it/challenge/513d1f25-624f-4ded-946d-c8c84875a88b_1665914917232).*

SUMMARY

Chernyakova Zhanna, Dranovska Yelyzaveta, Streltsova Iryna. Peculiarities of stress-free learning in modern institutions of general secondary education (on the example of questionnaire of the students of 9-th grades).

The article examines the problem of stress-free learning in modern institutions of general secondary education, taking into account the new State standard of basic secondary education and the Concept of New Ukrainian school. Modernization of the content of general secondary education involves the development of fundamentally new state standards of general secondary education, which should be based on competence and person-oriented approaches to learning, as well as take into account the age-specific features of the psychophysical development of pupils, foresee their acquisition of skills and abilities necessary for successful self-realization in professional activities, personal life, social activity. The purpose of the article is to find out the main causes of stress during learning and to identify the ways in order to reduce stress on the example of a questionnaire of the 9th-grade pupils of Sumy Regional Council Communal Institution «Sumy Regional Gymnasium Boarding School for Talented and Creatively Gifted Children» (the number of respondents was 84). A complex of methods has been used to solve the tasks. In particular, theoretical: analysis, synthesis, comparison and systematization of data from scientific sources to determine the content of basic concepts, research approaches; empirical: pedagogical observation and questionnaires of the 9-th grade pupils to find out the reasons for stress at the lessons. The study of the research problem has proved that the following are the most common causes of academic overload among 9-th graders: insufficient processing of scientific knowledge into a pedagogically appropriate form of their presentation; the subjectivity of methodologists and representatives of academic science in determining the complexity and volume of educational material in individual subjects; insufficient scientific and pedagogical validity of systems of educational subjects for different age levels of education; oversaturation of educational programs and textbooks with secondary details; lack of a proportional ratio of theoretical knowledge and practical skills and abilities of educational activities in educational programs; inconsistency of the pace of teaching with the age capabilities of students in learning new educational material; exaggerated in complexity and volume of homework, excessive volume of educational material has a significant negative impact not only on education and upbringing, but also on the health of pupils. The ways to overcome stress during education have been determined, in particular, increasing motivation to study, using non-traditional lessons, interactive learning technologies, innovative methods, forms, means of education, using the resources of modern educational online platform and others. The problem of stress-free learning needs further research. We consider the development and substantiation of the didactic capabilities of information and communication technologies in conditions of blended learning during quarantine at the current stage to be a promising direction.

Key words: *stress, stress-free learning, institution of general secondary education, pedagogical observation, questionnaire, competence approach.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378:56/98;56

Олександр Алєксєєв
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
ORCID ID 0000-0002-6950-4413
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/080-090

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗВО У РОЗРІЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

Установлено, що розвивальний потенціал освітнього середовища педагогічного ЗВО у розрізі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями відбивається в сукупності ресурсів (нормативно-орієнтаційні; змістово-інформаційні; комунікативно-діяльнісні) і можливостей (смислові; інтеграційні (синтез міждисциплінарних знань про методику фізичного виховання; формування фізичної культури учнів); перетворювальні), використання яких сприяє інноватизації, технологізації, фундаменталізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

***Ключові слова**: потенціал, освітнє середовище, заклади вищої освіти (ЗВО), майбутні вчителі фізичної культури (МУФК), організація індивідуальної роботи, учні.*

Постановка проблеми. Процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями набуває цілісності під час виконання певної кількості (системи) організаційно-методичних і педагогічних умов. Очевидно, що особистість учителя фізичної культури, який володіє інноваційним поглядом на проблему індивідуалізації фізичного виховання учнів шляхом упровадження інноваційних, здоров'язбережувальних, спортивно-орієнтованих, інформаційно-комунікаційних та рухливо-пізнавальних, рекреаційних технологій у систему роботи фізкультурно-оздоровчого комплексу ЗЗСО, може бути сформована лише в умовах освітнього середовища педагогічного ЗВО. Доцільним є врахування інноваційних і прогресивних методів професійної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні трактування поняття «середовище» створює широке поле для його дослідження. За словами А. Чепелюка, який виокремив дієві організаційно-педагогічні умови створення освітнього середовища формування психолого-педагогічної компетентності МУФК, у психологічній літературі наведено низку різновекторних тлумачень категорії «освітнє середовище» (Чепелюк, 2014, с. 15). Так, наприклад, А. Баль відзначає, що в загальному розумінні освітнє середовище – це фрагмент соціального простору, у

якому реалізуються освітні системи, їх компоненти й функціонують суб'єкти та об'єкти (Баль, 2014 с. 157). Освітнє середовище педагогічного ЗВО, як зауважує І. Габа, здатне забезпечити формування основ інноваційного культурно-освітнього і соціально-педагогічного мислення майбутніх педагогів (Габа, 2011, с. 75). Окреслену позицію підтримує І. Шаповалова, зазначаючи, що таке середовище є культурно-освітнім простором (де пріоритет належить гуманітарно-моральним, гуманістичним цінностям), що володіє такими якісними характеристиками, як цілісність, автономність і відкритість» (Шаповалова, 2016, с. 416).

Мета статті полягає в характеристиці розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО в розрізі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Методи дослідження. У процесі дослідження з метою досягнення мети статті використано низку методів наукового пізнання (аналіз, індукція, дедукція, синтез, узагальнення, порівняння).

Виклад основного матеріалу. Поняття «освітнє середовище» в сучасній науковій літературі тлумачиться по-різному, але очевидно, що термін активно використовується в педагогічних дослідженнях. В українській науці поняття «середовище» з'явилося в 20-і рр. ХХ століття. У кінці ж 80-х рр. попереднього століття це дало поштовх до розробки та впровадження у практику вітчизняних закладів освіти зразків розвивального середовища як спеціально організованого освітнього та соціокультурного простору.

Паралельно, як свідчать історичні й довідниково-енциклопедичні джерела, організаційно-діяльнісні аспекти створення розвивального середовища, як умови розвитку творчої особистості на основі співдружності викладачів і студентів/педагогів та учнів, досліджувалися в практиці роботи інноваційних педагогічних шкіл (В. Біблер, С. Курганов, В. Караковский та ін.).

У сучасних умовах інформатизації освіти як вектора розвитку суспільства, на переконання С. Шарова (Шаров, 2017), освітнє середовище педагогічного ЗВО володіє значним потенціалом для розвитку особистості майбутнього вчителя. Звернення до виокремлення змістових характеристик категорії «розвивальний потенціал освітнього середовища педагогічного ЗВО» передбачає виявлення змісту дефініцій «потенціал» і «освітнє середовище» в інтегративній єдності. Це дає змогу найбільш точно відобразити зміст і структуру досліджуваного поняття крізь призму проблеми формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Резюмуючи відзначимо, що потенціал відображає джерела, латентні можливості й ресурси, які під впливом безумовно створених умов, цілеспрямовано організованих заходів, містять рушійні сили розвитку, формування, становлення чогось або прояву нових додаткових сил, засобів і здібностей. Як правило, традиційно внутрішніми елементами потенціалу є ті, що визначають розвиток, становлення, формування досліджуваного об'єкта, тоді як зовнішніми – результат змін. Актуалізація існуючого/наявного потенціалу ЗВО як сукупності ресурсів і можливостей дає змогу продуктивно існувати й розвиватися, рухатися вперед до високих цілей за допомогою переходу з потенційного стану (можливого) в актуальний (дійсний) не тільки освітній організації, але і її суб'єктам.

Беручи до уваги наукові позиції дослідників щодо витлумачення змістового наповнення категорій «потенціал», «освітнє середовище», апелюючи до предмету дослідження і звертаючи увагу на сучасні методичні аспекти диференціації й індивідуалізації оздоровчих занять з фізичного виховання для учнів ЗЗСО, здійснено уточнення терміну «розвивальне освітнє середовище педагогічного ЗВО». Авторська думка розгорнулася в такій семантико-логічній інтерпретації: сукупність реально існуючих *ресурсів* (науково-освітніх, інформаційних, кадрових, методичних, матеріально-технічних, інструментально-технологічних та ін.) і *можливостей* (спеціально організована сукупність зовнішніх сприятливих педагогічних умов у ЗВО, що потенційно детермінує досягнення конкретної мети (тут – високого рівня готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями), які можуть бути мобілізовані, ефективно застосовані професорсько-викладацьким складом педагогічного ЗВО з метою якісної, динамічно-позитивної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуалізації фізичного виховання учнів ЗЗСО.

З метою характеристики розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО відзначимо, що в контексті дослідження згадане середовище функціонує у двох контекстах. Зовнішнє середовище – це суб'єкти освіти:

- майбутні вчителі фізичної культури (безпосереднє мікро- і макрооточення;
- професійна, студентська та інші спільноти і групи;
- професорсько-викладацький склад;
- корпоративна культура ЗВО;
- організаційні засоби й технічний інструментарій професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури;
- сукупність просторово-предметних характеристик тощо.

Внутрішнє середовище опосередковує професійно-особистісний розвиток студента, визначає динаміку формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до індивідуалізації фізичного виховання учнів; презентується здатністю студента реалізувати фахові функції та здійснювати доцільні педагогічні дії (генерувати інноваційні педагогічні ідеї стосовно методики фізичного виховання учнів з різним станом здоров'я; здійснювати трансфер соціально значущих цінностей, світоглядних і предметно конкретних знань про ФК у сферу професійної діяльності вчителя тощо).

Для досягнення дослідницьких завдань вважали за доцільне класифікувати ресурси й можливості розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО, які забезпечують формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до індивідуалізації фізичного виховання учнів як результату професійної підготовки. Вивчення змістових характеристик ресурсів освітнього середовища здійснено на основі врахування ключових засадничих положень класичної теорії ресурсів. Ресурси витлумачені як реально існуючі в освітній організації засоби, ефективне використання яких забезпечує високу якість перебігу освітнього процесу загалом, або певних його аспектів.

На основі вивчення матеріально-технічної, науково-освітньої, інформаційної, кадрової, методичної, інструментально-технологічної баз провідних педагогічних ЗВО України, урахування суспільно-історичних передумов, соціальних і педагогічних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуалізації фізичного виховання учнів, здійснено припущення щодо класифікації ресурсів розвивального потенціалу освітнього середовища згаданих закладів освіти. У площині дослідження відповідні ресурси презентовані такими групами:

- нормативно-орієнтаційні, що задають ключові знаннєво-пізнавальні, діяльнісно-досвідні, рефлексивно-орієнтувальні орієнтири професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в межах нормативних документів у сфері вищої професійно-педагогічної освіти, загальної середньої освіти, інноватизації фізичного виховання учнівської молоді, індивідуалізації освіти школярів, зокрема й фізкультурної;

- змістово-інформаційні ресурси, віддзеркалені у змісті професійних освітніх програм, робочих програмах дисциплін «Теорія і методика рухливих ігор і забав», «Теорія і методика фізичного виховання», «Анатомія людини з основами спортивної морфології», «Лікувальна фізична культура», «Теорія і методика викладання спортивних ігор», «Використання нетрадиційних спортивних ігор на уроках фізичної куль-

тури», практик, курсів за вибором, позакласної фізкультурно-спортивної діяльності вчителя ФК, інформаційного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, положень професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», інтегрований зміст яких спрямовує студентів до усвідомлення необхідності індивідуалізації фізичного виховання школярів та подолання нормативної «зрівнялівки» на уроках фізичної культури;

- комунікативно-діяльнісні, що відображають продуктивність педагогічної взаємодії в системах «викладач – майбутні вчителі фізичної культури», «майбутні вчителі фізичної культури – ЗВО», «майбутні вчителі фізичної культури – база практики», «ЗВО – установи, де студенти проходять різні види практик» у напрямі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Розглянемо детальніше взаємозв'язок окреслених ресурсів і закладених у них можливостей. Вони реалізуються в певних сферах освітнього середовища педагогічного ЗВО й забезпечують цілісність професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Функціональне призначення ресурсів і можливостей розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО в розрізі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями полягає в реалізації доцільної сукупності педагогічних дій, створенні дидактичних, педагогічних, організаційних умов, реалізація яких спрямована на досягнення цільових орієнтирів авторської наукової розвідки.

Підкреслимо, що *розвивальний* потенціал освітнього середовища педагогічного ЗВО характеризується такими ознакам:

- *динамічністю* (активізується, нарощується, реалізується);

- *соціокультурністю*, адже корелює з тенденціями розвитку засобів фізичного виховання як рушійної сили формування фізичної культури учнів ЗЗСО, що знаходить відображення в навчальних програмах;

- *системністю* (базується на цілісній взаємодії всіх учасників освітнього процесу);

- *організованістю* (використовується за чітким планом);

- *нормативно-правовою зумовленістю* (співвідноситься з нормами, положеннями, приписами документів, що регулюють процес здобуття вищої освіти, організації освітньої діяльності учнів ЗЗСО тощо).

Нормативно-орієнтаційний ресурс розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО інтегрує собою сукупність

нормативних документів, вимог і регламентів державного значення, регіональних і локальних нормативних документів, що конкретизують актуалізацію проблеми індивідуалізації ФВ учнів, тобто спрямовують майбутніх педагогів до гуманізації освітнього процесу. Передбачалося, що активне використання студентами окресленого ресурсу забезпечуватиме формування мотиваційно-аксіологічного й когнітивно-інтегративного компонентів досліджуваної готовності. Адже майбутні вчителі фізичної культури матимуть змогу усвідомити не лише педагогічну, але медико-соціальну значущість проблеми збереження та зміцнення індивідуального здоров'я школярів засобами фізичної культури. Описаний ресурс характеризується динамічністю (оперативно реагує на зміни в нормативно-правовому забезпеченні) й варіативністю (зважаючи на специфіку освітньої організації, змісту, особливостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, контингенту і взаємодії учасників освітніх відносин). Відтак, змістове наповнення *нормативно-орієнтаційного ресурсу* детермінується зовнішніми й внутрішніми факторами, що корелюють із сучасними тенденціями формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

У світлі сказаного вважаємо, що повноцінне активне використання *змістово-інформаційного ресурсу* розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО забезпечуватиме актуалізацію міждисциплінарної інтеграції інформаційних масивів людинознавчих відомостей, що містяться в низці дисциплін, і сприятиме формуванню когнітивно-інтегративного й діяльнісно-проєктувального компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Відзначимо, що в науковій літературі актуалізується необхідність використання знаннєвого потенціалу змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту (Т. Яворська (Яворська, 2016)) засобами міжпредметної інтеграції задля організації ефективного освітнього процесу, водночас, передбачає застосування інтегрованих курсів (О. Тимошенко (Тимошенко, 2009)).

Активне використання *змістово-інформаційного ресурсу* розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО сприятиме розвиткові вмінь майбутніх учителів фізичної культури самостійно вичленувати з навколишнього середовища педагогічні проблеми; описувати їх; здійснювати аналіз об'єктивних і суб'єктивних причин, що уповільнюють перебіг освітнього процесу; знаходити оптимальне рішення конкретних проблем фізичного виховання школярів.

Адже залучення майбутніх учителів фізичної культури до вивчення різних (інноваційних, традиційних, експериментальних) педагогічних теорій фізичного виховання сприяє розвитку у студентів варіативного мислення і прагнення до забезпечення діалогічності освітнього процесу (Язловецький, 2015, с. 34). Разом із тим, сьогодні професійна діяльність учителів фізичної культури повинна враховувати традиції вітчизняного та світового педагогічного досвіду формування фізичної культури учнів (Язловецький, 2004), парадигму толерантності та гуманізму й базуватися на розвиненій педагогічній інтуїції як важливому чиннику розв'язання проблемних ситуацій.

У межах дослідження з опорою на виокремлені ресурси професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в межах розвивального освітнього середовище педагогічного ЗВО класифіковано три групи його можливостей:

- смислові (*інтеріорізація* майбутніми вчителями фізичної культури соціально значущих цінностей збереження та зміцнення індивідуального здоров'я школярів інноваційними засобами ФК під час:

а) вирішення організованих професійно зорієнтованих колізійних ситуацій у межах освітнього процесу ЗВО;

б) самостійної діяльності;

в) педагогічної практики; *віднайдення* і прийняття студентами *особистісних професійних сенсів* упровадження індивідуалізованих форм фізкультурно-спортивних занять на уроках фізичної культури в ЗЗСО ;

- інтеграційні (синтез міждисциплінарних знань про методику фізичного виховання; формування фізичної культури учнів; методико-організаційні особливості проєктування індивідуальних освітніх маршрутів оздоровлення засобами фізичної культури і спорту учнів; науково обґрунтовані шляхи проведення тренувального процесу з урахуванням морфологічних особливостей будови тіла школярів; специфіку компонування комплексу фізкультурно-спортивних вправ, спрямованих на *корекцію й компенсацію* найпоширеніших фізичних дефектів учнів (порушення постави, ходи, слабкість м'язів черевного преса, тулуба, кінцівок), недоліків фізичного розвитку (порушення постави, плоскостопість, відставання в рості, у масі тіла тощо), порушень у рухах (порушення координації, орієнтування в просторі, точність у русі, втрата рівноваги тощо); *розвиток координаційних* здібностей учнів, їх рівень тренованості, способів виконання вправ; усунення недоліків у розвитку рухових та інших якостей (сили, швидкості, спритності, витривалості, гнучкості тощо); формування здорового способу життя й подальшої соціалізації школярів; специфіку діагностування розвитку

антропометричних даних кожного учня тощо; ретрансляція зміни парадигми фізичного виховання зі «зрівнялівки» на особистісно зорієнтовану в середовищі педагогічного ЗВО);

- перетворювальні (надбання та передача майбутніми вчителями фізичної культури досвіду вирішення професійно зорієнтованих завдань, спрямованих, наприклад, на розробку та реалізацію індивідуальних програм фізичного виховання школярів із різним станом здоров'я та рівнем розвитку фізичних якостей; проведення спортивно-масових диференційованих оздоровчих заходів під час проходження педагогічної практики тощо).

У контексті дослідження конкретизовано сфери освітнього середовища педагогічного ЗВО, що забезпечують формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, й у межах яких здійснюється актуалізація виокремлених можливостей і ресурсів розвивального потенціалу, а саме:

- нормативно-соціальна (функціонал ЗВО, продиктований соціальним замовленням суспільства на реалізацію вчителями фізичної культури нормативних, соціальних, педагогічних професійних функцій; корпоративний дух, традиції, ритуали освітньої організації);

- дидактико-професійна (технології, засоби, форми і методи організації освітньої діяльності студентів, використання яких забезпечує розширення ціннісних орієнтацій і усвідомлення світоглядних орієнтирів професійної діяльності вчителів фізичної культури, збагачення предметно-конкретних знань про методику організації індивідуальної роботи з учнями на уроках фізичної культури та в позаурочний час, опанування досвіду індивідуалізації фізкультурно-спортивної діяльності школярів і формування професійно значущих якостей майбутніх педагогів тощо);

- інтеракційно-продуктивна (різноманіття вибору сфер самореалізації майбутніх учителів фізичної культури в межах виконання різних видів професійно-освітніх практик, вибору способів здійснення міжособистісної комунікації учасників освітніх відносин у ЗВО, які є носіями певного професійного досвіду тощо). Таким чином, підбиваючи підсумки, відзначимо, що освітнє середовище педагогічного ЗВО розглядається з точки зору взаємозв'язку сукупності сфер (нормативно-соціальної, дидактико-професійної, інтеракційно-продуктивної), у межах яких відбувається процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, розвивальний потенціал освітнього середовища педагогічного ЗВО у

розрізі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями відбивається в сукупності *ресурсів* (нормативно-орієнтаційні; змістово-інформаційні; комунікативно-діяльнісні) і *можливостей* (смислові (інтеріорізація майбутніми вчителями фізичної культури соціально значущих цінностей збереження та зміцнення індивідуального здоров'я школярів інноваційними засобами фізичної культури); інтеграційні (синтез міждисциплінарних знань про методику фізичного виховання; формування фізичної культури учнів); перетворювальні), використання яких сприяє інноватизації, технологізації, фундаменталізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Вважаємо, що ефективне конструювання професорсько-викладацьким складом освітнього середовища педагогічного ЗВО у зазначених сферах, забезпечуватиме насичене й цілісне використання МУФК ресурсів і можливостей розвивального потенціалу освітнього середовища окреслених освітніх організацій.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці сучасних методичних матеріалів з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

ЛІТЕРАТУРА

Баль, А. (2014). Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 50,* 156-161 (Bal, A. (2014). *Environmental approach in educating personality. Psychological and pedagogical problems of village school, 50,* 156-161).

Габа, І. М. (2011). Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, *13 (6),* 74-82 (Haba, I. M. (2011). Influence of educational environment of HEI on the professional development of personality. *Problems of general and pedagogical psychology, 13 (6),* 74-82).

Тимошенко, О. В. (2009). *Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Tymoshenko, O. V. (2009). *Theoretical-methodological bases of optimization future physical training teachers' professional preparation in Higher Educational Institutions* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Чепелюк, А. В. (2014). *Формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у вищому навчальному закладі* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький (Chepeliuk, A. V. (2014). *Formation of psychological and pedagogical competence of future physical training teacher in higher education institutions* (PhD thesis abstract). Khmelnytskyi).

Шаповалова, І. В. (2016). *Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах* (дис. ....

канд. пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя (Shapovalova, I. V. (2016). *Preparing future physical training teachers for professional self-improvement in Higher Educational Institutions* (PhD thesis). Zaporizhzhia).

Шаров, С., Постильна, О. (2017). Інформатизація освіти і виховання як вектор розвитку сучасного суспільства. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 1,* 199-204 (Sharov, S., Postylna, O. (2017). Informatization of education and upbringing as a vector of development of modern society. *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 1,* 199-204).

Яворська, Т. Є. (2016). Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту засобами міжпредметної інтеграції. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. праць, 2 (71),* 365-368 (Yavorska, T. Ye. (2016). Vocational training of future specialists in physical education and sport by means of interdisciplinary integration. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University, 2 (71),* 365-368).

Язловецька, О. В. (2015). *Педагогіка фізичного виховання:* навч. посіб. Кіровоград: ПП «Ексклюзив-Систем» (Yazlovetska, O. V. (2015). *Pedagogy of physical education.* Kirovohrad: PP "Ekskliuzyv-System").

Язловецький, В. С., Маркова, О. В., Язловецька, О. В. (2004). *Новітні технології у фізичному вихованні та спорті: навч. посіб*. Кіровоград: ПП «Ексклюзив-Систем» (Yazlovetskyi, V. S., Markova, O. V., Yazlovetska, O. V. (2004). *New technologies in physical education and sport.* Kirovohrad: PP "Ekskliuzyv-System").

SUMMARY

Alieksieiev Oleksandr. Developmental potential of the educational environment of pedagogical HEI in the context of vocational training of future physical training teachers for organizing individual work with pupils.

The resources of vocational training of future physical training teachers within the developmental educational environment of pedagogical HEI have been classified into three groups of its capabilities: semantic (interiorization by future physical training teachers of socially important qualities in protecting and strengthening individual health of schoolchildren by using innovative means of physical culture); integrational (synthesis of interdisciplinary knowledge on methods of physical education; formation of physical culture of pupils; methodological and organizational peculiarities of projecting individual educational routes of rehabilitation by means of physical training and sports of pupils; scientifically substantiated ways of conducting training process with taking into account morphological features of the body structure of schoolchildren; the specifics of the composition of a complex of physical and sports exercises aimed at correcting and compensating for the most common physical defects of pupils; formation of healthy lifestyle and future socialization of schoolchildren; the specifics of diagnosis of development of the anthropometrical data of each pupil etc.; retranslation of change in the physical education paradigm from "comparing" into personally oriented one in the environment of pedagogical HEI); transformational (acquisition and transfer by future physical training teachers of the experience in solving professionally oriented tasks aimed, for example, at developing and implementing individual programs of physical education of pupils with different health status and level of development of physical qualities). The fields of the educational environment of pedagogical HEI have been concretized, which provide formation of the readiness of future physical training teachers for organizing individual work with pupils and within which the actualization of the specified opportunities and resources of development potential is carried out, namely: legal and social (the functional

of the HEI dictated by social order of society for realization by physical training teachers of legal, social-pedagogical, professional functions; corporate spirit, traditions, rituals of educational organization); didactic and professional (technologies, means, forms and methods of organization of educational activities of students); interactive and productive (a variety of choice of fields of self-realization of future physical training teachers in the framework of different types of professional and educational practices, choice of ways of providing interpersonal communication of participants in the educational relations in the HEI, who are carriers of certain professional experience, etc.).

***Key words**: potential, educational environment, higher education institution (HEI), future physical training teachers, organization of individual work, pupils.*

УДК 378.147.167

Наталія Волкова
Університет імені Альфреда Нобеля
ORCID ID 0000-0003-1258-7251
Ольга Лебідь
Університет імені Альфреда Нобеля
ORCID ID 0000-0001-6861-105X
Людмила Романишина
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
ORCID ID 0000-0002-6026-2614
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/090-106

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті вивчено вітчизняний досвід стратегічного управління в системі освіти, упровадження технологій педагогічного менеджменту в закладах загальної середньої освіти. Проаналізовано наукові джерела з педагогічних і управлінських питань, пов'язаних із професійною підготовкою майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до стратегічного управління. Вивчено існуючі освітньо-професійні програми підготовки майбутніх керівників закладів освіти, навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін тощо. На підставі цілісного наукового аналізу обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту, а саме: створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і магістрантів в освітньому середовищі закладу вищої освіти; активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти; високий рівень компетентності керівників-наставників у здійсненні стратегічного управління, у супроводі яких здобувачі вищої освіти другого (магістерського) рівня, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 Менеджмент; спрямованість викладання навчальних дисциплін на підготовку магістрантів до стратегічного управління закладом освіти різного типу.

***Ключові слова:** стратегічне управління, професійна підготовка, технології педагогічного менеджменту, керівник закладу загальної середньої освіти.*

Постановка проблеми. Істотні зміни в науково-технічному, інформаційному, духовному, моральному та інших аспектах життя об'єктивно вимагають перегляду підходів до навчання. Сучасні тенденції розвитку системи освіти спрямовані на збільшення автономії закладу освіти, що передбачає вищий рівень його відповідальності. Це потребує від закладу загальної середньої освіти самостійного формування освітніх програм, складання навчальних планів і програм із навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти та досягнень сучасної науки, вибору підручників, методик навчання й виховання, розвитку навчально-матеріальної бази. Тому керівництву закладу загальної середньої освіти потрібні нові технології здійснення управлінської діяльності. У зв'язку з цим особливого значення набувають сучасні технології педагогічного менеджменту, які адекватним чином будуть відображати перетворення в освіті. Такою новою технологією педагогічного менеджменту є технологія визначення перспектив розвитку закладу загальної середньої освіти, а саме стратегічне управління.

З урахуванням означених чинників постала гостра необхідність підготувати майбутнього керівника нової генерації, який змінив би сенс і характер управлінської діяльності відповідно до вимог оновленої української школи, був би компетентний у розробці універсальних показників досягнення цілей, прогнозував траєкторію розвитку організації з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників, що дозволило би йому перевести заклад загальної середньої освіти з режиму функціонування в режим стратегічного розвитку. У зв'язку із зазначеним вище особливої актуальності набуває проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту.

Мета статті. *Мета* – на підставі цілісного наукового аналізу обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту. *Завдання:* проаналізувати наукову літературу з проблем стратегічного управління, теорій педагогічного менеджменту, особливостей професійної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти; зміст освітньо-професійних програм другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент».

Методи дослідження. Під час підготовки матеріалу дослідження використано комплекс методів: вивчення та

узагальнення вітчизняного досвіду стратегічного управління в системі освіти, упровадження технологій педагогічного менеджменту в закладах загальної середньої освіти; аналіз наукових джерел із педагогічних і управлінських питань, пов'язаних із професійною підготовкою майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до стратегічного управління; аналіз існуючих освітньо-професійних програм підготовки майбутніх керівників закладів освіти, навчальних планів, робочих програм навчальних дисциплін тощо.

Виклад основного матеріалу. Підготувати майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту не можна зробити шляхом прямого педагогічного впливу, оскільки ця здатність безпосередньо від викладача до магістранта не передається. Однак, педагог може створити умови, які сприятимуть формуванню досліджуваної якості в майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти. Ураховуючи зазначене, необхідно створити умови, які забезпечуватимуть чітку організацію навчально-виховного процесу, реалізацію стандарту вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 07 Управління та адміністрування спеціальності 073 Менеджмент; відповідне навчально-методичне забезпечення; упровадження ефективних форм, методів і технологій професійної підготовки; оновлення змісту професійної підготовки; необхідну матеріально-технічну базу тощо.

Для визначення педагогічних умов підготовки майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту звернемося до поняття «педагогічні умови».

Під умовою розуміється зовнішня рушійна сила процесу, так чи інакше свідомо сконструйована педагогом, обставина, яка істотно впливає на перебіг процесу, передбачає, але не гарантує певний результат (Фрицюк В., 2017); сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості (Полонський В., 2004). Поняття «педагогічні умови» визначається дослідниками здебільшого як структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей.

У контексті нашого дослідження педагогічні умови – це комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених чинників, які забезпечують цілеспрямований процес підготовки майбутнього

керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту.

Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту здійснювалося з урахуванням впливу таких чинників: стратегічні потреби сучасної системи загальної середньої освіти; аналіз особливостей функціонування закладу загальної середньої освіти в сучасних економічних умовах; вимоги до професійного рівня готовності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти; пізнавальні потреби й інтереси магістрантів у галузі стратегічного управління системою освіти; змістове наповнення поняття ключових професійних якостей магістрів з управління закладом освіти; особливості стратегічної діяльності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти.

Спираючись на здійснений аналіз наукових праць (Безсмолий Є., 2015; Бондаренко Л., 2015; Єрьоменко О., 2021; Ковальчук О., 2016; Кожушко С., 2014; Лунячек В., 2012; Макодзей Л., 2011; Яцик М., 2016), дослідження теорії і практики підготовки майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту, власний досвід, передбачаємо, що успіх означеної підготовки зможе забезпечити створення і впровадження відповідних педагогічних умов.

1. Створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і магістрантів в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Готовність майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту важко сформувати, якщо в закладі освіти не створено атмосферу шанобливого ставлення до суб’єктів навчально-виховного процесу, не культивується культура професійної, управлінської комунікації, ввічливість, толерантність. Зазначене має бути покладено в основу організації освітнього середовища, сприятливого для розвитку суб’єктної позиції кожної особистості в навчальному процесі вищої школи, рівноправних партнерських відносин викладачів і магістрантів.

Дуже цікавим для нашого дослідження є визначення поняття освітнє середовище, яке запропонувала М. Братко: «освітнє середовище закладу вищої освіти – багатосуб’єктне та багатопредметне системне утворення, що цілеспрямовано впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до про-

фесійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації в процесі життєдіяльності» (Братко М., 2015). Одним із найактуальніших завдань вищої школи є створення у закладі вищої освіти такого середовища, яке би максимально сприяло ефективності та результативності процесу здобуття особистістю фахової освіти, забезпечувало можливості для її саморозвитку та стимулювало активність, адже освітнім середовище закладу освіти стає лише тоді, коли виконує свої основні завдання: сприяє підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, розвитку особистісних якостей та підвищенню загальнокультурного рівня студентів.

Спираючись на вищезазначене, можна зробити висновок, що необхідно використовувати в освітньому процесі новий – продуктивний тип взаємодії викладача і магістрантів, під час реалізації якого відбувається не тільки обмін знаннями, уміннями, а й особистим комунікативним, управлінським і емоційним досвідом, сформованими поглядами та оцінками. При цьому магістрант є повноправним учасником організованого освітнього процесу, побудованого з урахуванням його особистісних потреб і мотивів поведінки. Такий вид взаємодії викладачів і магістрантів називається партнерським.

Варто зазначити, що партнерство передбачає прояв власної позиції кожного з партнерів, з одного боку, та розвинені вміння співпрацювати з іншими задля досягнення спільної мети та обопільного успіху – з іншого. «Партнерство є найвищою формою співробітництва, яку не можна набути автоматично. Партнерські відносини дають людині можливість засвоювати й відтворювати конструктивний соціальний досвід під час спілкування та діяльності. У формуванні партнерських відносин пріоритет варто надати цілеспрямованому педагогічному впливу в умовах спільної діяльності партнерів, що дасть можливість особистості надалі селективно підходити до вибору того, що варто переймати від інших, а що – ні. Так, спільна діяльність на засадах партнерства є формувальною діяльністю, яка формує свідомість і самосвідомість людини, а також необхідним етапом і внутрішнім механізмом діяльності індивідуальної. Партнерство постає в якості способу формування особистості, що полягає в пробудженні та розвиткові реальних можливостей людини до самовизначення, самореалізації й самоформування» (Коханова О., 2013). Підкреслимо, що партнерська взаємодія в системі «викладач – магістрант» – це взаємодія, заснована на відносинах, що забезпечують рівність партнерів у сприйнятті один одного, яка виражається в

можливості відкрито висловлюватись і сприймати іншого, не принижуючи власну гідність і гідність партнера.

У висновку варто зазначити, що успішність партнерської взаємодії викладача і магістрантів ми пов'язуємо з такими умовами: авторитет викладача; злагода, готовність магістранта приймати допомогу й підтримку з приводу власних проблем; опора викладача і магістрантів на наявні та потенційні сили і можливості останнього, віра в них; пріоритет магістранта у вирішенні власних проблем; рефлексивно-аналітичний підхід до перебігу та результату навчально-виховного процесу.

Реалізації зазначеної умови, на нашу думку, сприятиме впровадження в навчальному процесі: сюжетно-рольових і ділових ігор «Прохання», «Повітряна куля», «Невдалий план», «Переговори», «Як захистити власну мету?», «SMART вибори»; мозковий штурм за темою «Плюси та мінуси професійно важливих якостей керівника загальноосвітнього навчального закладу, значимих для здійснення стратегічного управління»; групові дискусії (наприклад, «Роздуми про себе як майбутнього керівника стратегічно орієнтованого закладу загальної середньої освіти»); вправи (з подальшим груповим обговоренням): «Чи можеш ти ігнорувати зовнішні подразники та контролювати ситуацію?», «Твій девіз», «Самоконтроль», «Скажи, яким ти мене бачиш...», «Оптимальні варіанти», «Неочікувана зустріч»; групові дискусії за підсумками ділових ігор тощо.

2. Активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти.

Головне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Необхідно перевести магістранта з пасивного споживача знань в активного творця, що вміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність. У цьому аспекті варто визнати, що самостійна робота магістрантів є не просто важливою формою освітнього процесу, а повинна стати його основою.

Ми розглядаємо самостійну пізнавальну діяльність, як один із основних видів діяльності, що організується, здійснюється і контролюється магістрантами на основі зовнішнього опосередкованого системного управління викладачем. Крім того, здійснення магістрантами самостійної пізнавальної діяльності в позааудиторний час, на нашу

думку, вимагає попереднього навчання її прийомів, форм і змісту цієї діяльності в аудиторний час під керівництвом викладача.

Цікавою для нас є точка зору Е. Мічуріної і С. Дочкіна (Мічуріної Е. і Дочкіна С , 2005), які виділяють два шляхи активізації самостійної пізнавальної діяльності магістрантів. Так, одним зі шляхів активізації самостійної пізнавальної діяльності є загальні настанови викладача, націлювання магістрантів на самостійну пізнавальну діяльність. Такі установки найбільш доцільні перед вивченням великих розділів. Викладач роз'яснює місце досліджуваного розділу, показує взаємозв'язок розділу з попередніми темами, звертає увагу на ті труднощі, з якими магістранти можуть зіткнутися під час осмислення нових категорій, і підкреслює необхідність усвідомлення понять на основі послідовного аналізу їх істотних ознак, орієнтує магістрантів на активні прийоми навчальної діяльності (розбір конкретних фактів, вивчення схем, таблиць тощо).

Наступним шляхом активізації самостійної пізнавальної діяльності є систематичне нарощування рівня складності пізнавальних завдань. Під ступенем складності навчального завдання розуміється характер його труднощів, що визначається комплексом факторів: інформаційна насиченість положень, які необхідно розібрати; структурні особливості теми (взаємозв'язок законів, понять, причинно-наслідкових зв'язків); кількість фактів, які необхідно розібрати; специфіка джерел інформації; дидактичні цілі; вид поєднання заданих джерел інформації; ступінь складності дослідницьких методів науки тощо. Результативним шляхом активізації самостійної пізнавальної діяльності магістрантів є застосування інтенсивних форм і методів: дискусій, ділових ігор, «мозкового штурму», аналіз конкретних ситуацій, методу проєктів тощо, що сприяють комплексному використанню резервних можливостей магістрантів і переходу навчання в самонавчання.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що виділені шляхи активізації самостійної пізнавальної діяльності магістрантів ефективно вдосконалюють їх професійну підготовку, а їх практичне застосування в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти дозволяє подолати недоліки традиційної організації самостійної пізнавальної діяльності та значно її активізувати.

Необхідно звернути увагу на ще одну можливість активізації самостійної пізнавальної діяльності магістрантів, яка зумовлена розвитком інформаційного простору, забезпечення навчально-

виховного процесу закладу вищої освіти сучасними технологічними засобами навчання. Тому, на нашу думку, необхідним є використання нових інформаційно-дистанційних технологій, які є універсальним засобом навчання, що дозволяють формувати у магістрантів не тільки знання, уміння та навички, але й розвивати їх особистісні якості й задовольняти наукові інтереси.

Тому активізація пізнавальної діяльності магістрантів під час самостійної роботи в процесі підготовки майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту буде більш ефективною у процесі використання інформаційно-дистанційних технологій навчання, що дозволяють об'єднувати різні форми подання інформації в єдиний навчальний комплекс.

3. Високий рівень компетентності керівників-наставників у здійсненні стратегічного управління, у супроводі яких здобувачі вищої освіти другого (магістерського) рівня, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 Менеджмент.

Управлінська практика магістрантів є невід'ємною складовою програми підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 Менеджмент. Програма підготовки розглядає проходження управлінської практики в закладах освіти як важливу складову професійної підготовки майбутнього керівника до виконання посадових обов'язків, практичне випробування теоретичних знань, перевірку набутих ділових якостей.

Важливим кроком на шляху до підвищення рівня готовності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту є управлінська практика, метою якої є набуття практичного досвіду й навичок стратегічного управління. Під час практики магістранти набувають досвіду стратегічної діяльності, проявляють власні професійні здібності, мають можливість поглибити, розвинути і закріпити знання з теорії стратегічного управління, одержані під час навчання в закладі вищої освіти. Водночас вони мають отримати нові навички практичної роботи за одним із напрямів професійної діяльності – стратегічного управління.

Ключовою фігурою в системі управлінської практики майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти повинен стати наставник. У науковій літературі поняття «наставник» трактується як «той, хто дає поради, навчає; порадник, учитель; наглядач», а «наставляти» – «даючи поради, навчати чогось; наводити, направляти, націлювати тощо в потрібному напрямі, скеровувати, спрямовувати» (Новгородська Ю., 2016). На думку К. Крема, головне завдання наставника – допомогти молодому фахівцеві відчути впевненість у власних силах, розвинути професійну ідентичність, оволодіти знаннями, необхідними для подальшого фахового зростання (Kram K., 1985). Таким чином, наставник, який має досвід і авторитет у закладі загальної середньої освіти, є для майбутнього керівника особистим радником, інструктором, тренером і сприяє його професійному становленню.

Відомо, що діяльність наставника передбачає виконання ним широкого спектру професійних ролей. Так, дослідники (М. Зембицька, 2016; О. Трофименко, 2012; та ін.) стверджують, що наставник виступає в ролі захисника, інструктора, учителя, доброзичливого керівника, еталону, мудрого друга, провідника, авторитетного радника, доступного джерела інформації, неосудливого критика, людини, яка надихає в кар'єрному зростанні. Залежно від зазначених ролей наставник виконує низку професійних функцій, які подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Професійні функції наставника

Назва функції	Характеристика
Еталонна	Функція впливу авторитету наставника: наставник є взірцем, прикладом для наслідування в професійній діяльності
Професійно-освітня	Наставник надає допомогу магістранту в удосконаленні його професійних знань і вмінь у галузі стратегічного управління, підвищенні рівня загальнонаукової та управлінської підготовки, у формуванні професійної спостережливості й уяви, управлінського такту
Самоосвітня	Наставник вчиться сам для того, щоб допомогти магістранту бути в курсі новітніх досягнень у галузі управління закладом загальної середньої освіти і в галузі стратегічного управління зокрема
Виховна	Наставник активно впливає на формування професійно зумовлених особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, що сприяють ефективному здійсненню стратегічного управління, залучає магістранта до системи самоосвітньої роботи, сприяє усвідомленню ним значущості стратегічного управління, формуванню відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків

Мотиваційно-спонукальна	Спонукає магістранта до безперервного особистісного та професійного розвитку, стимулює його творчий потенціал
Рефлексивна	Сприяє формуванню потреби в самовдосконаленні й визнанні, здатності до рефлексії, критичного ставлення до власного рівня готовності до стратегічного управління; спонукає магістранта до аналізу, узагальнення і систематизації особистого досвіду в процесі його накопичення з метою вдосконалення власної професійної діяльності
Контрольно-оцінювальна	Здійснює діагностику готовності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління, моніторинг його професійної діяльності; оцінює процес і результати реалізації програми стажування
Компенсаторна	Компенсація відсутніх знань; наставник визначає й усуває прогалини в підготовці магістранта
Психосоціальна	Наставник забезпечує психологічну підтримку магістранта, виступає посередником між ним і викладачем, сприяє його інтеграції в професійну спільноту
Кар'єрного зростання	Наставник сприяє формуванню лідерської позиції майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти; навчає ставити та досягати цілі, розробляти та виконувати «план успіху і визнання»

Для ефективної співпраці наставник має стати авторитетом для майбутнього керівника закладу загальної середньої освти, завоювати його глибоку довіру й повагу, слугувати прикладом для наслідування в професійній управлінській діяльності. «При цьому особливе значення має формування дружніх, довірливих стосунків із магістрантом і запобігання негативним проявам поведінки: зарозумілості, нетолерантному ставленню до колег, учнів, батьків, безвідповідальності щодо виконання повсякденних професійних обов'язків тощо» (Зембицька М., 2016). Як результат, не кожен керівник закладу освіти може бути наставником. Для цього необхідні специфічні якості. Так, М. Морозова виділяє необхідні специфічні якості, які мають бути притаманні наставнику: корпоративність (керується стратегічними пріоритетами організації, знаходить баланс інтересів підрозділів і організації в цілому), здатність навчати (уміння структурувати досвід роботи, з передачею його молодому фахівцеві), відповідальність (зацікавлений в успіхах підопічного, несе особисту відповідальність за вирішення проблем, які виникають у навчанні), мотивація (уміння мотивувати інших), впливовість (наявність довірливих відносин із боку керівництва у сфері комунікації), якості лідера (сукупність умінь і здібностей взаємодіяти з групою людей, які здатні забезпечити успішне виконання завдань і функцій) (Морозова Н., 2016).

Зокрема, А. Рейман і Р. Еделфелт вважають, що найбільш важливими професійно-особистісними якостями, якими має володіти наставник для забезпечення продуктивності відносин у системі «наставник – підопічний», є: ентузіазм та емпатія наставника, здатність зрозуміти проблеми магістранта; уміння мотивувати; здатність наставника не лише надавати допомогу, але й забезпечувати взаємовигідність партнерства для обох сторін; готовність наставника сприяти розвиткові рефлексії магістранта; створити невимушену атмосферу для ефективного обміну досвідом; готовність захищати власного підопічного; уміння одночасно виконувати завдання й обов'язки різного характеру (Reiman A., Edelfelt R., 1990).

Важливими для дослідження є висновки Н. Бондаренко, яка стверджує, що глибокі професійні знання, великий практичний досвід, загальновизнані особисті виробничі досягнення, вагомий стаж роботи в організації – важливі умови, але не достатні для успіху фахівця на терені наставництва. Авторка стверджує, що наставник повинен володіти абсолютно певними специфічними компетенціями:

- корпоративність (у роботі людина виходить зі стратегічних пріоритетів організації, знаходить розумний баланс інтересів підрозділів і організації в цілому; бере на себе осмислені зобов'язання перед організацією, чітко обґрунтовує власні можливості, спираючись на розрахунки та факти; власними діями зміцнює репутацію організації серед співробітників, партнерів, представників влади);

- здатність навчати (уміє структурувати наявний досвід роботи і передати його молодому фахівцеві; чітко й послідовно викладає необхідну інформацію, зауваження за результатами роботи підопічного; підбирає адекватні та ефективні способи інструктажу; здійснює конструктивний зворотний зв'язок);

- відповідальність (зацікавлений в успіхах підопічного, бере особисту відповідальність за вирішення проблем, що виникли в навчанні; активно шукає способи розвитку навичок «учня»; надає йому необхідну допомогу, пропонує завдання, робота над якими активізує здібності; заохочує його до отримання нового досвіду й обміну ідеями);

- уміння мотивувати інших (надихає молодого фахівця на позитивне ставлення до роботи, сприяє успішному досягненню мети; безпомилково знаходить мотивуючі фактори та вміло використовує їх);

- впливовість (має кредит довіри з боку партнерів з комунікації; володіє необхідними навичками й особистісними якостями для

здійснення впливу на інших; адаптує власний стиль взаємодії залежно від особливостей співрозмовника; намагається досягти поставленої мети комунікації) (Бондаренко Н., 2008).

Звісно, важко очікувати, що потенційний наставник продемонструє всі вищезазначені якості та вміння. Проте, кожен наставник має прагнути до ідеалу й розвивати в собі необхідні риси.

Характеристика ідеальної моделі наставника може навести на думку, що не всі керівники відповідають таким високим критеріям, навіть якщо формально за посадою вони можуть претендувати на роль наставника. Тому вибір наставника залежить від особливостей закладу освіти, стилю управління, розуміння керівником важливості системи наставництва й багатьох інших факторів.

Треба зауважити, що магістрант, який навчається за спеціалізацією «Управління навчальним закладом» – це керівник закладу освіти (дошкільного, загального середнього, професійно-технічного тощо), керівник окремого структурного підрозділу закладу освіти, викладач, учитель тощо, який у більшості випадків знайомий зі специфікою функціонування закладу освіти та діяльністю керівника. Тому, бажано, щоб наставник займав посаду вищу хоча би на один-два рівня, ніж у його підопічного: такий «розрив» забезпечує результативну взаємодію. Цього правила не завжди вдається дотримуватися, але до цього треба прагнути.

Проведений аналіз вимог до особистості наставника дозволив нам виділити загальні критерії, якими ми керувалися під час визначення придатності керівника закладу загальної середньої освіти на роль наставника. Це наявність необхідного управлінського досвіду та мотивації до наставницької діяльності, комунікативних і рефлексивних умінь, високого рівня професіоналізму й авторитету. Потенційний наставник має демонструвати: знання сутності, компонентів та інструментів здійснення стратегічного управління, а також принципів і методів реалізації стратегії розвитку закладу освіти; високий рівень мотивації до наставницької діяльності; досвід професійної управлінської діяльності (як мінімум, 5 років успішного управління); наявність належної теоретичної і практичної підготовки; знання специфіки навчання дорослих; наявність відповідних особистісних якостей (комунікабельність, спостережливість, толерантність, асертивність тощо); розвинуту управлінську рефлексію та навички «активного слухання»;

організаційні й лідерські здібності, уміння об'єктивно оцінювати професійну діяльність магістранта.

4. Спрямованість викладання навчальних дисциплін на підготовку магістрантів до стратегічного управління закладом освіти різного типу.

Упровадження стратегічного управління керівником у закладі загальної середньої освіти не може бути успішно реалізоване при відсутності відповідних управлінських здібностей, які проявляються в умінні бачити й знаходити нові можливості розвитку закладу загальної середньої освіти, розробляти стратегічний план розвитку закладу загальної середньої освіти та його підрозділів, обґрунтовувати та обирати стратегії залежно від сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів, приймати виважені стратегічні рішення з чітким і продуманим механізмом їх реалізації, адекватно діяти в ситуації невизначеності тощо. Такі вміння формуються в процесі навчальної діяльності, у тому числі під час вивчення навчальних дисциплін.

Проте, необхідно звернути увагу на те, що в магістратурі «Управління навчальним закладом» здійснюється підготовка майбутніх керівників закладів освіти різного типу (дошкільних, загальних середніх, позашкільних тощо). Тому четверта педагогічна умова пов'язана з необхідністю забезпечення взаємозв'язку змісту навчальних дисциплін із реальним стратегічним управлінням закладом освіти, а саме – викладачам необхідно відображати в навчальному матеріалі інформацію щодо особливостей здійснення стратегічного управління в закладах освіти різного типу.

З метою ефективної підготовки майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту під час викладання кожної дисципліни, передбаченої освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом», викладачі мають прагнути до спрямування процесу викладання навчальних дисциплін на формування готовності майбутнього керівника до стратегічного управління закладом освіти різного типу, створення можливостей для оволодіння магістрантами механізмами реалізації основних функцій стратегічного управління в сфері освіти незалежно від типу закладу освіти, використання загальних методів формулювання, розробки й реалізації стратегій інноваційного розвитку закладу тощо. Це дозволить магістрантам під

час навчання в закладі вищої освіти накопичувати власний досвід здійснення стратегічного управління в сфері освіти.

Запропоновані педагогічні умови підготовки майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту виступають складником цілісного процесу підготовки.

Висновки. Підсумовуючи, доходимо висновку, що створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і магістрантів в освітньому середовищі закладу вищої освіти; активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти; високий рівень компетентності керівників-наставників у здійсненні стратегічного управління, у супроводі яких перебувають здобувачі вищої освіти другого (магістерського) рівня, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 Менеджмент; спрямованість викладання навчальних дисциплін на підготовку магістрантів до стратегічного управління закладом освіти різного типу впливатиме на ефективну підготовку майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту, а, отже, є педагогічними умовами зазначеного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

Безсмолий, Є. Б. (2015). *Підготовка майбутніх магістрів з правознавства до викладацької діяльності* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Рівне (Bezsmolyi, Ye. B. (2015). *Preparation of future masters in law for teaching* (Candidate's dissertation). Rivne).

Бондаренко, Л. І. (2015). *Педагогічні умови формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх магістрів у вищих технічних навчальних закладах* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Старобільськ (Bondarenko, L. I. (2015). *Pedagogical conditions for the formation of readiness for pedagogical activities of future masters in higher technical educational institutions* (Abstract of candidate's dissertation). Starobilsk).

Бондаренко, Н. (2008). Организация наставничества как бизнес-процесса. *Kadrovik.ru, 7,* 14-19 (Bondarenko, N. (2008). Organization of mentoring as a business process. *Kadrovik.ru, 7,* 14-19).

Братко, М. (2015). Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки, 135*, 67-72 (Bratko, M. (2015). The structure of the educational environment of higher education. *Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical sciences, 135,* 67-72).

Єрьоменко, О. А. (2021). *Теоретичні і методичні засади адаптивної системи професійної підготовки магістрів з управління навчальним закладом*

(автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Суми (Yeromenko, O. A. (2021). *Theoretical and methodical bases of adaptive system of professional training of masters on management of educational institution*. (Abstract of doctoral dissertation). Sumy).

Зембицька, М. О. (2016). *Педагогічне наставництво у системі середньої освіти США* (дис. …. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Тернопіль (Zembytska, M. O. (2016). *Pedagogical mentoring in the US secondary education system*. (Candidate's dissertation). Ternopil).

Ковальчук, О. М. (2016). *Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Луцьк (Kovalchuk, O. M. (2016). *Preparation of masters of humanitarian specialties for innovative professional activity in the conditions of higher education*. (Candidate's dissertation). Lutsk).

Кожушко, С. П. (2014). *Підготовка майбутніх фахівців з комерційної діяльності до професійної взаємодії: теоретико-методичний аспект*. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля (Kozhushko, S. P. (2014). *Training of future specialists in commercial activities for professional interaction: theoretical and methodological aspect*. Dnipropetrovsk: Dnipropetrovskyi universytet imeni Alfreda Nobelia).

Коханова, О. П. (2013). Партнерство як фактор соціалізації особистості. *Педагогічний процес: теорія і практика, 2,* 196-204 (Kokhanova, O. P. (2013). Partnership as a factor in the socialization of the individual. *Pedagogical process: theory and practice, 2,* 196-204).

Лунячек, В. Е. (2012). *Теоретико-методичні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Харків (Luniachek, V. E. (2012). *Theoretical and methodological principles of professional training of managers in the conditions of master's degree in education quality management* (Doctoral dissertation). Kharkiv).

Макодзей, Л. І. (2011). *Формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Київ (Makodzei, L. I. (2011). *Formation of managerial competence of future masters of forestry*. (Abstract of candidate's dissertation). Kyiv).

Мичурина, Е. С., Дочкин, С. А. (2005). Пути активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов. *Ползуновский вестник, 3,* 106-109 (Michurina, E. S., Dochkin, S. A. (2005). Ways to activate independent cognitive activity of students. *Polzunovskiy vestnik, 3,* 106-109).

Морозова, Н. Е. (2016). Наставництво як процес формування особистості молодшого спеціаліста. *Науковий вісник УМО, 1,* 317-327 (Morozova, N. E. (2016). Mentoring as a process of forming the personality of a junior specialist. *Scientific Bulletin of UMO, 1,* 317-327).

Новгородська, Ю.Г. (2016). Особливості формування у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів управлінських умінь. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 1,* 195-199 (Novhorodska, Yu. H. (2016). Features of formation of managerial skills in future heads of preschool educational institutions. *Scientific notes of NSU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences, 1,* 195-199).

Полонский, В.М. (2004). *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа (Polonskii, V. M. (2004). *Dictionary of Education and Pedagogy*. Moscow).

Система роботи з молодими вчителями (2012). Упорядник посіб. О. Д. Трофименко. Кривий Ріг (O. D. Trofymenko (Ed.). (2012). *System of work with young teachers*. Kryvyi Rih).

Фрицюк, В. А. (2017). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Вінниця (Frytsiuk, V. A. (2017). *Theoretical and methodical bases of preparation of future teachers for continuous professional self-development* (Doctoral dissertation). Vinnytsia).

Яцик, М. Р. (2016). *Формування професійної компетентності менеджерів з менеджменту економічної безпеки у процесі фахової підготовки* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Хмельницький (Yatsyk, M. R. (2016). *Formation of professional competence of managers in economic security management in the process of professional training* (PhD thesis). Khmelnytskyi).

Kram, K. E. (1985). Improving the mentoring process. *Training and Development Journal, 39 (4),* 40-43.

Reiman, A. J., Edelfelt R. A. (1990). *School-based mentoring programs : Untangling the tensions between theory and research*. Research Report, 90-97.

SUMMARY

Volkova Nataliia, Lebid Olha, Romanyshyna Liudmyla. Pedagogical conditions of preparation of future heads of general secondary education institutions for strategic management as a technology of pedagogical management.

The article examines the domestic experience of strategic management in the education system, introduction of pedagogical management technologies in general secondary education. Scientific sources on pedagogical and managerial issues related to the professional training of future heads of general secondary education institutions for strategic management are analyzed. Existing educational and professional training programs for future heads of education institutions, curricula, work programs of academic disciplines, etc. have been studied. The concept of "pedagogical conditions" is considered in the study as a set of interrelated and interdependent factors that provide a purposeful process of preparing the future head of general secondary education institution for strategic management as a technology of pedagogical management. Substantiation of pedagogical conditions was carried out taking into account the influence of the following factors: strategic needs of the modern system of general secondary education; analysis of the peculiarities of functioning of the institution of general secondary education in modern economic conditions; requirements for the professional level of readiness of the future head of the institution of general secondary education; cognitive needs and interests of undergraduates in the field of strategic management of the education system; content of the concept of key professional qualities of masters in the management of education institutions; features of strategic activity of the future head. The following pedagogical conditions of preparation of future heads of general secondary education institutions for strategic management as technologies of pedagogical management are singled out and substantiated in detail: creation of atmosphere of partnership interaction of teachers and masters in the educational environment of higher education institution; intensification of independent cognitive activity of the future head of the institution of general secondary

education; high level of competence of managers-mentors in the implementation of strategic management, accompanied by applicants for higher education of the second (master's) level, studying in the educational-professional program "Management of educational institution" in the specialty 073 Management; the focus of teaching disciplines on the preparation of undergraduates for strategic management of education institutions of various types.

Key words: *strategic management, professional training, technologies of pedagogical management, head of general secondary education institution.*

УДК 796.012.1:316.628 – 057.875

Анатолій Конох
Запорізький національний університет
ORCID ID 0000-0003-4283-9317
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/106-115

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ В ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті акцентовано увагу на ролі вчителів фізичної культури в підготовці здорового покоління. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури передбачає навчання студентів теорії і методики організації та проведення відповідних занять у школі з групами дітей різновікових категорій та різним рівнем здоров'я. Перед майбутніми вчителями фізичної культури постає важливе завдання – організувати індивідуальну роботу з учнями з метою сприяння школярам у розробці власної програми здоров'язбереження, у якій поєднати всі аспекти оздоровлення та здорового способу життя. На сучасному етапі розвитку суспільства увага педагогічної спільноти зосереджена на проблемі навчання й виховання здорового покоління. Особлива роль в організації оздоровлення молодого покоління належить учителям фізичної культури. Вони навчають школярів основ оздоровчої активності. Науковці приділяють особливу увагу вдосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які покликані навчати учнів оздоровчій діяльності. Науковими дослідженнями доведено, що рухова активність значною мірою сприяє дотриманню людиною здорового способу життя, а також зменшенню негативного впливу на організм людини шкідливих звичок, підвищенню стресостійкості та відволікає від асоціальної поведінки. Визначено місце та значення педагогічної практики у формуванні готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Доведено, що практична підготовка студентів – це одна з найважливіших форм навчальної діяльності, яка забезпечує формування професійних компетентностей майбутнього вчителя. Професійна компетентність майбутніх учителів означає єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійних функцій та вирішення професійних завдань. Зазначається, що компетентнісний підхід до професійної підготовки переносить акцент із системи засвоєних майбутнім фахівцем знань, умінь та навичок на кінцеві результати, практичну готовність до вирішення професійних завдань і реалізації професійних функцій. Практична підготовка майбутніх учителів фізичної культури в організації індивідуальної

роботи з учнями передбачає врахування основної мети – формування в школярів стійких соціально значущих індивідуальних ознак, які визначатимуть подальшу організацію ними здорового способу життя та фізичної активності.

Ключові слова: *учні, майбутні вчителі фізичної культури, фізична культура, практична підготовка.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в українському суспільстві, наміри України щодо інтеграції в європейську спільноту зумовили нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою. Модернізація вищої освіти в Україні відбувається в напрямі її демократизації, гуманізації та спрямована на розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів (Бермудес, 2016).

На цьому наголошено в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014); указах Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013), «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 р. «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016); «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 р.» (2017) та інших рекомендаційних і нормативно-правових документах.

У зазначених документах вказано про посилення ролі вчителя у прищепленні учням інтересу до навчання, його стимулюванні навчання протягом життя, актуалізації їх допитливості, ініціативності, самостійності. Реалізація цих завдань педагогічної науки можлива за умови впровадження нових сучасних моделей, різноманітних форм та інноваційних методів і прийомів навчання й виховання. Напрямами професійної діяльності фахівця з фізичної культури є фізичне виховання, спорт та здоров’я людини. У процесі розвитку діяльності фахівців із фізичної культури формуються професійні норми, правила, вимоги до представників даної сфери діяльності.

Реалізація завдань, регламентованих законодавчими актами, передбачає надання пріоритетності особистісному та професійному розвитку, формуванню нестандартного мислення, пошуку кожним студентом власної траєкторії професійного становлення. Нині існує запит переходу підготовки майбутніх учителів із традиційної до компетентнісної основи, що вимагає якісної переорієнтації змістового наповнення всіх ланок освітнього процесу, використання таких методів, форм і засобів, які сприяють досягненню студентами належного рівня знань, умінь для самостійної дослідницької роботи,

посилення мотивації навчання, розвитку особистісних якостей.

Сьогодні перед учителем фізичної культури в школі стоїть проблема – зробити фізичне виховання процесом безперервної дії, це означає, що вчитель не має права обмежувати свою діяльність окремими епізодичними заходами з фізичного виховання або лише час від часу залучати до цього процесу інших осіб. На порядок денний роботи вчителя час висуває питання про фізичне виховання школярів як систему всезагального обов'язкового навчання основ здоров'я і гігієнічного виховання (Павлишинець, 2017). Не викликає сумніву й те, що формуванням здорового способу життя дітей займається як сім'я, так і весь педагогічний колектив закладу освіти. Тому цілком зрозуміло, що від ставлення майбутніх учителів фізичної культури до цієї проблеми буде багато залежати у вихованні здорового покоління (Рибалко, 2020).

У зв'язку з цим посилюється увага до проблеми професійної підготовки кадрів галузі фізичної культури якісно нового рівня, які йдуть у ногу з часом, випереджають його, розвивають себе як особистість і суб'єкт професійної діяльності. Таку професійну підготовку можна забезпечити в умовах удосконалення рівня науково-теоретичної та практичної підготовки, підвищення рівня освітньо-кваліфікаційного рівня педагогічних кадрів (Стасенко, 2014). Саме це є однією з головних умов підготовки студентів у вищій школі – її зв'язок із життям, з конкретними особливостями майбутньої практичної діяльності. Увесь шлях розвитку вищої освіти – свідоцтво бажання наблизити теоретичну підготовку до практичної (Степанченко, 2017).

Практична підготовка в галузі професійної освіти виступає, з одного боку, як частка професійної освіти, а з іншого, – практичної. Вона є невід'ємною складовою освітньо-професійної програми підготовки фахівців. Водночас, пропозиції щодо підвищення її якості, мають бути добре продуманими й виваженими. Основним завданням професійної підготовки має бути якість практичної підготовки випускників за освітньо-кваліфікаційним рівнем: «молодший спеціаліст», «бакалавр», «магістр» (Танасійчук, 2021).

Питання вдосконалення методики викладання основ здоров'я і фізичної культури в учнів загальноосвітньої школи стали предметом досліджень багатьох авторів, але переважна більшість праць присвячена підвищенню ефективності академічних занять. І недостатньо робіт із питань змісту, форм і методики організації індивідуальної роботи вчителів фізичної культури з учнями.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах закладів вищої освіти свідчить про значну увагу науковців до її дослідження. Роль та значення педагогічної практики у формуванні професійної компетентності педагога розкриті в дослідженнях О. Абдулліної, Т. Білоусової, К. Дмитренко, І. Зязюна, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, І. Макаревич, В. Розова, В. Сластьоніна, А. Харківської, Є. Шиянова та ін. Питання організації педагогічної практики майбутніх учителів фізичної культури розглядали І. Гринченко, Т. Дерека, О. Іващенко, Л. Капова, Т. Карпунець, Ю. Кринін, Л. Лисенко, М. Огієнко, Л. Романишина, О. Худолій, Г. Черкас, Т. Чопик, Б. Шиян та ін. Різні аспекти вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури розглядали Є. Захаріна, О. Нестеров, К. Павлишинець, А. Рибницький, Г. Тітова та ін. Проте проблема практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями не знайшла належного відображення в науковій літературі.

Мета статті – визначення ролі практичної підготовки у формуванні готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Виклад основного матеріалу. За роки незалежності зазнали кардинальних змін зміст, система освіти та її структура, методичні засади навчання, відбувся відхід від ідеологізованих трафаретних понять та підходів, які були в радянській педагогіці і фактично унеможливлювали творчий підхід до вирішення проблем навчально-виховного процесу (Рибалко, 2020). У наш час відбувається зміщення акцентів діяльності вищої школи згідно з новою освітньою парадигмою, пріоритетами якої є інтереси людини, а звідси – нові вимоги суспільства до освітнього рівня та професійної спрямованості фахівця. Розроблена нова концепція державної політики у сфері фізичної культури і спорту, сутність якої полягає в переході від формальної гонитви за масовістю фізкультурно-спортивного руху до рекреаційно-оздоровчого і профілактичного ефекту, до утвердження здорового способу життя. Тож масштабна криза здоров’я в освіті, з одного боку, і об’єктивна потреба в педагогах, здатних реалізувати здоров’язбережуваальну функцію освіти засобами фізичної культури, з іншої, визначили проблему – формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями як умова підвищення ефективності оздоровлення дітей та молоді.

Відомо, що практична підготовка студентів започатковується в процесі теоретичного навчання, коли проводяться семінарські та практичні заняття, на яких вирішуються завдання певного виробничого змісту (Тітова, 2017).

Традиційно термін «практична підготовка» в професійній педагогіці використовується для визначення характеру навчання як складової частини професійної освіти, що відображає закономірності, зміст, методи і форми організації процесу формування вмінь і навичок, який спрямований на розвиток здатності студентів до кваліфікованої виробничої праці за обраною спеціальністю (Шаповалова, 2014).

Частково погоджуючись із вищезазначеним терміном, ми вважаємо, що «практична підготовка» – це складова частина професійної освіти, яка спрямована на виховання свідомості, формування вмінь і навичок у діяльності та звичок поведінки, що забезпечує здатність студентів до педагогічної та спортивно-фізкультурної діяльності.

Практична підготовка має велике значення для формування майбутнього фахівця і дає можливість оволодіти необхідними знаннями сучасних змін у державі, уміннями й навичками прийняття інноваційних підходів і пошуку шляхів виваженого, раціонального впровадження в майбутній професійній діяльності; виявити вміння та навички менеджерської діяльності щодо забезпечення трудової дисципліни, створення безпечних умов праці для здоров’я учнів; приймати професійні рішення з урахуванням їх соціальио-економічних, соціально-педагогічних і психологічних наслідків; володіти вміннями та навичками застосування перспективного досвіду з питань організації індивідуальної роботи з учнями.

Практична підготовка має незрівнянний вплив на виховання і розвиток всіх сторін особистості. Винятково-важливим є значення практичної підготовки і для розумового розвитку особистості майбутнього вчителя фізичної культури. Окрім загальних завдань практичної підготовки в галузі професійної освіти є конкретні завдання, які формуються залежно від освітньо-кваліфікаційного рівня, професії та спеціальності. Головними з них є: органічний зв’язок теорії з практикою; відповідність цілей і завдань запитам суспільної практики; творче володіння досягненнями педагогіки і передовим досвідом викладання; єдність навчання, виховання і розвитку; свідомість і активність студентів; самостійність студентів у навчанні та під час практичної підготовки;

науковість, професійна спрямованість навчання і зв'язок його з виробництвом; опора на чуттєво-емоційну сферу студентів у навчанні під час практичної підготовки тощо. Кожний із цих принципів орієнтує викладача як у плануванні практичної підготовки студентів, так і виступає як необхідний елемент у забезпеченні цінності і повноцінності реалізації її змісту. Разом із тим, усі принципи характеризуються взаємозв'язком і взаємопроникненням.

У практичній підготовці важливим елементом є методи навчання. Вони розглядаються як засоби спільної діяльності керівника практичної підготовки (викладача) і студента, за допомогою яких досягається набуття студентами практичних знань, умінь і навичок, професійної компетентності, педагогічно-фізкультурної майстерності, виховуються навички моральної поведінки, розвиваються розумові і фізичні сили, творчі здібності. Зміни в характері та змісті праці, соціальних завдань зумовлюють зміни в методах професійної підготовки (Бермудес, 2016; Павлишинець, 2017; Рибалко, 2020). Найчастіше в практичному навчанні застосовуються такі методи, як: розповідь-пояснення; бесіда; демонстрація; вправи; самостійна робота; навчально-виробнича екскурсія (Яворська, 2016).

Концепція практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури свідчить: основною детермінантою структури практичної освіти є структура поетапного засвоєння діяльності. Структура є наскрізною, у ній можна виділити низку її наскрізних компонентів, які і складають її зміст (програму) кожної окремої практики. Практична підготовка, яка разом із теоретичною створює основу знань, умінь і навичок, є провідною частиною всієї професійної освіти.

Однією з ефективних форм роботи щодо підготовки студентів до професійної діяльності з фізичного виховання учнів і організації індивідуальної роботи з учнями є проходження ними практики. Прогнозуючи її в нашій моделі, ми розуміли, що успіх практики залежить від додержання таких умов: 1) чітке визначення мети та видів діяльності; 2) призначення керівників практики для декількох студентів, або одного керівника для кількох студентів; 3) складання звіту про результати практики після її закінчення; 4) здійснення стабільної співпраці університету (факультету) із загальноосвітніми школами. Навчально-методичне керівництво практикою здійснювалося кафедрою. У закладах освіти студенти працювали під керівництвом висококваліфікованих спеціалістів відповідно плану

проходження виробничої практики та календарним графіком, затвердженим навчальним відділом університету.

Практика здійснювалася в двох різновидах як «активна, діюча підготовка» (виробнича) та «практика професійного розвитку» (переддипломна). Основною метою «активної діючої практики» є застосування теоретичних знань у процесі фізичного виховання, в організації індивідуальної роботи з учнями. Під час цієї практики студенти набувають нових умінь і навичок, підвищують свій організаторський потенціал.

Цілі іншого виду практики – «професійний розвиток» передбачали: 1) ознайомлення з професійною технологією; 2) розвиток загального уявлення студентів про школу та зміст її роботи щодо організації з дітьми різних форм фізичного виховання, у тому числі й організації індивідуальної роботи з учнями. Головним результатом обох видів практики передбачається формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері фізичного виховання підростаючого покоління та професійної компетенції в організації індивідуальної роботи з учнями як цінної форми формування, збереження, зміцнення та відновлення здоров'я учнів. Практика має також розвивати професійну зрілість майбутніх фахівців, їхні здібності до адаптації в різних професійних умовах і обставинах.

Важливою умовою ефективної роботи студентів у період педагогічної практики є чітке планування всієї їхньої діяльності. Вихідним документом планування педагогічної практики є програма, яка включає всі види діяльності майбутнього фахівця з фізичного виховання за розділами методики фізичного виховання, з педагогіки, психології, гігієни, лікарського контролю тощо.

Документом, який регламентує практику на весь період навчання за спеціальністю та визначає організаційні відносини, методи, форми практичної підготовки, є наскрізна програма.

Після закінчення практики кожний студент упродовж десяти днів мав представити методисту факультету звітну документацію та відомість-характеристику. Підсумкову оцінку з практики в туристичній установі студенту виставляв методист факультету з урахуванням якості проведених заходів; відвідування, обсягу виконаної роботи та своєчасного складання звітної документації. Закінчувалася виробнича практика на 5-му курсі проведенням звітної конференції студентів і

викладачів (керівників практики). На ній є обов'язковою присутність усіх методистів і студентів.

Спираючись на окреслену структуру діяльності, передбачалося, що під час практичної підготовки будуть відображені основні ознаки, структурно-функціональні та причинно-наслідкові зв'язки між елементами аналізованого процесу – професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

У розробленій програмі практичної підготовки відображено мету дослідження: підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, для досягнення якої у процесі діяльності необхідно вирішити кожне з поставлених завдань, зокрема: формування в майбутніх учителів фізичної культури сукупності знань про особливості індивідуальної роботи з учнями різних вікових категорій; розвиток у студентів потреби опанування вміннями та навичками використання індивідуального підходу на уроках фізичної культури; ознайомлення майбутніх учителів з потенційними можливостями індивідуальної роботи з дітьми, що забезпечує активізацію, інноватизацію освітнього процесу в середовищі школи; залучення студентства до оволодіння способами, засобами, методами, прийомами застосування індивідуального підходу в процесі роботи з учнями.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Практична підготовка майбутніх учителів фізичної культури в закладі вищої освіти на факультеті фізичного виховання передбачає інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь та навичок роботи з учнями, урахування основної мети – сформувати в школярів стійкі соціально значущі індивідуальні ознаки, які визначатимуть подальшу організацію ними здорового способу життя та фізичної активності. Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці методичного забезпечення для підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

ЛІТЕРАТУРА

Бермудес, Д. В. (2016). Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 137,* 200-203 (Bermudes, D. V. (2016). Training of future physical culture teachers for the implementation of variable modules in the process of professional activity. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University, 137,* 200-203).

Павлишинець, К. Ю. (2017). Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах,* 56-

57 (109-110), 289-296 (Pavlyshynets, K. Yu. (2017). Theoretical bases of training of future physical culture teachers for adaptation in professional activity. *Pedagogy of forming the creative personality in higher and general secondary schools, 56-57 (109-110),* 289-296).

Рибалко, П. Ф. (2020). Проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу середньої освіти. *Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology, 4,* 38-42 (Rybalko, P. F. (2020). Problem of training future physical culture teachers for organization of a physical culture and health environment of secondary education. *Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology, 4,* 38-42).

Стасенко, О. А. (2014). Теорія і практика визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*, *118, Т. 2,* 213-216 (Stasenko, O. A. (2014). Theory and practice of determining the content of vocational training of future physical culture teachers in the process of independent work. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. Physical education and sports, 118, Vol. 2,* 213-216).

Степанченко, Н. І. (2017). *Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04). Луцьк (Stepanchenko, N. I. (2017). *System of vocational training of future physical culture teachers in higher educational institutions* (DSc thesis). Lutsk).

Танасійчук, Ю. М. (2021). *Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я* (дис. … докт. філософії). Умань (Tanasiichuk, Yu. M. (2021). *Training of future physical culture teachers for the formation of pupils' valuable attitude to their own health* (Doctor's thesis). Uman).

Тітова, Г. (2017). Зміст методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 4 (59),* 523-528 (Titova, H. (2017). Content of methods of training of future physical culture teachers for the formation of sports leadership qualities of primary school pupils. *Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Pedagogical sciences, 4 (59),* 523-528).

Шаповалова, І. В. (2014). Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до самовдосконалення та формування основ здорового способу життя: теоретичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 36,* 427-437 (Shapovalova, I. V. (2014). Training of future physical culture teachers for self-improvement and the formation of foundations of a healthy lifestyle: a theoretical aspect. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general secondary schools, 36,* 427-437).

Яворська, Т. Є. (2016). Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту засобами міжпредметної інтеграції. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2 (71),* 365-368 (Yavorska, T. Ye. (2016). Vocational training of future specialists in physical education and sports by

means of interdisciplinary integration. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University, 2 (71),* 365-368).

SUMMARY

Konoh Anatolii. Formation of future physical education teachers' readiness to organize individual work with students in the process of practical training**.**

The article focuses on the role of physical education teachers in preparing a healthy generation. The professional training of future physical education teachers involves teaching students the theory and methods of organizing and conducting relevant classes at school with groups of children of different ages and different levels of health. Future physical education teachers face an important task – to organize students' individual work in order to assist them in developing their own health program, which combines all aspects of health and a healthy lifestyle. At the present stage of society development, the attention of the pedagogical community is focused on the problem of teaching and educating a healthy generation. A special role in the organization of health of the younger generation belongs to physical education teachers. They teach students the basics of health activities. Researchers pay special attention to improving the training of future physical education teachers who are designed to teach students health activities. Research has shown that physical activity greatly contributes to a person's healthy lifestyle, as well as reducing the negative impact on the human body of bad habits, increase stress resistance and distract from antisocial behavior. The place and significance of pedagogical practice in the formation of readiness of future physical education teachers to organize individual work with students is determined. It is proved that the practical training of students is one of the most important forms of educational activity, which ensures formation of professional competencies of the future teacher. Professional competence of future teachers means the unity of theoretical and practical readiness to perform professional functions and solve professional problems. It is noted that the competence approach to professional training shifts the emphasis from the system of knowledge, skills and abilities acquired by the future specialist to the final results, practical readiness to solve professional tasks and implement professional functions. Practical training of future physical education teachers in the organization of individual work with students involves taking into account the main goal – formation of students' sustainable socially significant individual characteristics that will determine their further organization of a healthy lifestyle and physical activity.

Key words: *students, future teachers of physical culture, physical culture, practical training.*

УДК 371.315:811.111(043. 5)

Ірина Корнєєва
Київський національний університет технологій та дизайну
ORCID ID 0000-0003-4617-6741
DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/115-124

НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ ТЕХНІЧНИХ СТУДЕНТІВ У НАВЧАННІ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

У цій роботі досліджується навчально-стратегічна компетентність як основа самостійної роботи студентів технічних спеціальностей закладів вищої освіти України. У час пандемії в усьому світі виникають нові вимоги до

послуг освітнього процесу. Стаття є обгрунтуванням такої проблеми з психолого-педагогічних та методичних позицій. У методах дослідження використано критичний аналіз української та зарубіжної лінгвістичної, педагогічної, психолого-методичної літератури. Методи включали системно-структурний аналіз і синтез. Розроблено теоретичні шляхи визначення та обгрунтування самостійної роботи студентів технічних спеціальностей, зокрема навчально-стратегічної компетентності як основи навчального процесу. Визначено поняття самостійної роботи. Розкрито структуру навчально-стратегічної компетентності. Доведено актуальність дослідження. Covid-19 визначає прогалини в навчальних матеріалах, технічних ресурсах, методології та відповідальності лекторів, керівників закладів вищої освіти за сучасний освітній процес у всьому світі.

Ключові слова: *самостійна робота, англійська мова професійного спрямування, навчально-стратегічна компетентність, студенти технічних спеціальностей, заклади вищої освіти, мовна компетентність, лінгвістична компетентність, соціо-лінгвістична компетентність, семантична компетентність.*

Постановка проблеми. Марно заперечувати факт швидкої зміни світу. У сучасних умовах світової глобалізації та інтеграції змінюються і вимоги до вищої освіти. Особливо це відчувається під час світової пандемії – Covid-19. Під цією загрозою заклади вищої освіти вимушені працювати в незвичному режимі: повноцінне онлайн-навчання, дистанційна та самостійна роботи. Три роки тому співвідношення аудиторних годин і самостійної роботи в закладах вищої освіти України становило 2/3 до 1/3. Зараз це 3/1. Такі умови мають свої позитивні характеристики: прикладна самостійна робота розвиває предметну увагу студентів; самостійна робота підвищує творчу активність студентів; самостійна робота планується й обмірковується; відсікається формалізація в отриманні знань. У сучасних умовах самостійна робота формує студентську автономію, самовизначення та відповідальність.

Самостійна робота майбутніх спеціалістів різних напрямів професійної підготовки є найменш розробленим дослідженням, і, у той самий час, найбільш цікавим із педагогічного, психологічного погляду та методики викладання іноземних мов у всьому світі.

Аналіз актуальних досліджень. Більшість дидактів переконана, що самостійна робота – це різноманіття діяльності (індивідуальна та колективна) тих, хто навчається в аудиторії чи вдома без керування викладача.

Дослідники самостійної роботи в закладах вищої освіти (С. І. Архангельський, В. К. Буряк, М. Г. Гарунов, Е. У. Голант, В. Г. Йоганзен, С. І. Зінов'єв, О. Г. Молибог, Р. А. Нізамов, М. Д. Нікандров, Р. І. Підкасістий, інш.) вкладали різний зміст у поняття «самостійна робота».

Отже, перша точка такого погляду вбачається в тому, що самостійна робота – це самодослідження необхідної інформації, одержання знань і використання всіх цих видів діяльності для вирішення навчальних, наукових і професійних проблем. (Архангельський, 1980).

Друга точка зору пов'язана з баченням самостійної роботи як більшості елементів діяльності: творче осмислення та вивчення матеріалу заняття; підготовка домашніх завдань, іспитів, заліків; матеріалів, корисних для дипломної та курсової роботи (Нізамов, 1975).

Третя точка зору демонструє зв'язок самостійної роботи з індивідуальною, груповою пізнавальною діяльністю студентів на заняттях в аудиторії або вдома без керування викладача (Молибог, 1975).

Четвертий погляд на проблему мислиться як взаємопов'язана система виховання діяльності людини та її самостійна робота; набуття навичок раціонального використання інформації (Йоганзен, 1973).

Деякі точки зору мають на увазі самостійну роботу як самоосвітню роботу (Зінов'єв, 1975).

Як бачимо з вищезазначеної інформації, самостійна робота є видом діяльності для стимулювання діяльнісного інтересу, основою самоосвіти, імпульсів для подальшого розвитку кваліфікації з одного боку. А з іншого боку, це – система педагогічних умов, що забезпечує керівну роль викладача в самонавчанні студентів.

Самостійна робота виконує пізнавальні, творчі, навчально-виховні функції. Як метод навчання виконує контрольну функцію.

Самостійна робота розширює та поглиблює отримані знання на заняттях; формує навички у вивченні літератури; виховує самосвідомість, творчість і самоконтроль.

Таким чином, у своєму дослідженні ми доводимо, що самостійна робота є найважливішою обговорюваною проблемою в сучасних закладах вищої освіти з позицій потреби сучасної педагогічної науки та потреб усього суспільства в цілому.

Проблема самостійної роботи в навчанні іноземних мов досліджувалася багатьма вченими (І. А. Рапопорт та Г. А. Турій, 1979; Ю. І. Пассов, 1982; І. О. Зимня, 1989; Н. Ф. Коряковцева, 2002; А. В. Конишева, 2005; L. Dickinson, 1987; H. Holec, 1981; D. Allwright, 1990; D. Little, 1996; E. Esch, 1996; Z. Rao, 2006; L. Murphy, 2008; R. Oxford, 2008).

Незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми, відсутні дослідження щодо самостійної роботи майбутніх студентів технічних спеціальностей із формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні.

Тому **актуальність** дослідження пов'язана з:

- необхідністю якісного оновлення процесу підготовки майбутніх технічних спеціалістів із урахуванням сучасних вимог підготовки;
- зростанням ролі самостійного навчання в умовах кредитно-модульної системи освіти;
- зростанням ролі самостійної ролі у формуванні підготовки майбутніх спеціалістів до навчання протягом усього життя; їхній особистісний розвиток тощо;
- відсутністю наукових досліджень щодо організації самостійної роботи технічних спеціалістів, у тому числі затребуваності сучасного рівня англійської мови.

На рис. 1 наведено дані системного аналізу самостійної роботи у співвідношенні з аудиторною роботою в закладах вищої освіти України з 2019 року.

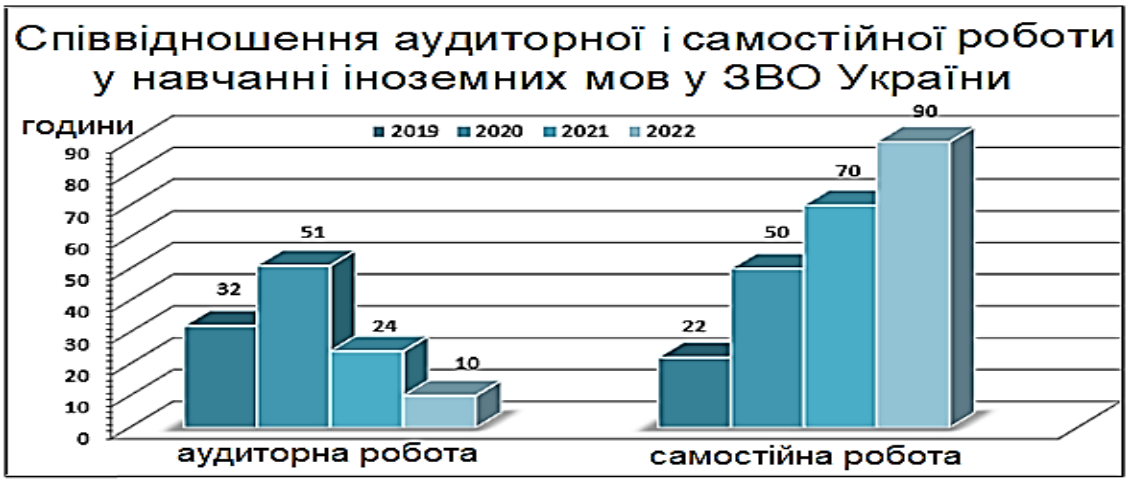

Рис. 1. Співвідношення аудиторної і самостійної роботи в закладах вищої освіти України в навчанні іноземних мов з 2019 по 2022 рік

Таким чином, ми довели актуальність дослідження в даній роботі.

Об'єктом нашого дослідження є процес самостійної роботи технічних спеціалістів із формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні.

Предметом нашого дослідження є складові навчально-стратегічної компетентності в самостійній роботі технічних спеціалістів у сучасних закладах вищої освіти України.

Мета статті – обґрунтування процесу формування навчально-стратегічної компетентності в самостійній роботі майбутніх технічних спеціалістів у монологічному мовленні в сьогоденній реальності, в умовах пандемії Covid-19.

Методи дослідження. У даній роботі ми здійснили критичний аналіз українських та зарубіжних лінгвістичних, педагогічних, психолого-методичних літературних ресурсів щодо навчально-

стратегічної компетентності в самостійній роботі студентів технічних спеціальностей у монологічному мовленні. Ми використали методи системно-структурного аналізу та синтезу, які допомогли визначити й обґрунтувати самостійну роботу студентів та навчально-стратегічну компетентність як основу такої роботи.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми провели аналіз визначень поняття «самостійна робота» в сучасній науковій літературі та дійшли висновку, що самостійна робота – це форма навчальної діяльності, яку студент організує та контролює на підставі введеного посередницького рішення викладача. Метою такого самонавчання є оволодіння англомовною комунікативною компетентністю та розвиток самостійності студента (І. П. Задорожна, 2012, с. 9).

У цьому контексті ми поділяємо точку зору І. П. Задорожної, що автономія студента – це здатність студента самостійно приймати рішення на всіх етапах навчальної діяльності відповідно до мети вивчення англійської мови, нести відповідальність за своє навчання, виконання та результат (Задорожна, 2012, с. 9).

В умовах навчання в закладах вищої освіти України студентська автономія реалізується лише в процесі самоосвіти. Його/її автономія долає межі навчальної програми, оскільки визначає прийняті студентом цілі, стиль навчання, матеріали, самоконтроль та самооцінку.

Тому навчання в закладах вищої освіти означає повну умовну автономію. При цьому виявляються обмежувальні та кінцеві цілі відповідно до вимог програми та індивідуальних потреб, які включають можливість консультації з викладачем, самореалізацію поставлених завдань, самоконтроль, оцінку результатів. Усе це доповнюється опосередкованим і відкладеним контролем викладачем самостійного навчання студентів. Повна умовна автономія можлива завдяки гнучкому керуванню. Таким чином, як доведено в нашому дослідженні, метою самостійної роботи майбутніх технічних спеціалістів є формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в читанні/аудіо-роботі/говорінні/письмі; набуття лексичної, граматичної, фонетичної та комплексної комунікативної компетентності в цілому та зокрема.

За результатами аналізу наукової літератури визначено психолого-педагогічні умови та принципи організації самостійної роботи технічних спеціалістів закладів вищої освіти у професійно орієнтованому формуванні англомовної компетентності.

Серед педагогічних умов ефективності самостійної роботи студентів технічних спеціальностей виокремлюємо знання раціональних

методів роботи з іншомовним матеріалом, вибір оптимальних стратегій вирішення поставлених адекватних завдань відповідно до інформаційного рівня культури студентів. Усе це забезпечує студентам здатність швидкого пошуку й інтерпретації інформації, навички раціонального розподілу годин і контролю результатів та самоконтролю.

Для досягнення практичних та інших цілей у самостійній роботі студентів необхідно сформулювати навчально-стратегічну компетентність. Навчально-стратегічна компетентність складається з двох компонентів: навчальної компетентності та стратегічної компетентності. У нашому дослідженні ми визначаємо навчальну компетентність як здатність і підготовку особистості студента до усвідомленого й ефективного управління навчанням від постановки мети до самоконтролю та самооцінки.

Змістом навчальної компетентності є знання про психологічні особливості людини, її переваги та недоліки, які впливають на процес опанування іноземними мовами. Ці знання стосуються способів раціонального впровадження навчання на занятті та домашньому самонавчанні, навичок змінювати й отримувати найефективніші стратегії відповідно до цілей навчання та індивідуальних рис, навичок командної роботи, навичок відкладати негаразди та долати негативні емоції в процесі вивчення іноземних мов і говоріння (Ніколаєва, 2013, с. 444). На рис. 2 ми демонструємо структуру та зміст навчально-стратегічної компетентності.

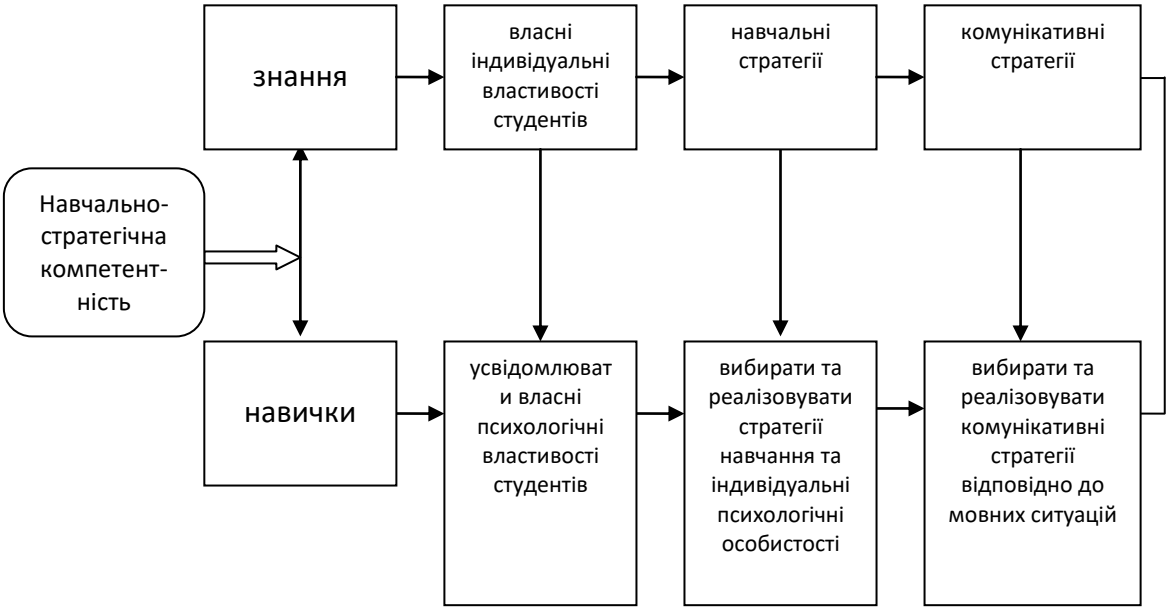

Рис. 2. Структура навчально-стратегічної компетентності

Необхідно підкреслити особливу роль *навчальної компетентності*, яка є основною умовою розвитку мовної свідомості студентів. Без навчальної компетентності неможливе ефективне

формування мовної компетентності, наприклад, студенти мають уміння вибирати та реалізовувати різноманітні навчальні стратегії для вивчення лексичних одиниць. Навчальні стратегії стимулюють розвиток здібностей студентів та бажання думати про процеси формування лексичних одиниць. Тому студенти можуть побудувати власну систему лексичних знань. В іншому випадку, розвинена лексична обізнаність є основою здатності студентів аналізувати власні різноманітні стратегії навчання, вилучати неефективні стратегії та пробувати нові.

Необхідно підкреслити особливу роль *навчальної компетентності*, яка є основною умовою розвитку мовної свідомості студентів. Без навчальної компетентності неможливе ефективне формування мовної компетентності, наприклад, студенти мають уміння вибирати та реалізовувати різноманітні навчальні стратегії для вивчення лексичних одиниць. Навчальні стратегії стимулюють розвиток здібностей студентів та бажання думати про процеси формування лексичних одиниць. Тому студенти можуть побудувати власну систему лексичних знань. В іншому випадку, розвинена лексична обізнаність є основою здатності студентів аналізувати власні різноманітні стратегії навчання, вилучати неефективні стратегії та пробувати нові.

Стратегічна компетентність розглядається як здатність компенсувати недолік мовних знань у мовленні студента та як мовний і соціальний досвід спілкування іноземними мовами. Стратегічна компетентність допомагає студентам подолати мовний бар'єр, труднощі у справжньому спілкуванні іноземними мовами. Стратегічна компетентність забезпечує наявні знання вербальних та невербальних засобів компенсації іншомовного бар'єру, знання моделей поведінки людей та наборів мовленнєвих дій для отримання комунікативних завдань.

«Стратегія» аналізується нами як один із способів отримання, збереження та реалізації інформації, необхідної для досягнення комунікативної мети (Бігич, 2013, с. 35).

З наведеної вище інформації можна констатуваати, що стратегічна компетентність складається з навчальної компетентності (навички навчання розумових операцій аналізу, синтезу, навчальної діяльності) та комунікативних стратегій (мовних засобів розвитку навичок продукування монологічного висловлювання).

Стратегії навчання сприяють ефективному засвоєнню матеріалу з іноземних мов. Їх можна розділити на стратегії *навчання* та *викладання.* Стратегії навчання означають потреби, інтереси, мотивацію, здібності студентів. Аналіз наукових досліджень стверджує, що комунікативні стратегії базуються на компенсації мовного,

дискурсивного та соціокультурного компонентів. Вони включають невербальні стратегії та допомагають подолати мовні і психологічні бар'єри у спілкуванні іноземними мовами. Немає єдиної точки зору на відмінності стратегій (J. M. O'Malley, R. L. Oxford, J. Rubin, A. Wenden).

Деякі вчені (J. M. O'Malley, A. Shamo) розрізняють навчальні та комунікативні стратегії завдяки відмінності їхніх функцій: навчання вчитися та навчання спілкуванню (Бігич, 2013, с. 35).

Р. Політітцер стверджує, що студенти технічних спеціальностей мають нижчий коефіцієнт ефективності впровадження стратегій навчання, ніж студенти іншого спрямовування. Цю точку зору поділяють Р. Оксфорд та інші дослідники (Polititzer, 1999).

Доведено, що успішний процес вивчення іноземної мови студентами технічного напряму підпорядковується таким характеристикам: розумові та мовленнєві властивості, способи мислення, способи отримання інформації та її оновлення.

У нашому дослідженні ми констатуємо, що навчально-стратегічна компетентність складається з таких компонентів: мовний, лінгвістичний, соціо-культурний та семантичний компоненти.

На рис. 3 ми наводимо структурні компоненти навчально-стратегічної компетентності.

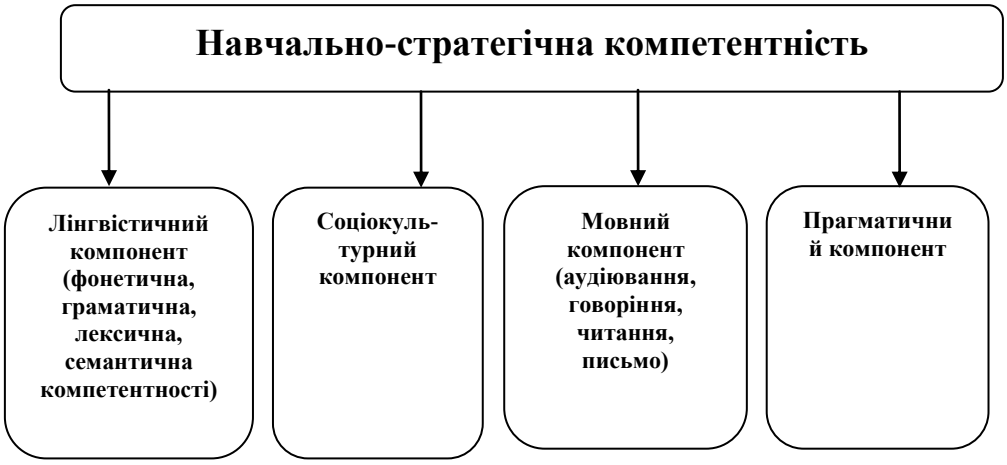

Рис. 3. Структурні компоненти навчально-стратегічної компетентності

Отже, з вище зазначеного матеріалу ми дійшли висновку, що самостійна робота студентів має найважливішу роль не лише в сучасному навчанні, а й у подальшій самоосвіті спеціалістів протягом їхнього життя. Навчально-стратегічна компетентність – основа такої освітньої діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У ці три останні роки пандемії Covid-19 вагомого значення набуває самостійна робота студентів як основна форма організації самонавчальної діяльності студентів різних спеціальностей. Самостійна робота – це форма навчання, за якої студенти здобувають необхідні знання, оволодівають уміннями, навчаються системно працювати, мислити й формувати власний стиль розумової діяльності. Основна відмінність від інших форм навчання полягає в тому, що воно передбачає вміння студента організовувати свою діяльність відповідно до поставлених завдань.

Аудиторна та самостійна робота в навчальному процесі в закладах вищої освіти України, формування навичок навчальної роботи є основою післядипломної освіти та подальшого підвищення кваліфікації спеціалістів. На сьогодні студенти повинні отримати підготовку для самостійного навчання. Засобом досягнення вищезазначених цілей є самостійна робота.

Сформованість навчально-стратегічної компетентності є головною умовою сучасного освітнього процесу. У цій роботі доведено всі функції самостійної роботи, зокрема, навчально-стратегічної компетентності в монологічному висловлюванні студентів ЗВО України. Перспективу подальших досліджень ми бачимо в організації сучасного навчального процесу студентів технічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

Архангельський, С. И. (1980). *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы.* Москва: Высшая школа (Arhanhelskii, S. I. (1980). *Educational process at higher school, its natural foundations and methods.* Moscow: Higher school).

Бігич, О. Б., Бондар, Л. В., Волошинова, М. М. (2013). *Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей.* Київ: Вид. центр КНЛУ (Bihych, O. B., Bondar, L. V., Voloshynova, M. M. (2013). *The theory and practice of foreign-language professional-oriented competence in non-linguistic students' speaking.* Kyiv: publishing center of KNLU).

Задорожна, І. П. (2012). *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією.* (автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13. 00.02). Київ (Zadorozhna, I. P. (2012). *Theoretical and methodological principles of self-studying work organization of future teachers in obtaining of the English communicative competence* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Зиновьев, С. И. (1975). *Учебный процесс в высшей школе.* Москва: Высшая школа (Zinoviev, S. I. (1975). *Education process at higher school.* Moscow: Higher school).

Йоганзен, Б. Г. (1973). *Педагогическая деятельность и научная организация труда.* Томск: Томск. Университет (Yohanzen, B. H. (1973). *Pedagogical activity and scientific labor organization.* Tomsk: Tomsk university).

Молибог, А. Г. (1975). *Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе.* [2-е изд.]. Минск: Высшая школа (Moliboh, A, H. (1975).

Pedagogical labor scientific organization questions at higher school. (2-ed.). Minsk: Higher school).

Низамов, Р. А. (1975). *Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов.* Казань: КГУ (Nizamov, R. A. (1975). *Didactical foundations of students' educational labor activization.* Kazan: KGU).

Ніколаєва, С. Ю., Бориско, Н. Ф., Бігич, О. Б. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика.* Київ: Ленвіт (Nikolaieva, S. U., Borysko, N. F., Bihych, O. B. (2013). *Methodology of foreign languages and cultures training: theory and practice.* Kyiv: Lenvit).

Polititzer, R. L. (1999). An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. In *Studies in Second Language Acquisition,* 6.1, pp. 4-51).

SUMMARY

Kornieieva Iryna. Learning-strategic competence in self-studying of foreign languages of technical students in monologue utterance.

The paper investigates the learning-strategic competence as the base of self-studying of technical students at higher education institutions in Ukraine. At the pandemic time there are new demands for educational process services all over the world. Many forms of education appear: online studying, distance studying and self-studying. This paper reveals the grounding of such problem from psychological, pedagogical and methodological positions. The research methods included critical analysis of Ukrainian and foreign linguistic, pedagogical, psychological and methodological literature; systems-structural analysis and synthesis. Besides, we had made the theoretical ways to determine and ground self-studying of technical students of Ukrainian higher education institutions, in particular, the learning-strategic competence as the main foundation of educational process. Therefore, the research relevance is connected with: the necessity of quality renovation of the process of future technical specialists preparation including modern preparation demands; the rising role of self-studying in the credit-module education system conditions; the rising exception role of self-studying of the technical students in the formation of preparation for studying during the whole life; their personal development; their individual studying style formation; their psychological processes development. All these need the scientific ground of self-studying organization. Lack of research on self-studying organization of technical specialists including all modern English-language level demand. The object of our research we see in the process of self-studying organization of technical specialists in the formation of the professionally oriented English-language competence in monologue utterance. The subject of this research means the components of the learning-strategic competence in self-studying of technical specialists of modern higher education institutions in Ukraine. We had determined the self-studying, the autonomy of technical students as the ability to be prepared for their education through all their lives. We had stated on the proposed structure of learning-strategic competence. This paper has proved the importance of self-studying as the world education reality nowadays. Covid-19 reveals the gaps in learning, studying materials, technical resources, methodology and responsibilities of lecturers, rulers of higher education institutions throughout the world. The perspective of our research we see in the education process organization grounding of technical students.

Key words: *self-studying, English-language of professional direction, learning-strategic competence, learning-strategic components, technical students, higher education institutions, language competence, linguistic competence, socio-linguistic competence, semantic competence.*

УДК 796.071.43-057.85/.867 +37.09.217:379.8

Богдана Короваєва
Комунальний заклад
«Центр позашкільної освіти» Новобілоуської сільської ради,
Чернігівського району, Чернігівської області
ORCID ID 0000-0002-4528-4700
Юлія Паришкура
Київський національний університет технологій та дизайну
ORCID ID 0000-0002-8777-1726
Лілія Томіч
Київський національний університет технологій та дизайну
ORCID ID 0000-0002-9038-9077
Володимир Борисенко
Чернігівський національний технологічний університет
ORCID ID 0000-0003-0840-6040
Кирило Козерук
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6918-5627
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/125-133

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІТНЕСУ ТА РЕКРЕАЦІЇ

Констатовано про те, що сучасний світ давно став цифровим, і з кожним днем діджиталізація все більше заповнює і особистий простір людини. Система освіти має бути спрямованою на задоволення потреб суспільства в цілісних, творчо розвинених фахівцях, які володіють сучасними методами навчання й спроможні до застосування у професійній діяльності інноваційних, у тому числі комп'ютерних технологій, та завдяки цьому вдосконалювати свої фахові компетентності, педагогічну майстерність, культуру, духовність, соціальну й творчу активність.

Виявлено, що в неформальному навчанні, зокрема в закладах позашкільної освіти, відбувається цілеспрямований процес виховання та навчання особистості, формування її творчої компетентності, яка має свободу вибору професії, отримання знань про матеріальний та духовний світ. Реалізація цього процесу значною мірою залежить від рівня професійної підготовки педагогічних працівників.

Рекомендовано проведення розроблених вікторин, що сприятиме піднесенню ролі козацтва в суспільстві. І це позначається і на укріпленні самої держави України, її єдності та цілісності. Проведення вікторин за даною методичною розробкою сприяє зміцненню українських родин через розуміння того, як козаки цінували своїх родичів, своїх батьків, дружин, дітей, як прагнули їх захищати. Розроблені вікторини, під час їх використання в якості сімейних ігор, дозволяють членам родини більше дізнатися одне про одного, сприяють зв'язку поколінь, закріпленню народних традицій та звичаїв, дозволяють ефективно та змістовно провести вільний час.

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі створення та впровадження у процес неформального навчання, це – приклад роботи для з організації дозвіллєвої діяльності для майбутніх фахівців

фітнесу та рекреації. Адже, яскрава візуалізація питань вікторин не залишить байдужими дітей і молодь, як приваблюючий та мотиваційний фактор для навчання та активного відпочинку, а цікава гра перетворюється у форму контролю здобутих знань.

Ключові слова: *неформальне навчання, позашкільна діяльність, дозвілля, рекреаційна діяльність, професійні компетентності, майбутній фахівець фітнесу та рекреації.*

Постановка проблеми. Сучасна професійна освіта характеризується періодом радикальних змін у підходах до підготовки конкурентоспроможного фахівця, висуває підвищені вимоги до модернізації змісту освіти та сприяє формуванню професійних компетентностей випускників, спрямованих на освіту й самоосвіту протягом життя. У сфері освіти все більше уваги приділяється інформаційним технологіям навчання, що обумовлено вимогами, які висуває суспільство та роботодавці до молодих фахівців (Рибалко, 2020; Сущенко, 2003). Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні визначають одним із пріоритетних напрямів державної політики науково-технічний та інноваційний розвиток України. Розвиток інформаційного суспільства в Україні передбачає широке впровадження інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в усі сфери суспільного життя, науку, освіту, культуру, охорону здоров'я, зокрема дозвіллєву діяльність у тому числі.

Традиційні методи викладання в закладах позашкільної освіти в сучасних умовах не можуть повною мірою забезпечити необхідний потенціал інтелектуального випередження, що виражається в готовності вихованців до сприйняття нових ідей, знань і технологій, а також до продуктивних нових розробок. Отже, необхідний пошук нових методик, які більшою мірою забезпечать їхню підготовленість до швидкої зміни технологій, притаманних сучасному суспільству.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна професійна освіта характеризується періодом радикальних змін у підходах до підготовки конкурентоспроможного фахівця, висуває підвищені вимоги до модернізації змісту освіти та сприяє формуванню професійних компетентностей випускників закладів вищої освіти, спрямованих на освіту й самоосвіту протягом життя. Проблемі якісної підготовки майбутніх фахівців фітнесу та рекреації, зокрема, у рамках освітньо-професійних програмах рівня освіти бакалавр спеціальностей 017 Фізична культура і спорт та 014.11 Середня освіта (Фізична культура) галузі 01 Освіта/Педагогіка приділяється увага у Законі України «Про

вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Національній стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016) та ін.

Аналізуючи науково-педагогічні джерела, установлено, що значна кількість досліджень і напрацювань пов'язані з професійною підготовкою майбутніх бакалаврів з фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти (Рибалко, 2020), значна увага приділена питанням з теорії та методики рекреації (Danylevych, 2018).

Майбутнім фахівцям фітнесу та рекреації слід ураховувати, що неформальне навчання й заклади позашкільної освіти мають великі можливості для впровадження ІКТ, які надають знання, формують уміння за інтересами, створюють умови для розвитку творчого потенціалу дітей та молоді. Використання в освітньому процесі закладів позашкільної освіти ІКТ сприятиме гармонійному формуванню творчої та активної особистості й підвищенню професійної компетентності педагога. Одним із дієвих та актуальних, за умов сьогодення, інструментів ІКТ є онлайн-сервіс Kahoot!.

Мета роботи – розробка методики впровадження ІКТ у діяльність закладу позашкільної освіти та надання методичних рекомендацій для використання інформаційних технологій на заняттях гуртків, зокрема, використання онлайн-сервісу Kahoot!.

Завдання роботи: узагальнення напрацювань і викладення алгоритму роботи з онлайн-сервісом Kahoot!.

Виклад основного матеріалу. Безоплатний онлайн-сервіс Kahoot! (далі – сервіс) дає змогу створювати інтерактивні навчальні ігри (далі – ігри), що складаються з низки запитань із кількома варіантами відповідей. Така форма роботи може бути застосована і для перевірки рівня засвоєння знань. Аби розпочати роботу в сервісі, потрібно зареєструватися: перейти за посиланням https://getkahoot.com/ та створити аккаунт, натиснувши на кнопку «Sign Up», обрати у правому верхньому кутку опцію «Зареєструватися безкоштовно» (Sign up for free!). У першому віконці потрібно натиснути на стрілочку й обрати роль «Я – вчитель» (I'm a teacher). Нижче потрібно ввести назву закладу освіти. Потім внести реєстраційні дані: обрати ім'я користувача (Username), зазначити свій емейл та підтвердити його, обрати пароль. Завершуючи реєстрацію, обрається опція «Створити обліковий запис» (Create account).

Сервіс пропонує три форми гри. Мета гри допоможе визначитися з формою: визначити рівень ознайомленості учасників із тою чи іншою темою чи рівень її розуміння – вікторина (Quiz) улаштувати дискусію щодо певного питання, презентувати ідею й отримати щодо неї «зворотній зв'язок» – обговорення (Discussion) зібрати думки, погляди учасників на ту чи ту проблему – опитування (Survey).

Обладнання, що знадобиться для роботи в Kahoot!, це: комп'ютер, проєктор та наявність у учасників гри гаджетів: смартфонів, ноутбуків, планшетів тощо. Процес перевірки знань або обговорення якогось питання перетворюється на справжню захоплюючу гру!

Одразу після реєстрації користувач потрапляє на сторінку з популярними і новими тестами та іграми, створеними іншими користувачами програми. Для того, щоб створити свій тест, потрібно перейти в розділ «New K». Користувачу буде запропоновано вибрати, який тест або гру він хочете створити. У безкоштовної версії для закладів освіти є чотири варіанти – вікторина (quiz), гра з перемішані відповідями (jumble), обговорення (discussion), опитування (survey).

Тести можна створювати будь-якою мовою та в цій формі необхідно відзначити, кому буде видно тест на сайті kahoot.it, хто є цільовою аудиторією. Є можливість додати вступне відео до тесту. Це може бути звернення педагога або вступний урок. Додатково можна завантажити своє зображення до тесту або вибрати його із запропонованих на сайті варіантів.

Після цього потрібно заповнити форму з питаннями і відповідями. Для додавання питань потрібно натиснути «Add question». У даному варіанті тесту відповіді повинні бути не довше 60 символів. Обов'язково має бути чотири відповіді. Можна додати фото або відео до кожної картки з питаннями. Далі треба зберегти питання й перейти до додавання наступного. Кількість питань у вікторині не обмежена. Коли вікторина готова, її необхідно зберегти, натиснувши «Done». Коли вікторина готова, її можна запустити, натиснувши «Play» для запуску. Як варіант, тест можна запустити між двома учасниками. Тест розрахований на швидкість, отже, хто швидше відповів, той і переміг. Деякі типи тестів дають можливість підключити будь-яку кількість учасників.

Тест можна пройти безпосередньо через мобільний додаток або на сайті сервісу Kahoot!. Педагог можете поділитися посиланням на тест у себе на сайті або в соціальних мережах. Для участі в тесті необхідно надати учасникам пін-код для доступу до опитування.

Учасники зі свого комп'ютера (планшета, смартфона) переходять за посиланням kahoot.it, вводять код гри, який генерується автоматично. Далі уводять своє ім’я, і, коли всі будуть готові, всі ввійшли під своїм ім’ям у гру, педагог запускає тест, натиснувши «Start». Питання вікторини та варіанти відповідей з’являються на екрані, а відповідають безпосередньо зі своїх мобільних телефонів (комп’ютерів, планшетів).

Для виконання мети та завдань патріотичного виховання дітей і молоді пропонуються варіанти чотирьох вікторин (Kahoot! – онлайн-сервіс для створення вікторин, дидактичних ігор і тестів; Цікаві та маловідомі факти про українських козаків). Перша вікторина: *«Гей ви, хлопці, славні запорожці»,* яка включає: вивчення історії запорізького козацтва, вивчення побуту, місця проживання запорозьких козаків, поняття «козак», його морально-психологічної сутності, козацького побратимства, кодексу лицарської звитяги та лицарської честі, історичної літератури, дум, переказів, міфів, пісень, приказок та прислів’ів про козаків, історію місцевих козацьких осередків або інших учасників визвольних змагань за волю й незалежність України (рис. 1.).

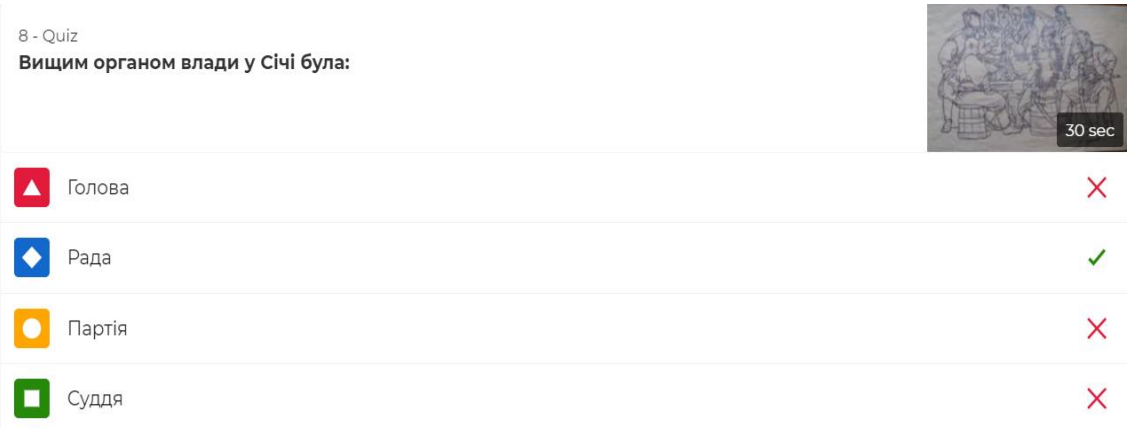

Рис. 1. Приклади питань вікторини: «Гей ви, хлопці, славні запорожці»

Методична підготовка: Педагог заздалегідь готує питання вікторини, добирає візуальний матеріал, розміщує вікторину на сервісі Kahoot!. Інформація про проведення підсумкового тестування по темі оголошується на початку вивчення теми для ретельної підготовки. Орієнтовний час проведення заходу – 1 години 20 хвилин.

Обладнання, оснащення: кабінет (аудиторія) оснащений комп'ютерами; доступ до Internet, стільці по кількості присутніх, екран, мультимедійний проектор.

Вікторина складається з 20-ти питань і є універсальною, самі питання можна використати й для звичайного тестування, коли текст

друкується на папері й учасникам роздаються листки з тестом. Але сервіс Kahoot!, завдяки яскравій візуалізації, робить сам процес тестування більш захопливим. Крім того, момент змагальності, що полягає у висвітленні результатів відповідей учасників, додає додаткової мотивації та робить її пріоритетною над проведенням звичайного тестування на папері.

Вікторина друга: *«Приказки та прислів'я про козаків»* (рис. 2). Методична підготовка, обладнання, оснащення прикладом попередньої вікторини.

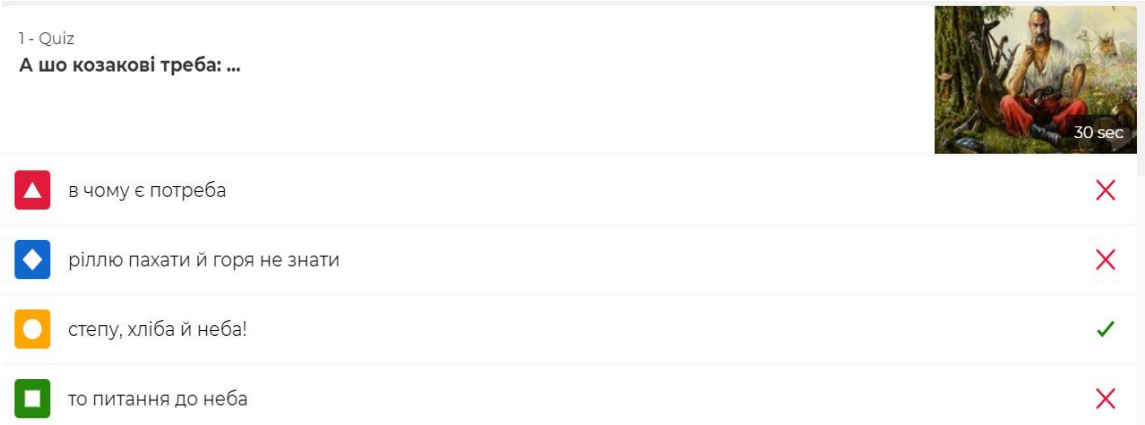

Рис. 2. Приклади питань вікторини: *«Приказки та прислів'я про козаків»*

Вікторина третя: *«Козацьке побратимство».* Методична підготовка, обладнання, оснащення прикладом попередньої вікторини (рис. 3.).

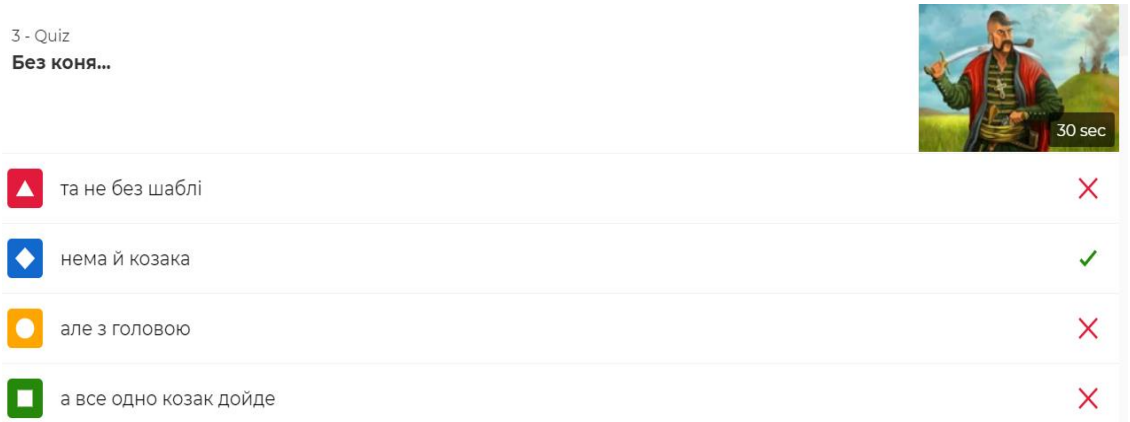

Рис. 3. Приклади питань вікторини: *«Козацьке побратимство»*

Вікторина четверта: *«Кодекс лицарської честі і лицарської звитяги».* Методична підготовка, обладнання, оснащення прикладом попередньої вікторини (рис. 4).

За розробленими вікторинами рекомендується проводити підсумкові заняття в межах програм рекреаційних гуртків: військово-

патріотичного, літературно-краєзнавчого, козацько-лицарського виховання. Також питання вікторин даної методичної розробки можна використовувати для свят і заходів.

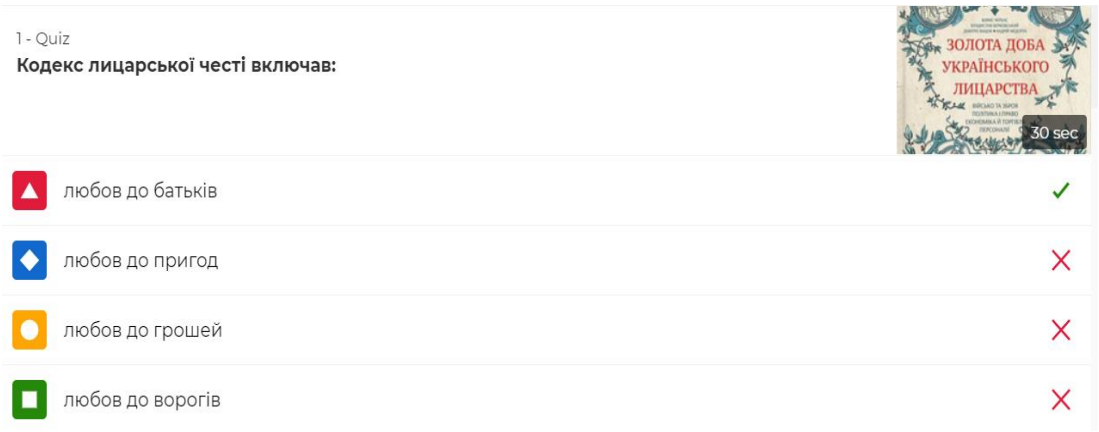

Рис. 4. Приклади питань вікторини: *«Кодекс лицарської честі і лицарської звитяги»*

Висновки. Універсальність використання в неформальному навчанні закладом позашкільної освіти вікторин і їх окремих питань доводить наявність міжпредметних та міжкультурних зв'язків у даних методичних рекомендаціях. Питання складені на основі вивчення, дослідження та врахування особливостей життя козаків, козацьких родин, козацької педагогіки, традиційних вірувань українців та народного епосу, що є особливо актуальним у зв'язку з тривалим військовим конфліктом, оскільки сприяє піднесенню духу патріотизму та віри в перемогу.

ЛІТЕРАТУРА

Бєлікова, Н., Індика, С. (2018). Особливості підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності у Польщі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 1,* 5-10 (Belikova, N., Indica, S. (2018). Features of preparation of future specialists in physical education and sports for recreational and health activities in Poland. *Physical Education, Sports and Health Culture in Modern Society, 1,* 5-10).

Берест, О. О. (2015). Підготовка майбутніх фітнес-тренерів до рекреаційно-оздоровчої діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт, 129 (2),* 101-104 (Berest, OO (2015). Preparation of future fitness trainers for recreational and health activities. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. Physical education and sports, 129 (2),* 101-104).

Величко, В. В. (2013). *Організація рекреаційних послуг*: навч. посібник. Х.: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова (Velichko, V. V. (2013). *Organization of recreational services*: textbook).

Круцевич, Т. Ю., Безверхня, Г. В. (2010). *Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навч.посібник*. К.: Олімп. л-ра (Krutsevych, T. Yu., Bezverkhnia,

H. V. (2010). *Recreation in the physical culture of different population groups: a textbook*. K.: Olympic literature).

Про вищу освіту. *Закон України № 1556-VII.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text 204 (*On higher education*. *Law of Ukraine No. 1556-VII*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#text 204).

Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація»: Указ Президента України від 9 лютого 2016 року, № 42/2016. URL: http://www.president.gov.ua/documents/422016-19772 (*On the National Strategy for Wellness Motor Activity in Ukraine for the period up to 2025 "Motor activity - a healthy lifestyle - a healthy nation": Decree of the President of Ukraine of February 9, 2016, No. 42/2016*. URL: http://www.president.gov.ua/ Documents/422016-19772).

Про освіту. *Закон України № 1060-XII.* URL: https://zakon.rada.gov.ua 213 (*On education*. *Law of Ukraine No. 1060-XII*. URL: https://zakon.rada.gov.ua 213).

Рибалко, П. Ф. (2020). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти* (дис. … доктора пед. наук. 13.00.04). Слов'янськ (Rybalko, P. F. (2020). *Theory and practice of professional training of future teachers of physical culture for the organization of physical and health environment of the institution of general secondary education* (DSc thesis). Slaviansk).

Сущенко, Л. П. (2003). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Sushchenko, L. P. (2003). *Theoretical and methodological foundations of professional training of future specialists of physical education and sports in higher educational institutions* (DSc thesis abstract) Kyiv).

Danylevych, M. (2018). Structure of Readiness of Future Physical Education and Sport Specialists to Recreational and Remedial Activity. *Using Sports, Culture, and Social Studies as Means to Rediscover Lost Values. Abstract book 6th International Conference on Science Culture and Sport*. Ankara.

Kahoot! – онлайн-сервіс для створення вікторин, дидактичних ігор і тестів (*Kahoot! – online service for creating quizzes, didactic games and tests*). URL: https://www.pedrada.com.ua/news/276-kahoot-onlajjn-servis-dlja-stvorennja-viktorin-didaktichnikh-igor-i-testiv

Цікаві та маловідомі факти про українських козаків (*Interesting and little -known facts about Ukrainian Cossacks*). URL: https://etnoxata.com.ua/statti/traditsiji/interesnye-i-maloizvestnye-fakty-ob-ukrainskih-kazakah/

SUMMARY

Korovaieva Bohdana, Paryshkura Yuliia, Tomich Liliya, Borysenko Volodymyr, Kozeruk Kyrylo. Methodological recommendations on the organization of leisure activities for future specialists in fitness and recreation.

It is stated that the modern world has long become digital, and every day digitalization is increasingly filling the personal space of man. The education system should be aimed at meeting the needs of society in holistic, creatively developed professionals who are aware of modern teaching methods and are able to apply in professional activities

innovative, including computer technology and thus improve their professional competencies, pedagogical skills, culture, spirituality, social and creative activity.

It is revealed that in non-formal learning there is a purposeful process of education and training of the individual, formation of his creative competence, which has the freedom to choose a profession, gain knowledge about the material and spiritual world. Implementation of this process largely depends on the level of professional training of teachers.

It is recommended to conduct the developed quizzes, which will help raise the role of the Cossacks in society. And this affects the strengthening of the state of Ukraine itself, its unity and integrity. Conducting quizzes on this methodological development helps to strengthen Ukrainian families by understanding how the Cossacks valued their relatives, their parents, wives, children, and sought to protect them. Developed quizzes, when used as family games, allow family members to learn more about each other, promote the connection of generations, consolidation of folk traditions and customs, allow you to spend one's free time effectively and meaningfully.

The use of modern information and communication technologies in the process of creating and implementing non-formal learning is an example of work for the organization of leisure activities for future fitness and recreation professionals. After all, vivid visualization of quiz questions will not leave children and young people indifferent as an attractive and motivating factor for learning and active recreation, and an interesting game becomes a form of control of acquired knowledge.

Key words: *non-formal learning, extracurricular activities, leisure, recreational activities, professional competences, future fitness and recreation specialist.*

УДК 37.378

Тетяна Кучай
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ
ORCID ID 0000-0003-3518-2767
Наталя Мукан
Національний університет «Львівська політехніка»
ORCID ID 0000-0003-4396-3408
Магдалина Опачко
Ужгородський національний університет
ORCID ID 0000-0003-0494-6883
Олександр Кучай
Національний університет біоресурсів і природокористування України
ORCID ID 0000-0002-9468-0486
Антоніна Чичук
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ
ORCID ID 0000-0002-9982-3634
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/133-140

ПРОЄКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОДИН ІЗ НАЙВАЖЛИВІШИХ ОРІЄНТИРІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

У статті аналізується проєктна компетентність фахівця як показник особистісного розвитку в сучасному освітньому середовищі. Акцентується увага на питаннях проєктної діяльності студентів у ЗВО, що має прикладний характер і спрямована на вирішення проблем (завдань), сформульованих

викладачем у межах навчальної дисципліни. Організація проєктної діяльності студентів передбачає теоретико-практичну підготовку їх до професійної проєктної діяльності. За своєю сутністю проєктна діяльність передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтації на особистість.

Ключові слова: *проєктна компетентність, освіта, викладач, студент, університет.*

Постановка проблеми. Проєктна компетентність нерозривно пов'язана з проєктною діяльністю, володінням проєктними вміннями, обґрунтованим вибором та оптимізацією проєктних рішень у разі їх багатоваріантності, здатністю використовувати набуті знання та вміння в педагогічній діяльності.

З одного боку, це пов'язано з проблемою власне розуміння понять компетентності, проєктування в науковому знанні, з іншого – з проблемою визначення психологічних умов розвитку проєктної компетентності як суб'єктної характеристики майбутнього фахівця.

Під проєктною компетентністю розуміють сукупність здатностей та настанов, що забезпечують можливість творчого вирішення особистістю життєвих проблем (Петровська, 2016).

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі проєктної компетентності присвячені праці А. П. Болозовича, А. Д. Григор'єва, Н. В. Матяш, Л. Л. Нікітіної, А. В. Нікуліна, І. О. Осадчої, В. С. Павлова, О. М. Сергеєва, І. С. Тулохонова тощо.

Метою статті є дослідити проєктну компетентність як показник особистісного розвитку в сучасному освітньому середовищі.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Проєктна діяльність студентів у ЗВО має прикладний характер і спрямована на вирішення проблем (завдань), сформульованих викладачем у межах навчальної дисципліни. Водночас у процесі здійснення проєктної діяльності увага студентів має бути спрямована на формування здатності до розробки та реалізації проєктів у майбутній професійній діяльності – однієї з необхідних компетентностей. Безумовною перевагою проєктної діяльності, яка реалізується студентами в ЗВО, є можливість вирішення низки освітніх завдань: розвиток навичок аналізу проблем, постановки цілей, розробки та вибору альтернатив у вирішенні проблем, оцінки наслідків ухвалених рішень, роботи в команді.

Проєктне навчання стимулює й посилює позитивну мотивацію до навчання, тому що воно: особистісно орієнтоване; активізує безліч дидактичних підходів – навчання у процесі діяльності, незалежні заняття, спільне навчання, мозковий штурм, рольові ігри, евристичне та проблемне навчання, дискусія, командне навчання; самомотивувальне, що означає зростання інтересу та залучення до роботи під час її виконання; підтримує педагогічні цілі в когнітивній, афектній та психомоторній галузях на всіх рівнях – знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез; дозволяє вчитися на власному досвіді та досвіді інших безпосередньо в конкретній справі; приносить задоволення студентам, які бачать продукт власної праці.

За самою своєю сутністю проєктна діяльність передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтації на особистість студента, його потреби й можливості, ґрунтується на принципах співпраці і залучення студентів в активні види діяльності. Відповідно, під час освітнього процесу робиться акцент не на пріоритети навчального матеріалу, а на розвиток особистості студентів, виходячи з їхніх інтересів, умінь, можливостей (Бондар, 2021).

Організація проєктної діяльності студентів передбачає теоретико-практичну підготовку їх до професійної проєктної діяльності вчителя, зокрема засвоєння знань і вмінь щодо ефективного розроблення й реалізації проєктів у сфері навчання.

Проєктна діяльність студента (учителя) починається з педагогічного проєктування – креативної, інноваційної діяльності, спрямованої на створення нового продукту, – передбачає реалізацію відповідного продукту за допомогою дієвих технологій і завершується підсумковою рефлексією, яка, поза іншим, потребує від студента (учителя) вияву особистісного ставлення до результату діяльності. Залежно від масштабу й рівня взаємозалежності продукти проєктної діяльності поділяють на проєкти, мультипроєкти, портфелі проєктів тощо. Під проєктом найчастіше розуміють, з одного боку, модель певної системи, а з іншого, – процес цілеспрямованого створення чи реконструювання певної системи, цикл продуктивної діяльності, спрямованої на досягнення конкретного результату. Педагогічний проєкт – це продукт творчої інноваційної педагогічної діяльності, що становить задум розв’язання проблеми в майбутній навчально-виховній роботі, спрямованій на гармонійний розвиток інтелектуально-духовної сфери зростаючої особистості.

Проєктна педагогічна діяльність у системі професійної підготовки майбутнього вчителя дає змогу формувати й розвивати проєктну компе-

тентність. Важливість цієї компетентності в особистісно-професійному зростанні майбутнього вчителя зумовлена актуальністю проєктно-технологічного типу організаційної культури педагогічної діяльності.

Необхідною умовою успішної організації проєктної діяльності студентів є належний рівень підготовки викладача, який має вміти проєктувати навчальне заняття з використанням інформаційно-комунікаційних та інших технологій. У процесі формування проєктної компетентності майбутнього вчителя завдання викладача зробити проєктну діяльність студента (під час самонавчання, виконання наукового дослідження чи на заняттях у ЗВО, чи в процесі активної педагогічної практики в школі) позитивно мотивованою на всіх етапах. Важливу роль у цьому відіграють методи навчання, а саме: діалогування, аналіз конкретної навчально-виховної ситуації, педагогічне моделювання, метод проєктів, – розумовий штурм, рольова гра, дослідницькі методи, комплексний метод роботи з комп'ютером у гіперсередовищі тощо. Методи навчання, виражені в індивідуальній формі, стимулюють самостійну професійно-методичну творчість студентів. Методи, виражені в парній, груповій формах навчання студентської молоді, забезпечують інтерактивний характер навчальної професійно-педагогічної діяльності (Кучерук, 2013).

Аналіз педагогічної практики і теоретичних досліджень дозволив визначити проєктну діяльність як засіб формування професійної компетентності, розвиток якої відбувається через набуття професійно важливих якостей майбутніх учителів та формування їх ключових компетентностей. Під проєктною діяльністю майбутнього вчителя розумітимемо сукупність дій, які призводять до досягнення поставленої мети щодо дослідження та розв'язання професійно-орієнтованих та фахових задач.

Метод проєктів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішувати ту чи іншу проблему в ході самостійних дій студентів із обов'язковою презентацією цих результатів. Основні вимоги до використання методу проєктів: наявність значущої проблеми (завдання), що вимагає інтегрованого знання, дослідницького творчого пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістовної частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій; визначення проблеми та похідних від неї завдань дослідження (використання в ході спільного дослідження

методів «мозковий штурм» і «круглий стіл»); висунення гіпотези; обговорення методів дослідження (статистичних, експериментальних, спостережень та ін.); обговорення способів оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація й аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висування нових проблем дослідження (Шроль, 2015).

Щодо проєктної компетентності, то хочемо наголосити на тому, що проєктна компетентність нерозривно пов‘язана з проєктною культурою, проєктною діяльністю і процесом проєктування, проявляється в усвідомленні сенсу та значущості проєктної діяльності, володінні спеціальними знаннями, уміннями й навичками, обґрунтованому виборі та оптимізації проєктних рішень у разі їх багатоваріантності, наявності здатності застосовувати ці знання й уміння в конкретній професійній сфері.

Формування проєктної компетентності – один із найважливіших орієнтирів у системі підготовки фахівців. Проєктна компетентність – це інтегративна особистісна характеристика суб‘єкта діяльності, що виражається у здатності і готовності людини до самостійної теоретичної та практичної діяльності із розробки й реалізації проєктів у різних сферах соціальної практики на основі особистісно осмислених принципів природо- і культуровідповідності (Нагорна, 2019).

Від рівня проєктної компетентності викладачів залежить свідоме ставлення до пошуку шляхів вирішення та прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, здатність до узагальнення практичного досвіду освітньої діяльності закладів вищої освіти. Усвідомлення нагальних освітніх проблем та пошук варіантів їх усунення засобами проєктної діяльності спрямовує процес розробки освітніх проєктів і програм з урахуванням досвіду міжнародних організацій та перспектив їх реалізації в умовах вітчизняних закладів вищої освіти. Саме тому заклади вищої освіти мають сприяти формуванню проєктної компетентності викладачів, створюючи можливості їх ефективного залучення до проєктної діяльності щодо отримання грантів для проєктів міжнародної співпраці задля розвитку потенціалу вищої освіти та обміну кращими практиками (Андрійчук, 2020).

Формування проєктних компетентностей у процесі фахової підготовки потребує комплексного вирішення й відповідного науково-обгрунтованого змістово-технологічного забезпечення. Цей процес буде успішним за умови: упровадження в освітній процес майбутніх вихователів ділових та рольових ігор, імітаційних вправ, тренінгів із проєктної культури; розв’язання управлінських завдань із

проєктування освітнього процесу та освітнього середовища закладу освіти; стимулювання у студентів інтересу до проєктної культури шляхом формування з ними дерева рішень; доповнення відповідними темами, що забезпечать інтеграцію теоретичних знань, вироблення та вдосконалення проєктних умінь і навичок змісту дисциплін з циклу професійної підготовки; оновлення змісту педагогічної практики за рахунок розширення тематики та способу реалізації пошуково-дослідницьких завдань; проведення майстер-класів із залученням практичних працівників, які здійснюють успішну проєктну діяльність на робочому місці; організації дискусій із запрошенням фахівців.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вважаємо, що ефективність формування проєктної компетентності у майбутніх вихователів безпосередньо залежить від характеру педагогічної взаємодії викладачів і студентів, що визначається суб'єкт-суб'єктною педагогічною взаємодією, а саме: спільне визначення педагогом і майбутніми фахівцями завдань і оптимальних шляхів для формування проєктних компетентностей; стимулювання педагогом потреб студентів у розширенні кругозору; формування у студентів мотиваційних установок на проєктну діяльність; розширення диференційованих дослідницьких, аналітичних та проєктних завдань для студентів під час педагогічної практики; діагностування майбутніх вихователів для корекції процесу формування проєктної компетенції; організація та самоорганізація проєктної діяльності за рівнями складності, самоконтроль і самокорекція сформованості проєктної компетенції (Кошіль, 2018).

Сучасні трансформаційні процеси у вищій освіті потребують переосмислення поглядів на проблему готовності викладачів до здійснення проєктної діяльності. Від рівня проєктної компетентності викладачів залежить свідоме ставлення до пошуку шляхів вирішення та прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, здатність до узагальнення практичного досвіду освітньої діяльності закладів вищої освіти. Усвідомлення нагальних освітніх проблем та пошук варіантів їх усунення засобами проєктної діяльності спрямовує процес розробки освітніх проєктів і програм з урахуванням досвіду міжнародних організацій та перспектив їх реалізації в умовах вітчизняних закладів вищої освіти. Саме тому заклади вищої освіти мають сприяти формуванню проєктної компетентності викладачів, створюючи можливості їх ефективного залучення до проєктної діяльності щодо отримання грантів для проєктів міжнародної співпраці задля розвитку потенціалу вищої освіти та обміну кращими практиками (Андрійчук, 2020).

ЛІТЕРАТУРА

Андрійчук, Н. М. (2020). Проектна компетентність викладача як забезпечення якості освітньої діяльності. *Європейська проєктна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції* (Запоріжжя, 29-30 травня 2020 р.) / за ред. О. Гури, В. Меняйло, (сс. 26-27) (Andriichuk, N. M. (2020) Project competence of the teacher as a quality assurance of educational activity. *European Project Culture in Ukraine: Status, Problems, Prospects: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (Zaporizhzhia, May 29-30, 2020) / Ed. by O. Gura, V. Mamailo, (pp. 26-27)).

Бондар, Г. О. (2021). Роль проектної діяльності у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів немовного ЗВО. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 118-125 (Bondar, H. O. (2021) The role of project activity in the formation of foreign language professional competence of students of non-linguistic HEI. *Psychological and pedagogical problems of the modern school,* 118-125).

Кошіль, О. (2018). Особливості формування проектної компетенції у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Освітологічний дискурс*, *1-2,* 303-311 (Koshil, O. (2018). Features of formation of project competence in future educators of preschool education institutions. *Educational discourse, 1-2,* 303-311).

Кучерук, О. А. (2013). Формування проектної компетентності майбутнього вчителя-словесника в процесі лінгвометодичної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. *Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 21,* 161-166 (Kucheruk, O. A. (2013). Formation of project competence of the future dictionary teacher in the process of linguomethodic training. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 16: Teacher's creative personality: problems of theory and practice, 21,* 161-166).

Нагорна, Н. О. (2019). Змістова характеристика поняття «проектно-технологічна компетентність» майбутніх вчителів технологій. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки, 177 (2),* 20-24 (Nahorna, N. O. (2019). The content characteristics of the concept of “design and technological competence” of future technology teachers. *Scientific notes [Vladimir Vinnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University]. Series: Pedagogical sciences, 177 (2),* 20-24).

Петровська, К. В. (2016). *Формування проектної компетентності майбутніх соціальних працівників* (Petrovskaya, K. V. (2016). *Formation of project competence of future social workers*). URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24982/1/Petrovskaya.pdf

Шроль, Т. С. (2015). Проектна діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти,* 43 (47), 317-326 (Shrol, T. S. (2015). Project activity as a means of forming professional competence of future teachers. *Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite, 43 (47),* 317-326).

SUMMARY

Kuchai Tetiana, Mukan Natalia, Opachko Magdalen, Kuchai Oleksandr, Chychuk Antonina. Project competence – one of the most important landmarks in the specialist training system.

The article considers project competence as an indicator of personal development in the modern educational environment. The issues of project activity of students, which has an applied nature and is aimed at solving problems (tasks) formulated by the teacher within the discipline. Organization of project activity of

students provides theoretical and practical preparation for the professional project activity of the teacher. Formation of project competence is one of the most important guidelines in the system of training.

Modern transformation processes in higher education require rethinking of views on the problem of readiness of teachers to carry out project activities. The level of their project competence depends on the conscious attitude to finding solutions and decision-making in non-standard situations, the ability to generalize the practical experience of educational activities of higher education institutions. Awareness of urgent educational problems and finding options for their elimination in project activities directs the process of developing educational projects and programs taking into account the experience of international organizations and prospects for their implementation in domestic higher education institutions. That is why higher education institutions should promote formation of project competence of teachers, creating opportunities for their effective involvement in project activities to obtain grants for international cooperation projects to develop the capacity of higher education and exchange of best practices.

Key words: *project competence, education, teacher, student, university.*

УДК 373.5.018.8:0/9 – 378.015.31

Марьяна Марусинець
Департамент освіти і науки, молоді та спорту
Закарпатської обласної державної адміністрації
ORCID ID 0000-0002-9935-3337X
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/140-148

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті здійснено спробу обґрунтування структурних компонентів формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології. За такого підходу презентовано сутність понять «екологічна компетентність» та «структура». До того ж проаналізовано дослідження науковців стосовно визначення структурних компонентів формування екологічної компетентності. Таким чином, студіювання наукових джерел та основних дефініцій дослідження уможливило виділити та обґрунтувати окремі компоненти, що забезпечують екологічну рівновагу у відносинах з природою та уможливлюють визначення структури екологічної компетентності майбутніх учителів біології, з-поміж яких: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний та діяльнісно-творчий.

Ключові слова*: екологічна компетентність, структура формування екологічної компетентності, мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний та діяльнісно-творчий компоненти, учителі біології.*

Постановка проблеми. В умовах фундаменталізації освіти і загрози екологічної кризи особливо актуальним є формування в майбутніх учителів біології екологічної компетентності, яка є компонентом життєвої компетентності і водночас результатом засвоєння предметних і транспредметних знань, одержаних у процесі вивчення дисциплін фахового та варіативного спрямування. Окремі риси

і складові екологічної компетентності визначені в «Концепції екологічного виховання», «Концепції національного виховання», Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту». За такого підходу дослідження структурних компонентів формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології є актуальним і своєчасним.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз джерел психолого-педагогічного спрямування засвідчує, що проблемами екологічного виховання займалися відомі українські та зарубіжні вчені. Концептуальні положення екологічного напряму педагогіки уточнювались Л. Іщенко, Д. Мельник, Л. Різник, Н. Пустовіт, Г. Пустовітом, Г. Тарасенко та багатьма іншими вченими. Формування екологічної компетентності, основні підходи до змісту, сутності та структури екологічної компетентності, визначення принципів, за якими відбувається формування цієї якості, визначено у працях С. Алексєєва, Г. Білецької, В. Бровдій, О. Вознюк, С. Глазачева, О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалєй та ін. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, уможливлює усвідомлення структурних компонентів формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології в сучасних умовах організації освітнього процесу.

Мета статті – визначення та обґрунтування структурних компонентів формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології.

Методи дослідження. Представлена стаття є спробою попереднього аналізу існуючих наукових розвідок із актуальної проблеми дослідження структурних компонентів формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології з використанням загальнонаукових методів емпіричного (спостереження, порівняння) й теоретичного (узагальнення, пояснення) характеру.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології актуальною є проблема визначення й обґрунтування структурних компонентів цього складного інтегративного утворення. Перш за все, варто зазначити, що екологічна компетентність – це «здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, за якої набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення, виконувати відповідні дії, нести відповідальність за прийняті рішення, усвідомлюючи їх наслідки для

довкілля» (Бурцева, 2009, 125). У своїх дослідженнях А. Рябов екологічну компетентність потрактовує як «усвідомлену здатність і готовність до продуктивної екологічної діяльності, спрямовану на поліпшення стану навколишнього природного середовища в процесі діагностики, рішення та попередження виникнення екологічних проблем» (Рябов, 2012, с. 15). Екологічна компетентність як інтегративна якість особистості визначається сукупністю сформованих у її структурі компонентів.

Відносно екологічної компетентності, то ми суголосні з думкою С. Грищенко, яка зазначає, що «екологічна компетентність складається з таких компонентів: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи; екологічна грамотність; володіння базовими відомостями з екології, необхідними для використання у професійній діяльності; здатність використовувати наукові закони й методи під час оцінки стану навколишнього середовища, брати участь у екологічних роботах, здійснювати екологічний аналіз заходів у галузі діяльності, розробляти плани заходів щодо зниження техногенного навантаження виробництва на навколишнє середовище; здатність до забезпечення екологічно збалансованої діяльності, володіння методами раціонального і комплексного освоєння георесурсного потенціалу надр» (Грищенко, 2015, с. 15). Ю. Шапран екологічну компетентність визначає як «інтегративну якість особистості, у структурі якої виокремлюються ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти» (Шапран, 2007, с. 31).

Студіювання наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про різноплановість підходів до інтерпретації структури екологічної компетентності. Перш за все, у науковому середовищі існують розбіжності у визначенні самого поняття «структура». Структура (лат. *structūra*, англ. *structure*) потрактовується як характеристика складу об’єкта або як сукупність взаємозв’язків між частинами об’єкта. Структура досліджуваної наукової категорії складається з певних частин, взаємопов’язаних між собою, що характеризують сутність певного об’єкта наукового пізнання.

За такого підходу заслуговує на увагу дослідження Т. Євдокимової, у якому науковець пропонує такі структурні компоненти екологічної компетентності: «накопичення екологічних знань; усвідомлення національних традицій екологічної культури та природокористування; формування й розвиток екологічної позиції; становлення екологічних

переконань; усвідомлення особистісних екологічних сенсів; усвідомлення екологічних інтересів свого народу і вміння підпорядковувати особисті інтереси інтересам нації; моральна оцінка соціальних аспектів екологічної дійсності; готовність діяти на основі екологічних імперативів свідомості» (Євдокимова, 2014, с. 14). Т. Бурцева виокремлює такі компоненти екологічної компетентності: «стратегічний (відображає ціннісні орієнтири соціального замовлення й вимоги освітнього стандарту), цільовий (містить мету та завдання інтегративного навчання), інтеграційний (включає загальнодидактичні принципи відбору змісту та механізм здійснення інтеграції), змістовий (змістовні ідеї інтегративного курсу), функціональний (містить методи, засоби, форми навчання) й оцінювально-результативний (включає діагностику, моніторинг, результативність)» (Бурцева, 2009, с. 32).

Слід зауважити, що С. Шмалєй у дослідженні структури екологічної компетентності наголошує увагу на доцільності наступних компонентів: «нормативний, когнітивний, емоційно-мотиваційний, практичний» (Шмалей, 2005, с. 17). Г. Найдьонова доходить висновку, що структуру екологічної компетентності повинні складати: «когнітивний (система знань з глобальної та локальної екологічної проблематики); емоційно-ціннісний (місце екологічних цінностей у загальній ієрархії цінностей особистості та ставлення до природи); діяльнісно-комунікативний (поведінка і діяльність особистості у природі та побутовій сфері, готовність діяти в довкіллі з мінімальними втратами для нього) компоненти» (Найденова, 2015, с. 14). Екологічна компетентність як інтегративна якість особистості визначається «сукупністю сформованих її структурних компонентів – когнітивного, діяльнісного та особистісного» – вважає Н. Куриленко (Куриленко, 2015, с. 5-6).

Утім, студіювання наукових джерел дозволяє виділити декілька компонентів, що забезпечують екологічну рівновагу у відносинах із природою та уможливлюють визначення структури екологічної компетентності майбутніх учителів біології, а саме: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний та діяльнісно-творчий*.

Мотиваційно-ціннісний компонент у структурі формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології є важливим динамічним утворенням, засобом стимулювання природоохоронної діяльності майбутніх учителів біології.

Інтеграція мотивації та цінностей майбутніх учителів біології є домінуючим чинником в опануванні досвідом екологічної

компетентності. Для усвідомлення сутності мотиваційно-ціннісного компонента, пов'язаного з формуванням екологічної компетентності майбутніх учителів біології, вважаємо за доцільне визначити сутність дефініцій «мотивація» та «цінності».

Сучасний тлумачний психологічний словник інтерпретує «мотивацію» як «спонукання, що викликають активність організму й визначають її спрямованість» (*Сучасний тлумачний психологічний словник,* 2007, с. 264), а «цінність» – як «поняття, що фіксує позитивне або негативне значення будь-якого об'єкта чи явища для суб'єкта, яке використовується у філософії і соціології для позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому як еталон належного» (*Сучасний тлумачний психологічний словник,* 2007, с. 597).

Ці обставини змусили нас зробити спробу більш предметно структурувати формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології на основі мотиваційно-ціннісного підходу (інтегруючи мотивацію щодо набуття досвіду екологічної компетентності на основі ціннісного компонента освітньої діяльності), тобто основна увага акцентувалася на базових характеристиках екологічної компетентності майбутніх учителів біології (як складової його екологічної компетентності), які проявляються в процесі цілеспрямованого забезпечення організації природоохоронної діяльності.

Когнітивно-пізнавальний компонент є фундаментальним у формуванні екологічної компетентності майбутніх учителів біології, оскільки на його основі розвиваються переконання, ціннісні орієнтації, мотиви, інтереси. Когнітивно-пізнавальний компонент сприяє розкриттю універсальних здібностей, більш повному розвиткові інтелекту, фантазії, уяви та емоцій, потрібних для здійснення майбутньої творчої діяльності.

Когнітивний (від лат. cognitio – пізнання, вивчення, усвідомлення) укладачами Словника іншомовних слів тлумачиться як процес «пов'язаний з пізнанням; той, що пізнається, вивчається» (*Словник іншомовних слів,* 1974, с. 211). У Філософському словнику категорія «знання» інтерпретується як «форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності» (*Філософський словник,* 1986, с. 295).

Когнітивно-пізнавальний компонент у науковому середовищі асоціюється з розумовою діяльністю, пов'язаною зі сприйняттям наукових знань, формуванням понять, уявою та логікою мисленнєвої

діяльності. Не викликає заперечень, що знання передаються у формі перевіреної й науково обґрунтованої інформації та відображають інтелектуальну діяльність людини, засновану на пізнанні. На кожному з етапів розвитку суспільства людство в різних формах накопичувало знання про світ та саму людину. У результаті пізнання дійсності суспільство отримувало нові знання. Отже, процес руху людської думки від незнання до знання називається пізнанням. В основі пізнання лежить відображення об'єктивної дійсності у свідомості людини в процесі її суспільної, виробничої, наукової та екологічної діяльності.

Діяльнісно-творчий компонент у структурі формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології пов'язаний із діяльністю і творчістю, сприяє формуванню та розвитку різноманітних підходів до природоохоронної діяльності й економного споживання ресурсів і збереження природи, зі спроможністю класифікувати та групувати природні об'єкти рослинного й тваринного світу за характерними ознаками, спостерігати за явищами природи та помічати зміни у стані природи й погоди, оцінювати метеорологічні явища (температура повітря, вітер, опади тощо), здатність до адекватної поведінки на основі оцінки природних явищ та стану погоди.

У науковому середовищі «діяльність» потрактовується як прояв активності суб'єкта, що виражається в доцільній зміні навколишнього світу, а також у перетворенні людиною самої себе. Дослідники О. Акімова, А. Вербицький, Н. Волкова, Л. Кондрашова, І. Подласий наголошують на тому, що процес навчання спрямований на оволодіння не тільки знаннями, уміннями та навичками, а й досвідом емоційно-ціннісного відношення до навколишнього світу, досвідом творчої діяльності.

«Творчість» – це діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей. Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту, тобто результату творчості.

Дійсність, де відбувається спілкування на основі суб'єкт-суб'єктивної взаємодії, постає не тільки як існуючі реалії буття з характерними для свого часу соціокультурними подіями, а як частина світового часового континуума людства. Усе це пояснюється вербальною складовою, може носити мовні характеристики, а також характерні для людства звукові характеристики.

Діяльнісно-творчий компонент є рушійною силою саморозвитку особистості й розглядається крізь призму таких творчих якостей, як: активність, винахідливість, оригінальність, компромісність, імпровізаційність, рефлексивність.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, узагальнюючи вищезазначене, варто наголосити, що актуальність проблеми дослідження структурних компонентів формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології обумовлена загостренням екологічної ситуації в Україні, необхідністю актуалізації процесів прийняття природобезпечних рішень і відповідальності за наслідки діяльності в довкіллі. Аналіз психолого-педагогічних джерел довів необхідність детальнішого розкриття структурних компонентів формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології. Провідними підходами, що визначають структуру формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології, є мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний та діяльнісно-творчий компоненти. Зазначені підходи забезпечують реалізацію умов формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології. Перспективою подальших досліджень із даної теми є розробка навчально-методичного забезпечення процесу формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології.

ЛІТЕРАТУРА

Бурцева, Т. В. (2009). *Формирование экологической компетентности будущего фармацевта на основе интеграции естественнонаучных дисциплин* (дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02). Екатеринбург (Burtseva, T. V. (2009). *Formation of ecological competence of the future pharmacist on the basis of integration of natural science disciplines* (PhD thesis). Ekaterinburg).

Грищенко, С. М. (2015). *Геоінформаційні технології як засіб формування екологічної компетентності майбутніх інженерів гірничого профілю* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.10). Київ (Hryshchenko, S. M. (2015). *Geoinformation technologies as a means of forming the ecological competence of future mining engineers* (PhD thesis abstract). Kyiv).

Євдокимова, Т. О. (2014). *Екологічна свідомість як предмет психолого педагогічного дослідження*. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/SocGum/VKhnpupsykhol/2010_36/04.html (Yevdokymova, T. O. (2014). *Ecological consciousness as a subject of psychological pedagogical research*. Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/SocGum/VKhnpupsykhol/2010_36/04.html).

Куриленко, Н. В. (2015). *Формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02). Кіровоград (Kurylenko, N. V. (2015). *Formation of ecological competence of primary school students in the process of teaching physics* (PhD thesis abstract). Kirovograd).

Найдьонова, Г. Г. (2015). *Формування екологічної компетентності учнів 7 – 9 класів у процесі просвітницької діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Київ (Naidenova, G. G. (2015). *Formation of ecological competence of pupils of 7 - 9 classes in the course of educational activity* (PhD thesis abstract). Kyiv).

Психологічний словник (2007) / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко (*Psychological dictionary* (2007) / Authors V. V. Sinyavsky, O. P. Sergeenkova / Ed. N. A. Pobirchenko).

Рябов, А. М. (2012). *Педагогические условия формирования экологической компетентности старшеклассников* (автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования). М. (Riabov, A. M. (2012). *Pedagogical conditions of formation of ecological competence of senior pupils* (PhD thesis abstract). M.).

Словник іншомовних слів (1974). О. С. Мельничук (ред.). Київ (*Dictionary of foreign words*. (1974). O. S. Melnychuk (Ed.). Kyiv).

Філософський словник (1986). В. І. Шинкарук (ред.). К.: Голов. ред. УРЕ (*Philosophical Dictionary* (1986). V. I. Shynkaruk (Ed.). K.: Chief Ed. URE).

Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Х.: Прапор (Shapar, V. B. (2007). *Modern explanatory psychological dictionary*. X.: Flag).

Шапран, Ю. П. (2017). Екологічна компетентність майбутніх учителів біології: її сутність та діагностика. *Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań,* 29-36 (Shapran, Yu. P. (2017). Ecological competence of future teachers of biology: its essence and diagnostics. *Postępy w nauce w ostatnich latach. New solutions,* 29-36).

Шмалєй, С. В. (2005). *Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу* (автореф. дис. ... дра пед. наук: 13.00.01). К. (Shmalei, S. V. (2005). *The system of ecological education in secondary school in the process of studying the subjects of the natural science cycle* (PhD thesis abstract). K.).

SUMMARY

Marusynets Mariana. Structural components of the formation of environmental competence of future biology teachers.

The article attempts to substantiate the structural components of the formation of environmental competence of future biology teachers. This approach presents the essence of the concepts of "environmental competence" and "structure". In addition, the research of scientists on the definition of structural components of the formation of environmental competence is analyzed. Thus, the study of scientific sources and basic definitions of research allowed to identify and justify certain components that ensure ecological balance in relations with nature and allow to determine the structure of ecological competence of future biology teachers, including: motivational-value, cognitive and activity-creative.

These circumstances forced us to try to structure the formation of environmental competence of future biology teachers on the basis of motivational-value approach (integrating motivation to gain experience of environmental competence based on the value component of educational activities), i.e. the focus was on basic characteristics as a component of its environmental competence), which are manifested in the process of purposeful support for the organization of environmental activities.

The cognitive component in the scientific environment is associated with mental activity related to the perception of scientific knowledge, formation of concepts,

imagination and logic of thinking. It is undeniable that knowledge is transmitted in the form of verified and scientifically sound information and reflects the intellectual activity of man based on knowledge. At each stage of the development of society, humanity in various forms has accumulated knowledge about the world and man himself. As a result of knowledge of reality, society gained new knowledge. Thus, the process of movement of human thought from ignorance to knowledge is called cognition. Cognition is based on the reflection of objective reality in the human mind in the process of his social, industrial, scientific and environmental activities.

The activity-creative component is the driving force of self-development of the individual and is considered through the prism of such creative qualities as: activity, ingenuity, originality, compromise, improvisation, reflexivity.

Key words: *ecological competence, structure of formation of ecological competence, motivational-value, cognitive and activity-creative components, biology teachers.*

УДК 37.013.42

Олена Огієнко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3089-6288
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/148-159

ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ: СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА

Метою статті стало визначення сутності та специфічних особливостей іншомовної професійної підготовки. Окреслена мета дослідження зумовила вибір комплексу взаємопов'язаних методів дослідження, а саме: теоретичний аналіз наукової та методичної літератури, структурно-функціональний, структурно-логічний аналіз, пошукові методи. Проаналізовано й визначено сутність понять «іншомовна професійна підготовка», «іншомовна компетентність». Схарактеризовано мету, завдання, функції, специфічні особливості структури іншомовної професійної підготовки в закладах освіти України.

Ключові слова*: іншомовна освіта, професійна освіта, вища освіта, іншомовна професійна підготовка, професійна компетентність, іншомовна компетентність, структура, університет, коледж, Україна.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації, інтернаціоналізації, інформатизації та інтеграції сучасного суспільства, володіння іноземними мовами стає важливою умовою конкурентноспроможності фахівців на ринку праці, людини в суспільному житті. Актуальність та необхідність іншомовної професійної підготовки в закладах вищої освіти відображено в документах ЮНЕСКО, у яких основним гаслом XXI століття визнано тезу: «Вивчаємо мови впродовж життя»; Міжнародної програми «Освіта і навчання 2020» (Education & Training 2020), що передбачає обов'язкове вивчення іноземних мов; Національних мовних стратегій ЄС, у яких іншомовна підготовка розглядається як важлива складова фахової підготовки студентів, формування міжкультурної

компетентності. У контексті інтеграційних устремлінь України, входження до європейського освітнього простору, одним із стратегічних завдань реформування сучасної системи професійної освіти України стає впровадження іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах освіти з урахуванням досягнень європейських країн відповідно до таких документів Ради Європи, як: «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning. Teaching. Assessment,* 2001), «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», «Стратегічна програма розвитку для мультилінгвальної Європи – 2020», «Рекомендації з плюралістичних підходів до мов і культур», вимоги до Євроіспитів тощо.

Ми підтримуємо висновок дослідників, що ідеї мовної політики Ради Європи знаходять все ширшу реалізацію в нашій державі: збільшується кількість мов, що вивчаються; зростає кількість осіб, які володіють принаймні однією іноземною мовою; у закладах загальної середньої освіти започатковано вивчення кількох іноземних мов; в університетах збільшується кількість академічних годин на вивчення іноземної мови; у деяких закладах вищої освіти іноземна мови вважається другою робочою мовою (Безлюдна та Безлюдний, 2020).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічних праць засвідчує, що науковці проблемі іншомовної підготовки майбутніх фахівців приділяють значну увагу, досліджуючи теоретико-методологічні підходи (О. Майборода, О. Лагодинський, О. Мисечко, О. Шумський та ін.), її специфічні особливості (В. Балабін, Т. Бутенко, О. Єфімова, Т. Жиденко, І. Конопляник, Г. Яворська, Н. Яцишина, D. Hymes, M. Lustig та ін.), методичні засади вивчення іноземних мов (Н. Бідюк, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Пазюра та ін.), вивчення іноземної мови в процесі підготовки фахівців різних спеціальностей (С. Абрамович, Н. Амеліна, А. Андрієнко, В. Батищева, Н. Вовчаста, С. Говорун, І. Демченко, С. Карнаухова, Л. Кнодель, Т. Костюкова, В. Махова та ін.), досвід зарубіжних країн (Н. Авшенюк, В. Безлюдна, Л. Пуховська, О. Першукова та ін.), формування професійної спрямованості іншомовної компетентності фахівців (І. Баценко, В. Борщовецька, В. Коростильов, Є. Мірошніченко та ін.), застосування інноваційних технологій у процесі іншомовної підготовки (М. Бовленко, С. Кубок, О. Полат, Г. Попова,

Н. Ушакова та ін.), проблеми іншомовного спілкування (І. Глазкова, Н. Логутіна, Л. Кравчук, С. Рогова та ін.) тощо. Проте, у зв'язку із швидкоплинними змінами в сучасному суспільстві, проблема іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах освіти України потребує подальшого ретельного дослідження, визначення провідних тенденцій її розвитку та функціонування, що дасть можливість сконцентрувати зусилля на стратегічних напрямах удосконалення професійної освіти Україні.

Мета статті – виокремити сутнісні особливості та специфічні характеристики професійної іншомовної підготовки в закладах освіти України.

Методи дослідження. Окреслена мета дослідження зумовила вибір комплексу взаємопов'язаних методів, а саме: методи теоретичного аналізу наукової та методичної літератури для з'ясування стану розробленості порушеної проблеми, визначення ключових понять дослідження; структурно-функціональний аналіз, що забезпечив дослідження структури іншомовної підготовки; структурно-логічний аналіз, що використовувався для дослідження особливостей професійної іншомовної підготовки в Україні; пошуковий метод, що використовувався для формування узагальнених висновків, оцінок, виявлення раціонального і практичноціннісного в наукових розробках із проблеми.

Виклад основного матеріалу. У Стратегії сталого розвитку «Україна-2020» наголошено на важливості вивчення мови в житті кожної людини, у професійній діяльності й забезпеченні «збільшення» України на міжнародній арені, у міжнародному академічному, культурному та громадянському середовищі (*Указ Президента України від 12 січня 2015 року №5/2015 Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020»*). За таких умов іншомовна підготовка набуває особливого значення в сучасній системі освіти.

Зазначимо, що поняття «іншомовна підготовка» було введене в науковий обіг наприкінці ХХ століття, виходячи з того, що іноземну мову доцільно розглядати не як навчальний предмет, а як освітню дисципліну, у якій гармонійно поєднується навчально-пізнавальний, виховний та навчально-діяльнісний аспекти. Це дозволяє розвиває мовленнєві механізми через розумінню культури і знання мови, забезпечує засвоєння знань, умінь і навичок читати, писати та розмовляти іноземною мовою (Павелків, 2019б). Тому іншомовну професійну підготовку розглядають як:

- складне й багатогранне поняття, що включає в себе як професійні знання в певній галузі, так і професійну мовну підготовку;

- глобальний процес професійного навчання, що спрямований на вивчення, набуття, засвоєння та реалізація всіх необхідних професійних знань та навичок, але іноземною мовою;

- процес становлення та розвитку складного інтегрального особистісного утворення фахівця, що дає змогу використовувати володіння іноземною мовою як засіб професійної реалізації та саморозвитку (Сніговська, 2016);

- процес кваліфікованого опанування студентами нерідної (іноземної) мови, що є засобом здобування як фахових, так і загальних знань (Павелків, 2019а);

- усебічна навчальна діяльність із метою покращення професійної іншомовної комунікативної компетентності, що є свідченням поступового розвитку рис полікультурної професійної мовної особистості (Хоменко, 2012);

- системне оволодіння іноземними мовами на основі міждисциплінарної інтеграції з урахуванням індивідуальних якостей особистості, спрямоване на досягнення такого рівня професійної іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечить міжкультурне та міжособистісне спілкування для вирішення професійних завдань у полікультурному, мультилінгвальному глобалізованому суспільстві (Нітенко, 2015).

Це означає, що іншомовна підготовка акумулює в собі значний загальноосвітній та виховний потенціал, спрямований на підвищення рівня загальної та професійної культури, культури мислення, комунікації, готує до міжкультурної комунікації, оскільки в процесі опанування іноземних мов студентові доведеться проникнути в іншу систему цінностей і життєвих орієнтирів та інтегрувати їх у власну картину світу, власне світосприймання. Інакше кажучи, іншомовна підготовка має забезпечити гармонійну взаємодію майбутнього фахівця із глобалізованим інформаційно-технологічним суспільством (Хоменко, 2012).

Дослідження доводить, що іншомовна підготовка майбутніх фахівців виконує загальнодидактичні та спеціальні функції. Так, до загальнодидактичних функцій належать:

- освітня функція, яка відповідає за формування знань, умінь і навичок із іноземної мови та суміжних дисциплін;

- виховна функція, що спрямована на розвиток особистісних якостей, професійної спрямованості, розширення інтересів майбутнього фахівця;

- мониторінгова функція, що визначає якість професійної підготовки, сприяє розвиткові здатності до самоаналізу;

- практико-орієнтована функція, що мотивує до практичного застосування знань, умінь та навичок.

Спеціальними функціями іншомовної професійної підготовки є:

- комунікативно-лінгвістична, яка спрямована на становлення мовної особистості, формування навичок іншомовної комунікації як у майбутній професійній діяльності, так і в суспільному житті;

- професійно-компетентнісна, що відповідає за формування професійної компетентності;

- культурно-естетична, що сприяє розвиткові загальної культури на основі вивчення культури та історії інших країн, її лінгвістичних особливостей (Сніговська, 2016, с. 46).

Важливою складовою іншомовної професійної підготовки є іншомовне професійне спілкування, яке на думку науковців є професійною міжособистісною взаємодією, яка відбувається під час навчально-пізнавальної діяльності та інформаційно-пізнавальної взаємодії. У цьому контексті саме міжособистісна професійна взаємодія забезпечує обмін інформацією, дає можливість під час спілкування враховувати особливості пізнавального й емоційного впливів і особливостей мовленнєвого та поведінкового етикету носіїв мови (Павелків, 2019б).

Необхідно підкреслити, що результатом професійної іншомовної підготовки є сформованість професійної іншомовної компетентності, яку розглядають як:

- внутрішню готовність і спроможність до іншомовного мовленнєвого спілкування, до комунікації іноземною мовою;

- систему, складовими якої є комунікативні та пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація, креативність та готовність до іншомовного спілкування;

- готовність до іншомовної діяльності в різних сферах згідно з пріоритетами особистості;

- функціональну мовну спроможність, передачу, інтерпретацію й обговорення значення, що передбачає взаємодію між двома або декількома індивідами, які належать до одних і тих самих або різних

мовленнєвих спілок, або між одним індивідом і письмовим або усним текстом;

- як здатність функціонувати в реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією, де лінгвістична спроможність повинна пристосовуватись до прийому інформації як лінгвістичного, так і паралінгвістичного характеру (Вовчаста, 2018, с. 61).

Отже, професійну іншомовну компетентність доцільно розглядати як:

- комплекс знань, умінь та навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову у професійній діяльності і саморозвитку особистості, відбувається в процесі професійної підготовки студентів;

- сукупність мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей, особистісного загальнонавчального досвіду, набутого у процесі навчання, мотивів, цінностей. Водночас професійна іншомовна компетентність передбачає готовність до використання іноземної мови у професійній діяльності;

- інтегральна особистісно-професійна якість людини з певним рівнем мовної освіти, яка реалізується в готовності на певній основі до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій (Секрет, 2010, с. 312).

На думку науковців, іншомовна професійна підготовка дозволяє формувати і провідні компетентності майбутнього фахівця, зокрема: навчально-пізнавальну, що дає змогу підвищувати якість знань, формувати вміння й навички практичного їх застосування на основі вдосконалення навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою; комунікативна, що забезпечує умови формування здатності особистості засобами мови здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей спілкування і взаємодії в освітньому просторі закладу освіти; міжкультурна, яка є показником сформованості здатності майбутнього фахівця соціальної сфери людини брати участь у міжкультурній комунікації; соціокультурну, що передбачає усвідомлення й засвоєння найкращих зразків інших культур, толерантне ставлення до вивчення традицій, вірувань і стилю життя людей інших країни (*Енциклопедія освіти,* 2008, с. 409).

Структура іншомовної професійної компетентності тісно пов’язана зі структурою іншомовної комунікативної компетентності, у якій виокремлюють лінгвістичний (словниковий запас і граматика), соціокультурний (обізнаність зі специфікою культурних універсалій носіїв мови), соціолінгвістичний (здатність використовувати мовний ресурс залежно від мовної ситуації), стратегічний (здатність використовувати невербальну чи паралінгвістичну комунікацію під час нестачі звичайної), дискурсивний (уміння інтерпретувати інформацію з метою створення зв’язних текстів), соціальний (здатність до взаємодії з іншими учасниками комунікативного процесу) компоненти.

Цікавими є компетенційний підхід науковців до означення компонентів іншомовної комунікативної компетентності, які базуються на виокремленні різних компетентностей у складі іншомовної комунікативної компетентності, зокрема виокремлюють такі структурні компоненти: мовний (лінгвістичний), соціокультурний, рефлексивний (Абдрузякова, 2010); мовний, дискурсивний, соціолінгвістичний, стратегічний, соціальний (Микитишин, 2016); лінгвістичний, тематичний, соціокультурний, компенсаторний, навчальний (Архіпова, 2006).

Поряд із компетенційним підходом до визначення структури іншомовної компетентності існує функціональний підхід, за яким кожен компонент несе на собі різне смислове навантаження, виходячи з процесів, які його забезпечують. Так, пропонуються виокремлювати такі компоненти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційний, рефлексивний (Галкіна, 2014); гностичний, комунікативний, емоційний (Власюк, 2012); мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, емоційно-вольовий (Чередніченко, 2017); гностичний, комунікативний, емоційний (Завіниченко, 2003).

Нам імпонує окреслення структури іншомовної компетентності в єдності таких компонентів:

- мотиваційно-аксіологічного, що складається з мотиваційного складника, що мотивує студентів до вивчення іноземних мов професійного спрямування й аксіологічного, що показує цінність та необхідність спілкування у професійній діяльності;

- когнітивного, який визначає сукупність знань із іноземної мови майбутніх фахівців, що представлені професійним вокабуляром, знаннями граматики, орфографії, стилістики іноземної мови в межах, необхідних для її використання в майбутній професійній діяльності;

- діяльнісно-поведінкового, який охоплює два контекста процесу формування іншомовної компетентності: діяльнісну як процес навчання, засвоєння, відтворення знань із іноземної мови у вигляді мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок; поведінкову – як способи поведінки студентів у навчальній та квазіпрофесійній комунікативній діяльності іноземною мовою;

- рефлексивного, що вміщує здатність студентів до адекватної самооцінки досягнутого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності та інших само-процесів – самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення у процесі вивчення іноземної мови (Павелків, 2019, с. 196-197).

На думку Н. В. Сорокіної (2010) складниками структури професійної іншомовної компетентності є такі компоненти:

- ціле-мотиваційний, що містить ціннісні орієнтири, мотиви, бажання, потреби, спрямованість особистості;

- когнітивно-діяльнісний як сукупність знань, навичок і вмінь;

- оцінювально-регулятивний, що передбачає самоаналіз, самооцінку, самокорекцію, самовдосконалення;

- індивідуально-психологічний, який відбиває професійно значущі якості.

Цікавим є підхід дослідниці до вибору показників критеріїв сформованості професійної іншомовної компетентності відповідно до змісту її компонентів, а саме:

- мотиваційний (бажання оволодіти професією філолога; розуміння необхідності вдосконалення власної трудової діяльності в галузі філології; стійкий інтерес до іноземної мови як засобу спілкування й самовдосконалення та нових технологій навчання, зокрема мультимедійних навчальних засобів; прагнення прояву креативності в розв’язанні професійних завдань);

- комунікативно-когнітивний (філологічні знання і сформовані відповідні навички та практичні вміння);

- рефлексивний (уміння аналізувати, оцінювати, коригувати свою діяльність, уміння самовдосконалюватися);

- особистісно-професійний (комунікабельність, емпатія, толерантність, компетентність, самокритичність, емоційна стабільність, творча активність, динамізм і самостійність) (Сорокіна, 2010).

Професійна іншомовна підготовка повинна здійснюватися, по-перше, на основі моделювання майбутньої професійної діяльності

фахівця, її ціннісного навантаження, що сприяє підвищенню мотивації діяльності, по-друге, на основі моделювання змісту професійної діяльності з метою використання можливостей іноземної мови під час формування мовленнєвої компетенції. Механізм формування іншомовної підготовленості полягає у впливі на процеси осмислення й регуляції, тобто розумові процеси. Тому в межах формування іншомовної підготовки не тільки засвоюється досвід реалізації мовленнєвої діяльності іноземною мовою, а й розвиваються мовленнєві навички, уміння та мовні уявлення (Русалкіна, 2018).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження довело, що проблемою сьогодення в Україні стає оновлення змісту іншомовної освіти відповідно до вимог документів Ради Європи, загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, «Європейського мовного портфелю». Нова мовна політика потребує сучасних підходів до розширення професійної іншомовної підготовки, яка передбачає системне оволодіння іноземними мовами на основі міждисциплінарної інтеграції з урахуванням індивідуальних якостей особистості, спрямоване на досягнення такого рівня професійної іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечить міжкультурне та міжособистісне спілкування для вирішення професійних завдань у полікультурному, мультилінгвальному глобалізованому суспільстві. Професійна іншомовна підготовка має великий педагогічний та виховний потенціал, оскільки вивчення іноземних мов дозволяє усвідомити інші цінності, культуру, історію, підвищити рівень професійної та загальної культури, залучити до міжкультурної комунікації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем іншомовної професійної підготовки. Перспектива подальших досліджень пов’язується нами з обґрунтуванням змістових та процесуальних засад іншомовної професійної підготовки фахівців різних спеціальностей у закладах освіти України та зарубіжних країн.

ЛІТЕРАТУРА

Безлюдна, В., Безлюдний, Р. (2020). Іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти в інформаційно-освітньому середовищі університету. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 1, 7-13 (Bezliudna, V., Bezliudnyi, R. (2020). Foreign language training of higher education applicants in the informational and educational environment of the university. *Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University, 1,* 7-13).

Власюк, Т. (2012). Іншомовна комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як теоретична проблема. *Вісник психології і педагогіки*,

10, 7-11 (Vlasiuk, T. (2012). Foreign language communicative competence of the future primary school teacher as a theoretical problem. *Bulletin of psychology and pedagogy, 10,* 7-11).

Вовчаста, Н.Я. (2018). *Теоретичні і методичні основи професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту*. Львів: Сполом (Vovchasta, N. Ya. (2018). *Theoretical and methodological foundations of professional foreign language training of future civil defense specialists*. Lviv: Spolom).

Галкіна, В. (2014). Зміст і структура іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління. *Вісник Національного університету оборони України*, *4 (41),* 24-29 (Halkina, V. (2014). Content and structure of foreign language professional competence of future masters of military administration. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine, 4 (41),* 24-29).

Микитенко, Н. (2011). *Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей*. Тернопіль: ТНПУ (Mykytenko, N. (2011). *Theoretical foundations of the formation of foreign language professional competence of future specialists in natural sciences*. Ternopil: TNPU).

Нечепорук, Я. С. (2020). Поняття іншомовної професійної підготовки в льотній професійній освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки,* 221-224 (Necheporuk, Ya. S. (2020). The concept of foreign language professional training in flight professional education. *Proceedings. Series: Pedagogical Sciences,* 221-224).

Нітенко, О.В. (2015). *Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід*. Київ : Центр учбової літератури (Nitenko, O.V. (2015). *Foreign language training of law specialists in the three-cycle system of higher education: European experience*. Kyiv: Center for Educational Literature).

Павелків, К.М. (2019а). Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери: структура та зміст. *Інноватика у вихованні, 9,* 193-202 (Pavelkiv, K.M. (2019a). Foreign language communicative competence of future specialists in the social sphere: structure and content. *Innovation in Education, 9,* 193-202).

Павелків, К. (2019б). Теоретичні засади іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в європейському освітньому просторі. *Педагогічний часопис Волині, 2(13),* 137-144 (Pavelkiv, K. (2019b). Theoretical principles of foreign language training of specialists in the social sphere in the European educational space. *Pedagogical journal of Volyn, 2 (13),* 137-144).

Рибінська, Ю. (2013). *Методичні основи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами креативного перекладу*. Київ: Астон (Rybinska, Yu. (2013). *Methodical bases of formation of foreign language communicative competence of future philologists by means of creative translation*. Kyiv: Aston).

Русалкіна, Л. (2018). Специфіка іншомовної професійної підготовки майбутніх лікарів в умовах закладів вищої освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, *3 (62),* 273-278 (Rusalkina, L. (2018). The specifics of foreign language professional training of future doctors in the

conditions of higher education institutions. *Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynsky MNU. Pedagogical Sciences, 3 (62),* 273-278).

Секрет, І. (2010). Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки), 2,* 312 (Sekret, I. (2010). Foreign language professional competence: the problem of definition. *Collection of Scientific Works of Berdiansk State Pedagogical University (Pedagogical Sciences), 2,* 312).

Сніговська, О. (2016). Іншомовна підготовка як засіб формування професійної компетентності майбутніх дипломатів. *Зовнішні справи, 2,* 44-47 (Snihovska, O. (2016). Foreign language training as a means of forming the professional competence of future diplomats. *External affairs, 2,* 44-47).

Сорокіна, Н. В. (2010). Професійна іншомовна компетентність майбутніх філологів у системі ключових освітніх компетенцій. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка, 49,* 81-84 (Sorokina, N. V. (2010). Professional foreign language competence of future philologists in the system of key educational competencies. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 49,* 81-84).

Чередніченко, Г. (2017). Сутність і структура іншомовної професійнокомунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості. *Міжнародний філологічний часопис (Науковий вісник НУБіП України. Серія Філологічні науки, 272,* 151-159 (Cherednichenko, H. (2017). The essence and structure of foreign language professional communicative competence of future engineers-technologists of the food industry. *International Philological Journal (Scientific Bulletin of NUBiP of Ukraine. Philological Sciences Series, 272,* 151-159).

Хоменко, О. (2012). Іншомовна підготовка як невід'ємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства. *Вища освіта України, 2,* 55-61 (Khomenko, O. (2012). Foreign language training as an integral component of higher education in the conditions of globalization and informatization of society. *Higher Education of Ukraine, 2,* 55-61).

SUMMARY

Ogienko Elena. Foreign language professional training of future specialists in education institutions of Ukraine: essence and specifics.

The purpose of the article was to determine the essence and specific features of professional foreign language training. The intended purpose of the study determined the choice of a complex of interrelated research methods, namely: theoretical analysis of scientific and methodological literature, structural-functional, structural-logical analysis, search methods.

The results and practical significance of the study: it has been found that the problem of today in Ukraine is development and updating of internationally recognized documents for the sake of Europe, the Global European Recommendations for International Development, the European Modern Portfolio; the new modern policy will require modern approaches to expand professional foreign language training.

The key concepts of the study were clarified: "professional foreign language training", "professional foreign language competence".

It is proved that professional foreign language training involves systematic mastering of foreign languages based on interdisciplinary integration, taking into account individual personality qualities, aimed at achieving such a level of professional foreign language communicative competence that will ensure intercultural and interpersonal

communication for solving professional tasks in a multicultural, multilingual globalized society; professional foreign language training has a great pedagogical and educational potential, since the study of foreign languages allows to understand other values, culture, history, raise the level of professional and general culture, involve in intercultural communication. It is found that the purpose of professional foreign language training is a system of formed professional speech knowledge, abilities, skills and a complex of individual and psychological qualities of a person; foreign language training of future specialists performs general didactic (educational, monitoring, practice-oriented) and special (communicative-linguistic, professional-competent, cultural-aesthetic) functions, the result is the formation of professional foreign language competence; to determine the structure of professional foreign language competence, competence and functional approaches are used; foreign language professional training allows to form the leading competencies of the future specialist, in particular: educational and cognitive, communicative, intercultural, sociocultural.

It is shown that foreign language training in education institutions of Ukraine is aimed at ensuring the harmonious adaptation and interaction of the future specialist in the modern information technology society.

The conducted research does not exhaust all the problems of foreign language professional training. We associate the prospect of further research with substantiation of the content and procedural foundations of foreign language professional training of specialists in various specialties in education institutions of Ukraine and foreign countries.

Key words: *foreign language education, professional education, higher education institution, foreign language professional training, professional competence, foreign language competence, structure, university, college, Ukraine.*

УДК 796.015.52-022.231-048.56-053.6

Людмила Прокопова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3731-0729
Світлана Гвоздецька
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7744-7471
Андрій Красілов
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6167-3151
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/159-169

КУРАТОР ГРУПИ ЯК СУБ'ЄКТ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Стаття присвячена роботі куратора академічної групи та дослідженню лідерських якостей студентів. Мета статті – дослідити діяльність куратора академічної групи як важливу ланку формування лідерських якостей майбутіх спеціалістів із фізичної культури. У ході дослідження застосовували методи теоретичного аналізу науково-методичної літератури, педагогічне тестування, методи математичної статистики. Визначено діяльність куратора, як суб'єкта виховання лідерських якостей студентів у контексті підготовки фахівців з

фізичної культури, функції наставника академічної групи, досліджено ступінь вираженості лідерських якостей студентів 1-4 курсів. Перспективою наших подальших досліджень є кураторська діяльність, націлена на створення психолого-педагогічних умов у межах освітнього простору для поєднання інтелектуальних, духовних, емоційних, моральних основ виховання майбутніх спеціалістів з фізичної культури на нових засадах студентоцентризму.

Ключові слова: *куратор, функції наставника, студент, лідерські якості, виховання, освіта.*

Постановка проблеми. В умовах інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в європейський освітній простір суттєво зростає роль наставника студентської групи як основного суб'єкта організаційно-виховної роботи. На сьогодні саме наставник академічної групи виконує функції фасилітатора як організатора процесу обговорення певних питань або тем серед студентів для прийняття спільного і єдиного правильного рішення. Наставник групи – це коуч, фахівець із проведення навчально-практичних занять із видів спорту, тренування, який сприяє створенню згуртованої команди. Куратор групи сьогодні є також тьютором, що являє собою ключову фігура в дистанційному навчанні. Він є модератор – наставник, керівник, який навчає дотримуватись установлених норм поводження на інтернет-ресурсах та здійснює підтримку й організацію активної роботи студентської групи.

Отже, куратор виконує функції координатора навчально-виховної діяльності студента, здійснює духовно-культурний супровід становлення його як особистості, а, отже, є ключовою фігурою у вихованні лідерських якостей.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі наставника академічної групи, як суб'єкта виховання студентів у закладах вищої освіти, присвячено багато наукових праць. Так, у дослідники у своїх наукових роботах розглядають низку питань: діяльність куратора академічної групи українського ЗВО і тьютора британського університету (Голубєва, Жулківська, 2012, с. 19); роль наставника академічної групи (Маценко, 2020, с. 221); питання технології роботи куратора академічної групи (Карелін, Норенко, 2019, с. 145); діяльність куратора академічної групи як важливу ланку виховної системи вищого технічного закладу освіти (Лучанінова, 2015, с. 113); виховання як процес сходження особистості майбутнього педагога до духовно-моральних цінностей (Пономарьова, 2017, с. 197).

Під час створення соціологічного портрету сучасного студента куратор повинен ураховувати позитивні й негативні прояви його поведінки. Здебільшого вони відображуються в розподілі студентів на

групи за інтелектуальними і моральними якостями. Одна група студентів цілеспрямована на створення власного бізнесу, друга – на професійну підготовку, третю групу створюють студенти, які пригнічені різними проблемами особистого, побутового життя, тому їх можна назвати такими, що не «визначилися» (Давиденко та Родіна, 2010, с. 145).

Куратор, як управлінець навчально-виховним процесом у закладі вищої освіти, повинен спрямовувати студентів на розвиток самостійності, ініціативності (Максимюк, 2005, с. 210).

Важливим завданням у діяльності куратора є формування у студентів лідерських якостей, при цьому стиль керівництва групою повинен бути гнучким. Також необхідно здійснювати диференційований підхід до кожного члена групи, сприяти згуртованосгі колективу, спрямовувати його активність на виконання основних завдань професійної підготовки (Подоляк та Юрченко, 2011, с. 119).

Наставник групи наділений офіційними правами та повноваженнями, що дозволяють йому конструювати лідерське поле, де максимально проявляються й розвиваються відповідні якості студентів (Сопівник, 2015, с. 190-201).

Та проблема полягає в тому, що куратори-викладачі закладів вищої освіти не мають відповідної системної підготовки з виконання виховних функцій за нових умов функціонування суспільства та нових потреб, які формуються сьогодні у суб’єктів освітнього процесу (Бєлова, 2005, с. 14).

Важливим є й те, що в сучасній системі вищої освіти України дистанційна освіта набирає обертів і тьюторство стає найбільш затребуваним. Виділяють такі напрями діяльності тьютора: надання допомоги в досягненні найкращого освітнього результату; забезпечення зворотного зв’язоку від педагога до студента; проведення консультацій (тьюторіалів); супровід індивідуального освітнього руху студента; підтримання в нього зацікавленості в навчанні впродовж усього курсу. У закладах вищої освіти тьютор виконує педагогічну, соціальну, управлінську, технічну функції та виступає в ролі коуча, керівника, модератора, мотиватора, експерта, новатора, порадника (Іваницька, 2019, с. 40).

Отже, сьогодні куратору академічної групи відводиться важлива роль, він виконує місію створення людинотворчої особистості студента, спонукає його до самовиховання й самореалізації. Проте проблема визначення ролі наставника академічної групи, як суб’єкта

виховання лідерських якостей студентів у контексті підготовки фахівців з фізичної культури, залишається недостатньо розробленою.

Мета статті – дослідити діяльність куратора академічної групи, як важливу ланку формування лідерських якостей майбутіх спеціалістів із фізичної культури.

Методологія. Методологічною основою формування лідерських якостей здобувачів вищої освіти стали концептуальні положення психології, педагогіки, фізичної культури, відомості про специфічність лідерства у сфері фізичної культури та спорту, що є найважливішим чинником. У ході дослідження застосовували методи теоретичного аналізу науково-методичної літератури, педагогічне тестування, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь студенти 1-4 курсів спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) в кількості 56 осіб.

Для проведення дослідження нами було використано науково обґрунтовану методику діагностики лідерських якостей Р. В. Сопівник «Здібність до лідерства» (2008, с. 22-29).

Така методика дала можливість, за сумою балів, виявити ступінь вираженості лідерських якостей респондентів. Для зручності порівняння результатів дослідження бали перераховували у %. Тест опитувальника складався з 50 тверджень. Для аналізу обирали ті, на які 5% студентів і більше дали ствердні відповіді.

Аналізуючи результати анкетування, слід відмітити неоднорідність відповідей на окремі характеристики лідерських якостей студентів з 1 по 4 курси.

Так, 10 % першокурсників зазначили, що справжній керівник повинен сам робити ту справу, якою він керує, і особисто приймати в ній участь. 8 % студентів визначили, що істинний лідер – це найбільш компетентна людина. Ще 8 % студентів зазначити, що владність батьків проявлялась часто, коли вони були дітьми. Звісно, лідер не може з’явитися сам по собі. Батьки спрямовують лідерські якості дитини, направляючи їх у правильне русло, не допускаючи авторитаризму. На питання «Коли ви були дитиною, чи подобалось бути першим?» 6 % досліджуваних відповіли ствердно. Людина з моменту свого народження прагне бути першою, а отже, бути лідером, кращою, виділятися з-поміж інших. На твердження «Якщо те, що ви намітили, не дало очікуваних результатів?» 7 % респондентів відповіли, що візьмуть на себе

відповідальність і доведуть справу до кінця. Більшість із них є діючими спортсменами, тож, можна стверджувати, що тренувальний процес, змагальна діяльність та діяльність тренера-викладача також позитивно впливають на виховання лідерських якостей майбутніх фахівців із фізичної культури. 6 % студентів першого курсу позитивно відповіли на питання «Чи відчуваєте ви задоволення, коли вдається переконати когось у чомусь?». Також слід відзначити, що на питання «Чи відчуваєте ви нагальну потребу в пораднику, яий міг би спрямовувати вашу активність?», студенти першого курсу відповіли – «Ні». Це пояснюється тим, що у студентів-першокурсників відбувається перехід від прямої опіки вчителів школи і батьків до статусу відносної самостійності. Результати опитування студентів-першокурсників представлені на рис. 1.

Рис. 1. Показники вираженості лідерських якостей у студентів першого курсу, у %

Аналізуючи результати опитування студентів другого курсу, ми визначили, що 10 % респондентів візьмуть на себе відповідальність і доведуть справу до кінця. 8 % студентів ствердно відповіли на питання «Коли ви були дитиною, чи подобалося вам бути першим, кращим?». 7 % студентів ствердно відповіли на питання «Чи відчуваєте ви нагальну потребу в пораднику, який міг би направити вашу активність?». То ж у порівнянні з першокурсниками, студенти другого курсу потребують сторонньої допомоги у вирішенні проблемних питань. Оскільки студенти другого курсу перший і частково другий рік навчалися дистанційно – труднощі, які пов’язані із засвоєнням нових соціальних норм, установлення та підтримання студентом певного соціального статусу в новому колективі, залишилися. Про це свідчать результати, які представлені на рис. 2.

Рис. 2. Показники вираженості лідерських якостей у студентів другого курсу, у %

У результаті опитування було визначено, що 10 % третьокурсників та студентів четвертого курсу ствердно відповіли на питання «Чи поважаєте ви дисципліну?», тоді як лише 2 % першокурсників указали, що дисципліна є важливою у вихованні лідерських якостей, 5 % студентів другого курсу ствердно відповіли на це питання. Як видно з результатів дослідження, динаміка відношення до дисципліни зростає з першого до четвертого курсу і це підтверджує керівну роль наставників груп, викладачів, а також тренерів у вихованні особистості студента та його лідерських якостей. За даними опитування, третьокурсники найбільше цінують того керівника, який завжди радиться і прислухається до інших – 9 %; який може спрямувати активність студента – 9 %. Значна частина респондентів хотіли би стати видатними керівниками, політичними діячами – 7 %; працювати самостійно, без керівника – 5 %; відстоювати свою думку на зборах чи нарадах – 5 %; ще 5 % вважають важливим у складій ситуації надати можливість приймати рішення найбільш компетентній особі (рис. 3).

Рис. 3. Показники вираженості лідерських якостей у студентів третього курсу, у %

Під час опитування студентів четвертого курсу результати виявилися дещо не очікуваними. Майже на всі питання (від 3 % до 5%) респонденти дали ствердні відповіді, так, 10 % із них зазначили, що поважають дисципліну, 9 % указали, що відчувають потребу в пораднику. Перспектива близького закінчення ЗВО змушує студентів трансформувати систему ціннісних орієнтацій, які пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, майбутнім працевлаштуванням. Отже, кураторство передбачає таку педагогічну підтримку, яку потребують навіть студенти-випускники (рис. 4).

Рис. 4. Показники вираженості лідерських якостей у студентів четвертого курсу, у %

Таким чином, у ході дослідження нами було з'ясовано, що у студентів першокурсників якості лідера виражені слабо і складають 22 бали. Нами також установлено бажання кураторів вибудовувати свої взаємини зі студентами на принципах особистісно орієнтованої взаємодії та виявлено позитивний вплив спільної діяльності кураторів, викладачів, тренерів із видів спорту і студентів на процес формування лідерських якостей майбутніх фахівців з фізичної культури.

У студентів другого та третього курсів виявлено позитивну динаміку сформованості лідерських якостей, які свідчать про наявність у них яскраво виражених умінь ставити цілі й визначати шляхи їх досягнення у сфері внутрішньогрупових відносин. Якості лідера виражені середньо – 23 бали у другокурсників та 26 балів у третьокурсників.

Слід також зазначити, що показники особистісного критерію лідерських якостей студентів четвертого курсу набули значного зростання. Вони складають 37 балів, якості лідера виражено сильно. Це обумовлено тим, що важливим елементом особистісного критерію лідерських якостей є розширення світогляду, набуття теоретичних

знань, формування рухових умінь і навичок із видів спорту, участь у спортивних змаганнях та судівстві (рис. 5).

Щоб сформувати лідерські якості у студенів, куратор реалізовував свою діяльність спільно з органами студентського самоуправління, тренерами, викладачами-предметниками з урахуванням інтересів та їх соціальних запитів. Зміст діяльності куратора визначався його функціями, які були найбільш затребувані майбутніми фахівцями з фізичної культури: аналітичною, організаторською, комунікативною та функцією соціалізації.

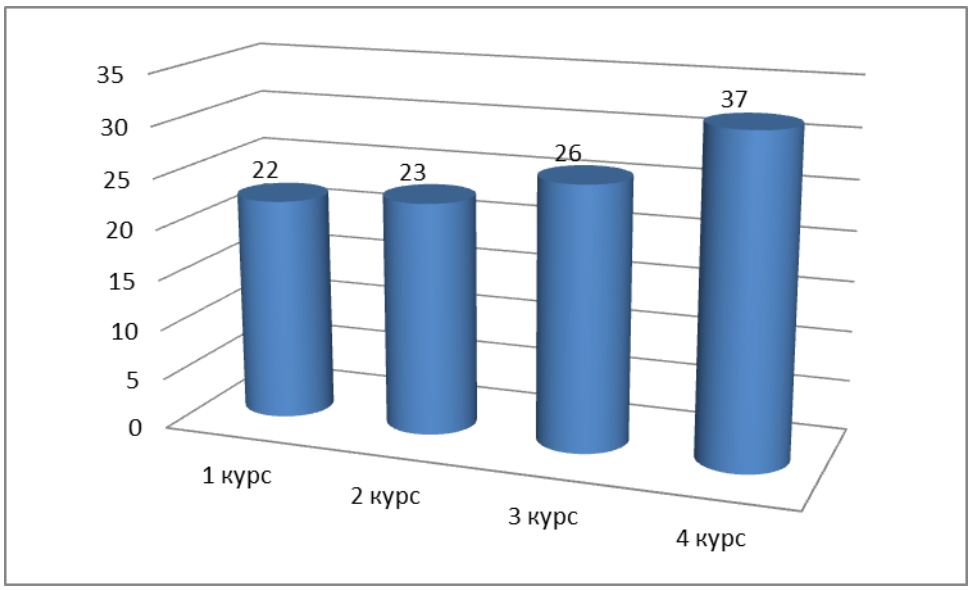

Рис. 5. Рівень сформованості лідерських якостей у майбутніх фахівців з фізичної культури, у балах

Функцію соціалізації здебільшого потребували студенти першого курсу й реалізовувалася вона куратором академічної групи, який брав на себе місію старшого колеги при оволодінні студентами соціальних ролей, пов’язаних із їх теперішнім статусом (студент, його норми поведінки, права і обов’язки) та майбутньою професією. Керівник академічної групи сприяв вибору активу групи (старости, замісника, фізорга). Разом із активом складали плани виховної роботи на навчальний рік, який включав ціннісне ставлення до себе, до сім’ї, родини, людей, до суспільства і держави; до фізичного виховання і здорового способу життя, національно-патріотичне виховання.

Разом із цим, куратор вів індивідуальну роботу зі студентами, виявляв творчі нахили кожного члена групи, здібності до наукової роботи.

Куратор опікувався проблемами успішності студентів: допомагав перейти на дистанційну форму навчання, опанувати одну з освітніх платформ та сервісів, установлював контакти з іншими кафедрами з метою створення належних умов для навчання, надання допомоги. Отже, педагогічним засобом соціалізації стала різноманітність стосунків, які виникали не тільки в навчальному процесі, а й у позааудиторній роботі зі студентами.

Аналітична функція передбачала планування та організацію виховної роботи в студентських групах на підставі врахування куратором: міжособистісних стосунків у колективі, мотивів навчальної та пізнавальної діяльності студентів, рівня їх інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя, стану здоров'я, результатів навчання і тренування.

Комунікативна функція забезпечувалась умінням куратора взаємодіяти зі студентами, налагоджувати стосунки між ними, пояснювати та аргументувати свою точку зору, вести їх за собою, захоплювати ідеями.

Організаторська функція куратора академічної групи полягала в залученні студентів до різних видів діяльності: пізнавальної, суспільно корисної, ціннісно-орієнтаційної, творчої, фізкультурно-спортивної. Це і зустрічі з відомими спортсменами, провідними фахівцями з фізичної культури і спорту, членами студентського самоврядування.

Висновки. На основі аналізу й узагальнення матеріалу з досліджуваної проблеми було з'ясовано, що діяльність куратора академічної групи сприяє формуванню лідерських якостей майбутіх спеціалістів із фізичної культури. При цьому зміст діяльності куратора визначався аналітичною, організаторською, комунікативною фукціями та функцією соціалізації, які були найбільш затребувані майбутніми спеціалістами фізичного виховання. У ході дослідження виявлено динаміку ступеня вираженості лідерських якостей студентів 1-4 курсів від 22 до 37 балів (від слабкого рівня до сильного).

Перспективи подальших досліджень. Перспективою наших подальших досліджень є кураторська діяльність, спрямована на створення психолого-педагогічних умов у межах освітнього простору для поєднання інтелектуальних, духовних, емоційних, моральних основ виховання майбутніх спеціалістів із фізичної культури на нових засадах студентоцентризму.

ЛІТЕРАТУРА

Бєлова, Л. О. (2005). *Виховна система сучасного ВНЗ: соціологічні аспекти аналізу* (автореферат дис. д-ра соціол. наук: 22.00.04). Харків (Bielova, L. O. (2005). *Educational system of modern universities: sociological aspects of analysis* (PhD thesis abstract). Kharkiv).

Голубєва, М. О., Жулківська, А. М. (2012). Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора британського університету. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота, Т.136,* 19-22 (Holubieva, M. O., Zhulkivska, A. M. (2012). Comparative characteristics of the curator of the academic group of the Ukrainian university and the tutor of the British university. *Scientific notes. Pedagogical, psychological sciences and social work, T.136,* 19-22).

Давиденко, Е. М., Родіна, Ю. В. (2010). Соціологічний портрет сучасного студента. *Освіта регіону, 4,* 145 (Davydenko, E. M., Rodina, Yu. V. (2010). *Sociological portrait of a modern student. Education of the region, 4,* 145).

Іваницька, О. С. (2019). *Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини* (кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису: 13.00.01). Львів (Ivanytska, O. S. (2019). *Development of tutoring in higher education institutions in Germany* (PhD thesis). Lviv).

Карелін, М., Норенко, М. (2019). Роль куратора академічної групи у формуванні громадянської культури студентської молоді. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, *6 (98),* 145-156 (Karelin, M., Norenko, M. (2019). The role of the curator of the academic group in the formation of civic culture of student youth. *Humanization of the educational process, 6 (98),* 145-156).

Лучанінова, О. П. (2015). Обґрунтування педагогічних умов функціонування оновленої виховної системи вищого технічного навчального закладу. *Духовність особистості: методологія, теорія та практика, 6 (69),* 113-126 (Luchaninova, O. P. (2015). Substantiation of pedagogical conditions of functioning of the renewed educational system of higher technical educational institution. *Spirituality of personality: methodology, theory and practice, 6 (69),* 113-126).

Максимюк, С. П. (2005). *Педагогіка*. Київ: Кондор (Maksymiuk, S. P. (2005). *Pedagogy.* Kyiv: Condor).

Маценко, Л. М. (2020). *Зміст і методика виховної роботи наставника студентської групи.* Київ: ЦП «Компринт» (Matsenko, L. M. (2020). *Content and methods of educational work of the student group mentor.* Kyiv: Central Committee “Comprint”).

Сопівник, Р. В. (2008). *Організація виховної роботи наставником академічної групи в аграрному ВНЗ із формування лідерських якостей студентів*. Київ: «ЦП «Компринт» (Sopivnyk, R. V. (2008). *Organization of educational work as a mentor of an academic group in an agricultural university for the formation of students leadership qualities.* Kyiv: CP “Comprint”).

Сопівник, Р. В. (2015). Роль наставників академічних груп у процесі формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислового комплексу України. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 16,* 190-201 (Sopivnyk R. V. (2015). The role of mentors of academic groups in the process of forming leadership qualities of future specialists of the agro-industrial complex of Ukraine. *Theoretical and methodological problems of education of children and students, 16,* 190-201).

Подоляк, Л. Г., Юрченко, В. І. (2011). *Психологія вищої школи*. Київ: Каравела (Podoliak L.H., Yurchenko, V.I. (2011). *Psychology of high school.* Kyiv: Caravela).

Пономарьова, Г. Ф. (2017). Змістові домінанти виховання як процес сходження особистості майбутнього педагога до духовно-моральних цінностей. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 3,* 197-207 (Ponomarova, H. F. (2017). Semantic dominants of education as a process of ascent of the future teacher's personality to spiritual and moral values. *Spirituality of personality: methodology, theory and practice, 3,* 197-207).

SUMMARY

Prokopova Lyudmila, Gvozdetska Svitlana, Krasilov Andrii. Curator of the group as a subject of education of students' leadership qualities in the context of specialists training in physical culture.

The article is devoted to the work of the curator of the academic group and the study of leadership qualities of students.

The purpose of the article is to investigate the activities of the curator of the academic group as an important part of the formation of leadership qualities of future specialists in physical culture.

In the course of the research the methods of theoretical analysis of scientific and methodological literature, pedagogical testing, and methods of mathematical statistics were used.

The activity of the curator as the subject of education of students leadership qualities in the context of preparation of experts in physical culture, functions of the mentor of academic group is defined; the degree of expressiveness of leadership qualities of students of 1-4 courses is investigated.

The prospect of our further research is curatorial activities aimed at creating psychological and pedagogical conditions within the educational space to combine intellectual, spiritual, emotional, moral foundations of education of future specialists in physical culture on the new principles of student-centeredness.

Key words: *curator, mentor functions, student, leadership skills, upbringing, education.*

УДК 37.018.1:378.091:159.922.8:316.614.5

Лілія Ребуха
Західноукраїнський національний університет
ORCID ID 0000-0002-0054-0651
Роман Брик
Західноукраїнський національний університет
ORCID ID 0000-0001-8362-3593
DOI 10.24139/2312-5993/169-178

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СВІДОМОГО ТА ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСЬКОЇ РОЛІ

У статті аналізуються процеси, що стосуються планування сім'ї та виховання в молоді відповідального ставлення до батьківства. Визначено мету статті, яка полягає в розкритті шляхів формування в студентів свідомого та відповідального ставлення до майбутньої батьківської ролі. Схарактеризовано змістове наповнення підготовки студентів до свідомого батьківства, окреслено поняття готовність до створення сім'ї та відповідальне батьківство, що виступає духовно-моральною, психологічною та соціальною потребою особистості. Розкрито головні засади формування в молоді відповідального батьківства в умовах вищої школи та наведено головні

негативні фактори, які чинять уплив на планування сім'ї, усвідомлення сімейних цінностей, виховання відповідального батьківства.

Ключові слова: *молодь, відповідальне батьківство, готовність до батьківства, підготовка студентів до батьківської ролі.*

Постановка проблеми. Нині для сучасного суспільства характерна криза цінностей у галузі моральності та духовності. Сім'я безпосередньо чи опосередковано відображає всі зміни, які є у громадянському соціумі. Постійне вдосконалення інституту сім'ї слугує важливою умовою розвитку особистості, сприяє суспільній стабільності та прогресу, збереженню наступності поколінь.

Більшість дослідників розглядають сім'ю як середовище, де відбувається вироблення та прийняття молодим поколінням ієрархії життєвих цінностей, які виступають потужним інтегративним фактором для сімейної системи, як на рівні взаємодії подружжя одне з одним, так і на рівні взаємодії батьків із дітьми (Вахняк, 2011; Кондратюк та Лінкевич, 2016; Шахрай, 2021). Ціннісні орієнтації є тим чинником, що визначає динаміку розвитку сім'ї в цілому та динаміку батьківства зокрема. Тому в ЗВО важливо цілеспрямовано формувати у студентів соціальної сфери відповідальне ставлення до сприйняття батьківської ролі в майбутньому.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці підкреслюють, що діяльність сім'ї щодо збереження, розвитку, перетворення та передачі наступним поколінням певних цінностей слід розглядати як її визначальну та провідну місію. Інші науковці стверджують про важливість запровадження в науковий обіг поняття «подібність сімейних цінностей», яке значиться як соціально-психологічна якість сім'ї, що відображає збіг, орієнтаційну єдність поглядів її членів, взаємини членів сім'ї до загальноприйнятих людських норм, правил, принципів формування, розвитку та функціонування сім'ї як дієвої малої групи (Лук'янова, 2016).

Основні положення усвідомленого батьківства та сутнісних ознак його формування розкрито в працях відомих вітчизняних та закордонних науковців (Т. Веретенко, Т. Гордон, І. Звєрєва, Р. Овчарова, А.Співаковська, Е. Фром та ін.). На основі аналізу оцінок феномену батьківства науковцями І. Бехом, О. Безпалько, Г. Лактіоновою, Ф. Хорватом та ін. визначено основні якості, якими повинні володіти батьки для успішного виховання дитини. Водночас науковці Т. Гордон та О. Кириченко зазначають, що саме ціннісні орієнтації об'єднують людей у сім'ю, створюють перспективу для її розвитку, а також визначають цілі та шляхи виховання дітей (Gordon, 2000; Кириченко, 2018).

Аналіз проведеного дослідження в межах окресленого проблемного поля засвідчує, що окремого розгляду потребують

питання формування у студентів закладів вищої освіти (ЗВО) свідомого та відповідального ставлення в майбутньому до батьківської ролі.

Мета статті полягає у відображенні шляхів формування в студентів ЗВО свідомого та відповідального ставлення до батьківської ролі.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів, а саме метод аналітичного аналізу й синтезу науково-педагогічної літератури, обґрунтування і узагальнення отриманих даних, що уможливило досягнення поставленої мети.

Виклад основного матеріалу. Готовність до створення сім'ї – це особистісна якість молодої людини. Ця новостворена у студента в ЗВО якість сприяє прийняттю ним сім'ї як соціального інституту, допомагає накопиченню спеціальних знань та вмінь у сфері сімейних взаємовідносин для раціонального ведення домашнього господарства, сімейної педагогіки, міжособистісного спілкування в родині.

Велику роль у формуванні цієї якості відводиться батьківській сім'ї, яка є першою моделлю батьківства. Індивід пропускає взаємини, що існували в батьківській сім'ї через призму своїх переконань, поглядів, переваг, індивідуальних особливостей (Смалько, 2016). Відповідно мікросистема факторного детермінування батьківства – це той рівень впливу на формування майбутнього батьківства, на якому воно набуває цілковитих рис. Вплив власної новостворюваної сім'ї на формування батьківства зреалізовується в кожному даному випадку і характеризується кількома важливими взаємозалежними факторами: спрямованістю батьківства на індивідуально-психологічні особливості особистості кожного з подружжя; урахування в батьківстві віку та стану здоров'я подружжя; ступінь відповідності моделей батьківства даному подружжю; конкретні умови життя подружжя.

Батьківство відіграє значну роль у житті кожної людини. Способи поведінкової реалізації батьківства формуються під впливом найрізноманітніших умов. Готовність юнаків та дівчат до прийняття батьківської ролі, виховання усвідомленого, відповідального батьківства має стати метою соціально-педагогічної роботи у ЗВО (Красін, 2020).

Підготовка студентської молоді до формування в них готовності до сімейного життя та відповідального батьківства в майбутньому передбачає:

– широку популяризацію позитивного досвіду сімейного виховання;

– формування в молоді активних життєвих позицій;

– розширення знань про сім'ю, закономірності її розвитку, традиції та звичаї сім'ї, сімейного устрою, сімейного етикету, психології статі та ін.;

– виховання в молоді поваги до сімейних духовно-моральних цінностей у навколишньому мікро- та макросоціумі;

– формування відповідального батьківства шляхом просвітницької роботи;

– уведення в освітній процес освітніх установ спеціальних програм, курсів, спецпрактикумів, розкриття сутності підготовки молоді до батьківства, таких, як «Психолого-педагогічні аспекти сімейного виховання», «Педагогічні умови формування готовності до усвідомленого батьківства», «Взаємодія сім'ї та школи», «Сімейна педагогіка», «Відповідальне батьківство як соціально-психологічний феномен» та ін.;

– запровадження в освітній процес навчальних предметів, що стосуються освоєнням батьківських ролей та специфіки роботи з сім'єю.

Умовами та засобами, що забезпечують ефективність формування готовності студентів до створення сім'ї та відповідального виконання батьківської ролі, є: гуманізація та суб'єктна спрямованість освітнього процесу, сутність якої полягає у прийнятті та підтримці педагогами молодих людей у відповідальний період шлюбно-сімейної самореалізації та підготовки до народження дитини (Кондратюк та Лінкевич, 2016; Островська, 2015).

Відповідно, процес підготовки студентів до відповідального батьківства в умовах ЗВО повинен містити такі компоненти:

– постановка мети та висування конкретних завдань педагогічної діяльності в межах реалізації процесу підготовки студентів до відповідального батьківства;

– визначення змісту процесу формування відповідального батьківства, що включає різні види педагогічної діяльності, що реалізуються з урахуванням соціокультурних, економічних та психологічних особливостей сучасного українського суспільства;

– формування суб'єкт-суб'єктних взаємин викладачів та студентів під час виховної роботи, спрямованої на формування в учнівської молоді відповідального батьківства;

– побудова культурно-педагогічного середовища ЗВО, що забезпечує особистісний розвиток студентів та їх активну взаємодію;

– оцінка педагогічним колективом результатів діяльності, спрямованої на становлення та розвиток відповідального батьківства у студентської молоді.

Структура батьківської відповідальності представляється нами як єдність трьох компонентів: когнітивного, емоційного та поведінкового. Когнітивна складова включає уявлення про відповідальну і безвідповідальну поведінку батька, про розподіл відповідальності між подружжям в інших сім'ях та у своїй сім'ї. Емоційна складова поширюється на відносини, що стосуються розподілу відповідальності в сім'ї, емоційні переживання, пов'язані з цим, та оцінку себе як батька з погляду відповідальності. Поведінкова складова стосується контролю своєї поведінки та подій, що відбуваються, і характеризується відведеною роллю в сім'ї. Крім того, особливістю батьківської відповідальності є її спрямованість на передбачення (Лук'янова, 2016).

Батьківська відповідальність як соціальне явище за своєю дуальною природою поділяється на відповідальність перед соціумом та перед собою і своєю сім'єю. Кожен член сім'ї в різних ситуаціях несе відповідальність за інших членів сім'ї (дружину, чоловіка, дітей) та за сім'ю в цілому. Роль лідера (голови сім'ї) передбачає відповідальність загалом за сім'ю як соціальну малу групу (Думанська, 2015). Тому під відповідальним батьківством будемо розуміти духовно-моральну, психолого-педагогічну й соціальну потребу особистості, що реалізується в межах позитивного когнітивного, емоційного і поведінкового ставлення до власних дітей та спрямована на інтеріоризацію ціннісних установок сімейного виховання.

У ЗВО викладачам слід розуміти, що формування батьківства залежить від суб'єктивно-психологічних факторів, складові яких належать різним ієрархічно організованим системам:

– макросистема як рівень суспільних впливів (шляхом соціальних стереотипів, норм, очікувань тощо);

– мезосистема як рівень впливу батьківської сім'ї (цінності батьківської сім'ї, установлення й очікування батьківської сім'ї, авторитет батьків та ін.);

– мікросистема як рівень своєї сім'ї (усвідомлюваність у виконанні батьківської ролі, особливості міжособистісних взаємин, задоволеність шлюбом).

Крім підтримання фізичних особливостей дитини, організації правильного харчування та прищеплення санітарно-гігієнічних навичок, надзвичайно важливим є налагодження психологічних взаємовідносин у сім'ї, оскільки батьки та діти постійно впливають один на одного. Через таке спілкування відбувається передача сімейних цінностей, які роблять нас людьми: здатність співпереживати, любити, розуміти себе та іншу людину, контролювати

свої агресивні імпульси і не завдавати шкоди собі та оточуючим, добиватися поставлених цілей та поважати своє та чуже життя.

Набуті духовно-сімейні цінності можуть цілком сприйматися лише у спільному переживанні подій життя дорослого та дитини, усвідомленні її сенсу, насамперед, в умовах сім'ї. Душевна теплота і чуйність батьків, а також помірний контроль із їхньої сторони чинить на дітей сприятливий вплив. Однак, батьки часто не розуміють, що дитина в сім'ї прагне бути самостійною й відчути себе шанованою особистістю, до думки якої прислуховуються дорослі члени сім'ї.

Студентам ЗВО слід знати, що нині існує низка факторів, які зумовлюють негативні процеси, що виявляються під час планування сім'ї, усвідомлення батьками сімейних цінностей, виховання відповідального батьківства та ін. (Красюк та Пильнік, 2021). До них можна віднести:

– економічні умови (несприятливі обставини життєдіяльності сім'ї, відсутність комфортного житла; недостатні грошові доходи батьків; низька матеріальна забезпеченість, у тому числі відсутність можливості додаткового навчання дитини в школі, студії, гуртках та секціях; безробіття або часткова зайнятість батьків, інфляція та ін.);

– медико-соціальні проблеми (інвалідність одного з членів сім'ї, хронічні захворювання членів сім'ї, включаючи алкоголізм та наркоманію, порушення репродуктивної функції, нехтування санітарно-гігієнічними нормами та ін.);

– соціально-демографічні фактори (поява небажаної дитини, неповна або багатодітна сім'я, сім'я з повторним шлюбом та зведеними дітьми, сім'я з неповнолітніми батьками та ін.);

– соціально-психологічні проблеми (незрілість, безвідповідальність, егоїзм батьків; їх педагогічна неспроможність, низький освітній рівень; деструктивні емоційно-конфліктні взаємовідносини між подружжям, батьками та дітьми; озлобленість батьків, розчарування в житті, асоціальна спрямованість поведінки та ін.);

– морально-етичні чинники (низький морально-етичний рівень членів сім'ї, аморальність та бездуховність, відчуження особистості);

– правові фактори (правовий нігілізм, низький рівень правової культури, правова функціональна безграмотність, насильство та правопорушення).

Вирішення проблем, пов'язаних із внутрішньою стороною соціальної сутності відповідального батьківства студентської молоді, бачиться в такій організації освітнього процесу у ЗВО, коли різні його напрями будуть об'єднані завданнями формування у студентів соціальної

відповідальності за свої дії та розуміння суспільної значущості сім'ї у громадському суспільстві для допомоги особистості сповна зреалізувати себе в сім'ї й побудувати позитивні сімейно-шлюбні відносини.

Ефективна діяльність викладачів щодо вирішення виховних завдань у формуванні відповідального батьківства студентів пов'язана з реалізацією в навчальній аудиторії продуманих технологій виховання, які мають бути інтерактивними, творчими та розрахованими на студентську ініціативу (Ребуха, 2018). До таких технологій нами віднесено традиційні та інноваційні колективні, групові й індивідуальні форми взаємодії: інтернет-збори, створення сімейних сайтів, презентація сімейної ради, консультаційні центри, що випереджають навчальні семінари, альбомна технологія, сімейний вернісаж, сімейний архів, сімейний музей та ін.

Розвинене культурно-виховне середовище ЗВО є найважливішою умовою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців у цій царині. Особлива роль в освітньому процесі відводиться викладачеві. Компетентний, доброзичливий, професійний викладач, що здійснює підготовку студентської молоді до відповідального батьківства, повинен одночасно бути інформатором та фасилітатором, уміти працювати з майбутнім фахівцем даної сфери як із особистістю, знаходити індивідуальний підхід до кожного та взаємодіяти на паритетних засадах. Саме йому належить здійснити оцінювання інтелектуальних здібностей студентів, передбачити його потреби, надати психологічну підтримку, посприяти розвитку у студентів особистісно-творчого потенціалу в повній відповідності з гуманістичними принципами педагогіки.

Комунікативна, мовленнєва культура викладача, його ерудованість, організованість, оптимізм, сприйнятливість до всього нового, прогресивного, чинять вагомий вплив на інтелектуальне зростання студента, його емоційну сферу, а відтак на належне освоєння основ батьківства.

Створення належної системи спрямованості освітнього процесу в ЗВО на формування у студентів відповідального батьківства покликане сприяти не тільки розвиткові батьківства як інтегративної особистої цінності, а й забезпеченню підготовки кваліфікованих фахівців, здатних на основі комплексу біологічних, педагогічних, психологічних, гігієнічних, соціальних, екологічних знань про людину забезпечити збереження та зміцнення як власної сім'ї, так сім'ї, яка потребує допомоги. Тому завдання ЗВО саме з педагогічного бачення полягає у створенні студентам найкращих умов для навчання та розвитку, для задоволення потреб у психолого-педагогічному консультуванні щодо формування в молоді свідомого батьківства; забезпеченні ефективного процесу

засвоєння знань, якісної зміни пізнавальної діяльності, розвитку мислення, формування культури мови та інформаційної культури, розвитковості сенсорної і рухової активності.

Під час формування у студентів усвідомленого батьківства дуже важливо навчити їх налагоджувати добрі, довірливі взаємини між дітьми і батьками в сім'ї, відповідно дати знання щодо попередження неконструктивних міжособистісних взаємодій та сприяти набуттю ними умінь здійснювати корекцію тих помилок, які заважають успішному спілкуванню. Особлива роль у нормалізації соціального мікросередовища студентів належить заходам загально-педагогічного характеру. Їх проведення відповідно до індивідуальних особливостей кожного сприяє регулюванню в молоді психофізичного та емоційного навантаження в процесі формування свідомого батьківства (Красін, 2020).

Усвідомлене батьківство слід розвивати за допомогою спеціальної педагогічної технології, за основу якої взято проблемно-орієнтований тренінг. Механізмом даної технології є вплив на когнітивний та емоційний аспекти компонентів батьківства. Результативно проведена технологія спрямовується на підвищення рівня усвідомленості в реалізації себе як батька в межах індивідуальної психологічної реальності та у взаємодії зі своєю батьківською сім'єю.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вирішення у ЗВО завдань виховання фахівця соціальної сфери як прибічника сімейних цінностей та відповідального батьківства дає змогу переконливо зробити висновок про те, що випускники вищої школи стануть у майбутньому справжніми провідниками ідей зміцнення інституту сім'ї, здорового способу життя та носіями високого рівня сімейної культури.

У зв'язку з цим доцільно внести до освітньої програми підготовки фахівців ЗВО навчальні дисципліни, спрямовані на формування сімейних та батьківських компетентностей із використанням в освітньому процесі передових педагогічних технологій та сучасних методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Вахняк, Н. В. (2011) Соціально-педагогічний аналіз проблеми усвідомленого батьківства. *Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Сер. : Педагогічні науки. Луганськ: Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 20 (231),* 297-303 (Vakhniak, N. V. (2011) Socio-pedagogical analysis of the problem of conscious parenting. *Bulletin of the Luhansk National University Taras Shevchenko University. Ser.: Pedagogical sciences. Luhansk: Taras Shevchenko Lviv National University Publishing House, 20 (231),* 297-303).

Думанська, В. П. (2015). Відповідальне батьківство: теоретичний аспект. *Демографія та соціальна економіка, 3,* 75-86 (Dumanska, V. P. (2015).

Responsible parenting: theoretical aspect. *Demography and the Social Economy, 3,* 75-86).

Кириченко, О. В. (2018). Батьківство як соціально-психологічний феномен. *Соціально-гуманітарний вісник, 23,* 58-62 (Kyrychenko, O. V. (2018). Fatherhood as a socio-psychological phenomenon. *Socio-Humanitarian Bulletin, 23,* 58-62).

Кондратюк, С. М., Лінкевич, І. В. (2016). Сімейне виховання як важлива умова формування особистості дитини. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, 2 (1),* 75-78 (Kondratiuk, S.M., Linkevych, I. V. (2016). Family upbringing as an important condition for the formation of the child's personality. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences, 2 (1),* 75-78).

Красін, С. (2020). Реалізація педагогічних умов формування у студентів вищої школи готовності до усвідомленого батьківства. *Теорія та методика навчання та виховання, 48,* 172-182 (Krasin, S. (2020). Implementation of pedagogical conditions for the formation of higher school students' readiness for conscious parenting. *Theory and methods of teaching and education, 48,* 172-182).

Красюк, І., Пильнік, Р. (2021). Інноваційний підхід до навчання майбутніх педагогів – стратегія сучасної української школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3,* 153-165 (Krasiuk, I., Pylnyk, R. (2021). An innovative approach to the training of future teachers is a strategy of a modern Ukrainian school. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 3,* 153-165).

Лук'янова, К. А. (2016). Феномен батьківства у сучасному вимірі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць, 22,* 71-77 (Lukianova, K. A. (2016). The phenomenon of fatherhood in the modern dimension. *Scientific Journal of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University Series 11. Social work. Social pedagogy: coll. science. works. Kyiv: MPU Publishing House. Dragomanov, 22*, 71-77).

Островська, Н. О. (2015). Концептуальні положення розробки соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 11,* 93-97 (Ostrovskaya, N. O. (2015). Conceptual provisions for the development of socio-pedagogical technology for the formation of conscious parenting of young people. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine", 11*, 93-97).

Ребуха, Л. З. (2018). Забезпечення фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інноваційних технологій. *Інноваційна педагогіка: наук. журн. 5,* 125-128 (Rebukha, L. Z. (2018). Ensuring the fundamentalization of professional training of future social workers by means of innovative technologies. *Innovative pedagogy: journal journal, 5,* 125-128).

Смалько, О. (2016). Педагогічні умови формування відповідального ставлення до батьківства у студентів класичного університету в позааудиторній виховній роботі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, *1*, 293-300 (Smalko, O. (2016). Pedagogical conditions for the formation of a responsible attitude to parenthood in students of classical university in extracurricular educational work. *Collection of scientific works of Uman Pavel Tychyna State Pedagogical University, 1,* 293-300).

Шахрай, В. М. (2021). Проблема відповідального батьківства в українській педагогіці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, *3(76),* 17-22 (Shakhrai, V. M. (2021). The problem of responsible parenting in Ukrainian pedagogy. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools, 3 (76),* 17-22).

Gordon, T. (2000). Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children. New York: Three Rivers Press.

SUMMARY

Rebukha Liliia, Bryk Roman. Formation of conscious and responsible attitude towards the parental role by students of higher education institutions.

The article analyzes the processes that complicate family planning and educating young people on a responsible attitude to parenthood. The purpose of the article is determined to reveal ways to form in students a conscious and responsible attitude to the future parental role. The conditions (humanization and subjective orientation of the educational process) and the means to ensure the effectiveness of the formation of students' readiness to start a family and responsible parenting are indicated. The content of students' preparation for conscious and responsible parenting through the prism of the unity of three components is characterized: cognitive, emotional and behavioural. The article outlines the concept of readiness to start a family and the concept of responsible parenthood, which is the spiritual, moral, psychological and social needs of the individual. The dependence of paternity formation on subjective-psychological factors at the level of hierarchically organized systems are considered. Macrosystems, mesosystems and microsystems; the main principles of forming responsible parenthood in young people in higher education are revealed and the main negative factors (adverse economic conditions, medical and social, socio-demographic and socio-psychological problems, moral and ethical factors, legal factors) that influence the planning of the family, awareness of family values, forming the responsible parenthood are described. Attention is drawn to the fact that effective formation of responsible parenting is an important creative initiative of the teacher in solving educational problems and the use of interactive learning technology in the educational process, the mechanism of which is to influence the cognitive and emotional aspects of parenting. The conclusion about the expediency of developing the cultural and educational environment of higher education with family values as a carrier of a high level of family culture.

Key words: *youth, responsible parenting, readiness for fatherhood, preparation of students for the parental role.*

УДК 378

Ірина Томашевська
Волинський національний університет ім. Лесі Українки
ORCID ID 0000-0002-6853-387X
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/178-186

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА БАТЬКІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Дошкільна освіта як стартовий ступінь освітньої індивідуальної траєкторії створює передумови становлення особистості дитини, її фізичного, інтелектуального, морально-морального розвитку. У статті висвітлюється актуальна та злободенна за всіх часів проблема взаємодії закладу дошкільної освіти з сім'ями вихованців. Ключову роль у цьому процесі відіграє характер взаємодії педагогічного співтовариства закладів дошкільної

освіти та батьків вихованців цих установ. Оновлення системи дошкільної освіти, процеси гуманізації та демократизації в ній, особливі соціальні умови в Україні, зумовили необхідність активізації взаємодії закладу дошкільної освіти дошкільної із сім'єю. Аргументовано важливість співпраці ЗДО із сім'ями вихованців саме на сучасному етапі та обґрунтовано необхідність безперервної консультації батьків із питань виховання дітей дошкільного віку.

***Ключові слова**: дошкільна освіта, заклад дошкільної освіти, освітній процес, педагог, батьки, дитина-дошкільник, взаємодія з батьками, взаємодія закладу дошкільної освіти і сім'ї.*

Постановка проблеми. Національна освіта перебуває на сучасному етапі у процесі реформування. Інноваційні процеси торкнулися і дошкільної освіти, яка є наріжним каменем у житті підростаючої особистості й закладає підвалини освіти впродовж життя. Проте педагоги дошкільної освіти не єдині, хто опікується дітьми дошкільного віку. Одне з перших місць у формуванні особистості дитини займають батьки, сім'я та родина вихованців. Саме тому поєднання зусиль усіх зацікавлених у впевненому старті й подальшому успішному житті дитини-дошкільника, є своєчасним та важливим питанням.

У дошкільній педагогіці організація співпраці з родиною є однією з актуальних проблем. Результат виховання та становлення особистості дитини раннього та старшого дошкільного віку може бути успішним лише за умови, якщо педагоги та батьки стануть рівноправними партнерами, оскільки вони виховують одну й ту саму дитину. В основі цієї спільної співпраці повинні бути одинакові погляди на освітньо-виховний процес, вироблені спільні цілі та завдання, визначені шляхи реалізації завдань та очікувані результати.

На жаль, у сучасних умовах більшість батьків перекладають свою відповідальність за виховання та освіту дітей на педагогів ЗДО. Власне, як і окремі педагоги не шукають шляхів для конструктивного діалогу з батьками. Як результат, негативний вплив на освітньо-виховний процес ЗДО і, як правило, від цього страждають діти. Сучасна родина дуже змінилася. Сім'ї стали більш інформованими завдяки Інтернету, у багатьох батьків є вища освіта (а іноді і дві). Поза увагу не залишається і очевидне фінансове розшарування сімей вихованців, а також велика кількість неповних сімей, де вихованням займається лише однин із батьків, внесені корективи соціальними подіями та викликами сьогодення в сімейний устрій.

Безумовно, особливості сучасності змушують заклади дошкільної освіти шукати нові форми взаємодії, залишаючи в минулому формалізм та старі шаблони. Попри це, пріоритетним завданням ЗДО є не

заохочувати батьків до позиції споживача освітніх послуг, а допомогти їм стати своїй дитині справжнім другом та авторитетним наставником.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що багато вітчизняних науковців таких, як В. Гузь, Г. Задорожна, Т. Галицька, М. Головко, Л. Дубровська, Н. Ковалевська, К. Крутій, О. Семенов, Н. Семенова, Н. Сербіна, В. Таран визначають актуальною проблему взаємодії родини та педагогів дошкільної освіти, указуючи на визначальну роль сім'ї, де закладаються основи моральних знань, формуються моральні почуття та переконання, найважливіші якості особистості, а всі знання та вміння, отримані в дошкільних закладах освіти переплавляються саме в сім'ї. Вивченню різних аспектів проблеми взаємодії закладів дошкільної освіти з сім'ями присвячено праці Н. Андрєєвої, А. Богуш, Н. Виноградової, Т. Кулікової, Я. Ковальчук, М. Машовець, О. Семіної та багатьох інших учених.

Народна педагогіка виходить з того, що виховання дитини слід розпочинати в ранньому віці. Таке виховання, на думку Г. Ващенка, власне, слід розпочинати з раннього дитинства, основою для якого повинна слугувати гідна поведінка самих батьків та злагода в родинному житті (Ващенко, 1994).

Мета статті – схарактеризувати особливості взаємодії закладів дошкільної освіти з батьками дошкільників у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Взаємодія педагогів закладу дошкільної освіти та сім'ї, яка базується на принципах партнерства, співробітництва та довіри, є фундаментальними підвалинами успішного й органічного освоєння дитиною соціальних норм та цінностей, формування в неї потреби та вміння постійно вдосконалювати себе, набуваючи нових знань та практичних навичок, як зазначає у свої наукових розвідках В. Гузь (Гузь, 2018). При цьому, як вважає R. Nance, саме на педагогічну спільноту ЗДО покладається роль ініціатора та організатора узгодженої із сім'єю виховної діяльності, яка і несе відповідальність за реалізацію її на практиці (Nance, 2009).

Сім'я та заклади дошкільної освіти – це дві найважливіші інституції соціалізації дитини. І головною умовою успішного, всеосяжного та всебічного розвитку особистості дитини є ефективна взаємодія цих інституцій. У сучасному суспільстві дошкільна освіта має велике значення у становленні, формуванні та розвиткові особистості дитини раннього та дошкільного віку. У ЗДО дитина отримує початки освіти, формує початкові вміння та навички, набуває здатності взаємодіяти з іншими дітьми та дорослими, здобуває вміння організовувати свою діяльність. Проте, як вважає Н.Семенова, гармонійний розвиток дошкільника дуже

важко відбувається без активної участі його батьків у освітньому процесі ЗДО (Семенова, 2017).

Виходячи з викликів сьогодення, у взаєминах закладу дошкільної освіти та родини змінилося саме розуміння співробітництва: це не просто обмін інформацією, а міжособистісний діалог педагога з батьками та родиною, ураховуючи специфіку та особливості сім'ї; це усвідомлення спільності інтересів на благо дітей.

Відтак, серед основних завдань ЗДО у взаємодії з батьками вихованців можна виділити наступні: організація співпраці закладу дошкільної освіти із сім'єю на принципах взаєморозуміння та взаємодовіри; надання допомоги батькам у вихованні дітей, охорони та зміцнення їх фізичного та психічного здоров'я, у розвитку індивідуальних здібностей та необхідної корекції порушень їх розвитку; забезпечення психолого-педагогічної та консультативної підтримки сім'ї, підвищення компетентності батьків у питаннях інклюзивної освіти; залучення батьків та членів родини до безпосередньої участі в освітньому процесі через створення освітніх проєктів та підтримки освітніх ініціатив сім'ї; створення умови для участі батьків у процесі покращення матеріально-технічного забезпечення ЗДО; забезпечення права батьків на участь в управлінні закладом освіти.

У своїх наукових розвідках М. Головко розкриває, що взаємодія ЗДО з батьками реалізується через «активне залучення родин до освітньо-виховного процесу, співробітництво, рівноправне партнерство, яке ґрунтується на взаємній довірі, повазі, доброзичливості, спільних установках, адекватних очікуваннях та інтересах, культурі спілкування» (Головко, 2017).

Формування активної позиції батьків, яка є складним завданням, як в організаційному так і в психолого-педагогічному плані передбачає кілька етапів.

Перший етап передбачає демонстрацію батькам позитивного образу дитини, завдяки чому між батьками та вихователями складаються доброзичливі відносини з перспективою на співпрацю. Значущість цього етапу визначається тим, що батьки, у більшості випадків, фіксують свою увагу лише на негативних проявах розвитку та поведінки дитини. Дуже важливо на даному етапі подолати весь негативний настрій батьків проти освітян.

На другому етапі педагоги надають батькам практичні знання психолого-педагогічних особливостей виховання дитини. При цьому бажано використовувати різні форми та методи. Не можна відкидати форми, що вже пройшли перевірку часом – загальні та групові

батьківські збори, тематичні виставки дитячих робіт, свята, ранки тощо. Але необхідно розширювати горизонти, використовуючи інноваційно-комунікаційні технології співпраці.

Третій етап характеризується ознайомленням із проблемами сім'ї щодо виховання дитини. На даному етапі педагоги залучають батьків, які можуть не лише поділитися сімейним досвідом виховання, розповісти про індивідуальні прояви дитини, але й попросити поради у вихователів з проблем, що їх цікавлять.

Важливою умовою успішного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є встановлення відносин із батьками на принципах взаємодовіри та взаємоповаги, що забезпечить гармонійний розвиток дитини.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (*Базовий компонент дошкільної освіти*), освітньому стандарті дошкільної освіти вказується, що робота з батьками вихованців повинна мати диференційований підхід, ураховувати соціальний статус, мікроклімат сім'ї, батьківські запити та можливості, ступінь зацікавленості батьків діяльністю ЗДО, рівень культури та педагогічної грамотності сім'ї.

Узгодженість дій та взаєморозуміння педагогів ЗДО та батьків – одна з ключових умов благополучного формування особистості дитини дошкільного віку. Дошкільна освіта, як стартовий ступінь індивідуальної траєкторії підростаючої особистості, багато в чому визначає її подальший життєвий шлях. У дошкільному віці створюються передумови становлення особистості, її фізичного, інтелектуального та морального розвитку.

У дошкільному віці навчання та виховання дитини потребує тісних постійних контактів педагогів та батьків, оскільки її соціалізація, як процес залучення до культури та формування потреби в саморозвитку, визначається характером та умовами співробітництва всіх суб'єктів освітнього процесу. Тому, при закономірних відмінностях сімейних і суспільних вимог та можливостей, бачень щодо змісту виховання та освіти, є необхідність знаходити ті точки дотику, які би знімали протиріччя особистісного розвитку в ранньому віці.

Співпраця та взаємодія педагогів і батьків, які є учасниками освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, – це стрижень, навколо якого вибудовується «соціалізаційна подорож» дитини, оскільки, як вважає Т. Галицька, саме соціалізація, у контексті вимог сучасного суспільства до освіти, стає основною функцією цього інституту (Галицька, 2018). Соціальні норми та цінності, які засвоюють діти, транслюються, насамперед, дорослими – батьками та вихователями. Отже, запорука благополучної соціалізації дошкільника – продуктивне, систематичне й

позитивне контактування сім'ї та педагогів закладу дошкільної освіти, в основі якого адекватні, спорідненим, обома сторонами, баченням про особистість дитини, її особливості та єдині вимоги до неї.

Однією з головних умов становлення партнерської моделі взаємодії є довіра батьків до освітян. На думку Г. Задорожної, позитивні взаємини між батьками дошкільників та педагогами повинні будуватися на засадах: зацікавленості батьків у правовому вихованні власної дитини; «залучення батьків до освітнього процесу з правового виховання дітей»; значущості освітньої програми для батьків; достатнього рівня правової культури батьків і постійного його підвищення; індивідуального підходу до батьків (Задорожна, 2017).

У системі дошкільної освіти увага вихователів до дошкільнят та чуйне ставлення до них формує довіру батьків до педагогічної спільноти. У проведеному опитуванні лише 7 % респондентів заявили про відсутність у них довіри до вихователя (переважно це були мами середнього віку, які мали одну дитину). Більшість батьків (88 %) вважає, що чинниками підвищення довіри до педагога дошкільної освіти є систематичні бесіди; більше половини респондентів (56 %) віднесли до таких факторів батьківські збори, консультації, індивідуальні розмови з вихователем та психологом; багато (45 %) – вважають власну участь у організації виховних, культурно-масових заходах як у межах ЗДО, так і поза ним; окремі (15 %) – допомога педагога в отриманні фахової допомоги: психолога, логопеда, лікаря тощо.

На основі проведеного аналізу особливостей співпраці педагогів дошкільної освіти та батьків вихованців, були визначені основні, найбільш популярні, теми та проблеми, що складають основну змістову сутність їх взаємодії. Відтак, респондентами були визначені основні теми для обговорення з педагогами: організація життя та діяльності дитини у ЗДО – 53 % (відсотки вказані відповідно до загальної кількості респондентів); успіхи та досягнення дошкільників – 47 %; стан здоров'я дитини – 31 %; надання допомоги в організації виховних заходів – 29 %; конфлікти дитини з ровесниками (в групі) – 27 %; проведений дитиною день у ЗДО – 21 %; підготовка дошкільників до школи – 10 % (в основному батьки дітей старшого дошкільного віку).

Виходячи з зазначеного, можна виділити першорядні завдання побудови конструктивної взаємодії з батьками та родинами дітей в умовах викликів сьогодення: підвищення рівня педагогічної компетентності батьків та залучення їх до взаємодії та співпраці у розвитку дітей; забезпечення інформаційного висвітлення наукових педагогічних пошуків щодо розвитку й виховання дітей раннього та

дошкільного віку; створення освітнього середовища і умов для розвитку здібностей дитини в різних видах освітньої діяльності, забезпечення наступності в підготовці до навчання в початковій школі; індивідуальна робота з особливими сім'ями вихованців та диференційований підхід до сімей різного типу.

Для усунення недоліків та налагодження взаємовідносин педагогів із батьками необхідна система методичної підтримки з боку адміністрації ЗДО, методиста, психолога. У наукових розвідках вітчизняних учених виділені такі шляхи: *перше* – систематичне підвищення професійного рівня педагогів із проблеми взаємодії з батьками, ознайомлення з нетрадиційними та інноваційним формами взаємодії; *друге* – організація постійно діючого зв'язку адміністрація ЗДО – батьки, педагоги – батьки, адміністрація – педагоги (наприклад, організувати пошту довіри); *третє* – моніторинг задоволеності батьками якістю дошкільної освіти та максимальне вивчення потреб та запитів батьків.

Відтак, визначені першорядні завдання закладу дошкільної освіти щодо конструктивної взаємодії з батьками:

- зацікавити батьків вихованців життям усього закладу дошкільної освіти та конкретної групи шляхом застосування різних форм взаємодії;
- спільно із сім'ями вихованців сформувати таке середовище, у якому дитина почуватиметься комфортно й успішно розвиватиметься;
- організувати постійний високопрофесійний супровід освітнього процесу та за необхідності надавати родині дошкільника психолого-педагогічну підтримку та допомогу;
- створити умови для передачі батькам знань у галузі соціалізації, охорони та зміцнення здоров'я, правильного розвитку та навчання дітей раннього та дошкільного віку;
- постійно підвищувати професійний рівень компетентності педагогів з проблеми взаємодії з батьками вихованців різними засобами.

Висновки. Таким чином, можна дійти висновку, що необхідна продумана, систематизована робота зі співпраці, взаємодії педагогів ЗДО та батьків, яка будується на принципах взаємоповаги та взаємодовіри, на позиції вміти чути інший бік. Тісна співпраця педагогів та батьків допомагає повноцінно вести освітній процес, вирішувати проблеми та питання, сприяє всебічному розвиткові дитини як особистості.

Вибір стратегії співробітництва під час спільної діяльності з батьками дитини, облік сімейних традицій, урахування складу сім'я дозволяє розвивати пізнавальні інтереси батьків та будувати успішно-позитивною взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Саме тому,

тісна співпраця педагогів та батьків на основі уважного, турботливого ставлення до дитини, здатності до співпереживання та взаєморозуміння, допомагає повноцінно вести освітній процес, вирішувати складні проблеми та питання дошкілля та сприяє всебічному розвиткові дитини як особистості.

ЛІТЕРАТУРА

Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (*Basic component of preschool education*. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/Media/rizne/2021/12.01/pro_novu_redaktsiyu%20Bazovohoóho%%).

Ващенко, Г. (1994). *Виховний ідеал: підручник для педагогів, вихователів, молоді і батьків.* Полтава (Vashchenko, H. (1994). *Educational ideal: a textbook for teachers, educators, young people and parents*. Poltava).

Галицька, Т. (2018). Взаємодія закладу дошкільної освіти з родиною: сучасні підходи. *Дошк. навч. закл., 11,* 11-13 (Halytska, T. (2018). *Interaction of pre-school education with the family: modern approaches* (Halytska, T. (2018). Interaction of pre-school education with the family: modern approaches. *Preschools. Educ. Institution, 11,* 11-13).

Головко, М. (2017). Виховання педагогічної культури батьків як провідний напрям взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї. *Наук. скарбниця освіти Донеччини, 1,* 62-65 (Holovko, M. (2017). Education of the pedagogical culture of parents as a leading direction of interaction of preschool educational institution and family. *Sciences Treasury of education of Donetsk region, 1,* 62-65).

Гузь, В. (2018). Організаційно-педагогічні умови ефективної взаємодії дошкільного закладу з сім'єю. *Молодь і ринок, 1,* 27-30 (Huz, V. (2018). Organizational and pedagogical conditions of effective interaction of the preschool with the family. *Youth and Market, 1,* 27-30).

Задорожна, Г. (2017). Узаємодія закладів освіти з сім'ями дітей 6–7 років як важлива умова їхнього правового виховання. *Вісн. Черкас. ун-ту. Педагогічні науки, 17/18,* 54-60 (Zadorozhna, H. (2017). Introduces education institutions with families of children 6-7 years as an important condition for their legal education. *Visn. Cherkasy. Univ. Pedagogical Sciences, 17/18,* 54-60).

Nance, R. (2009). The importance of early childhood education. *Roles of Play, Language, Socialization, Formation of Values Quest Paper,* 2-19. URL: http://www.fwquestclub.com/welcome_files/papers/childhood_education.pdf.

Семенова, Н. (2017). Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у вихованні особистості дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Наук. вісн. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Педагогічні науки, 2,* 19-29 (Semenova, N. (2017). Interaction of preschool educational institution and family in the upbringing of a child of preschool age as a psychological and pedagogical problem. *Scientific Bulletin of Eastern Europian Nat. Univ. named after Lesia Ukrainka. Pedagogical Sciences, 2,* 19-29).

SUMMARY

Tomashevska Iryna. Features of interaction of preschool education and parents in modern conditions.

Early school education as a beginning stage of an individual's educational trajectory fosters an enabling environment for a child's personal, physical, intellectual and moral development. The article highlights the actual and topical at all times

problem of interaction of preschool education institutions with families of pupils. A productive interaction between preschool educational organizations and parents is known to play the key role in the mentioned process. This article deals with the nature of partnerships with parents as a condition for the quality of preschool education. Updating of the system of preschool education, the processes of humanization and democratization of it, special social conditions in Ukraine, has necessitated increased interaction of preschool institutions with the family. The importance of cooperation with the families of pupils at the present stage is argued, and the need for continuous consultation of parents on raising preschool children is substantiated. In the article, there is a conclusion about the need in using by the teachers of varied contemporary forms and active methods of cooperation with the parents, pursuing the aim to build the trustful relationship between all participants of the pedagogical process. Creation of the educational environment in preschool education institution with involvement of the family as an environment for personal development of the child of preschool age is one of the promising directions of development of preschool education institution. The contents of the joint actions have been revealed for the teachers and parents aimed at the comprehensive development of the preschool-age children through the use of practical methods and active forms of interaction with parents. The interaction of parents and teachers is a necessary condition for the full development of preschool children, as the best results are achieved where teachers and parents act together.

Key words: *preschool education, preschool educational organization, educational process, teacher, parents, child, education, cooperation with parents, interaction between preschool education institutions and families.*

УДК 378:37.091.113:005.2

Маріанна Швардак
Мукачівський державний університет
ORCID ID 0000-0002-9560-9008
DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/186-198

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗЗСО ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті розкрито особливості організації та методику проведення експериментального дослідження щодо перевірки ефективності впровадження системи підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту. Визначено мету, загальну гіпотезу й окреслено програму експериментального дослідження, яка включає контатувальний, пошуковий, формувальний та контрольний етапи. Підібрано методики діагностики компонентів за визначеними критеріями та показниками готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Ключові слова: *майбутній керівник, заклад загальної середньої освіти, експериментальне дослідження, технології педагогічного менеджменту, методика, діагностика, компонент, критерій, показник, рівень.*

Постановка проблеми. В умовах складного періоду суспільного розвитку і радикальних перетворень, система загальної середньої освіти

в Україні перебуває на етапі широкомасштабного й докорінного реформування, динамічних структурних і концептуальних змін. Входження України в єдиний освітній європейський простір вимагає переосмислення, перебудови та розроблення інноваційних підходів у системі вищої освіти (Дарманська, 2019, с. 100), що зумовлює, у свою чергу, перегляд фахової підготовки майбутніх освітніх керівників як агентів змін.

Відповідно, фахова підготовка МК ЗЗСО в умовах сьогодення потребує розроблення та впровадження цілісної педагогічної системи, що реалізується на основі концептуальних підходів, спрямованих на формування готовності здобувачів до технологізації управлінських процесів у ЗЗСО. Це, у свою чергу, передбачає оптимізацію цього процесу, урахування специфіки управлінської діяльності в умовах сьогодення та відображає теоретико-технологічні засади вдосконалення та модернізації системи підготовки МК освітніх установ на другому (магістерському) рівні вищої освіти (Швардак, 2022).

Аналіз актуальних досліджень. Систему підготовки майбутніх керівників закладів освіти досліджували: О. Брюховецька, Н. Василенко, В. Візьнюк, Н. Волкова, О. Галус, Н. Глуховська, І. Дарманська, В. Діуліна, Г. Закорченна, С. Калашнікова, Ю. Кузьменко, О. Лебідь, С. Немченко, Н. Сас, А. Свєтлоусова, І. Чеботарьова, Н. Черненко та ін.

Мета статті полягає в окресленні організації та методики проведення експериментального дослідження щодо ефективності впровадження системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Методи дослідження: спостереження за освітньою діяльністю здобувачів вищої освіти, методи усного та письмового опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування), робота над кейс-ситуаціями, тренінг, експертне оцінювання науково-педагогічними працівниками навчальних досягнень здобувачів; методи психодіагностики, екстраполяції, моделювання; методи математичної статистики. Взаємно коригуючи і доповнюючи один одного, указані методи дозволили всебічно та об'єктивно вивчити досліджувану проблему, отримати достовірні дані про рівень готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Проведенню педагогічного експерименту передували аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження, визначення мети, завдань, об'єкта, предмета

дослідження, проєктування структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту, обґрунтування організаційно-педагогічних умов упровадження її в освітній процес ЗВО та розробка програми науково-дослідної роботи.

Мета педагогічного експерименту: експериментальна перевірка впливу організаційно-педагогічних умов на результативність системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Досягнення означеної мети реалізується через перевірку експериментальної гіпотези: професійна підготовка майбутніх керівників ЗЗСО буде ефективною, якщо її здійснювати на основі науково обґрунтованої та експериментально перевіреної системи підготовки відповідних фахівців до застосування технологій педагогічного менеджменту, вибору ефективних технологій навчання в умовах магістратури задля формування управлінсько-технологічної компетентності.

Програма експериментального дослідження реалізувалась упродовж 2017-2021 рр. та передбачала чотири етапи: констатувальний, пошуковий, формувальний та контрольний.

До експерименту залучено майбутніх керівників закладів освіти – здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, денної та заочної форм навчання, ОПП «Управління навчальним закладом», «Управління закладом освіти», «Освітні, педагогічні науки» за спеціальностями 011 Освітні, педагогічні науки (спеціалізація «Управління закладами освіти»), 073 Менеджмент.

На констатувальному етапі експерименту були поставлені такі завдання: формування контрольної та експериментальної груп майбутніх керівників закладів освіти, які за визначеними критеріями та показниками мають приблизно однаковий вихідний рівень сформованості управлінсько-технологічної компетентності; розробка діагностичного інструментарію, підбір методики для виявлення рівнів професійної готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту за критеріями та показниками; застосування розробленого та підібраного діагностичного інструментарію задля з’ясування стану сформованості готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту; опрацювання отриманих вихідних даних.

Відтак, на констатувальному етапі експерименту взяло участь 103 здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти. З них 50 – здобувачі Мукачівського державного університету, які, відповідно, ввійшли до експериментальної групи. Здобувачі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (44 здобувачі) та Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького (9 здобувачів) утворили контрольну групу. До експерименту залучено також 26 науково-педагогічних працівників, які здійснюють фахову підготовку майбутніх освітніх менеджерів. 103 здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти, що навчаються за освітньо-професійними програмами, які орієнтовані на підготовку майбутніх керівників закладів освіти (в т.ч., ЗЗСО) складають генеральну сукупність експериментального дослідження, яке проводилося на базі трьох вищевказаних українських ЗВО.

Як зазначалося вище, для проведення науково-педагогічного експерименту нами сформовані експериментальна та контрольна групи респондентів. Відповідно, суб'єкти в ЕГ піддаються дії змінної, що тестується, тоді як суб'єкти в КГ залишаються без впливу цієї змінної. Контрольна група допомагає досліднику пояснити вплив змінної на досліджуваних в експериментальній групі, оскільки вона не зазнає впливу змінної. Тобто, експериментальна процедура проводиться в ЕГ, натомість, у контрольній – незалежна змінна тримається незмінною. Контрольна та експериментальна групи у вищеозначених ЗВО за своїм складом були визначені якісно однорідні, що забезпечило більшу достовірність результатів дослідження.

Дослідження проводилося шляхом використання стандартизованих методик діагностики, авторських опитувальників, анкетування, тестування, розв'язування кейсів, усних та письмових завдань тощо.

Як свідчать спостереження, контингент майбутніх керівників (менеджерів в освіті) досить неоднорідний за рівнем базової професійної підготовки. Ураховуючи дану обставину, ми зробили спробу виявити ті якості, систему знань, умінь, навичок та досвіду, які становлять основу успішного оволодіння освітньо-професійною програмою з підготовки майбутніх освітніх управлінців.

Особливе значення для готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту має виокремлений нами **мотиваційно-ціннісний компонент**, який пов'язаний із інтересом до управлінської діяльності та педагогічного менеджменту, а також із

бажанням здобувача досягти в умовах магістратури готовності до здійснення технологізації в управлінні. Діагностика мотиваційно-ціннісного компоненту здійснювалася за мотиваційним критерієм та вимагала дослідження таких показників: рівень інтересу до управлінської діяльності, кар'єрної мотивації, мотивації до успіху та до уникнення невдач, готовності до ризику, потреби в упровадженні технологій педагогічного менеджменту. Діагностування означених показників проведено нами за допомогою низки методик.

Визначення рівня сформованості **змістового компоненту** за когнітивним критерієм реалізувалось через діагностику рівня знань із технологій педагогічного менеджменту. Вимірювання даного показника здійснювалося на основі результатів виконання тестових завдань, спрямованих на виявлення рівня засвоєння майбутніми керівниками теоретичних знань із технологій педагогічного менеджменту. Складовими даного показника визначено інформаційну обізнаність із педагогічного менеджменту та технологізації управлінської діяльності в закладі освіти у вигляді системи понять про сутність, цілі й завдання, зміст і специфіку різних технологій педагогічного менеджменту; алгоритми реалізації технологій педагогічного менеджменту; інструментарій технологій педагогічного менеджменту; показники та методи діагностики ефективності технологій.

Визначення рівня сформованості **операційного компоненту** за технологічним критерієм потребувало дослідження такого ключового показника, як рівень сформованості комплексу компетенцій управлінсько-технологічної компетентності, які забезпечують здатність майбутніх керівників застосовувати на практиці сучасні ТПМ; володіння технологічним інструментарієм ефективного управлінця та алгоритмами реалізації ТПМ; здійснення їх оптимального вибору. Тобто, у розрізі даного компоненту діагностувалися професійні навички – hard skills, які формують управлінсько-технологічну компетентність. Вони є стійкими, їх можна наочно продемонструвати та легко виміряти.

Діагностика здійснювалася на основі кейсів та управлінських задач, у яких змодельовано реальні проблеми управлінського характеру, з якими респондент у майбутньому, займаючи керівну посаду в закладі освіти, зможе зіткнутися. Ефективно вирішити означену проблему допоможе обізнаність у сучасних технологіях педагогічного менеджменту. Кожному респонденту необхідно розв'язати три кейси, які орієнтовані на визначення рівня компетенцій

співпраці, організаційних та інформаційних компетенцій. Кожна практична ситуація має проблемне завдання, яке необхідно вирішити. Респонденту необхідно обміркувати проблему, описану в кейсі; сформулювати пропозиції та висновки щодо вирішення означеної проблеми, опираючись на свої знання й досвід. Розробка рішення запропонованої проблеми відбувається індивідуально.

Оцінюючи рішення кейсу, ми враховували: адекватне застосування теоретичних знань із педагогічного менеджменту; уміння вирізняти та ідентифікувати проблему; ставити запитання, виходячи з конкретної ситуації; ефективність обраних методів, технологій; оригінальність та реальність пропозиції щодо розв'язання проблемної ситуації; аргументованість власної позиції; уміння чітко, логічно, структуровано висловлювати власну позицію; наявність альтернативних варіантів вирішення; обґрунтованість висновків.

Визначення рівня сформованості **особистісно-рефлексивного компоненту** здійснювалося за особистісним та рефлексивним критеріями та вимагало дослідження таких показників, як: рівень сформованості професійно важливих якостей майбутніх керівників, необхідних для здійснення ефективного менеджменту. Зокрема: лідерських, організаторських та комунікативних здібностей, здатності до керівництва, асертивності та креативності Тобто, у розрізі даного компоненту нами діагностувалися soft skills майбутніх керівників закладів освіти. Варто зауважити, що висновки діагностики – результат застосування обраних методик на момент тестування. Навички можна розвинути в процесі неформальної та інформальної освіти.

Всі використані методики діагностики зібрані нами у виданні «Діагностика готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту: збірник методик» (Швардак, 2021).

Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту та відповідні методики діагностики подані нами в таблиці 1. Для того, щоб відобразити міру їх сформованості в єдиній системі оцінювання і мати можливість їх диференціювати, набрані бали за кожним показником, критерієм були співставлені за трьома рівнями: високим, середнім, низьким.

Таблиця 1

Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту. Методики діагностики

Компонент	Критерій	Показник	Методика діагностики (МД)	Рівень сформованості		
				Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційний	Інтерес до управлінської діяльності	Інтерес до управлінської діяльності (авторська методика)	50-60	35-49	34 і >
		Кар'єрна інтуїція	Кар'єрна мотивація (А.Ное, Р.Ное, Д.Баххубер)	28-30	24-27	0-23
		Кар'єрна причетність		33-35	29-32	0-28
		Кар'єрна стійкість		31-35	25-30	0-24
		Мотивація до успіху	Діагностика особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс)	17-20	11-16	1-10
		Мотивація до уникнення невдач	Діагностика особистості на мотивацію до уникнення невдач (Т. Елерс)	17-20 і вище	11-16	1-10
		Готовність до ризику	Діагностика міри готовності до ризику (Г. Шуберт)	>+20 (схильність до ризику)	-10 – +10 (норма)	<-30 (обережність)
		Потреба в застосуванні технологій педагогічного менеджменту	Діагностика визначення потреби в упровадженні керівником технологій педагогічного менеджменту (авторська методика)	9-12	5-8	0-4

Змістовий	**Когнітивний**	Знання з проблем технологізації управлінської діяльності	Тестові завдання (авторська розробка)	41-50	31-40	20-30
Операційний	**Технологічний**	Управлінсько-технологічна компетентність (компетенції співпраці, організаційні та інформаційні компетенції)	Кейси (авторська розробка)	41-50 41-50 41-50	31-40 31-40 31-40	20-30 20-30 20-30
Особистісно-рефлексивний	**Особистісний**	Лідерство	Діагностика лідерських здібностей (Є. Жариков, Є. Крушельницький)	36-40 (>40 – схильність до диктату)	26-35	0-25
		Комунікативні та організаторські здібності	Методика «КОЗ» (В. Синявський, Б. Федоришин)	4-5	3	1-2
		Здатність до керівництва	Чи здатні Ви стати керівником?	>40	10-40	<10
		Асертивність	Тест на асертивність	>70 (агресивність)	50-70 (норма)	30-50 (неріш учість)
		Креативність	Діагностика творчого потенціалу та креативності (Є. Рогов)	>48	18-47	<18
	Рефлек-сивний	Рефлективність	Методика вивчення рівня рефлективності (А. Карпов)	>139	114-139	<114

Джерело: складено автором

Загальний рівень сформованості в респондентів кожного з означених критеріїв готовності до застосування технологій педагогічного менеджменту визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного показника відповідного критерію. Визначені показники набувають стійкості за умов розуміння майбутніми керівниками

актуальності й готовності їх до застосування технологій педагогічного менеджменту в управлінській діяльності закладу освіти.

Зібрані дані впродовж констатувального експерименту є підставою для такої побудови дослідження, яка дозволяє прогнозувати формування готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Пошуковий етап педагогічного експерименту полягав в уточненні й коригуванні експериментальної методики та довів, що її використання позитивно позначається на ефективності та результативності підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту, що стало основою для формувального етапу педагогічного експерименту.

Формувальний етап педагогічного експерименту спрямований на підготовку майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту безпосередньо в процесі впровадження експериментальної методики. Відтак, передбачав експериментальну перевірку гіпотези дослідження, апробацію системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту; перевірку на ефективність виокремлених і обґрунтованих організаційно-педагогічних умов.

В основу дослідження було покладено технологічний, компетентнісний, студентоцентрований, системний, діяльнісний, праксеологічний, ситуативний, цифровий та рефлексивний підходи, які визначили організацію, логіку, відбір методів, організаційно-педагогічних умов та критеріїв дослідження.

З метою вдосконалення знань та формування вмінь і навичок із технологізації управлінської діяльності в ЗЗСО була реалізована педагогічна система підготовки майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту. Системотвірними чинниками в дослідженні стали міждисциплінарна інтеграція та розроблений і впроваджений авторський спецкурс «Технології педагогічного менеджменту».

З метою підтвердження ефективності впровадження авторської системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту було створено контрольну та експериментальну групи (із загальним терміном навчання 1 рік і 4 місяці), здійснено порівняння сформованості готовності майбутніх керівників зазначених груп на початку та в кінці формувального експерименту.

До формувального експерименту було залучено 44 здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, 9 здобувачів Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького, що разом утворили *контрольну групу* (53 здобувачі) та 50 здобувачів Мукачівського державного університету, що, у свою чергу, утворили *експериментальну групу.*

Відповідно, у формувальному експерименті брала участь експериментальна група (здобувачі Мукачівського державного університету), у процесі якої ми реалізували певні нововведення згідно з розробленою системою підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту. Модифікована освітня програма відрізнялася технологічним, компетентнісним, діяльнісним, праксеологічним, ситуативним, цифровим та рефлексивним підходами до реалізації системи підготовки майбутніх керівників і орієнтована на застосування технологій педагогічного менеджменту. НПП означених ЗВО отримали розроблені автором наукові та навчально-методичні матеріали щодо реалізації системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Здобувачі, які ввійшли до контрольної групи – навчалися за традиційною моделлю підготовки майбутніх керівників закладів освіти. Окремого завдання щодо застосування технологій педагогічного менеджменту майбутнім керівникам не ставилося. Тобто, у контрольній групі не здійснювалося жодних додаткових дій щодо формування в майбутніх керівників готовності до застосування технологій педагогічного менеджменту. Тоді як в експериментальній – була впроваджена авторська педагогічна система підготовки в зазначеному напрямі.

Експериментальна і контрольна групи сформовані таким чином, щоб основні компоненти, критерії та показники в майбутніх керівників несуттєво відрізнялися (доведено методами математичної статистики). Це забезпечило можливість коректного порівняння одержаних даних на констатувальному та формувальному етапах експерименту, а також дало можливість зробити обґрунтовані висновки щодо ефективності впроваджених організаційно-педагогічних умов, моделі та методики їх реалізації в освітньому процесі закладу вищої освіти під час підготовки майбутніх керівників ЗЗСО.

На формувальному етапі проходило повторне оцінювання досліджуваних показників на основі тих самих методик діагностики,

які використовувалися на констатувальному етапі дослідження. Комплексне використання системи діагностичних методик дозволило одержати інформацію про об'єктивний перебіг процесу формування готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту і провести її порівняльний аналіз. Забезпечило також об'єктивність, точність, достовірність та надійність сформульованих висновків.

Упродовж експериментального дослідження особисто брали участь у розробленні, коригуванні, апробації та практичному впровадженні системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту, займаючись навчально-методичною, науково-дослідною та викладацькою діяльністю. Зокрема: викладання оновлених за змістом навчальних дисциплін «Моніторинг якості освіти», «Інформаційно-цифрові технології в освіті та науці» та спецкурсу «Технології педагогічного менеджменту»; проведення тренінгів із застосування різних технологій педагогічного менеджменту в розрізі аудиторної та позааудиторної роботи майбутніх керівників закладів освіти; використання авторських навчально-методичних матеріалів: «Технології педагогічного менеджменту: конспекти лекцій», «Технології педагогічного менеджменту: тренінги», «Технології педагогічного менеджменту в таблицях», «Технології педагогічного менеджменту: тестові завдання», «Технології педагогічного менеджменту: збірник кейсів», «Технології педагогічного менеджменту: глосарій», «Діагностика готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту: збірник методик»; проведення та участь у семінарах та вебінарах зі стейкхолдерами щодо модернізації ОПП з підготовки майбутніх керівників закладів освіти; участь у наукових та методичних семінарах, симпозіумах, науково-практичних конференціях різних рівнів з метою апробації результатів дослідження; керівництво управлінською практикою з додатковим індивідуальним завданням із технологій педагогічного менеджменту; керівництво кваліфікаційними роботами магістрів із проблем застосування в управлінській діяльності технологій педагогічного менеджменту.

Контрольний етап педагогічного експерименту включав інтегральну обробку даних, порівняння вхідних та вихідних результатів дослідження (результатів констатувального та формувального етапів), їх аналіз. Даний етап дозволив визначити міру ефективності реалізованої дослідно-експериментальної роботи.

Емпіричні дані піддавалися кількісній та якісній обробці, висновки дослідження підтверджувалися методами математичної статистики.

На контрольному етапі вносилися корективи в розроблену на пошуковому етапі педагогічну систему підготовки задля її вдосконалення, гнучкості та придатності до практичного використання в умовах магістратури, усуваючи з неї деталі, які не мали суттєвого впливу на формування готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту та потребували невиправданих зусиль. А також контрольний етап дослідження являв собою аналіз результатів дослідження, статистичну обробку даних, експертну оцінку та оформлення результатів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведення дослідно-експериментальної роботи впродовж констатувального, пошукового, формувального та контрольного етапів спрямовувалося на перевірку загальної гіпотези: професійна підготовка майбутніх керівників ЗЗСО буде ефективною, якщо її здійснювати на основі науково обґрунтованої та експериментально випробуваної системи підготовки відповідних фахівців до застосування технологій педагогічного менеджменту. Оцінювання сформованості рівня готовності майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту здійснювалося відповідно до розроблених компонентів, критеріїв та їх показників.

Перспектива подальших наукових розвідок полягає у виявленні психолого-педагогічних умов подальшого вдосконалення процесу формування готовності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту.

ЛІТЕРАТУРА

Дарманська, І. М. (2019). *Теоретико-технологічні основи формування управлінської компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в процесі професійної підготовки* (дис. … д. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький (Darmanska, I. M. (2019). *Theoretical and technological bases of formation of managerial competence of the head of the institution of general secondary education in the process of professional training* (DSc thesis) Khmelnytskyi).

Швардак, М. В. (2022). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту: монографія*. Херсон: ОлдіПлюс (Shvardak, M. V. (2022). *Theoretical and methodical bases of preparation of future heads of establishments of general secondary education for application of technologies of pedagogical management* (monograph). Kherson: OldiPlius).

Швардак, М. В. (Уклад.) (2021). *Діагностика готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій*

педагогічного менеджменту: збірник методик. Мукачево: МДУ (Shvardak, M. V. (Comp.) (2021). *Diagnosis of readiness of future heads of general secondary education institutions to use pedagogical management technologies* (collection of methods). Mukachevo: MDU).

SUMMARY

Shvardak Marianna. Organization and methods of conducting an experimental test of the effectiveness of the implementation of the system of training future heads of general secondary education institutions for the use of pedagogical management technologies.

The purpose of the article is to outline the organization and methods of conducting an experimental test of the effectiveness of the system of training future heads of general secondary education institutions to use pedagogical management technologies.

Research methods: observation of educational activities of applicants, methods of oral and written interviews (questionnaires, testing), work on case situations, training, expert evaluation of scientific and pedagogical staff of students' academic achievements; methods of psychodiagnostics, extrapolation, modeling; methods of mathematical statistics.

The article reveals peculiarities of organization and methods of conducting experimental research to verify the effectiveness of the system of training future heads of general secondary education institutions to use pedagogical management technologies. The purpose, general hypothesis and the program of experimental research are defined. Methods for diagnosing the readiness of future leaders of GSEI to use pedagogical management technologies have been selected.

Conducting research and experimental work during the ascertaining, exploratory, molding and control stages was aimed at testing the general hypothesis: professional training of future leaders of GSEI will be effective if it is carried out on the basis of scientifically sound and experimentally tested system of training specialists in pedagogical management technologies. Assessment of the level of readiness of future managers to use pedagogical management technologies was carried out in accordance with the developed components, criteria and their indicators.

The prospect of further research is to identify psychological and pedagogical conditions for further improvement of the process of forming the readiness of applicants for the second (master's) level of higher education to use pedagogical management technologies.

***Key words**: future head, general secondary education institution, experimental research, pedagogical management technologies, methods, diagnostics, component, criterion, indicator, level.*

УДК 808.51

Світлана Шестакова
Сумський національний аграрний університет
ORCID ID 0000-0003-4640-0379
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/198-208

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті визначено три етапи формування професійної мовної особистості під час навчання у ЗВО. На підставі аналізу наукових поглядів сформульовано визначення поняття «професійна мовна особистість».

З'ясовано, що компонентами формування професійної мовної особистості є формування лінгвістичної, мовної та комунікативної компетенцій, остання з яких ґрунтується на двох попередніх і визнається ключовою для становлення майбутнього фахівця технічного профілю. Визначено методи і способи формування професійної мовної особистості на кожному етапі. Доцільною визнається співпраця студентів і викладачів технічних та гуманітарних дисциплін задля вирішення складного завдання формування професійної мовної особистості в технічному ЗВО.

Ключові слова: *професійна мовна особистість, лінгвістична компетенція, мовна компетенція, комунікативна компетенція.*

Постановка проблеми. Перехід до нових стандартів, що базуються на компетентнісному підході до підготовки фахівця, зумовив появу нових орієнтирів у системі вищої освіти України. Зміни у стилі професійного мислення, наявність особистісно орієнтованого підходу, гуманізація освітнього контенту та інші процеси визначають освітні ідеї та тенденції сучасної вищої освіти, метою якої є не підготовка фахівця виключно вузького профілю, а загальнокультурний, соціально й особистісно значимий безперервний розвиток конкурентно-спроможного спеціаліста з високим рівнем професійної культури.

З огляду на це важливим є формування майбутнього фахівця як цілісної, самостійної, ціннісно наповненої мовної особистості, здатної до активного освоєння мови і різнобічної реалізації в різних дискурсивних практиках. Увага науковців справедливо сфокусована на питаннях мети, функцій, змісту, структури, специфіки лінгвістичного компоненту у професіограмі майбутнього спеціаліста, його інтелектуально-креативній діяльності. Відповідно, у сучасному освітньому процесі більше уваги приділяється вивченню мови, актуалізується питання формування професійної мовної особистості, оскільки ґрунтовна мовна освіта, як відомо, надає можливість спеціалісту активно опановувати нові професійні знання й навички та є запорукою успішної професійної діяльності.

Формування професійної мовної особистості починається під час навчання в закладі вищої освіти (далі – ЗВО), оскільки саме в цей період закладаються основи професійного та наукового спілкування, культурного становлення майбутнього спеціаліста.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження мовної особистості викликає науковий інтерес у представників різних наукових галузей. Опису мовної особистості присвячені праці Ю. М. Караулова, В. І. Карасика, Г. І. Богіна, Т. В. Кочеткової та інших. Мовну особистість як сукупність носіїв мови з притаманними комунікативними рисами і компетенціями досліджували О. М. Семеног, Ю. С. Фоміна, М. С. Силантьєва, О. Селіванова, Г. Крохмальна та інші. Вивченням педагогічних засад

формування мовної особистості у процесі викладання лінгвістичних дисциплін займалися Ю. М. Іванова, Н. Є. Лисенко, В. Гордієнко, І. Ярощук, Ю. Ю. Ковальова, Г .В. Єлохова, М. В. Сорока та інші.

Проте деякі питання щодо етапів становлення професійної мовної особистості студента технічної спеціальності потребують додаткової уваги.

Метою нашої роботи є визначення етапів формування професійної мовної особистості майбутнього фахівця в негуманітарному ЗВО.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано метод аналізу, порівняння та узагальнення науково-педагогічної літератури, педагогічне спостереження за комунікативними ситуаціями професійно орієнтованого спілкування студентів технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. З метою виконання Закону Украни «Про забезпечення функціонування української мови як державної», згідно зі статтею 21 якого заклади освіти, зокрема й вищої, забезпечують обов'язкове вивчення державної мови, що надає можливість здійснювати професійну діяльність в обраній галузі (8), до програми підготовки студентів технічніх спеціальностей включено дисципліну «Українська мова та академічне письмо» (далі – УМАП). Завданням цієї дисципліни є вдосконалення практичного володіння мовою як засобом реалізації різних комунікативних намірів (професійних, наукових, соціальних тощо), формування лінгвістичної та комунікативної компетенцій, які нададуть можливість обрати потрібну мовну форму, спосіб висловлення залежно від комунікативного акту, що в підсумку дозволить сформувати професійну мовну особистість.

Не фокусуючи увагу на дискусійних моментах визначення поняття «мовна особистість», підтримаємо думку О. Семеног та А. Семенога, які на підставі аналізу поглядів відомих учених формулюють узагальнене визначення зазначеного поняття. Науковці визначають мовну особистість як особистість, виражену в мові (текстах) і через мову, реконструйовану в основних своїх рисах на основі мовних засобів, особистість, яка акумулює в собі психічний, соціальний, культурний, етичний та інші компоненти, відображені через її мову і її дискурс; як носія мови, який володіє здібностями до мовленнєвої діяльності; як особистість, що є носієм мови й комунікантом, носієм мовної і комунікативної компетенції (Семеног та Семеног, 2015, с. 281).

Предметом нашої уваги в контексті обраної проблематики є професійна мовна особистість, під якою Є. І. Голованова розуміє особистість, яка розкривається в особливостях продукованих нею

текстів, у своєрідності притаманного їй професійного дискурсу, підпорядкованого цілям і завданням професійної діяльності (Голованова, 2017, с. 188). Підтримує цей погляд і М. В. Захарова, яка пропонує під професійною мовною особистістю розуміти те, як, перебуваючи у своїй професійній сфері, особистість використовує мову для здійснення професійної діяльності (Захарова, 2020).

Отже, на підставі наведених визначень, пропонуємо під професійною мовною особистістю розуміти комунікативно-діяльнісну особистість, яка, володіючи певною мовою, оперує всіма спеціалізованими мовними засобами даної професійної сфери, здатна брати повноцінну участь у професійній комунікації певної галузі.

Наслідуючи О. М. Семеног, стверджуємо, що структура професійної мовної особистості відповідає цілісній структурі мовної особистості, яку запропонував Ю. М. Караулов (Караулов, 2010). Аналіз професійної мовної особистості можна здійснювати за тьома рівнями: 1) вербально-семантичний рівень, або внутрішній лексикон особистості, представлений у мовній свідомості фахівця у вигляді «мікросистем (лексико-семантичних груп, граматичних засобів, словосполучень і речень); 2) лінгвокогнітивний рівень, представлений тезаурусом особистості. Його одиницями виступають поняття, слова-символи (концепти), фрази; 3) прагматичний рівень**,** або рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що визначається пізнавальною діяльністю, інтелектуальною сферою, зумовлюється специфікою технічного дискурсу в соціально-прагматичному руслі. Вершиною цього рівня дослідниця вважає створення власного ідіостилю в письмовій та усній комунікації. У реальності межі між цими рівнями досить нетривкі, розпливчасті, а структурні компоненти – лексикон, тезаурус, прагматикон визначають етапи формування мовної особистості. О. М. Семеног справедливо вважає, що формування прагматичного рівня мовної особистості, розвиток інтелекту, творчих здібностей, свободи мислення відбувається впродовж усього життя (Семеног, 2007).

Слід визнати, що формування професійної мовної особистості не відбувається автоматично, поза професійною комунікацією, а пов’язано з накопиченням знань і професійного досвіду, постійною внутрішньо-мовною рефлексією, що виникає внаслідок зайнятості в певній сфері діяльності. Уважаємо, що важливе значення в цьому контексті має правильно створене у ЗВО штучне мовленнєве середовище «як сукупність різних модельованих педагогом ситуацій спілкування», що виступає однією з необхідних передумов успішного формування професійної мовної особистості (Будянська та Мариківська, 2020, с. 152).

У процесі свого становлення професійна мовна особистість проходить шлях від оволодіння мінімальним набором знань (базовий набір слів і клішованих зворотів, необхідних для професійного спілкування) до ускладнення структури особистості, осмислення навколишньої дійсності, розширення світогляду, формування ієрархії цінностей і поглиблення на підставі досвіду індивідуального знання. До компонентів формування професійної мовної особистості слід віднести формування лінгвістичної (мовної) компетенції (теоретичні знання про мову), мовленнєвої компетенції (практичне володіння мовою), комунікативної компетенції (використання мови відповідно до ситуації спілкування, навички правильної мовленнєвої поведінки).

Першим етапом формування професійної мовної особистості вважаємо формування лінгвістичної компетенції, яка являє собою систему внутрішньо засвоєних знань (правил) функціонування української мови і виявляється в їх використанні в мовленнєво-мисленнєвій діяльності (Картава). На цьому етапі відбувається оволодіння сукупністю знань про мову як необхідну умову ефективної мовленнєвої діяльності, норми культури мови та формули мовленнєвого етикету як важливого компоненту професійної культури. Елементами, з яких формується професійна мовна особистість на цьому рівні, є слова, граматичні, семантико-синтаксичні структури, моделі словосполучень і речень. З огляду на це на заняттях студентам пропонуються завдання, спрямовані на поглиблення базових знань з української мови з урахуванням професійної спрямованості. Крім цього, особлива увага звертається на окремі слова і словосполучення, які позначають спеціальні поняття (терміни, номени, професіоналізми). Після завершення цього етапу майбутні фахівці мають вільно використовувати мовні засоби, зокрема і професійно марковані, не допускаючи мовних помилок.

На другому етапі відбувається формування мовленнєвої компетенції. Більшість дослідників підтримують думку, згідно з якою мовленнєва компетенція – це здатність особистості застостовувати мовні знання, уміння і навички для реалізації життєвих і професійних завдань. Так, О. А. Севастьянова під мовленнєвою компетенцією розуміє здатність використовувати слова, їх форми, синтаксичні структури відповідно до норм літературної мови, вживати мовні засоби, і в підсумку – володіти всім багатством мови як умовою успішної мовної діяльності (Севастьянова, 2018). Мовленнєва компетенція тлумачиться як уміння говорити, слухати, читати, писати, тобто вміння, пов’язані з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних

висловлювань у конкретній ситуації, відповідно до рівнів мовної компетенції учасників спілкування (Борисенко, 2011, с. 23).

Мовленнєва компетенція є компонентом більш широкої комунікативної компетенції, яка, за словами А. В. Хуторського, належить до переліку ключових, тобто це одна з компетенцій, яка лежить в основі формування компетентного фахівця (Хуторський, 2007). Комунікативна компетенція – це здатність і реальна готовність до спілкування адекватно цілям, сферам і ситуаціям спілкування, готовність до мовної взаємодії та взаєморозуміння (Бистрова, 2004, с. 27), це ступінь оволодіння певними нормами спілкування, поведінки як результат навчання. Мовленнєва і комунікативна компетенції тісно пов'язані. У структурі комунікативної компетенції дослідники справедливо виокремлюють декілька складових: а) вербально-когнітивна компетенція; б) лінгвістична компетенція; в) вербально-комунікативна; г) метакомунікативна компетенція (Денисова та Надумович). Без сумніву, комунікативна компетенція передбачає наявність умінь співвідносити мовні засоби із завданнями й умовами спілкування, розуміння відносин між комунікантами, уміння організовувати спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності.

Для формування комунікативної компетенції фахівців технічної галузі на заняттях УМАП використовуються завдання, спрямовані на вивчення галузевої термінологічної лексики, грамматичних категорій стилістичної маркованості, синтаксичних структур, фахових текстів із певними правилами текстотворення, які презентують технічну інформацію. При цьому ми виходимо з того, що у професійній сфері зрозуміти будь-яку фразу чи текст можна лише пропустивши її через власний професійний тезаурус, зіставивши її зі своїми професійними знаннями і знайшовши їй відповідне місце у професійній картині світу. З огляду на це, максимальна ефективність професійної комунікації прямо залежить від оволодіння майбутнім фахівцем понятійним апаратом, характерним для представників даної групи.

Процес навчання професійній мові здійснюється поступово, долаючи певні етапи розвитку якісних характеристик професійної мовної особистості, наповнюючись на кожному рівні своїм змістом. У процесі навчання майбутній фахівець опрацьовує й самостійно створює тексти різних стилів і жанрів (наукові, зокрема вузькоспеціальні, офіційно-ділові, професійно-виробничі), удосконалює навички змінювати комунікативні ролі і відповідно використовувати мовні засоби.

Так, майбутнім фахівцям спочатку пропонуються вправи, спрямовані на перевірку наукових теоретичних знань, що дозволяє

студентам і викладачеві визначити рівень засвоєння жанрових особливостей кожного наукового тексту. Крім того, застосовуються вправи, що сприяють визначенню типу наукового тексту й виокремленню термінологічної лексики з визначенням її семантичних і стилістичних особливостей. З метою вдосконалення здібностей студентів аналізувати мовні особливості наукових текстів використовуються вправи, спрямовані на трансформацію тексту (скорочення тексту, укладання тез до фахових статей, анотацій тощо).

Умови письмового спілкування в процесі навчання науковому мовленню дозволяють використовувати імітаційні та трансформаційні завдання. Зокрема, вправи, спрямовані на редагування дефектного (наприклад, автоматизованого перекладу) наукового тексту з поясненням стилістичних недоліків на основі теоретичних положень наукового стилю. Під час виконання таких вправ удосконалюється володіння граматичними нормами в уживанні стійких комбінацій або конкретних граматичних форм слова, що використовуються в науковому стилі техічної галузі; розуміння особливостей жанрів наукового стилю. Набуті знання використовуються в подальшому під час виконання більш складного завдання – створення власних наукових текстів.

Для активізації розумової діяльності студентів під час написання власних наукових текстів були використані інтерактивні педагогічні тех.-нології навчання письмової наукової мови, зокрема метод аналогії, який допомагає створити науковий текст за розглянутим зразком. Спочатку аналізується готовий текст, визначаються структурні елементи, способи зв’язку між ними, мовне оформлення. Потім студенти самостійно створюють наукові фахові тексти на визначені викладачем професійні теми.

Слід зауважити, що крім підготовки письмого наукового тексту, студенти готують наукову презентацію, яку М. Онищенко справедливо вважає «найкращим і найбільш ефективним способом проінформувати про зміст дослідження; чітко, швидко й концентровано передати найбільш важливі факти, твердження, ідеї чи пропозиції та переконати в достовірності й обґрунтованості отриманих результатів. Основою підготовки презентації дослідниця визнає наукову доповідь – короткий виклад суті проведеного дослідження, отриманих результатів, їхнього теоретичного і практичного значення» (Онищенко, 2017). Під час підготовки студенти орієнтуться на вимоги до наукового виступу, зокрема суворий академічний підхід, уникнення багатослів’я, повне дотримання норм наукового стилю (відсутність емоційності, образності), стисле і конкретне визначення

мети і завдань, чіткий, точний виклад матеріалу дослідження і його результатів, відповідність висновків меті й завданням роботи.

Не викликає сумніву, що успіх професійної діяльності спеціаліста технічної галузі залежить багато в чому від уміння проводити ділові переговори, наради, бездоганно створювати текст офіційного документа, писати і виголошувати промови відповідно до мети, впливати на співрозмовника. У цьому зв'язку одним із важливих завдань ЗВО в сучасних умовах стає акцентування уваги на формуванні й удосконаленні культури ділової мови. З цією метою використовуються завдання, спрямовні на засвоєння певного теоретичного матеріалу в галузі культури ділової мови (основні жанри усної й письмової ділової мови, імідж ділової людини, мовний етикет і пов'язані з ним поняття, нормативність і виразність ділової мови), що є важливою теоретичною базою для відшліфовуванння комунікативних умінь і навичок, формування здатності студентів творчо конструювати тексти, що відповідають вимогам правильності й виразності мови (в усній і письмовій формі), з урахуванням специфіки стилю та жанру, мовної ситуації й інших істотних факторів, адекватно реагувати на чуже мовлення, переконливо доводити власну позицію, дотримуючись мовних і етико-психологічних правил поведінки.

Основними завданнями, виконуваними під час практичних занять, є створення різних видів промов (привітання колективу з професійним святом, доповідь на нараді і самопрезентація у вигляді рольової гри), дискусія, презентація власного проєкту потенційному партнеру. Під час підготовки доповідей і промов використовується модель перевернутого класу. Студенти самостійно ознайомлюються із відеоматеріалами, укладають алгоритм підготовки промови того чи іншого типу, створюють промову, яку виголошують на занятті. Крім того, студентам пропонується створити власний пакет документів для прийому на роботу на уявне підприємство (заява, автобіографія, резюме, характеристика, рекомендаційний лист). У подальшому відредагований варіант пакету документів залишається студенту для майбутнього практичного застосування.

Без сумніву, професійна комунікативна компетенція вдосконалюється у процесі відпрацювання змодельованих технологічних процесів і видів майбутньої діяльності, звичайно, за умови попереднього засвоєння фахових термінів і понять. З огляду на це, на окремих заняттях доцільно використовуються рольова гра і дискусія, які сприяють активному залученню студентів до процесу навчання, їх самоствердженню й підвищенню самооцінки, якісному засвоєнню дидактичного матеріалу, викликають потребу у спілкуванні, орієнтують

на вміння планувати власну мовленнєву поведінку й поведінку співрозмовника, надають можливість отримати досвід аргументації, відповідей на питання, розвивають творчі здібності, увагу, пам'ять, мислення, уміння контролювати свої вчинки; поліпшують взаємини з однокурсниками та викладачами. Більше того, професійно орієнтовані рольові ігри і дискусії дозволяють відтворити в навчанні предметні й соціальні ролі майбутньої професійної діяльності (керівник – підлеглий, керівник – клієнт тощо), розбудовувати професійне, творче мислення.

Отже, використовувані практичні завдання фокусують увагу на майбутній сфері діяльності студентів, дозволяють практично опрацювати форми і жанри комунікативної діяльності, які матимуть місце в реальному професійному дискурсі, розвивати навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності. Доцільною для формування професійної мовної особистості у ЗВО вважаємо також співпрацю студентів і викладачів спеціальних дисциплін для виявлення й виправлення помилок, допущених студентами в усному і письмовому мовленні, а також розробки системи профільно адаптованих завдань для аудиторної й самостійної роботи студентів із метою забезпечення синергетичного ефекту.

Висновки. Таким чином, подальше глибоке дослідження проблем формування професійної мовної особистості вважаємо доцільним і перспективним, оскільки саме мовлення є своєрідним «паспортом» людини, який надає точну інформацію про культурно-професійний рівень особистості, указує на її належність до певного соціуму. Результатом вивчення дісципліни «Українська мова та академічне письмо» у ЗВО має стати сформований власний науково-професійний мовленнєвий стиль у студента, який демонструватиме унікальність його мовної особистості й дозволить посісти гідне місце серед професіоналів технічної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

Борисенко, В. В. (2011). Теоретичні засади категорії "компетенція". *Педагогічні науки*, *96*, 20-29 (Borysenko, V. V. (2011). Theoretical principles of the category "competence". *Pedagogical sciences*, *96,* 20-29. Retrieved from: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5117/BORYSENKO.pdf;jsessionid=40E3BA26C33BADFFA898B9DD760B761D?sequence=1).

Будянська, В., Мариківська, Г. (2020). Шляхи формування мовленнєвої культури в закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1*, 149-159 (Budianska V., Marykivska H. (2020). Ways of forming speech culture in higher education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologie, 1*, 149-159. Retrieved from: https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/120-%D1%84%D1%96%D0%BD%D0%B0%D0%BB.pdf

Голованова, Е. И. (2017). *Введение в когнитивное терминоведение.* Москва: ФЛИНТА (Holovanova, E. I. (2017). *Introduction to cognitive terminology.* Moscow: FLYNTA. Retrieved from: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=103373).

Денисова, И. Н., Надумович, Л. М. *Языковая компетентность студентов-иностранцев как элемент формирования профессиональных знаний*. (Denysova, I. N., Nadumovych, L. M. *Language competence of students-foreigners as an element of professional knowledge formation*. Retrieved from: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/186799/1/Denisova%2C%20Nadumovich.pdf).

Захарова, М. В. (2020). Портрет профессиональной языковой личности современного российского копирайтера. *Организационная психолингвистика* (Zakharova, M. V. (2020) Portrait of a professional language personality of a modern Russian copywriter. *Organizational psycholinguistics.* Retrieved from: https://psycholinguistic.ru/elektronii-naychnii-shynal/rybriki/eksperimentalnie-issledovaniya/portret-professionalnoj-yazykovoj-lichnosti-sovremennogo-rossijskogo-kopirajtera/).

Караулов, Ю. Н. (2010). *Русский язык и языковая личность*. Москва (Karaulov, Yu. N. (2010). *Russian language and language personality*. Moscow. Retrieved from: https://www.twirpx.com/file/2015673/).

Картава, Ю. К. *Лінгвістична компетентність як важлива складова професіоналізму вчителя-філолога* (Kartava, Yu. K. *Linguistic competence as an important component of the professionalism of a teacher of philology*). Retrieved from: http://intkonf.org/kartava-yuk-lingvistichna-kompetentnist-yak-vazhliva-skladova-profesionalizmu-vchitelya-filologa/).

Обучение русскому языку в школе (2004) / под ред. Е. А. Быстровой. Москва: Дрофа (*Teaching Russian at school* (2004). In E. A. Bistrova (Ed.). Moskva: Drofa. Retrieved from: https://www.twirpx.com/file/290058/).

Онищенко, М. (2017). *Презентація як засіб відтворення ідеї.* Збірник наукових праць (Onyshchenko, M. (2017). *Presentation as a means of reproducing an idea. Collection of scientific works*. Retrieved from: https://goik.univer.kharkov.ua/wp-content/files/issue_26/26_9.pdf).

Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон Украни від 25.04.2019 (Law of Ukraine «On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language») (2019). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text).

Севастьянова, Е. А. (2018). *Некоторые проблемные вопросы формирования лингвистической компетенции в процессе подготовки юристов* (Sevastianova, E. A. (2018). *Some problematic issues of the formation of linguistic competence in the process of training lawyers*. Retrieved from: http://zakipp.msite.unn.ru/wp-content/uploads/sites/16/2019/04/20.-Sevastyanova-E.A.pdf).

Семеног, О. (2007) Мовна особистість учителя в соціокультурній парадигмі XXI століття. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник.* Ченстохова-Київ, IX, 323-332 (Semenoh, O. (2007). *The linguistic personality of the teacher in the socio-cultural paradigm of the XXI century. Vocational education: pedagogy and psychology: Polish-Ukrainian Yearbook.* Chenstokhova-Kyiv, IX, 323-332. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/6558/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1

%8F_%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%B3_%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB__22.01.07.pdf).

Семеног, О., Семеног, А. (2015). Мовна особистість сучасного економіста. *Studia ukrainica posnaniensia, 3,* 281-288 (Semenoh, O., Semenoh, A. (2015). The linguistic personality of the modern economist. *Studia ukrainica posnaniensia, 3,* 281-288. Retrieved from: https:// pressto.amu.edu.pl › article › download).

Хуторской, А. В. (2007). Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. *Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных трудов.* Москва: ИНЭК, 12-33 (Khutorskoi, A. V. (2007). Definition of general subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the design of educational standards. *Competences in education: design experience: Sat. scientific works*. Moscow: YNЭK, 12-33. Retrieved from: https://phsreda.com › article › discussion_platform).

SUMMARY

Shestakova Svetlana. Formation of a professional language personality of a future specialist of a technical branch.

In the article, three stages of the formation of professional language personality during studying at the higher school, have been determined. On the basis of the analysis of the scientific views the definition of the notion "professional language personality" was formulated, and it is suggested to understand the communicative-activity personality who owning a certain language can operate all special language means of a peculiar professional branch, is able to take a full-fledged activity in the professional communication of a certain branch. It is found out that the components of formation of a professional language personality are formation of linguistic, language and communicative competencies, the last one is based on the two previous and determines as the key for the becoming of a future specialist of a technical sphere. Formation of a professional language personality does not occur automatically beyond professional communication and connects with accumulation of knowledge and professional experience, a constant inner reflection that appears due to employment in a certain branch of activity. In the work the method and means of formation of a professional language personality at each stage have been determined; also the methods of analogy, inverted class, educational discussion, role game are considered as relevant and assist the active students' involvement in the process of studying. As the result of learning there should be formed a scientific-professional language style of student that will demonstrate the uniqueness of his language personality and allow taking a worthy place among professionals of a technique sphere. The cooperation between students and teachers of technical and humanitarian disciplines is considered expedient for solving the hard task of forming a professional language personality in technical higher schools.

Key words: *professional language personality, linguistic competence, language competence, communicative competence.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 378.016:[78:908]:37.091.313

Вікторія Гура
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7618-8113
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/209-219

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ ОРКЕСТРОВИХ МУЗИКАНТІВ

У статті розглядається актуальна проблема професіоналізації в мистецькій сфері та обґрунтовується значення щодо набуття комплексу професійних знань та вмінь студентів – майбутніх оркестрових музикантів: особливостей оркестрового письма, мислення, знання функцій музичної тканини, типів партитур для різних оркестрів, характеристик музичних інструментів, оволодіння навичками інструментування музики для різноманітних інструментальних складів.

Ключові слова: *професіоналізація, акмеологія, професійне та особистісне зростання, оркестровий музикант, педагогічні умови, оркестр, професійні знання та вміння, інтрументально-виконавська підготовка в оркестровому класі, інтегральна компетентність.*

Постановка проблеми. Професійна компетентність, педагогічна майстерність, професійна зрілість – генеза особистості в процесі професіоналізації.

Ідея професійного розвитку майбутнього педагога знаходить своє продовження в положеннях інших наук: професійній педагогіці, акмеології, філософії освіти, психології тощо.

Різноплановість вивчення професійного розвитку в педагогічній сфері відбивається в Законі «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», Міжнародній стандартній класифікації зайнятості.

«Головне завдання вищої школи – професійна підготовка студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, уміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності» (*Закон України «Про вищу освіту»,* 2014).

Аналіз актуальних досліджень. Психологічні закономірності розвитку особистості майбутнього професіонала розглядають науковці: Г. Дмитренко, Є. Клімов, А. Маркова, Ю Поваренков, В. Шадриков; формування професійного потенціалу – І. Зязюн, Є. Рогов, С. Сисоєва; професійного становлення – О. Дубасенюк, С. Дружилов, І. Колеснікова, В. Орлов, В. Сластьонін та багато інших.

Питання професіоналізації лежить в основі праць таких науковців, як: В. Андрущенко, В. Бондар, О. Глузман, Н. Гузій, С. Клепко, В. Ковальчук, В. Луговий, Н. Ничкало.

Системні погляди щодо питань педагогічної професійної діяльності викладача вищої школи містяться у фундаментальних доробках Л. Артемової, С. Гончаренка, Н. Кузьміної, О. Мороза, Н. Ничкало, М. Скрипник, М. Фіцули.

Проблеми професійного розвитку викладача музичного мистецтва актуалізовано у працях М. Артюшиної, Т. Бурлаєнко, О. Єременко, А. Козир, О. Михайличенка, О. Отич, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, Н. Сегеди, В. Сидоренко, Т. Смирнової, Т. Танько, Д. Щербини, О. Щолокової.

Цілісне бачення проблематики професійного розвиту викладача музичного мистецтва формується на методологічних засадах мистецької освіти початку ХХІ століття, які безперечно стосуються окремих аспектів професіоналізації в музично-педагогічній галузі. На сьогодні ми маємо продуктивні наукові школи з питань підготовки майбутнього вчителя музики: формування естетичних смаків та ідеалів майбутніх учителів музики (Г. Падалка); основи музичного сприймання школярів (О. Ростовський) та майбутнього вчителя музики (О. Рудницька); професійне зростання студентів вищої школи до художньо-естетичної освіти школярів (О. Щолокова); формування духовного потенціалу студентів (О. Олексюк); теоретико-методичні засади диригенсько-хорової освіти у ЗВО (Т. Смирнова); професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін (В. Орлов); формування професійної майстерності вчителів музики в багаторівневій освіті (А. Козир) та інші.

Проблеми набуття професійних знань та вмінь у майбутніх оркестрових музикантів у системі вищої мистецької освіти ґрунтуються на концептуальних положеннях І. Беха, І. Зязюна, О. Савченко, О. Сухомлинської та інших.

Окремі аспекти інтрументально-виконавсьої підготовки в оркестровому класі роглядаються в наукових працях А. Болгарського, О. Ільченка, В. Лапченка, Т. Паньків, В. Федоришин.

Водночас питання навчання та виховання майбутнього оркестрового музиканта у вищій школі досліджено недостатньо. Відсутні обґрунтовані теоретико-методичні умови й педагогічні засоби вирішення проблеми.

Мета статті – розглянути проблему професіоналізації у мистецькій сфері, зокрема оволодіння студентами вищої школи комплексом фахових знань та вмінь, необхідним для майбутньої оркестрової діяльності.

Категорія «професіоналізація» досить часто використовується в науково-дослідній літературі.

Професіоналізація – це цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору майбутньої професії та завершується, коли особистість припиняє активну трудову діяльність (Професіоналізація).

Основні напрями професіоналізації:

1. Професіоналізуються всі пізнавальні процеси: професійне сприймання і професійна спостережливість, професійна пам’ять, професійна уява, професійне мислення. Формується професійна настанова на всі пізнавальні процеси.

2. Фахівець із вищою освітою повинен оволодіти не тільки знаннями, уміннями та навичками, а й самостійно виробляти засоби досягнення поставлених професійних цілей, а для цього повинні бути сформовані механізми планування своєї діяльності, програмування своїх дій, оцінки результатів і їх корекція.

3. Особистість студента набуває професійної спрямованості, що має такі прояви:

- професійна мотивація, загальне позитивне ставлення, схильність і інтерес до професійної діяльності (прагнення до реалізації смислу служіння суспільству, державі, людям);
- розуміння і прийняття професійних завдань з оцінкою власних ресурсів для їх розв’язання;
- бажання вдосконалювати свою підготовку до професійної діяльності, підсилюються мотиви самоосвіти і самовиховання;
- планування задовольняти матеріальні й духовні потреби, займаючись працею в галузі своєї професії.

У соціально-психологічній літературі поняття «професіоналізм» і «професіоналізація» розглядаються по-різному. Під професіоналізмом розуміють результат, сформовану систему, якісну характеристику або рівень досконалості, а під професіоналізацією – процес досягнення цього результату.

Н. Сегеда, у своїй монографії, розглядає процес професіоналізації як достатньо пізній етап професійного розвитку

викладача музичного мистецтва. «Визначальною педагогічною властивістю професійного розвитку, його педагогічним геномом, що гарантує збереження і вдосконалення буттєвого смислу професії викладача вищої школи, ми вважаємо професійне зростання викладача музичного мистецтва» (Сегеда, 2011, с. 154). Це припущення базується на гностичних концептуальних операціях:

1) визначення поняття «геном» (термін ввів німецький ботанік Г. Винклер для позначення специфічного генетичного матеріалу), його трактування в педагогіці;

2) визначення фукціональних ознак для визначення педагогічного змісту поняття «геному», «підведення видового поняття під родове».

Концептуальна ідея професійного зростання як педагогічного генома, як вважає науковець, ґрунтується на моделі наукового пізнання і близьке за смислом до «*зростання*». Особистісне зростання – саморозвиток, який виявляється в активно перетворювальній діяльності людини відносно себе і власного досвіду та відбиває суб'єктні характеристики особистості (Сегеда, 2011, с. 154). Воно є системно-процесуальним феноменом з низкою характеристик:

- цілісність;
- структурність;
- відкритість.

Професійний розвиток майбутнього педагога знаходить своє продовження в акмеології. Акмеологія – («акме» - «вершина») – комплексна дисципліна, яка вивчає кінцеві або часткові цілі людини, що стають досягненнями. Видатні дослідники акмеології: О. Бодальов, В. Бранський, Ю. Гагін, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Пожарський, П. Флоренський. Ці вчені розглядають акмеологію як сутність, яка осягається розумом і характеризується вершинними ознаками, що проявляється в таких властивостях, які розкривають сутність визначення акме: вищий ступінь будь-чого; вищий ступінь розвитку; вершина, квітуча сила, досконаліть; вершина, як зрілість усього; вершина досконалості в людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості й могутності (*Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід,* 2011, с. 5).

Відповідно до загальноєвропейського освітянського простору, формування професійної компетентності майбутнього педагога

здійснюється за трьома напрямами: фахова підготовка, методологічна культура, педагогічна творчість.

А. Сбруєва включає в модель сучасного фахівця:

1) модель діяльності;

2) модель професійних характеристик;

3) модель розвитку (Сбруєва, 2005, с. 159).

Особистісно-професійні акмедосягнення мають неабияке значення у професійному становленні студента – майбутнього педагога. Без високих результатів неможливе професійне самовдосконалення. В особистісних акмедосягненнях людина черпає енергію для свого професійного зросту, вона самоусвідомлює й самооцінює рівень свого професіоналізму, виявляє потенційну готовність до його вдосконалення. Тому формування психологічної установки на особистісні акмедосягнення – важлива передумова професійного зростання.

Використання ідей акмеології дозволяє теоретично обґрунтувати індивідуальний компетентно-професійний стиль організації фахової діяльності студента, підвести його до оволодіння системою музично-педагогічного самоуправління. У цьому процесі акмеологічний підхід є стрижнем суб'єктивно оптимальної траєкторії самореалізації особистості у процесі професійної діяльності, її інтегралом (Козир, 2018, с. 359).

Підготовка студентів вищої школи спеціальності «Музичне мистецтво» спрямована на формування *інтегральної компетентності* майбутнього фахівця, яка має на меті закріплення теоретичних знань та вдосконалення практичних умінь фахівця, зорієнтованого на успішне здійснення професійної діяльності в галузі музичного виконавства.

Цикл професійної підготовки майбутнього оркестрового музиканта включає *комплекс* обов'язкових навчальних дисциплін. Серед них «Читання оркестрових партитур», «Інструментування», «Інструментознавство», «Основи оркестровки для симфонічного оркестру», «Аранжування» тощо.

Навчання студентів спеціальності «Музичне мистецтво» передбачає інтеграцію знань, умінь і навичок із таких фахових дисциплін: «Елементарна теорія музики», «Гармонія», «Поліфонія», «Історія оркестрових стилів», «Оркестровий клас», «Аналіз музичних форм», «Ансамбль» тощо.

Вивчення цих навчальних дисциплін сприяє формуванню у студентів низки фахових та загальних компетентностей:

- інтегральна – здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі інструментально-виконавського мистецтва, що передбачає застосування системи інтегрованих художньо-естетичних знань із теорії, історії музики, педагогіки та виконавства, спрямованих на розвиток здатності особистості до художньо-творчої самореалізації й культурного самовираження в галузі музичного мистецтва;
- комунікативна – здатність до міжособистісного спілкування та взаємодії, здатність працювати в команді;
- світоглядна – передбачає формування ціннісно-орієнтаційної позиції, збереження національних духовних традицій;
- інформаційна – здатність до самостійного пошуку та оброблення інформації з різних джерел для розгляду конкретних питань. Здатність до ефективного використання інформаційних технологій у соціальній та професійній діяльності;
- самоосвітня – здатність до самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації та саморозвитку. Спрямованість на розкриття особистісного творчого потенціалу та самореалізацію. Прагнення до особистісно-професійного лідерства та успіху;
- мистецтвознавча – здатність розуміти базові теоретичні та практичні закономірності музичного мистецтва, усвідомлювати його художньо-естетичну природу; застосовувати базові знання провідних музично-теоретичних систем та концепцій, історичних та культурологічних процесів розвитку музичного мистецтва в музикознавчій, виконавській та педагогічній діяльності;
- музично-теоретична – здатність застосовувати в навчальній та професійній діяльності знання з історії і теорії музики, сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів;
- інструментально-виконавська – здатність створювати та реалізовувати власні художні концепції в інструментально-виконавській діяльності, аргументовані знанням музичних стилів різних епох та володінням техніками, прийомами й виконавськими методиками;
- музично-інформаційна і технологічна – спроможність використовувати мультимедійні програми, здатність до

самостійного пошуку інформаційного матеріалу в мережі Інтернет, нотних збірниках;

- концертно-сценічна – здатність до культурно-освітньої та концертновиконавської діяльності в умовах публічного виступу.

У більшості випадків студенти, які навчаються в закладі вищої освіти, недостатньо володіють теоретичними знаннями в галузі оркестрового виконавства, тому виникає потреба проводити, паралельно з лекціями, заняття-практикуми та індивідуальні заняття.

Індивідуальна робота студентів передбачає створення сприятливих умов для реалізації індивідуальних можливостей здобувачів освіти через індивідуально-спрямований розвиток їх здібностей і творчу діяльність. При цьому викладач повинен допомогти правильно організовувати роботу студента, зупинятися на складних моментах, надавати консультації.

У свою чергу, у вільний від навчальних занять час, студент повинен навчитися засвоювати начальний матеріал самостійно: дібрати і прослухати аудіо записи, переглянути відео у виконанні різних провідних інструментальних колективів, розписати партитури, партії, проаналізувати твори, відвідати концерти тощо.

У результаті вивчення навчальних дисципліни студент повинен знати: оркестровку для симфонічного оркестру; історичні закономірності розвитку оркестрового виконавства; специфіку читання оркестрової партитури, особливості її редукції та ампліфікації; типи оркестрової фактури, особливості оркестрового письма; функції музичної тканини в оркестровій партитурі; конструктивні та виражальні можливості музичних інструментів; усвідомлювати специфіку кожного музичного інструменту тощо, а також уміти: здійснювати читання оркестрової партитури за фортепіано; аналізувати оркестрову фактуру та визначати функції музичної тканини та оркестрових груп інструментів; орієнтуватись у нотації та звучанні транспонуючих інструментів симфонічного оркестру; інструментувати музику для різних інструментальних складів, оркеструвати елементарні музичні композиції для симфонічного оркестру тощо.

Значний потенціал для появи педагогічних ідей має народна музика. Народна пісня є джерелом класичної музичної культури та незамінним засобом творчого розвитку студентів. Завдяки особливостям народної пісні: чіткості ритмічного малюнку, повторності мотивів, куплетів, варіаційності форм тощо доцільне використання як

винятково цінного матеріалу в мистецькому освітньому процесі навчання студентів. Наприклад, «Ой не світи, місяченьку», «Зеленеє жито», «Глибока кирниця», «Розпрягайте, хлопці, коней», «Ой я знаю, що гріх маю», «Ой, Марічко». Використовуючи народні традиції українського народу, багатий вітчизняний інструментарій, та застосовуючи все це в навчанні та вихованні студентів, викладач має можливість для формування професійних якостей майбутнього музиканта, ціннісних орієнтацій, розвивати і вдосконалювати музичне мислення, творчу активність, збагачувати інтонаційний слухацький досвід та виховувати громадянську позицію оркестрантів.

Певної, однозначної, виключно однієї методики роботи над партитурою не існує, оскільки це творчий процес, який залежить від знань, умінь та навичок самого керівника оркестру, тобто від його досвіду. Але, вивчаючи праці диригентів оркестрів, робимо висновок, що є певні правила, рекомендації, методичні коментарі щодо підбору репертуару, розучування, роботи з оркестром або ансамблем, методики проведення репетиційної роботи, методичних рекомендацій із диригування тощо.

А. Степанюк пропонує такі основні етапи роботи над партитурою:

- ознайомлення з партитурою;
- вивчення партитури;
- художньо-виконавський аналіз партитури;
- диригентській аналіз партитури;
- за потреби переінструментовка (внесення змін до партитури).

«Етап ознайомлення з партитурою варто розпочати з детального аналізу. На цьому етапі важливо дізнатися загальні відомості про композитора, події, факти, покладені автором в основу написання твору. Також бажано прослухати виконання цього твору, але при цьому створити свою концепцію та інтерпретацію. Наступний етап (вивчення партитури) – програвання на інструменті. Після ознайомлення зі звучанням партитури варто переходити до її теоретичного опрацювання, детального аналізу тексту, значення кожної ліги, динамічні відтінки, зауважити штрихи. Найважливіше у вивченні партитури – з’ясування особливостей складу оркестру, визначення засобів виразності (мелодії, фактури, гармонії, форми, темпу, динаміки, ритму тощо), специфіки викладу музичного матеріалу), що уможливлює розуміння драматургії твору. Обов’язково слід приділити значення інструментовці, зрозуміти

образно-смислове навантаження тембрів кожного інструменту певного твору. Бажано фіксувати в партитурі уточнююче нюансування, робити словесні позначення, що допоможе повніше виразити характер мелодії» (Степанюк, 2020, с. 8).

Ефективність педагогічного процесу залежить від глибокого розуміння умов, у яких відбувається становлення майбутнього фахівця. Тому *педагогічими умовами* підготовки майбутнього оркестрового музиканта в системі вищої професійної освіти є:

- особистісні характеристики музиканта (комплекс відповідних знань, умінь та навичок);
- майбутня професійно-педагогічна діяльність;
- творче самовираження;
- колективна музична діяльність;
- розвиток особистісних професійних якостей;
- концертна діяльність.

Отже, студенти-оркестранти, порівняно з іншими, мають більш високий рівень:

- професійної підготовки;
- знань у галузі інструментально-виконавської діяльності;
- здатності здійснювати самостійну творчу діяльність;
- добирати відповідні методи і прийоми для вирішення творчих завдань;
- уміння організовувати позашкільну виховну роботу в ЗЗСО;
- здійснювати самоаналіз і самоконтроль (Бродський, Горбенко та Сметана, 2016, с. 12).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, сучасний артист симфонічного оркестру повинен володіти не тільки виконавськими навичками видобування звуків різної висоти та гучності, а й високоосвіченою творчою особистістю, обізнаною з особливостями музики різних епох, напрямів, течій, різноманіттям стилів письма багатьох композиторів. Такий професійний музикант здатен забезпечити значно більше, ніж технічно правильне відтворення своєї партії.

Викладені положення відкривають нові можливості дослідження науково-методичних засад професійного розвитку студентів вищої школи – майбутніх педагогів, оркестрових музикантів.

ЛІТЕРАТУРА

Бродський, Г. Л., Горбенко, О. Б., Сметана, С. О. (2016). *Оркестровий клас*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка (Brodsky, G. L., Gorbenko, O. B.,

Smetana, S. O. (2016). *Orchestral class*. Kirovograd: RVV KSPU named after V. Vinnychenko).

Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-vukraini-02-10-2020.pdf (*Law of Ukraine "On Higher Education"* of 01.07.2014 № 1556-VII. Access mode: https://mon.gov.ua/storage/app/Media/rizne/2020/09/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-vukraini-02-10-2020.pdf).

Козир, А. В. (2018). Акмеологічні засади формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія,* (сс. 359-399). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Kozyr, A. V. (2018). Acmeological bases of formation of professional skill of future teachers of artistic disciplines. *Theory and methodology of professional and pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects: monograph,* (pp. 359-399). Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov).

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Режим доступу: https://ips.ligazakon.net/document/MUS24863 (*The concept of national-patriotic education of children and youth.* Retrieved from: https://ips.ligazakon.net/docment/mus24863).

Професіоналізація. Режим доступу: https://www.psyh.kiev.ua (Професіоналізація (Professionalization. Retrieved from: https://www.psyh.kiev.ua//Professionalization).

Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід (2011). О. А. Дубасенюк (ред.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (*Professional pedagogical education: acme-synergetic approach* (2011). O. A. Dubaseniuk (ed.). Zhytomyr: ZhSU named after I. Franko).

Сбруева, А. А. (2005). *Порівняльна педагогіка*. Суми: Університетська книга (Sbruieva, A. A. (2005). *Comparative pedagogy*. Sumy: University Book).

Сегеда, Н. А. (2011). *Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова (Segeda, N. A. (2011). *Professional development of a teacher of musical art: history, methodology, theory*. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov).

Сисоєва, С. О., Батченко, Н. Г. (2011). *Вища освіта України: реалії сучасного розвитку*. К.: ВДЕКМО (Sysoieva, S. O., Batchenko, N. G. (2011). *Higher education of Ukraine: realities of modern development*. K.: DOCKO).

Степанюк, А. С. (2020). *Методика роботи з аматорськими інструментальними колективами*. Ужгород (Stepaniuk, A. S. (2020). *Methods of working with amateur instrumental teams*. Uzhgorod).

Хоружа, Л. Л. (2018). Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія,* (сс. 40-58). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Khoruzha, L. L. (2018). The invariance and variability of professional activity of the teacher of higher education in the age of change. *Theory and methodology of professional and pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects: monograph,* (pp. 40-58). Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov).

SUMMARY

Hura Viktoriia. Professionalization of future orchestral musicians.

The article considers the current problem of professionalization in the art field and substantiates the importance of acquiring a set of professional knowledge and skills of students – future orchestral musicians: features of orchestral writing, thinking, knowledge of musical tissue, types of scores for different orchestras, characteristics of musical instruments, instrumental skills for various instrumental compositions.

It is noted that orchestra students, compared to others, have a higher level of professional training; knowledge in the field of instrumental and performing activity; ability to carry out independent creative activity; select appropriate methods and techniques for solving creative tasks; the ability to organize out-of-school educational work in general secondary education institutions; carry out self-analysis and self-control.

The pedagogical conditions for training a future orchestral musician in the system of higher professional education include personal characteristics of the musician (complex of relevant knowledge, abilities and skills); future professional and pedagogical activity; creative self-expression; collective musical activity; development of personal professional qualities; concert activity.

***Key words**: professionalization, acmeology, professional and personal growth, orchestral musician, pedagogical conditions, orchestra, professional knowledge and skills, instrumental and performance training in an orchestral class, integral competence.*

УДК 371.372

Ма Ши
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-0057-3576
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/219-232

ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТЬ ЯК ЗАВДАННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена педагогічній проблемі оволодіння поняттями в процесі мистецької освіти. Автор уточнює категорії «уявлення», «поняття» і «знання», виявляє їх психологічну природу, їх спорідненість та відмінні властивості, їх специфіку в музичній сфері. Установлюються відправні положення, що мають бути покладені в основу методики засвоєння понять про музику в освітньому процесі.

***Ключові слова**: поняття, уявлення, емпіричні та теоретичні знання, музична освіта.*

Постановка проблеми. Формування понять про явища дійсності – одне з головних завдань освіти, яка знаходиться в центрі будь-якої освітньої практики, незалежно від форми, масштабу, інституційного статусу, національних, вікових, гендерних та інших її властивостей. На поняття спирається здатність логічного судження, аналітичних і синтетичних розумових дій, критичного, прогностичного

і креативного мислення. Без опори на поняття, як свідчить сучасна когнітивна психологія мистецтва, неможлива і художня діяльність.

Закономірно, що засвоєння понять входить у комплекс ключових компетентностей, що служать орієнтирами художньої освіти. Це положення відображено в низці нормативних документів, прийнятих у сучасній Україні, Китаї та інших країнах, де масова музичною освітою опікується держава. Так, наприклад, у «Законі України про освіту» (Стаття 12) сказано: «Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми». Не потребує доказів, що «вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію», передбачають здатність до понятійного мислення, володіння головними поняттями різних сфер знання, різних наукових дисциплін. Аналогічні директивні положення містяться у прийнятій урядом Китайської народної республіки «Довгостроковій програмі з реформ і розвитку освіти на 2010–2020 роки».

У проекті «Нова українська школа» (2016 р.) однією з десяти ключових компетентностей є «Обізнаність та самовираження у сфері культури. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва». Вочевидь, зазначена здатність передбачає не тільки практичне володіння засобами художньої виразності, але й опанування спеціальних понять про дану сферу людської діяльності.

На ці базові положення орієнтуються конкретні програми мистецької, зокрема музичної освіти. Показово, що в кожній із великої кількості програм, прийнятих сьогодні в закладах середньої та вищої музичної освіти, є згадка про необхідність формування у студентів понять про явища музичного мистецтва. Наприклад, у програмі з «Музичного мистецтва» для загальноосвітніх навчальних закладів (конкретно, для учнів 5-8 класів) зазначено в якості однієї з цілей предмету: «формування уявлень про сутність, види та жанри музичного мистецтва, особливості його інтонаційно-образної мови, засвоєння основних музичних понять та відповідної термінології – пізнання навколишнього світу засобами музичного мистецтва (інформаційна та навчально-пізнавальна компетенції)» (*Музичне мистецтво,* 2018).

Подібні формулювання звичайно містяться у вступних розділах освітніх програм. Вони чітко й точно фіксують означену ціль педагогічного процесу. Однак, жодна з відомих нам програм, прийнятих сьогодні в Україні та Китаї для практичного застосування, не конкретизує даного напряму роботи. Ми не знайшли в програмах чітких указівок щодо того: скільки понять та відповідних термінів мають засвоїти учні за певні терміни навчання; які саме поняття і терміни рекомендовані для засвоєння; у якому порядку вони мають засвоюватися, на якому художньому матеріалі тощо?

Аналіз актуальних досліджень. Прямих і розгорнутих відповідей на поставлені запитання бракує також у навчальних посібниках із музичної освіти, хоча в них є чимало влучних суджень, корисних порад і рекомендацій щодо засвоєння понять і термінів, необхідних для оволодіння музичним мистецтвом (йдеться, наприклад, про праці Л. Масол, О. Ростовського, Е. Печерської та ін.). У науково-педагогічній літературі (наприклад, дослідження Н. Ветлугіної, А. Гетманенко, Г. Падалки, Г. Побережної, О. Реброової, О. Рудницької, Т. Щериці, О. Щолокової та ін.), причому в переважній більшості, йдеться про поняття і терміни елементарної теорії музики, які звичайно асоціюються з так званою «музичною грамотою». Рідше звертається увага на поняття, що відбивають цілісну картину музичної культури. Окрім того, питання про роль музичних понять і термінів в освітньому процесі розглядається зазвичай дуже лаконічно і узагальнено, без тієї конкретики, яка могла би допомогти на практиці у вирішенні поставлених вище питань.

Отже, як бачимо, існує актуальне завдання теоретичного вивчення складної та масштабної проблеми засвоєння понять про музику у практиці загальної та спеціальної музичної освіти.

Мета нашого дослідження полягає в постановці зазначеної вище проблеми в загальному вигляді. Безпосереднє завдання роботи – це уточнення категоріального апарату та відправних положень, що мають бути покладені в основу методики засвоєння понять про музичну культуру в освітньому процесі, зокрема в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, необхідно з’ясувати, що таке «поняття». Зауважимо, що це слово є одним із головних термінів сучасної науки, зокрема філософії, психології, лінгвістики та педагогіки. Учені пропонують досить різні інтерпретації даного терміну, хоча всі одностайно підкреслюють фундаментальність відповідного явища для своїх сфер знання.

У найширшому сенсі «поняття» трактується як універсальна основа мислення людини, як «спосіб розуміння та абстрактного уявлення результатів пізнання певної предметної галузі через усвідомлення істотних характеристик її об’єктів» (*ФЕС,* 2002, с. 497). У цьому сенсі слова поняття про музику – це всі результати пізнавальної активності людини, які піднімаються над рівнем конкретних чуттєвих образів. У більш розгорнутому визначенні під поняттями розуміється «форма мислення, що характеризується відображенням закономірних відношень та властивостей об’єктів у вигляді думки про їхні загальні та специфічні ознаки» (там само). Н. Кондаков також підкреслює те, що за своєю формою, виглядом, поняття є думкою: «Поняття – цілісна сукупність суджень, тобто думок, у яких щось стверджується про відмітні ознаки досліджуваного об'єкта, ядром якої є судження про найбільш загальні та в той самий час істотні ознаки цього об’єкта» (Кондаков, 1976, с. 457).

«Найбільшу цінність у пізнанні – зазначає авторитетний дослідник даної категорії Є. Войшвілло – мають поняття, у яких предмети узагальнюються за суттєвими ознаками. Проте з гносеологічної погляду думка є поняттям незалежно від того, наскільки істотними є ознаки, що становлять основу узагальнення предметів, тим паче, що для предметів одного й того самого класу можливі і менш, і більш суттєві ознаки, суттєві для характеристики самих цих предметів…» (Войшвілло, 1989, с. 91). З цього випливають важливі для педагогіки висновки, а саме: поняття можуть бути хибними судженнями щодо певної множини явищ; вони бувають «слабкими», малокорисними абстракціями, якщо відбивають несуттєві ознаки предметів певного умовного класу. Отже, цілеспрямований і організований освітній процес обов’язково передбачає формування потрібних особистості понять про світ, про певну сферу знань і діяльності.

Поняття пов’язують, а інколи помилково ототожнюють, із термінами. Терміни – це слова чи словосполучення національних вербальних мов (давньогрецької, латинської, або сучасної української, італійської, німецької тощо). Між поняттям і словом існує нерозривний зв’язок: «Реальність кожного поняття проявляється в мові. Поняття виникають на основі слів і не можуть існувати поза словами. Слово є носієм поняття. Слово, що означає строго визначене поняття якоїсь галузі науки, техніки, називається терміном» (Кондаков, 1976, с. 92). Зауважимо, що музичне мистецтво, мабуть, як жодне інше, характеризується великою кількістю спеціальних термінів. Кожен із

них є проявом певного поняття. Ця обставина надає музичним термінам великої ваги в освітньому процесі.

Як утворюються поняття? Це складне й важливе питання досліджується в різних наукових ракурсах. Очевидно, що «творення понять – складний процес, у якому застосовують такі засоби пізнання, як порівняння, аналіз і синтез, абстрагування, ідеалізація, узагальнення, умовиводи» (*ФЕС,* 2002, с. 497). Ці ж самі когнітивні дії приводять і до утворення понять про музику.

Потрібно звернути особливу увагу на роль уявлень в утворенні понять. Вона є виключно важливою. Як вважають спеціалісти: «Хто не має уявлень, на основі яких утворюється поняття, той не володіє поняттям» (Кондаков, 457). Аналогічна думка висловлена в праці В. Горбачова (2009). Отже не дивно, що в педагогічній літературі категорія «поняття» використовується в одному рядку з категорією «уявлення». Інколи ці словесні вирази вживаються як синоніми, що далеко не завжди є коректним. Наприклад, у багатьох працях із музичної педагогіки мова може вестися про теоретичні *поняття* ритму, ладу, поліфонії, фактури, жанру, а далі в тому ж самому контексті та значенні йдеться про ритмічні, ладові, поліфонічні, фактурні, жанрові *уявлення*. Чи дійсно поняття і уявлення – це одне й те саме?

У філософії та психології, незалежно від теоретичної концепції, від того чи іншого наукового напряму, ці дві наукові категорії завжди розрізняються. За визначенням П. Йолона, *уявлення* – це одна з пізнавальних здатностей людини, що «…полягає у відтворенні об’єкта у формах наочного образу на основі попередньої даності його в чуттєвому досвіді. Уявлення, подібно до відчуття та сприймання, має чуттєвий характер, але, на відміну від них, формується й існує за відсутності безпосередньої дії об’єкта на органи чуттів» (*ФЕС,* 2002, с. 660).

Отже, у будь-якому уявленні об’єкт відбивається не безпосередньо (як у сприйнятті), а опосередковано. Явище, так би мовити, постає перед свідомістю в обробленому вигляді. Уявлення може бути результатом як одноразового, так і багаторазового акту відчуття та сприймання одного й того самого об’єкта чи багатьох однорідних об’єктів. Чим багатшим є сенсорний досвід індивіда, тим більш визначеними, чіткими, надійними є уявлення про відповідні явища дійсності. Очевидно, що специфічним «механізмом» і необхідною умовою утворення уявлень є пам’ять. Саме цей психологічний механізм затримує і зберігає сенсорні та сенсомоторні образи світу. Пам’ять дозволяє людині свідомо, за власним бажанням, відтворювати образи предметів і процесів за умов відсутності самих цих явищ.

Наведені положення свідчать про те, що між уявленнями і поняттями про музику існує нерозривний зв'язок. Він простежується як в онтогенезі, так і у філогенезі понять. Наприклад, онтогенетичний процес утворення поняття «чистої квінти» можна мислити таким чином: 1) спочатку в психічному світі індивіда виникає нечітка, невизначена, мінлива у своїх межах множина конкретних образів слухового сприйняття та музичних дій; 2) потім із надр цього розпливчастого уявлення кристалізується узагальнений чуттєвий образ (або, як кажуть психологи, динамічний стереотип), яким людина керується у практичній діяльності з відтворення та компонування музики; 3) наявність даного типового образу дає підстави для думки щодо існування певного класу мелодичних та гармонічних інтервалів, і веде далі до абстрактного словесно оформленого поняття-судження про одну із властивостей музично-інтонаційного процесу, яке закріплюється за допомогою терміну «інтервал чистої квінти». Згідно з принципом відповідності між філогенезом і онтогенезом людських знань, аналогічні етапи характеризують історичний процес формування поняття «чистої квінти» (імовірно, найбільш ранні та чіткі теоретичні поняття про звуковисотні інтервали були утворені в наукових традиціях стародавнього Китаю та Еллади).

Чи можуть поняття бути сформовані шляхом виключно абстрактних суджень? Звичайно, це можливо. Наприклад, поняття про музичний інтервал як відстань між щаблями звуковисотної шкали можна сформувати шляхом використання математичних чи геометричних понять. У цьому немає нічого алогічного. Таке поняття іноді є навіть доречним (скажімо, в астрономічно-числових спекуляціях у дусі апологетів піфагорейської «теорії сфер»). У той саамий час подібні поняття є недоцільними, і навіть шкідливими у справі забезпечення власне музичної діяльності (виконання музики, аранжування, компонування, художньо-критичного осмислення).

З цієї причини музиканти-педагоги, починаючи ще з XIX ст., часто застерігають колег від зловживання абстрактним підходом до формування понять про музику. Так, наприклад, Смоленський приділяв значну увагу відбору теоретичних понять, які доступні дитячому розумінню (*Из истории...,* 1990, с. 39); С. Миропольський зазначав, що теоретичні дані про музику мають повідомлятися поступово й обережно (там само, с. 48).

Формування понять про музику визнавалося одим із важливих завдань музичної освіти в Україні. Значний внесок у розвиток даного напряму педагогічної роботи внесли М. Лисенко, П. Сокальський,

М. Стеценко, М. Леонтович та ін. Так, наприклад, М. Стеценко «… намагався давати слухачам глибокі, науково обгрунтовані теоретичні й практичні знання. Його «Конспект занять на загальноосвітніх курсах» у Таращі свідчить, пише О. Михаличенко, що тут вивчалися теорія музики, історія церковного співу і народні пісні. Перелік тем із теорії музики вражає широтою охоплених питань, указує на творчий процес їх засвоєння. Тут і вказівка на необхідність науковості знань («Фізична причина звуків»), і вимога сольфеджувати засвоєні теоретично тетрахорди різних тональностей та опора на слухове враження від сприймання ладів, і практика застосування камертона під час побудови та проспівування всіляких гам та тризвуків, і вміння знаходити й давати тон за допомогою камертона та користуватися метрономом, і настійна вимога *знати музичну термінологію»* (курсив наш – М.Ш.) (Михайличенко, 2005, с. 33-34).

Оволодіння термінологією – це, звичайно, не те ж саме, що оволодіння поняттями. Утім, це один із важливих компонентів даного освітнього завдання, який потребує окремої уваги вчителів музичного мистецтва. Б. Асаф'єв попереджав, що «до термінології (найнеобхіднійшої) слід підходити з таким розрахунком, щоб термін повідомляв те, що вже всім стало ясно з попередніх спостережень над матеріалом і бесід. Термін ніколи не повинен дедуктивно передувати явищам, які він визначає, але які ще не відомі» (Асафьев, 1973, с. 59). Зауважимо, що вчений веде розмову про «терміни», хоча, строго кажучи, йдеться про поняття, позначені певними термінами. Знайомство з самими музичними явищами має генетично передувати появі поняття. Це природньо з погляду психології, і тому цілком доцільно з педагогічного погляду. Отже, для формування поняття педагог має створити всі умови для накопичення учнями відповідного практичного досвіду.

Звичайно, завдання формування в учнів понять і засвоєння термінів розглядається під кутом зору «отримання знань про музику» (Ростовський, 2011, с. 77 і далі). Отже, потрібно прояснити, як співвідносяться між собою уявлення, поняття і знання, зокрема знання про музику.

За найбільш поширеним розумінням, знання, це – «сукупність відомостей, набутих у процесі повсякденного досвіду, навчання та спеціальних способів дослідження» (Лісовий, 2010). Відповідно до джерела і методів отримання розрізняють: 1) повсякденне (або емпіричне) знання про явища світу, яке людина здобуває безпосередньо в процесі життєдіяльності; 2) наукове (або теоретичне) знання, «…яке здобувають спеціальними методами, фіксують за

допомогою спеціальних мов і засвоюють шляхом навчання як особливого способу діяльності»; в) знання практичне (або операційне, технічне), «…яке виявляється в умінні щось робити, належним чином поводитися та діяти в певній ситуації» (там само). Ці види знання виділені умовно. У реальності вони рідко бувають чітко відокремленими. Основою кожного виду знань є уявлення і поняття. Утім, емпіричні та практичні знання грунтуються переважно на уявленнях про причинно-наслідкові, кількісні, структурні відношення між предметами і процесами, а наукові знання обов'язково опираються на поняття. Можна навіть сказати, що поняття складають специфічний і головний зміст науково-теоретичних знань.

Музика з певного погляду є видом людської діяльності, а тому вона просто є неможливою без знань. Але які саме знання потрібні для музичної діяльності? Це питання досі залишається відкритим. Досить категорично з цього приводу висловився авторитетний німецький дослідник В. Грун: «Навчання музиці спрямовано на розвиток, зміну і диференціацію власне музичних уявлень, а не на самоцільне придбання словесних знань» (Wilfried Gruhn, 2006). Вираз «словесні знання» (verbal knowledge) є неоднозначним. Він може тлумачитися як зайва, необов'язкова, неважлива для учнів інформація про музику (і тоді дослідник має рацію). Однак, під «придбанням словесних знань» можна також розуміти закріплення у свідомості учнів важливих понять про музичне мистецтво. Якщо так, то з думкою В. Груна важко погодитися.

Більш виваженим є, на наш погляд, судження інших німецьких спеціалістів – К. Дитриха і К. Гофмана. Оскільки поняття складають головний зміст теоретичних знань про музику, ці автори слушно стверджують наступне: «Багато людей вважають, що музичні знання, отримані в школі, навряд чи корисні в житті, багато учнів справедливо опираються «теоретичну» частину уроку музики. Це не означає, що на уроках музики не треба вчити нічому, окрім співу. Інтенсивне й систематичне навчання необхідне з самого початку, але воно має бути постійно у зв'язку з музикою, що звучить, і виходити від неї» (Дитрих, Гофман, 1975, с. 124).

Ми приєднуємося до цієї позиції. По-перше, інтенсивне і систематичне засвоєння понять про музику має бути організоване з самого початку освітнього процесу. По-друге, таке засвоєння має опиратися на практику музичної діяльності учнів, у якій мають скластися необхідні емпіричні передумови для формування необхідних понять про музику.

По-третє, дослідники наполягають на тому, що процес утворення понять про музику (перш за все, про устрій музичної мови), має опиратися на стійкі слухові уявлення. Негативно оцінюється при тому навчальний підхід, що бере за основу абстрактні зорові образи і виведені з них поняття. «Спостерігаючи за деякими викладачами – зазначає український музикознавець Гліб Виноградов – доходиш невтішного висновку, що вони навмисно спрощують теорію музики, надаючи її окремим критеріям однозначний, зоровий, а не слухом зафіксований ракурс. Вони навряд чи усвідомлюють, що вихолощують науку, віддаляють, чи просто відривають її від художньої практики, і, збіднюючи уявлення про музику, завдають шкоди вихованню музиканта» (Виноградов, 1980, с. 20). Отже, будь-які поняття про музику, зокрема про музичну мову, які мають практичну цінність і можуть служити засадами для вмінь музичної діяльності, мають бути сформовані в надрах чуттєвого досвіду (у першу чергу – слухового і моторного) сприйняття музики.

Наступним важливим питанням нашого дослідження є встановлення змісту та обсягу понять, які мають бути засвоєні учнями чи студентами в процесі музичної освіти. Про які поняття йде мова? Відповідь на це запитання залежить від багатьох обставин. Таких, наприклад, як цілі освіти, вік учнів, ступінь їх загальнокультурної та музичної освіченості, їх інтелектуальні здібності, інтереси, естетичні уподобання тощо. У найбільш загальному плані можна виділити такі класи музичних понять, необхідних кожній музично освіченій людині:

а) поняття про звук як матеріал музичного мистецтва (про фізичні та естетичні властивості звуку, про класи звукових об’єктів, про голос та музичні інструменти);

б) поняття про устрій музичної мови (в іншому формулюванні – про систему засобів музичної виразності, закономірності організації, норми та узус музичного мовлення), а саме: метричні принципи упорядкування ритму, звуковисотний стрій, ладо-функціональну систему, норми музичного синтаксису, типи фактури (мелодичний, поліфонічний, акордовий склади), поширені принципи побудови композиції;

в) поняття про музичну культуру, зокрема про соціокультурні функції музики, види музичної практики, систему музичних жанрів, історичні, національні та персональні стилі.

Терміни, які відповідають поняттям зазначених трьох класів, у великій кількості зустрічаються в розмовах учителів, у навчальних програмах, підручниках, посібниках. На жаль, їх уживання здійснюється не завжди доречно, продумано, теоретично обгрунтовано. Утім,

використання термінів завжди потребує спеціальної уваги. По-перше, не всі спеціальні словесні вирази є дозрілими термінами, деякі лише на перший погляд виглядають такими. Їх називають «терміноїдами». Маються на увазі такі словесні форми, які «працюють» у професійному мовленні, хоча межі їх смислів не є чітко визначеними (наприклад, слова *поліритмія, сонорність, постмодернізм*). По-друге, один термін часом відповідає декільком різним поняттям (наприклад, термін *мотив* пов'язують із найменшою одиницею синтаксичного устрою і водночас із найпростішим елементом композиційно-тематичної структури твору); буває також, що одне поняття позначається декількома термінами (скажімо, словесні вираження *багатоголосся, поліфонія і контрапункт* звичайно відповідають одному поняттю). По-третє, велика кількість спеціальних слів часто затьмарює смисл, затрудняє розуміння усного чи письмового тексту.

Ще більш складною і відповідальною справою є формування теоретичних понять. Тут можливі різні стратагеми педагогічної роботи (Шип, Чен Цзицзянь, 2018). У найбільш загальному вигляді виділяються три напрями формування такого поняття: а) індуктивний, коли спочатку відбувається тривалий процес накопичення емпіричних знань і утворення уявлень індивіда про певну множину предметів або процесів, що мають спільні властивості, а наступним ментальним кроком є усвідомлення логічних меж виявленого класу й закріплення за ним певної лексичної одиниці (терміну); б) дедуктивний, коли на прикладах моделі, схеми, судження в індивіда виникає абстрактне уявлення про певний клас конкретних явищ (звуків, акордів, композицій), а потім обсяг даного класу розширяється за рахунок нових емпіричних даних і, можливо, переглядається, доповнюється, уточняється; в) традуктивний, коли нове поняття утворюється шляхом спостерігання властивостей деякої купи явищ і проведення аналогії між ними та відомими з практики або теоретично усвідомленими класами, унаслідок чого виникає думка (тут – поняття) про зміст і обсяг нового класу предметів чи процесів.

Висновки. На основі категоріального аналізу проблеми формування понять про музику в процесі мистецької освіти встановлено такі відправні положення, що мають бути покладені в основу методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва:

1. Розробка методики засвоєння понять про музику має спиратися на твердий фундамент філософських і психологічних знань щодо природи, специфіки, властивостей, різновидів поняття як форми пізнавальної діяльності людини.

2. Не варто ототожнювати «поняття» і «уявлення», і не варто вживати ці слова в педагогічному дискурсі як взаємно еквівалентні, синонімічні вирази. Поняття відрізняються від уявлень більшою абстрагованістю від безпосередніх образів чуттєвого сприйняття. Деякі поняття зовсім відриваються від чуттєвих образів, і не мають емпіричного підкріплення. Поняття, на відміну від уявлення, відповідає чітко обмеженому набору властивостей, сторін, ознак, притаманних певній множині реальних чи уявних об'єктів. Поняття служить для впевненої, хоча і спрощеної, стандартизованої орієнтації людини в світі нескінченного різноманіття явищ дійсності. Міцний (особливо в сфері наукового знання) зв'язок поняття і слова (терміна) сприяє обміну інформацією між людьми, взаєморозумінню, спільній діяльності. Уявлення мають, проте, більш високу індивідуальну цінність, вони зберігають зв'язок із емоційними оцінками та індивідуально-неповторними враженнями від сприйняття конкретних явищ.

3. Разом із тим, слід розуміти та враховувати в педагогічній діяльності єдину психічну природу цих феноменів та їх нерозривний зв'язок у мисленні, зокрема в мисленні музичному. Навіть найабстрактніші поняття пов'язані з певними уявленнями. Це положення має особливе значення для понять про музику. Базою формування всіх музичних понять є практичний досвід слухання музики та активного музикування. Утворені внаслідок цих дій слухові та моторні уявлення учнів є передумовою понять про музику. За інших умов останні набувають схоластично-абстрактного характеру, що різко знижує чи знищує їх цінність.

4. Великою помилкою є ототожнення *понять* і *термінів*. Терміни є лише вербальними знаками-носіями, що відбивають поняття, фіксують словом зміст та обсяг певного класу явищ. Отже, знання власне термінів не є ознакою володіння поняттями. Незнання терміну також не свідчить про відсутність чуттєвого уявлення або поняття про явище, яке звичайно фіксується відповідним словом, хоча кожне усталене поняття може бути більш-менш точно виражено словесно.

5. З вищенаведених положень випливає, що головним завданням музичної педагогіки є формування уявлень і понять про музику, другорядним завданням є засвоєння термінів або жорстко оформлених словесних формулювань того чи іншого поняття. При цьому, уміння учня чи студента самостійно визначити значення спеціального терміну за допомогою звичайних чи спеціальних слів є надійним показником наявності в нього відповідного поняття. Найвищий рівень володіння поняттям про музику – це здатність до

його коректного використання в судженнях, розуміння його смислу й функції в системі наукових знань про музичне мистецтво.

6. Засвоєння понять у педагогічному процесі може здійснюватися за трьома принципово різними стратагемами: дедуктивній, індуктивній і традуктивній. Незалежно від обраного методичного курсу, формування музичних понять опирається на єдиний психічний алгоритм, фазами якого є: створення уявлень у процесі сприйняття і музикування, інтелектуальна рефлексія образів-уявлень, що виникли в цьому процесі, їх кристалізація в поняття, закріплення цього поняття (абстрактної думки) у слові-терміні, перевірка «працездатності» новоутвореного поняття в судженнях, діалозі, дискусії, процесі рішення різних творчих завдань.

Перспективи подальших наукових розвідок. Звичайно, педагогічні стратагеми формування понять про музику потребують спеціального дослідження й методичної розробки. Цим питанням буде присвячена наша наступна публікація.

ЛІТЕРАТУРА

Асафьев, Б. (1973). Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л.: Музыка (Asafyev, B. (1973). *Collected genders about muza enlightenment and education*. L.: Museum).

Виноградов, Г. (1980). Проблеми педагогічної методики. *Музика, 2,* 20 (Vinogradov, G. (1980). Problems of pedagogical methodology. *Music, 2,* 20).

Винославська, О. В., Бреусенко-Кузнєцов, О. А., Зливков, В. Л., Апішева, А. Ш., Васильєва, О. С. (2005). *Психологія*. К.: ІНКОС (Vinoslavska, O. V., Breusenko-Kuznietsov, O. A., Zlyvkov, V. L., Apisheva, A. Sh., Vasylieva, O. S. (2005). *Psychology*. K.: Inks).

Войшвилло, Е. К. (1989). *Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ.* М.: Изд-во МГУ (Voishvillo, E. K. (1989). *The concept of the form of the intersection: logical and episteological analms.* M.: MSU).

Горбачов, В. О. (2009). Роль уяви та уявлень в процесі розвитку понятійного мислення. *Проблеми сучасної психології, 3,* 89-100 (Horbachev, V. O. (2009). The role of imagination and ideas in the process of developing conceptual thinking. *Problems of modern psychology, 3,* 89-100).

Дитрих, К., Гофман, К. (1975). Вопросы систематики и методики музыкального воспитания. *Музыкальное воспитание в странах социализма*, (сс. 120-124). Л.: Музыка (Ditrich, K., Hoffman, K. (1975). Questions of systematics and techniques of muzic treatment. *Muzykal redemption in the countries of socialism*, (cc. 120-124). L.: Museum).

Закон України «Про освіту». Прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності – 8.09.2017 (*Law of Ukraine "On Education*". Adoption dated 05.09.2017. The entry into force – February 8.09.2017).

Из истории музыкального воспитания (1990). Хрестоматия. Сост. О. А. Апраксина. М.: Просвещение (*From the history of music education* (1990). comp. O. A. Apraxin. M.: Enlightenment).

Кондаков, Н. И. (1976). *Логический словарь-справочник*. М.: Наука (Kondakov, N. I. (1976). *Logic Dictionary-Liker.* M.: Science).

Лісовий, В. С. (2010). Знання. *Енциклопедія Сучасної України*. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=16856 (Lisovyi, V. S. (2010). *Knowledge. Encyclopedia of modern Ukraine*. Kyiv: Institute of Encyclopedic Research, NAS of Ukraine. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=16856).

Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. *Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 червня 2017 № 600, 2017. № 1648*. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf (*Methodological recommendations for the development of higher education standards*. *Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 1, 2017 № 600, 2017. № 1648*. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/Media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha?Pdf).

Михайличенко, О. В. (2005). *Музично-педагогічна діяльність українських композиторів і виконавців другої половини XIX – початку XX ст.: історичні нариси*. Суми: «Мрія-1» (Mykhailychenko, O. V. (2005). *Musical and pedagogical activity of Ukrainian composers and performers of the second half of the nineteenth and early twentieth centuries: historical essays*. Sumy: "Dream-1").

Музичне мистецтво (2018). Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (5-8 класи). Укладачі: Фільц Б.М., Бєлова І. М. та ін. URL: https://fm.npu.edu.ua/?view=article&id=342&catid=89 (*Musical Art* (2018). Program for general education institutions (grades 5-8). Compilers: Filz B.M., Belova I.M. and others. URL: https://fm.npu.edu.ua/?View=article&id=342&catid=89).

Нова українська школа (2016). Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (*New Ukrainian School* (2016). Conceptual foundations of secondary school reform. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/Media/zagalna%20srednya/nova-ukrainska-shkola-kompressed.pdf).

Ростовський, О. Я. (2011). *Теорія і методика музичної освіти.* Тернопіль: Навчальна книга (Rostovskyi, O. Ya. (2011). *Theory and methodology of music education*. Ternopil: Educational book).

Філософський енциклопедичний словник (2002). Київ: Абрис (*Philosophical Encyclopedic Dictionary* (2002). Kyiv: Abris).

Шип, С., Чень, Цзіцзянь (2018). Педагогические стратегемы формирования способности учителя музыкального искусства к системно-целостному представления о музыкальном произведении. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7 (81),* 249-262 (Shyp, S., Chen, Tsiszian (2018). Pedagogical strategami forming the method of a teacher of museral art to system-celoric representation of the muzal propeller. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 7 (81),* 249-262).

Щериця, Т. В. *Музично-теоретична підготовка вчителів музики*. URL: hghltd.yandex.net/yandbtm (Shcherytsia, T. V. *Musical and theoretical training of music teachers*. URL: hghltd.yandex.net/yandbtm).

SUMMARY

Ma Shi. Concepts mastering as the task of music education.

The article is devoted to the concepts mastering in the process of art education. The author clarifies the categories "image", "concept" and "knowledge", reveals their psychological nature, their kinship and distinctive properties, their specificity in the musical sphere. Starting points are established, which should be the basis of the methodology of musical concepts mastering in the educational process. On the basis of a categorical analysis of the problem of forming concepts about music in the process of art education, the following starting points were established, which should be the basis of the training methodology of future musical art teachers. 1. Development of the methodology for learning concepts about music should be based on a solid foundation of philosophical and psychological knowledge about the nature, specificity, properties, and varieties of the concept as a form of human cognitive activity. 2. It is not necessary to identify "concept" and "representation", and it is not necessary to use these words in pedagogical discourse as mutually equivalent, synonymous expressions. 3. At the same time, the single mental nature of these phenomena and their inextricable connection in thinking, particularly in musical thinking, should be understood and taken into account in pedagogical activity. Even the most abstract concepts are associated with certain representations. This provision is of particular importance for concepts of music. 4. A big mistake is to equate concepts and terms. Terms are only verbal signs-carriers that reflect concepts, fix in words the content and volume of a certain class of phenomena. Therefore, knowledge of actual terms is not a sign of mastery of concepts. 5. It follows from the above provisions that the main task of music pedagogy is formation of representations and concepts about music, the secondary task is assimilation of terms or verbal formulations of this or that concept.

***Key words**: concept, image, empirical and theoretical knowledge, musical education.*

УДК 37.06+378.013

Хе Їн
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0001-8318-4519
Олена Реброва
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»
ORCID ID 0000-0001-7549-6811
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/232-244

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО ДО НАВЧАННЯ АНСАМБЛЕВОМУ МУЗИКУВАННЮ ШКОЛЯРІВ

У статті актуалізовано проблему формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано. Зазначена фахова якість розглядається як результат навчання ансамблевому музикуванню в системі фортепіанної підготовки майбутніх викладачів. Пояснюється, що методична компетентність може формуватися і в процесі опануванні різних видів ансамблевого музикування, а також у системі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У цьому аспекті розкрито дві проєкції

зазначеної якості: методична компетентність, яка забезпечує самостійну роботу з опанування грою в ансамблі; методична компетентність як якість, що забезпечує здатність навчати гри в ансамблі школярів та учнів. Побудовано структуру методичної компетентності, що охоплює обидві функціональні проєкції. Зокрема обґрунтовано такі компоненти: методична спрямованість ансамблєвого навчання; орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування; ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції; співтворчість у художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія. Компоненти мають свою внутрішню структуру, показано конструкти кожного з них. Розроблено критерії та показники оцінювання компонента в цілому та конструктів, із яких він складається. Для оцінювання сформованості зазначеної якості обрано такі критерії: методико-умотивований, з показниками: зацікавленість проблемами методика ансамблевого музикування в межах фортепіанної підготовки; цілеспрямованість в опанування методів навчання ансамблевого музикування; музично-пізнавальний, із показниками: наявність знань щодо різних форм ансамблевого музикування для фортепіанної підготовки; ступінь орієнтації в музично-ансамблевому репертуарі та його жанрово-стильових особливостях; ансамблево-комунікативний, з показниками: ступінь володіння міжособистісними комунікативними якостями; міра володіння художньо-комунікативними ресурсами в ансамблевому музикуванні; методично-творчій, із показниками: якість художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування; здатність до екстраполяції художньої інтерпретації образу твору для ансамбля в методичну площину (кристалізація методичного супроводу інтерпретації).

***Ключові слова**: методична компетентність, ансамблеве музикування, фортепіанна підготовка, майбутні викладачі фортепіано.*

Постановка проблеми. Ансамблеве музикування є цікавим та ефективним видом виконавської творчої діяльності майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти, який дуже приваблює як школярів (у межах гурткової позакласної роботи), учнів початкових закладів мистецької освіти, так і майбутніх викладачів музичного виконавства (інструментального, вокально-хорового тощо). Стосовно підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва слід зазначити, що в окремих освітньо-професійних програмах у межах виконавської підготовки включено й гра в ансамблі. Стосовно підготовки майбутніх викладачів гри на музичному інструменті, зокрема фортепіано, ансамблеве музикування включено як обов'язковий компонент в освітньо-професійні програми. Разом із тим, практика й аналіз програм показує, що ансамблева підготовка майбутніх викладачів фортепіано не загострює уваги на методичній компетентності здобувачів, що складає важливий бік їхньої майбутньої професійної діяльності. Гра в ансамблі стає важливим ґрунтом для набуття досвіду викладання ансамблевого музикування. Разом із тим, цей вид фахової підготовки передбачає оволодіння спеціальними методами, організаційними

формами, орієнтацію в музичному репертуарі для ансамблевої гри, а також здатність створювати різноманітні за складом ансамблі і навчати грати в них учнів. Для цього слід ураховувати специфіку ансамбля за складом та технікою виконання.

Усе зазначене передбачає формування в майбутніх викладачів гри на фортепіано спеціальної методичної компетентності для навчання гри в ансамблі та викладання ансамблевого музикування учням і школярам в умовах гурткової роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Питання ансамблевого музикування відображено як у наукових дослідженнях, так і в доробках музикантів-піаністів, викладачів гри на фортепіано. Важливою для проблеми дослідження є спадщина С. Майкопара (С. Майкопар, вид. 2006). Зокрема видатний педагог та методист звертав увагу на феномен культури ансамблевої гри. Пов'язував це з діалогічністю музичних творів, що передбачає вміння слухати та висловлюватися засобами музичного інтонування. Відповідно до цього, він звертав увагу і на фактуру творів у контексті культури ансамблевого музикування, яка відігравала значну художньо-виразову роль в інтерпретації образу.

Викладачі закладів освіти (позашкільна, гурткова робота) та мистецької освіти різних рівнів послуговуються також спадщиною А. Готліба (Готліб, 1971; 1973). На це вказує, наприклад, доробок І. Єфремової & К.Троць (Єфремова та Троць, 2018), у якому автори розглядають музично-педагогічний контекст фортепіанного ансамблю. Зокрема, посилаючись на А. Готліба стосовно властивостей ансамблевої гри, яку він характеризував як «…злагодженість спільної гри в малому і великому, в окремому прийомі та в загальному задумі…) (Готліб, 1971, с. 95). Серед актуальних питань щодо ансамблевого музикування І. Єфремова та К. Троць указують на особливість ансамблю як цікавої форми співпраці та на його комунікативний контент.

Методичного сенсу набуває доробок Т. Ляшенко (Ляшенко, 2015). Зокрема авторка уточнює види фортепіанного ансамбля (для чотирьох рук та для двох інструментів, менш популярні – на одному інструменті для шести та більшої кількості рук), а також закцентовує на навчальному аспекті ансамблевого музикування, а саме на таких позиціях, як: «…сувора послідовність у виборі навчального репертуару залежно від рівня підготовки студентів; додержання єдиної інтерпретації творів; оволодіння комплексом ансамблевих навичок, що включає синхронне звучання всіх партій, урівноваженість сили

звучання, узгодженість артикуляції, фразування, піаністичних прийомів тощо (Ляшенко, 2015, с. 142).

На ефективний вплив ансамблевого музикування у творчому розвитку учнів вказує О. Полевіна (Полевіна, 2015).

Останнім часом і в китайській фортепіанній педагогіці спостерігається зацікавлене ставлення до ансамблевого музикування. Так, зокрема, цей аспект фортепіанної підготовки представлено в доробках Цінь Цінь (Цінь Цінь, 2007), Чжао Сяошен (2005).

Проблеми ансамблевого музикування в методичній науковій літературі розглядаються з різних поглядів, зокрема в контексті концепції співтворчості (Лай Сяоцянь, 2019). Дослідниця Лай Сяоцянь вводить до наукового тезаурусу поняття «культура міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки». Це поняття позначає складний феномен, що інтерпретований нею як «…професійна якість, що характеризує внутрішнє прагнення студентів до організації своєї поведінки на основі загальнолюдських норм спілкування і дозволяє встановлювати конструктивний діалог, досягати високого результату творчого самовиявлення у вокально-виконавському та вокально-педагогічному процесах на основі співтворчості з різними їх учасниками» (Лай сяоцянь, 2019, с. 224).

Останнім часом також дослідники звертають увагу на концертмейстерську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, у якій нерідко домінують саме такі завдання, розв’язання яких кореспондується зі здатністю майбутніх фахівців до ансамблевого музикування та до навчання учнів гри в ансамблях різного складу.

Зокрема, учені зауважують на особливостях діяльності концертмейстера, яка також може бути розглянута з погляду дотичності до ансамблевої гри, але відрізняється від неї професійним функціоналом. Так, звертаючись до дослідження Фу Сяоцзінь (2012), звертаємо увагу на вказану дослідницею особливість – здатність концертмейстера працювати з ансамблями, у процесі чого потрібно постійно вирішувати різноманітні завдання щодо дотримання «… специфічно звукового балансу фортепіанної партії та солістів або ансамблістів…» (Фу Сяоцзін, 2012, с. 167). Особлива увага також привернута до метро-римічних умінь концеримейстера. Як пише дослідниця, «ритм і ритмічний малюнок музичного твору – це те загальне, що поєднує партнерів у музичному ансамблі, але кожний із ансамблістів має свій власний життєвий ритм, і ми саме це маємо на

увазі під здатністю чути ритм партнера» (там само, с. 94). Також звертаємо увагу на введене в науковий музично-педагогічний тезаурус поняття «відчуття музичного часу», яке потрібне для концертмейстера та ансамбліста і «…пов'язане з точкою відліку й одиницею виміру… з темпом, артикуляцією, фразуванням і здатністю втримувати в пам'яті первісний темп» (там само, с. 94). Але дослідниця доцільно стверджує, що кожний із учасників ансамблю має своє відчуття риму, своє відчуття часу. Отже, тут і виходить на перший план саме методична компетентність як концертмейстера, так і того, хто навчає грати в ансамблі.

Поняття «методична компетентність» зустрічається в дослідженнях та доробках із музичної педагогіки. Зокрема, у роботах Є. Проворової (Проворова, 2020), Т. Бодрової (Бодрова, 2017), Н. Цюлюпи (Цюлюпа & Заходякін, 2017), Лю Сянь (2019) та ін. Так, наприклад, Т. Бодрова вважає таку компетентність інтегрованою якістю, що дозволяє вирішувати різноманітні професійні завдання, зокрема в «… ситуаціях реальної практичної музично-освітньої діяльності», ця якість повністю «…відповідає основним видам методичної діяльності вчителів музики (проєктивній, організаційній, комунікативній, гностичній, дослідницькій, інтегративній, рефлексивній)…» (Бодрова, 2017, с. 34).

Цікавими та дотичними до проблеми дослідження є результати наукових розвідок Лю Сянь (Лю Сянь, 2019), у яких представлено сутність, компонентну структуру та модель методики формування такого феномену, як «методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва». Дослідниця пояснює цей феномен, надаючи йому широкого потрактування, а саме: як «…процес і результат умотивованого фахового зростання, змістовим наповненням якого є прагнення методичної досконалості, яка забезпечує самостійне, ефективне, мобільне та оригінальне рішення професійно-педагогічних завдань у музичному навчанні» (Лю Сянь, 2019, с. 248). Методична самореалізація в дослідженні розглядається в контексті фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, як бачимо, проблематика методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано до ансамблевого музикування є достатньо актуальною проблемою, що кореспондується з різноманітним колом важливих питань їхньої фахової підготовки.

Мета статті полягає в розкритті сутності та структури методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано до навчання

ансамблевого музикування школярів, а також критеріїв і показників оцінювання її сформрованості.

Завдання: розкрити сутність та специфіку методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано щодо викладання гри в ансамблі; розкрити структуру методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню школярів; добрати критерії та показники оцінювання сформованості зазначеної фахової якості.

Методи і результати (виклад основного матеріалу). У дослідженні ми застосували метод теоретичного моделювання, аналізу теоретичних положень щодо фортепіанної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичної та музично-педагогічної освіти; аналіз практики, що дозволило виявити основні фактори впливу на об’єктивацію та ефективну реалізацію методичної компетентності саме відповідно до навчання гри в ансамблі (співтворчість, художня та міжособистісна комунікація, інтерпретаційна культура та мотивація досягнення успіху через підвищення цілісної фахової компетентнісної конструкції як системного явища, конгломерат різноманітних компетенцій, що стає основою методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва взагалі та, зокрема, викладача фортепіано як конкурентної переваги.

Визначені фактори були розкриті завдяки проаналізованим науковим джерелам, а також шляхом педагогічних спостережень та обговорень із референтною групою. Йдеться про оцінку й узагальнення думки викладачів фортепіанного ансамблю. Переважно вони стверджували, що дійсно, освітній процес спрямований на оволодіння гри в ансамблі, а не на засвоєння методики його викладання. Разом із тим, фрагментарно зазначені питання порушуються під час навчання дисциплін методики гри на фортепіано, історії фортепіанного виконавства, концертмейстерства.

Узагальнення наукових розвідок дало змогу визначити сутність двох ключових понять дослідження: «методична компетентність майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування», «методична компетентність майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню школярів». Вони є дотичними, разом із тим, перше поняття охоплює взагалі методичну компетентність, яка формується у здобувачів у процесі безпосереднього ансамблевого музикування. Отже визначається як

засвоєний конгломерат знань, умінь, здатностей та досвіду їх застосування під час ансамблевого музикування, що засвоюють майбутні викладачі фортепіано в процесі роботи над творами для ансамблів і які вони здатні самостійно застосовувати в репетиційній, самостійній, інтерпретаційній та художньо-комунікативній діяльності. Щодо сутності поняття «методична компетентність майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню школярів», то це фахова практико-орієнтована якість, що позначає здатність екстраполювати набуті знання, уміння й досвід ансамблевого музикування в системну методичну роботу зі школярами та учнями початкових закладів мистецької освіти задля навчання їх ансамблевому музикуванню.

Зазначені фахові феномени в дослідженні виступали у взаємопов'язаному системному контексті, оскільки спеціальної методичної практики зі школярами в організації фортепіанної підготовки здобувачів не передбачено. Отже, ми орієнтувалися на перший феномен як базовий задля набуття об'єктивних та якісних ресурсів для формування другого феномену, який може бути реалізований та актуальний у практиці реальної педагогічної роботи.

Визначений конгломерат ми інтерпретували як методичну компетентність майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевого музикування. Саме в такій формі уявлявся взаємозв'язок двох напрямів методичної компетентності майбутніх фахівців.

Така методична компетентність майбутніх викладачів фортепіано, а також майбутніх учителів музичного мистецтва, які мають змогу викладати ансамбль у гуртковій роботі в позашкільних закладах та в ЗЗСО, мав свою структуру, що складалася з чотирьох складноструктурованих компонентів.

Перший компонент було номіновано як «Методична спрямованість ансамблевого навчання». Він охоплював саме наявність уже сформованих, або лише усвідомлюваних методичних інтенцій та орієнтацій щодо ансамблевого музикування. Нерідко можна спостерігати, чи є бажання займатися ансамблем, чи ні. Спочатку ми спостерігали, що студентам із Китаю не дуже подобаються такі види фортепіанної підготовки, як концертмейстерський клас, ансамблеве музикування. Перевага надавалася сольному виконавству та можливості особистісної самореалізації саме через таку творчу діялність. Але згодом студенти стали цікавитися ансамблевою грою, концертмейстерською

підготовкою. На це впливав фактор зацікавленого ставлення до цього виду музикування українських здобувачів, активна концертна та конкурсно-фестивальна діяльність, а також наявність різних видів ансамблів: саксофоністів, ударних інструментів та ін. Важливою стала й популяризація цього виду музикування в самому Китаї. Отже, було окреслено два конструкти зазначеного компоненту: інтенції щодо оволодіння методикою викладання ансамблю; активність та самостійність у питаннях засвоєння методики роботи над музичним (фортепіанним) ансамблем.

Із першим компонентом був певним чином зв'язаний і другий компонент, який номіновано як: «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування». Доцільність його введення зумовлена тим, що цей вид музичної спадщини достатньо розгорнутий, як у стильовому, так і в жанровому аспектах. Багато творів є перекладами опер, балетів, симфоній для ансамблевого музикування, отже, мають просвітницький, художньо-світоглядний потенціал. Не всі студенти цікавляться таким аспектом ансамблевої гри. Але він важливий для цілісної методичної компетентності. Зазначений компонент також мав у своїй структурі два конструкти: наявність знань щодо різноманіття ансамблевого музикування; орієнтація в жанрово-стильовому розмаїтті ансамблевого репертуару.

Третій компонент було номіновано як «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції». Ансамблева гра дійсно є художньо-комунікативним творчим видом виконавства. Це завжди полілог виконавців між собою, з композитором та слухачами. Але якщо для соліста останні дві диспозиції є домінувальними, то в ансамблевій грі міжкомунікативні диспозиції набувають художньо-інтерпретаційного функціоналу. Зазначений компонент також є складним за структурою. Його складають такі конструкти: міжособистісний-комунікативний супровід ансамблевого музикування; художньо-комунікативний супровід ансамблевого музикування. Обрані конструкти відбивають саме ці два види комунікації в ансамблевому музикуванні, які є специфічно властивими цьому виду виконавської творчості.

Четвертий компонент було позначено як «Співтворчість у художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія». Уже з назви компоненту вбачається його складана структура. Це і творчість, і співтворчість, і інтерпретації, і рефлексія. Усе це обов'язково є присутнім у будь-яких видах музикування, але

відповідно до специфіки ансамблевої гри, цей компонент містить у собі важливі конструкти: уміння здійснювати художньо-герменевтичний аналіз твору для ансамблевого музикування; рефлексія методичного забезпечення ансамблевого втілення художньо-образної інтерпретації.

Рекомендації та результати. Отже основним результатом теоретичного дослідження стало визначення сутності поняття «методична компетентність майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевого музикування школярів». Ця компетентність формується переважно під час навчання ансамблевого музикування самих здобувачів. В умовах фортепіанної підготовки формуються чотири компоненти розробленої структури даного виду фахової компетентності. Разом із тим, рівень і якість їх сформованості потребує оцінювання, задля чого було розроблено критерії та показники оцінювання сформованості визначених компонентів та їх конструктів. Компонент «Методична спрямованість ансамблевого навчання» та його конструкти оцінювалися за допомогою критерію, який було позначено як методико-умотивований. Важливо було оцінити саме мотивацію здобувачів на опанування знаннями з методики викладання гри в ансамблі. Показниками критерію були: зацікавленість проблемами методики ансамблевого музикування в межах фортепіанної підготовки; цілеспрямованість в опануванні методів навчання ансамблевого музикування.

Другий компонент – «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування» – оцінювався музично-пізнавальним критерієм. Репертуар для фортепіанних ансамблів дуже різноманітний, але маловідомий здобувачам-піаністам. З огляду на те, що ансамблевий репертуар має просвітницький, світоглядний потенціал, важливо було обрати показники, що оцінюють знання такого репертуару, що вказує на достатньо широку музичну обізнаність та світогляд. Показниками критерію були: ступінь орієнтації в музично-ансамблевому репертуарі та його жанрово-стильових особливостях; наявність знань та орієнтація в образно-смислових властивостях творів для ансамблевого музикування для фортепіанної підготовки здобувачів.

Третій компонент – «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції» – оцінювався критерієм, який було номіновано як ансамблево-комунікаивний. За його допомогою оцінювалися різні види й форми комунікації, якими має володіти здобувач під час навчання в класі фортепіанного ансамбля. Його показниками були: ступінь

володіння міжособистісними комунікативними якостями (асертивність, емпатія, толерантність); міра володіння художньо-комунікативними ресурсами в ансамблевому музикуванні (артистична взаємодія, художньо-виконавська підтримка, уміння вести художній діалог).

Останній, четвертий компонент, «Співтворчість у художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія», оцінювався методично-творчім критерієм. Важливим виявилося те, що до методики учасники ансамблю мали ставитися з творчих, інтерпретаційних позицій. Саме на це спрямовані були показники зазначеного критерію: якість художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування; здатність до екстраполяції художньої інтерпретації образу творів для ансамбля в методичну площину (кристалізація метричного супроводу інтерпретації).

Висновки. Відповідно до мети статті визначено сутність та специфіку методичної компетентності щодо викладання гри в ансамблі майбутніх викладачів фортепіано. У дослідженні це – фахова якість, що є результатом засвоєння знань, опанування вмінь та сформованість здатності й досвіду їх застосування під час ансамблевого музикування, які засвоюють майбутні викладачі фортепіано задля роботи над творами для ансамблів і які вони здатні самостійно застосовувати в репетиційній, інтерпретаційній та художньо-комунікативній діяльності. Специфіка полягає в контексті подальшої викладацької діяльності і визначається уточненням поняття «методична компетентність майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню школярів». У дослідженні – це фахова практико-орієнтована якість, що позначає здатність екстраполювати набуті знання, уміння та досвід ансамблевого музикування в системну методичну роботу зі школярами та учнями початкових закладів мистецької освіти задля навчання їх ансамблевому музикуванню.

Структура зазначеного феномену є гетерогенною, включає компоненти та конструкти. Перший компонент – «Методична спрямованість ансамблевого навчання» – складався з таких конструктів: інтенції щодо оволодіння методикою викладання ансамблю; активність та самостійність у питаннях засвоєння методики роботи над музичним (фортепіанним) ансамблем. Другий компонент – «Орієнтація в репертуарі для ансамблевого музикування» – складається з таких конструктів: наявність знань щодо різноманіття ансамблевого музикування; орієнтація в жанрово-стильовому розмаїтті ансамблевого репертуару.

Третій компонент – «Ансамблева взаємодія та комунікативні диспозиції» – складався з таких конструктів: міжособистісний-комунікативний супровід ансамблевого музикування; художньо-комунікативний супровід ансамблевого музикування. Четвертий компонент – «Співтворчість у художньо-образній виконавській інтерпретації та її методична рефлексія» – складався з таких конструктів: уміння художньо-герменевтичного аналізу твору для ансамблевого музикування; рефлексія методичного забезпечення ансамблевого втілення художньо-образної інтерпретації.

В освітньому процесі з навчання ансамблевому музикуванню зазначені компоненти формуються завдяки спеціальній методиці та діагностуються завдяки критеріям та їх показникам. У дослідженні актуальними виявилися такі критерії: методико-умотивований; музично-пізнавальний; ансамблево-комунікаивний; методично-творчій.

ЛІТЕРАТУРА

Бодрова, Т. О. (2017). Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. *Innovative processes in education*: *Collective monograph. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland,* (pp. 26-39). URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12976/1/Bodrova%202017%2C%20%20Poland.pdf (Bodrova, T. O. (2017). Methodological training of future music teachers in the context of universal principles of general and art education. *Innovative Processes in Education*: *Collective Monograph*. Ameet sp. Z O.O., Lodz, Poland, (pp. 26-39). URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12976/1/1/BODROVA%202017%2C%20%20Poland.pdf).

Готлиб, А. (1973). Заметки о фортепианном ансамбле. *Музыкальное исполнительство* (Gotlib, A. (1973). Notes about the piano ensemble. *Music Education*).

Готлиб, А. Д. (1971). Первые уроки фортепианного ансамбля. *Вопросы фортепианной педагогики, 3,* 91-98 (Gotlib, A. D. (1971). The first lessons of the piano ensemble. *Questions of piano pedagogy, 3,* 91-98).

Єфремова, І., Троць, Л. (2018). Деякі аспекти розвитку жанру фортепіанного ансамблю та його роль у сучасній музичній педагогіці. *Педагогічний часопис Волині, 2 (9),* 25-31 (Efremova, I., Trots, L. (2018). Some aspects of the development of the genre of the piano ensemble and its role in modern musical pedagogy. *Pedagogical Journal of Volyn, 2 (9),* 25-31).

Лай, Сяоцянь*. (2019). Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки* (дис. … канд. пед. наук). Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського (Lai, Xiao (2019). *Formation of culture of interpersonal creative interaction of future teachers of musical art in the process of vocal preparation* (PhD thesis). Odesa: PNPU named after K. D. Ushynsky).

Лю, Сянь. (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки* (дис. … канд. пед.наук). Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського (Liu,

Xian (2019). *Pedagogical conditions of methodologically-directed self-realization of future teachers of musical art in the system of piano training* (PhD thesis). Odesa: K. D. Ushynsky PNPU).

Ляшенко, Т. В. (2015). Фортепіанний ансамбль у системі музично-педагогічного навчання. *Психолого-педагогічні науки, 2,* 141-143 (Liashenko, T. V. (2015). Piano ensemble in the system of music and pedagogical training. *Psychological and pedagogical sciences, 2,* 141-143).

Майкопар, С. М (2006). *Музыкальное исполнительство и педагогика (Из неизданных тр. проф. С.М. Майкопара).* Челябинск, MPI (Maikopar, S. M. (2006). Musical existence and pedagogy (from unpublished works of Prof. S. M. Maikopar). Cheliabinsk: MPI).

Полевіна, О. (2016). Формування навичок ансамблевої гри в учнів-піаністів в умовах музичної школи. *Наукові записки. Педагогічні науки, 147,* 265-268 (Polevina, O. (2016). Formation of ensemble play skills in pianists-students in a music school. *Proceedings. Pedagogical sciences, 147,* 265-268).

Проворова, Є. (2020). Удосконалення методичної компетентності вчителів музики в закладі загальної середньої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 34 (2),* 14-20 (Provorova, Ye. (2020). Improvement of methodological competence of music teachers in general secondary education institution. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy, 34 (2),* 14-20).

Фу, Сяоцзінь. (2012). *Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю* (дис. … канд. пед. наук). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова (Fu, Xiaozin. (2012). *Methods of concertmaster training of future teachers of music of Ukraine and China* (PhD thesis). Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov).

Цюлюпа, Н., & Заходякін, О. (2017). Формування методичної компетентності майбутнього педагога-музиканта в процесі навчання гри на фортепіано. *Нова педагогічна думка, 2* (90), 93-95 (Tsulupa, N., & Nakhodykin, O. (2017). Formation of methodological competence of the future music teacher in the process of teaching the game on the piano. *New pedagogical thought, 2 (90),* 93-95).

小议双钢琴重奏教学方式在. 钢琴教学中的作用. 四川师范大学 秦 琴8 Цінь, Цінь (2007). Про методи викладання ансамблю в чотири руки. *Музичний світ, 8,* 45 (Tsin, Tsin (2007). About the methods of teaching the ensemble in four hands. *Music world, 8,* 45).

钢琴演奏之道》赵晓生著,《钢琴艺术》2005．Чжао, Сяошен (2005). Шлях гри на фортепіано. *Фортепіанне мистецтво, 7* (Zhao, Xiaohen (2005). The piano path. *Piano art, 7*).

SUMMARY

He Ying, Rebrova Olena. The essence and structure of methodological competence of future teachers-pianists to teaching students ensemble music.

The article actualizes the problem of formation of methodological competence of future teachers-pianists. This professional quality is considered as a result of training ensemble music in the piano training system for future teachers. It is explained that methodological competence can be formed in the process of mastering different types of ensemble music, as well as in the system of piano training of future teachers of musical art. In this aspect, two projections of the specified quality are revealed:

methodological competence, which ensures independent work on mastering music-making in the ensemble; methodological competence as a quality that provides the ability to teach students playing in the ensemble. The structure of methodological competence is constructed, which covers both functional projections. In particular, the following components are substantiated: methodological orientation of the ensemble teaching; orientation in the repertoire for ensemble music; ensemble interaction and communicative dispositions; co-creation in artistic and figurative interpretation and its methodological reflection. The components have their internal structures, the constructs of each of them are shown.

Criteria and indicators of evaluation of the component as a whole and the constructs that it consist of. The following criteria were selected to evaluate formation of this quality: methodological-motivational, with indicators: interest of problems of ensemble music within the piano training; purposefulness in mastering the methods of teaching ensemble music; musical-cognitive, with indicators: knowledge about different forms of ensemble music for piano training; degree of orientation in the musical and visible repertoire and its genre-style features; ensemble-communicative, with indicators: degree of possession of interpersonal communicative qualities; measure of possession of artistic and communicative resources in ensemble music; methodological-creative, with indicators: quality of artistic and hermeneutic analysis of the work for ensemble music; the ability to extrapolate the artistic interpretation of the image of the work for the ensemble into the methodological plane (crystallization of methodological accompaniment of interpretation).

***Key words**: methodological competence, ensemble music, piano training, future teachers-pianists.*

УДК 378.011.3-051:784

Юй Хенюань
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0001-8817-4547
Хуан Юйсі
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-9277-3566
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/244-254

ДОСВІД УДОСКОНАЛЕННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ КИТАЙСЬКИХ ЗДОБУВАЧІВ В УКРАЇНСЬКОМУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто питання, пов'язані зі здобуттям китайськими студентами вокальної освіти в українських музично-педагогічних закладах. Розкрито сутність поняття «вокально-виконавська майстерність» та особливості її прояву у співаків із КНР. Представлено компонентну структуру вокально-виконавської майстерності в єдності світоглядно-інформаційного, фонаційно-технологічного, інтерпретаційно-художнього та комунікативно-виконавського компонентів. Здійснено аналіз типових недоліків, які проявились у процесі діагностування магістрантів. Схарактеризовано сутність

формувального експерименту, спрямованого на підвищення рівня вокально-виконавської майстерності китайських здобувачів.

***Ключові слова**: вокально-фахова майстерність, китайські здобувачі, формувально-корекційна методика.*

Постановка проблеми. Актуальність питань, пов'язаних із формуванням вокально-виконавської майстерності китайських студентів, зумовлена зацікавленістю китайського суспільства в засвоєнні світових, зокрема, європейських музичних традицій, і тим самим – збагаченням палітри національного мистецького простору. Вирішенню означеного завдання сприяють глобалізаційні процеси, як-от: інтернаціоналізація освітнього простору й можливість навчатися за кордоном, реалізуючи можливості академічної мобільності студентської молоді.

В останні роки спостерігається посилення інтересу китайських студентів до отримання вокальної освіти в Україні, зокрема й тих, які обирають українські заклади музичної освіти для підвищення рівня своєї вокально-виконавської майстерності. Однак, набуття іноземними студентами професійної майстерності в інокультурних умовах викликає в них певні труднощі, подоланню яких мають сприяти зусилля науковців і практиків тих університетів, які долучилися до інтернаціоналізації освітнього процесу і, зокрема, навчають китайських студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Зацікавленість українських закладів вищої освіти в навчанні іноземних студентів реалізується завдяки впровадженню ідеї інтернаціоналізації освітньо-світового простору. Важливість цього процесу зазначена в Державних документах і працях відомих науковців, серед яких Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Степаненко, О. Шипко та ін., у яких розглянуто проблеми й завдання, що постають перед українськими закладами вищої освіти, які активно долучилися до світового процесу інтернаціоналізації вищої освіти.

Звернення до Державного плану реформи і розвитку освіти КНР на середньостроковий і довгостроковий період (2010–2020 рр.) також свідчить про актуальність досліджуваної проблеми у вирішенні завдань, пов'язаних із перспективами розвитку культури й освіти і для китайського суспільства.

Теоретичне обґрунтування зарубіжних та українських науковців, а саме – Г. де Вітта, Л. Бетті, У. Тайхлера, Дж. Худзіка, В. Зінченка, І. Зязюна, А. Сбруєвої та ін., засвідчило, що інтернаціоналізація освітнього простору зумовлена глобалізаційними процесами і вимогами часу. Головні положення, які розглядаються дослідниками,

стосуються зовнішньої і внутрішньої форм інтернаціоналізації освітнього процесу, академічній мобільності як способу реалізації можливостей, що відкриваються перед студентською молоддю за умов посилення міжнародних контактів і вироблення певних норм міжнародного співробітництва в галузі освіти.

Характеризуючи процес інтернаціоналізації освітнього простору, науковці виокремлюють поняття зовнішньої та внутрішньої форми його прояву. Зовнішня інтернаціоналізація, на думку науковців, стосується організації забезпечення суголосності між змістом освіти та прикінцевими вимогами щодо компетентності випускників закладів освіти на міжнародному рівні, взаємне визнання дипломів, що розширює межі їхньої конкурентоспроможності. На рівні діяльності освітніх інституцій зовнішня інтернаціоналізація сприяє засвоєнню прогресивного світового досвіду, а також підвищенню міжнародного іміджу закладів, які долучаються до цього процесу (Knight, Jane & De Wit, Hans, 2018).

Внутрішня інтернаціоналізація, відповідно, стосується змісту й організації діяльності закладу освіти, спрямованого на вдосконалення діяльності на засадах координації організаційного, теоретико-методичного забезпечення з урахуванням вироблених світовим товариством нормативів і вимог (Leask, 2015).

Іншим аспектом цієї проблеми є вдосконалення змісту освіти з метою надання йому певної відповідності очікуванням студентів-іноземців, з погляду тих вимог, які постануть перед ними в їхній майбутній професійній діяльності на батьківщині (Кьон, 2018). Такий підхід зумовив розуміння феномену «Інтернаціоналізація для мобільності» в його трактуванні як «Інтернаціоналізація для мобільності й національної ефективності», тобто навчання, що висуває особливі вимоги до результативності здобутої освіти з погляду соціокультурних і освітніх потреб самого студента та його власної країни.

Важливим аспектом внутрішньої інтернаціоналізації науковці вважають приділення належної уваги адаптації іноземних студентів в інокультурних умовах, що особливо важливо для китайських студентів-музикантів у зв’язку з суттєвими розбіжностями у світогляді, ментальності, музично-освітніх традиціях Сходу й Заходу. Питання загальної адаптації стаали предметом дослідження іноземних учених, зокрема Т. Стоянова, Сін Чжефу, Е. Хмель, Ху Жунсі, Цзінь Лулу, Чан Дінь Лама. Проблеми художньо-ментальної та вокально-фахової адаптації

студентів-вокалістів із КНР розглядалися в працях Мен Яна, О. Реброві, Тан Цземіна, Чжан Ї, Чжан Яньфена та ін.

Вивчається й досліджується досвід національних вокальних шкіл, можливості їх взаємозбагачення, відомого як діалог культур, що стає передумовою стилістично- й художньо-досконалої інтерпретації та виконання вокальних творів різних епох, мистецьких стилів і вокально-виконавських традицій (Бинцян Лю, Гу Цзін, Джоу Юнь, Цзі Мінвей, Цзінь Нань та ін.). Значна увага приділяєтья питанням сутності й специфіки вокально-виконавської майстерності, яким присвятили свої праці В. Антонюк, Н Гребенюк, Лай Сяоцань, Т. Мадишева, Н. Овчаренко О. Стахевич, Л. Тоцька та ін.

Мета статті – узагальнити головні теоретико-методичні здобутки в галузі формування вокально-виконавської майстерності китайських здобувачів, отримані в процесі науково-дослідної роботи з формування в них вокально-виканавської майстерності.

Методи дослідження: студіювання наукових джерел у галузі інтернаціоналізації освітнього процесу, термінологічний аналіз головних понять, які стосуються феномену вокально-виконавської майстерності співаків, систематизація даних формувального експерименту.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення досліджень українських та зарубіжних науковців дозволило конкретизувати сутність поняття «вокально-виконавська майстерність», під яким розуміється досягнення співаком високого рівня підготовки до сольної виконавської діяльності, забезпечене поєднанням досконалої вокально-технічної підготовки, здатності до стилістично-адекватної інтерпретації й творчого, натхненного виконання вокального репертуару в умовах прилюдного виступу. Виходячи з цього, до структурних компонентів вокально-виконавської майстерності було віднесено світоглядно-інформаційний, фонаційно-технологічний, інтерпретаційно-художній та комунікативно-виконавський компоненти. Обґрунтування методики їх формування у взаємозв’язку і взаємозалежності забезпечувалося на засадах транскультуриого, аксіологічного, герменевтичного, комунікативно-синергійного підходів, обґрунтованих дидактичних принципів реалізації головних положень означених підходів та педагогічних умов, забезпечення яких, на наш погляд, мало сприяти ефективному формуванню в китайських здобувачів вокально-виконавської майстерності. Такими педагогічними умовами будо визначено: стимулювання зацікавленості в опануванні ціннісно-смисловим

розмаїттям вокальних творів в інтеркультурній проєкції; забезпечення студентоцентровано-індивідуалізованої траєкторії освітнього процесу з урахуванням специфіки майбутньої виконавсько-фахової діяльності іноземних здобувачів; стимулювання інтенції до творчого застосування набутої вокально-виконавської майстерності у вирішенні актуальних, національно-зорієнтованих професійних завдань.

З метою перевірки висунутих припущень щодо вдосконалення вокально-виконавської майстерності студентів із КНР, у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського впродовж трьох років упроваджувалась експериментально-досвідна робота, спрямована на перевірку ефективності розробленої методики – вирішення означеного завдання. На початку експерименту було розроблено критеріально-діагностичний апарат, що дозволило здійснити констатувальний зріз і виявити рівні сформованості вокально-виконавської майстерності в китайських здобувачів. Так, для виявлення рівнів сформованості в досліджуваних вокально-виконавської майстерності за світоглядно-інформаційним компонентом було обрано мотиваційно-ціннісний критерій із показниками: володіння культурно-ментальним підґрунтям вокального мистецтва; міра ціннісного ставлення до вокальних творів різного стилю; ступень зацікавленості щодо збагачення художнього світогляду та свідомого ставлення до полікультурної цінності творів вокального мистецтва.

Оцінювання ступеня сформованості фонаційно-технологічного компоненту досліджуваного феномену здійснювалося за виконавсько-фонаційним критерієм, показниками якого слугували: міра досконалості вокальних навичок; ступень сформованості навичок точного інтонування у творах різної складності й стильового напряму; ступень засвоєння навичок самоаналізу й самокорекції.

Для оцінювання міри сформованості в китайських студентів інтерпретаційно-художнього компоненту було обрано змістово-стильовий критерій із показниками: міра орієнтованості в принципах устрою вокального твору; ступінь компетентності у виявленні вокально-художньої концепції вокального репертуару; ступень володіння вмінням варіювати засоби виконавської виразності в творах різного стилю.

Комунікативно-виконавський компонент досліджувався за інтегративно-творчим критерієм. Його показниками було обрано: наявність особистісно-психологічних властивостей співака, важливих для вокально-виконавської діяльності; міра володіння здатністю до

спілкування художньо-виконавськими засобами; ступінь художньої виразності та яскравої переконливості у виконанні співаком репертуару.

Результати діагностування дозволили встановити, що більшість магістрантів із КНР отримала низькі й задовільні дані за всіма критеріями і показниками. Якісний аналіз результатів дозволив виявити найбільш типові проблеми й недоліки в їхній вокально-виконавській майстерності.

На підставі кількісного та якісного аналізу отриманих результатів було визначено головні проблеми у прояві вокально-виконавської майстерності китайських здобувачів та недоліки в галузі історії музичного, зокрема, вокального мистецтва, недостатня музично-теоретична підготовка, яку вони набули на попередніх етапах освіти. Відчутним був також недостатній розвиток музичних здібностей студентів, що пояснюється слуховим досвідом, зумовленим особливостями китайської музичної мови, а саме – перевагою пентатонічної ладової організації творів і одноголосною фактурою, на відміну від європейської багатовікової практики, якій властиві і модальна система (твори доби Ренесансу й раннього Бароко К. Монтеверді, Г. Перселл, К. Джезуальдо, Дж. Дауланд, Орландо ді Лассо та ін.) і розвинуте ладово-гармонічне мислення в його різнобарвних проявах у творах класичного, романтичного художніх напрямів, творчості композиторів доби імпресіонізму, пост-імпресіонізму й сучасності. Зрозуміло, що відсутність достатнього досвіду сприйняття творів різноманітних стилів і освоєння музично-мовленнєвих засобів негативно позначається на здатності до емоційного переживання співаками гармонічних і поліфонічних елементів у фактурі акомпанементу, спроможності до якісного й виразного інтонування, а в цілому – до створення цілісного художнього образу в його стильовій відповідності.

Суттєвими були і виявлені в китайських здобувачів вокально-технічні недоліки, що значною мірою пояснюється особливостями попередньої підготовки, на якій відбивається специфіка китайської національної техніки вокального інтонування, її відмінності від класичної академічної вокальної школи європейського зразку. Цей факт є цілком зрозумілим: адже китайська співацька культура складалася впродовж багатьох віків у традиційних національних жанрах – пісенній творчості та китайській опері. Не менш важливим є і те, що на її характерних особливостях відбилися відмінності фонетичного та інтонаційно-тонального устрою мовленнєвої техніки і

деякі особливості анатомічної будови вокально-фонаційного апарату. Найбільшою мірою ці відмінності позначилися на далекому звукоутворенні, напруженому звучанні голосу китайських студентів, недостатній активності губного апарату й рухливості нижньої щелепи, що «провокувало» співаків до співу «пласким», подекуди горловим звуком і проявлялось у приблизному інтонуванні складних для них послідовностей: хроматизмів, альтерованих звуків, у неготовності до артикуляції текстів іноземними мовами тощо.

Увагу привернуло також і те, що в більшості китайських магістрантів не були сформовані навички самостійного розучування твору та його особистісної інтерпретації. У процесі бесіди було встановлено, що зазвичай вони користувалися прослухуванням записів і вивчали мелодію, спираючись на наслідування її звучання у виконанні співаків різного рівня підготовленості. Тим самим вже на етапі ознайомлення з твором вони намагалися співати його в реальному темпі, не приділяючи уваги виокремленню й опрацюванню складних фрагментів, нерідко копіюючи при цьому властиву прослуханим співакам виконавську манеру, яка не відповідала їхній власній вокальній природі й актуальним можливостям. Шкідливим таке «освоєння» репертуару було і з погляду практичної відсутності детального аналізу інтонаційних і структурних особливостей твору, а з цим і свідомого ставлення до його інтерпретації.

З метою подолання виявлених проблем було обґрунтовано й апробовано методику вдосконалення вокально-виконавської майстерності китайських здобувачів під час навчання в українських університетах. Формувальний експеримент упроваджувався в три етапи. Перший етап було визначено як адаптивно-мотиваційний. Його головними завданнями було сприяння адаптації китайських здобувачів та стимуляція в них зацікавленості художньою цінністю вокальних творів різних історико-культурних та національних стилів, усвідомленню особливостей італійської вокальної школи «бельканто» й особливостей її розвитку в різних національно-мистецьких умовах.

З метою сприяння адаптації китайських магістрантів на початковому етапі увага приділялася забезпеченню комфортного психологічного клімату на заняттях, урахуванню складнощів мовленнєвого характеру, з метою чого викладач дотримувався повільного темпу мовлення, використовував короткі фрази, будував їх у певній конструкції: підмет, присудок, другорядні члени речення – відпо-

відно до звичної китайським студентам будови вербального повідомлення. В особливо складних ситуаціях, які потребували детального пояснення, фрагментарно залучався електронний перекладач.

Крім того, китайських здобувачів залучали до активного студентського життя, знайомили з діяльністю мистецьких установ міста, спонукали до презентації своєї національної культури і вокального мистецтва на таких заняттях, як «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у вищій школі», «Методика постановки голосу у початківців з використанням інноваційних музично- педагогічних технологій».

Особлива увага надавалася залученню китайських здобувачів до участі в концертах національно-фольклорного характеру, на яких українські й іноземні здобувачі презентували народні пісні. В організації цих заходів ми виходили з того, що саме народна пісня з найбільшою повнотою відображає художню ментальність народу, його світосприйняття, національний колорит міста, країни. Завдяки участі в таких заходах-концертах китайські здобувачі мали змогу почути пісенний фольклор різних народів у виконанні носіїв своєї культури, тобто в автентичному звучанні, що збагачувало їхні художньо-стилістичні уявлення щодо інтонаційно-стильового і жанрового різноманіття національних стилів, тим самим розширюючи межі світогляду та спонукаючи до зацікавленого й толерантного сприйняття інокультурного вокального мистецтва.

Особливе значення надавалося і тому, що виконання самими китайськими магістрантами улюблених народних пісень дозволяло їм переконатися в інтересі й повазі до їхньої культури, і тим самим сприяти психологічній і культурній адаптації.

Задля збагачення музикологічних знань здобувачів на заняттях із герменевтичного практикуму, історії виконавства за фахом вокал, практикуму виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів їх спонукали до компаративного аналізу вокального репертуару різних епох, узагальнення даних літератури з питань особливостей італійської техніки бельканто, усвідомлення типових рис української вокальної школи, обговорення проблем, пов’язаних зі становленням національної академічної школи «китайського бельканто».

На другому етапі головна увага приділялася здатності магістрантів до вдосконалення техніки вокального інтонування, спрямованої на

практичну реалізацію уявлень щодо виконавсько-фонаційних вимог, які постають перед співаками, що звертаються до репертуару різних стилів. Значна увага в цей період зверталася на індивідуалізацію освітньо-формувального процесу з урахуванням виявлених у китайських магістрантів типових недоліків та особистих фонаційно-виконавських проблем. Із цією метою викладачі-експериментатори розробляли персональний творчий портрет кожного студента і здійснювали цілеспрямоване, системне й індивідуалізоване планування навчально-технічного та художнього репертуару. При цьому передбачалося цілеспрямоване вдосконалення виконавських навичок трьох різновидів: підготовчо-базових (це стосується постави, вивільнення й тренування м'язів, важливих для опанування фонаційно-виконавських навичок); фонаційно-технологічних (охоплюють навички якісного звукоутворення, чистого інтонування у високій вокальній позиції, оволодіння елементами віртуозності, орфоепічно-досконалої артикуляції іномовних текстів тощо); виконавсько-виразових (надання художньому образу індивідуалізованої виразності й переконливості за рахунок тонкого, варіативно-різнобарвного володіння динамічними, тембровими, артикуляційно-штриховими засобами виконавської виразності, культурою фразування, філірування звуку, агонічними прийомами тощо).

На третьому етапі головна увага приділялася формуванню в здобувачів здатності до самостійної інтерпретації й підготовки творів до виконання, удосконаленню навичок емоційно-вольової саморегуляції, сценічно-імпровізаційної комунікації з партнерами з виконавського процесу, слухачами, до прояву артистизму. Важливим завданням стало формування в респондентів здатності до засвоєння та застосування виконавсько-технологічних і художньо виразних засобів, яких потребує досягнення певного характеру й стилю у виконуваному репертуарі.

Велике значення надавалось активізації концертної діяльності студентів, їх участі у вокальних конкурсах, зокрема – у конкурсі інтернаціональних ансамблів, які щорічно проводилися на факультеті. Вокальний ансамбль (переважно, дует, рідше – тріо і квартет), у якому брали участь українські та іноземні студенти. За умов конкурсу ці студенти мали самостійно аранжувати (за необхідністю) і підготувати два різних твори своїх країн. Викладач міг долучитися до цієї роботи тільки на репетиційному етапі, що спонукало учасників ансамблю до їх самостійної обробки, опрацювання, творчого спілкування, прояву ерудиції щодо специфіки виконання вокального репертуару своєї країни.

Увага також приділялась удосконаленню в магістрантів з КНР рефлексивної свідомості, здатності до критичного самооцінювання та прояву методичної грамотності й творчої винахідливості в позбавлені виявлених недоліків. Головними методами й технологіями на цьому етапі стали порівняння варіантів виконання певного твору різними співаками, порівняння літературного та підрядкового перекладу іноземних текстів у творах, організація рольових ігор на ситуативну комунікацію, варіювання емоційних станів, міміки, жестикуляції, тренінгів музично-терапевтичного, хореографічного та театралізованого напряму. Участь у таких тренінгах сприяла набуттю співаками пластичності, упевненості у сценічній ситуації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, виявлено, що стан підготовки китайських магістрантів до вокально-виконавської діяльності потребує суттєвого вдосконалення. У процесі формувального експерименту будо заподіяно комплекс організаційних форм, методів і технологій, спрямованих на підвищення рівня вокально-виконавської майстерності китайських здобувачів. Подальше дослідження полягає у здійсненні прикінцевого діагностичного зрізу та аналізі й інтерпретації отриманих результатів.

ЛІТЕРАТУРА

Горбунова, Л. & Дебич, М., Зінченко, В., Степаненко, І., Шипко, О. (2016). *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій* (частина ІІ): препринт (аналітичні матеріали). Київ: ІВО НАПН України (Gorbunova, L. & Debych, M., Zinchenko, V., Stepanenko, I., Shypko, O. (2016). *Analysis of leading domestic and foreign experience of internationalization of higher education based on cultural and humanitarian strategies (part II): preprint (analytical materials).* Kyiv: IVO NAPN of Ukraine).

Altbach, P. G., Reisberg, L. and Rumbley, L. E. (2009).*Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.

Hudzik, J. K. *Comprehensive Internationalization: Institutional Pathways to Success*. New York, NY: Routledge.

Henqyuan, Yu & Koehn, N. (2021). Internationalisation for mobility and home (IfMH) as a conceptual basis for reforming music education of Chinese students in Ukrainian pedagogical universities. *AD ALTA. Peer-reviewed journal, l N11/02 (volume 11, issue 2)*.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. R*otterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Knight, Jane & De Wit, Hans (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education, 95,* 2-3.

De Wit, Hans & Leask, Betty. (2015). *Internationalization, the Curriculum and the Disciplines.* International Higher Education.

SUMMARY

Юй Хенюань, Хуан Юйсі. Experience of improving the vocal and performing proficiency of Chinese applicants in Ukrainian Music and Pedagogical Institution of Higher Education.

The article discusses issues related to the growing popularity in Chinese students with vocal education in Ukrainian music and pedagogical institutions. The essence of the concept of "vocal and performing proficiency" and the peculiarities of its manifestation in singers from the PRC is revealed. The component structure of vocal and performing proficiency in the unity of world-information, phonational-technological, interpretation-artistic and communicative-performing components is presented. The criterion-diagnostic apparatus and the technique of diagnosing Chinese undergraduates implemented in order to identify the levels of vocal and performing proficiency at the beginning of experimental work are substantiated. Most respondents were found to be in a satisfactory and initial state at the beginning of the experiment at the beginning of the experiment.

The typical shortcomings that were manifested in the diagnostics process were analyzed. They include an imperfect sense of style of works performed, significant problems of phonation and technical nature, as well as a low level of students' independence when learning the repertoire and its interpretation.

The article presents the content of a step-by-step experimental research work on the formation of vocal and performing proficiency of Chinese vocalists in inocultural conditions. Organizational measures and molding-correction methods aimed at enhancing the ability to adapt to new socio-cultural conditions, enriching musicological knowledge, skills of holistic and differentiated analysis of vocal works and their independent and substantiated interpretation are characterized. The peculiarities of the method of algorithm formation of phonational and technical skills, techniques for improving the ability to emotional-volitional self-regulation and creative communication in the conditions of public performance are revealed.

***Key words**: vocal and professional proficiency, Chinese education applicants, molding-correction technique.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378:37.01/09(061.1ЄС)

Анатолій Іщенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-3274-5886
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/255-266

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ЯК ПРІОРИТЕТНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС

У статті розглядається питання актуалізації міждисциплінарного підходу в Європейському просторі вищої освіти. З'ясовано, що велика кількість визначень поняття оприявлює багатоаспектність явища, засвідчує необхідність формування його основних концептуальних засад. Важливість міждисциплінарного підходу для розвитку ЄПВО засвідчує низка документів ЄС (Болонська, Празька, Берлінська, Бергенська декларації, Єреванське, Паризьке та Римське комюніке, Повідомлення Комісії щодо Європейської стратегії для університетів) та проєктів АУЄ («Університети без стін – бачення на 2030 рік», «Шляхи в майбутнє»), у яких підхід осмислюється як один із показників якості європейської освіти.

Ключові слова: *міждисциплінарність, інновації, університет, вища освіта, євроінтеграція, Європейський простір вищої освіти, Болонський процес, Асоціація університетів Європи, Європейська комісія, Європейський Союз.*

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси початку XXI ст., функціональне розширення процесу євроінтеграції, орієнтація на створення єдиного освітнього простору актуалізували проблему пошуку якісно нових підходів організації системи освіти в державах-членах Європейського Союзу (ЄС) та країн, що орієнтуються на європейські стандарти. Стратегія спільного розвитку передбачає активний обмін досвідом, позаяк кожна з окремих представниць спільноти має традиції та специфіку в організації освітнього простору. Одним із головних напрямів для співпраці стала розробка новітніх підходів для покращення системи вищої освіти, яка має пріоритетне значення для розвитку сучасного суспільства. У 2010 р. на Конференції міністрів країн-учасниць Болонського процесу в Будапешті і Відні була заснована міждержавна структура співпраці – Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), призначенням якої стала координація національних реформ. Шляхи розвитку були окреслені в низці документів: Болонській (The European Higher Education Area, 1999), Празькій (Towards the European Higher Education Area, 2001), Берлінській (Realising the European Higher Education Area, 2003), Бергенській (The European Higher Education Area – Achieving the Goals, 2005) деклараціях, Єреванському (Yerevan

Communique, 2015), Паризькому (Paris Communique, 2018) і Римському (Rome Ministerial Communique, 2020) комюніке та ін. (Сбруєва, 2019). ЄПВО вбачає розвиток вищої освіти в академічній свободі, інституційній автономії та участі студентів і викладачів в управлінні; забезпеченні якості, економічної привабливості та соціальної згуртованості; заохоченні студентів і викладачів до мобільності; розширенні соціального виміру вищої освіти; сприянні працевлаштуванню випускників і навчанню впродовж життя; визнанні студентів і співробітників як активних членів академічної спільноти; відкритості до співпраці з іноземними інституціями (Димань, 2017, с. 13).

Реформування системи вищої освіти активізує пошук інноваційних методів, засобів, підходів. Одним із шляхів покращення якості вищої освіти вважається застосування міждисциплінарного підходу, який передбачає об'єднання напрацювань окремих дисциплін навколо спільних проблем (Елліс, 1998, с. 174), що відкриває перспективи для різноаспектних студій.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема пошуку нових шляхів розвитку освіти в європейських країнах та аналіз документів, що координують національні реформи, репрезентовані в низці праць закордонних та українських дослідників: І. Гамерської, І. Грицяк, І. Єременко, О. Краєвської, А. Сбруєвої, О. Хомерікі, М. Чепурної, Ж. Чернякової, О. Шовкопляс, Р. Бекера (R. Beker), Д. Вестерхейдена (D. Westerheijden), С. Вінсент-Ланкріна (S. Vincent-Lancrin), М. Гамільтон (M. Hamilton), С. Гарбена (S. Garben), П. Гастона (P. Gaston), П. Маасена (P. Maassen), Б. О'Мейлі (B. O'Malley), Б. Стенсакера (B. Stensaker) та ін. Перспективи Європейського простору вищої освіти вивчали Н. Батечко, О. Бульвінська, О. Ващук, В. Журавський, М. Згуровський, О. Локшина, Н. Мосьпан, Л. Невара, С. Ніколаєнко, О. Проценко, С. Сисоєва, І. Соколова, В. Солодков, Ж. Таланова, Дж. Кохоутек (J. Kohoutek), Л. Харві (L. Harvey), П. Волш (P. Walsh) та ін.

У сучасних педагогічних студіях рецепція міждисциплінарного підходу знаходиться на стадії формування. Теоретичний аспект проблеми розглянутий переважно в розвідках дослідників В. Гончаренка, О. Заболотної, М. Кругляк, К. Кузана, П. Бесселара (P. Besselaar), Дж. Гропо (G. Groppo), Реймонда С. Мілер (Miller Raymond C.), Р. Фродемана (R. Frodeman), С. Фулера (S. Fuller), Дж. Хеймерикс (G. Heimeriks), Дж. Томпсон Клейн (J. Thompson Klein), Б. Ніколеску (B. Nicolescu), Б. Треса (B. Tress) та ін. На практичному

аспекті зосередили увагу І. Гуменна, Т. Коваль, А. Колот, Н. Мачинська, Я. Нахаєва, О. Приятельчук, О. Ступницький, В. Швацький, К. Ґолдінґ (C. Golding) та ін. Незважаючи на наявність численних розвідок, низка важливих документів залишається недостатньо проаналізованими, що забезпечує актуальність нашого дослідження. На увагу заслуговують програми університетів ЄС, у яких представлено бачення перспектив застосування в закладах вищої освіти новітніх підходів, зокрема міждисциплінарного: «Education 2030: The Future of Education and Skills» (2018), «Universities without walls: A vision for 2030» (2021), «Pathways to the future: A follow-up to "Universities without walls – A vision for 2030"» (2021), «Commission Communication on a European strategy for universities» (2022).

Мета статті – характеристика понятєвого апарату, розгляд сучасних документів ЄС та проєктів європейських університетів щодо осмислення міждисциплінарного підходу.

Методи дослідження: термінологічний аналіз, використаний для уточнення сутності поняття «міждисциплінарність» у закордонних студіях; контент-аналіз дозволив схарактеризувати стан розробленості досліджуваної проблеми в документах ЄС та проєктах Асоціації університетів Європи.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що теорія міждисциплінарності виникла у ХХ ст., сучасні дослідниці Т. Аугсбург, Дж. Ганн, Дж. Кляйн та ін. простежують її засади у грецькій філософії, акцентуючи ідею «єдиної науки, загального знання, синтезу та інтеграції знань» (Кляйн, 1990). Поняття «міждисциплінарність» (interdisciplinarity) актуалізувалося у 20-х рр. ХХ ст. у межах соціальних наук і потрактовувалося як «застосування ідей та точок зору з більш ніж однієї загальноприйнятої дисципліни» (Мілер, 2010). Термін став загальновідомим завдяки Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), яка у 1970 р. організувала перший міжнародний науковий семінар, за результатами якого був опублікований звіт «Міждисциплінарність: проблеми викладання та досліджень в університетах». У документі термін потрактовувався як будь-яка взаємодія: від «простої передачі ідей до взаємної інтеграції організаційних концепцій, методології, процедур, епістемології, термінології, даних та організації досліджень і освіти» (Apostel, 1972, с. 25). Автори наголошували, що наукова діяльність втратила ефективність під упливом дисциплінарної множинності, яку необхідно

усунути шляхом синтезу різних дисциплін. Відтак, постало питання реалізації міждисциплінарного підходу в університетах у межах навчального процесу і в контексті наукових досліджень.

У 1980-х роках, незважаючи на посилення уваги до міждисциплінарних інновацій, значна кількість питань не була вирішена. Науковий пошук активізувала затверджена у 1998 р. на конференції ЮНЕСКО «Всесвітня Декларація про Вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи» (World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action, 1998). Дослідники присвятили свої студії проблемі термінологічної неузгодженості, окресленню методологічних засад, визначенню перспектив підходу тощо. Зокрема, Дж. Кляйн осмислила міждисциплінарність як «засіб вирішення проблем і відповідей на питання, які неможливо розв'язати задовільно за допомогою окремих методів або підходів» (Кляйн, 1990, с. 196). Дослідниця переконана, що міждисциплінарне дослідження «спирається на дисциплінарні перспективи та інтегрує їхнє розуміння за допомогою побудови більш комплексної перспективи. У цьому питанні міждисциплінарне навчання не є простим доповненням, а доповнює дисципліни та коректує їх» (Кляйн, 1998, с. 3). П. Бесселар та Дж. Хеймерикс зауважують, що завдяки міждисциплінарності вибудовується глибока інтеграція двох або більше дисциплінарних підходів із самого початку й упродовж усього дослідження (Бесселар, 2001).

В. Буа Мансілья та Е. Доус Дурайзінг виокремлюють такі компоненти міждисциплінарного дослідження: вирішення питань або вирішення складних проблем; ураховування різних дисциплінарних аспектів; інтеграція різноманітних дисциплінарних уявлень за допомогою побудови більш комплексної перспективи; вирішення складних проблем, що не можуть бути реалізованими за допомогою однієї дисципліни; виправлення, доповнення дисциплінарних підходів (Аугсбург, 2006). Визначаючи сутністю міждисциплінарності залучення окремою наукою методів іншої, Б. Ніколеску виділяє такі рівні: 1) застосування (виникнення нових методів); 2) епістемологічний (генерує деякі цікаві аналізи епістемології закону); 3) генерація нових дисциплін (Ніколеску, 1998).

Д. Ротен, Е. О'Коннор та Е. Дж. Хакетт потрактовують міждисциплінарність як «процес і практику, за допомогою якої встановлюється набір цілеспрямованих домовленостей і відчуття спільноти, які в кінцевому підсумку інтегрують ідеї з іншими для

формування кінцевого продукту» (Аугсбург, 2006). Раймонд С. Мілер у своєму дослідженні пояснює значення поняття термінів: «Міждисциплінарність – це аналітично рефлексивне дослідження методологічних, теоретичних та інституційних наслідків упровадження міждисциплінарних підходів до навчання та досліджень» (Мілер, 2010).

Зацікавлення дослідників проблемою не могло не позначитися на нормативних документах, які, ураховуючи й осмислюючи запити доби, прогнозують шляхи впровадження ідей. Розглянемо процес актуалізації міждисциплінарного підходу в основних документах ЄС про вищу освіту.

Створення Європейського простору вищої освіти (Болонський процес) формально розпочалося з ухваленням Болонської декларації (*The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna Declaration),* 1999), хоча, як відомо, ідея зміцнення взаємозв'язків та обміну досвідом між університетами простежувалася в Європейській культурній конвенції (1954 р.), Великій Хартії європейських університетів (1988 р.), Сорбонській декларації (1998 р.) та ін. (*Болонський процес,* 2022). Документ важливий, адже ґрунтується на досвіді попередників та орієнтується на довготривалу перспективу: «Сьогодні Європа Знань широко визнана як незамінний фактор соціального та людського зростання, а також як незамінний компонент для консолідації та збагачення європейського громадянства, здатного дати своїм громадянам необхідні компетенції протистояти викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до спільного соціального та культурного простору» (*Bologna Declaration,* 1999). Визначаючи основною метою Болонського процесу просування європейської системи освіти, автори документа наголошують на необхідності підвищення її якості та конкурентоспроможності. У декларації сформульовано основні принципи реформування загальноєвропейської системи вищої освіти: система зрозумілих і порівнянних ступенів, двоциклова система вищої освіти, подібна до Європейської кредитно-трансферної (ЄКТС) системи кредитів, академічна мобільність, співробітництво у сфері забезпечення якості з метою розробки порівнянних критеріїв і методологій, навчальних програм, міжінституційного співробітництва, схем мобільності та інтегрованих програм навчання та досліджень. У останніх двох пунктах, як бачимо, чітко простежується тяжіння до синтезу, і, у перспективі, до міждисциплінарності.

Ідеї Болонської декларації були розвинені й доповнені у Празькій декларації (*Towards the European Higher Education Area,* 2001), що виокремила додаткові три лінії діяльності для підвищення конкурентоспроможності ЄПВО: навчання впродовж життя, забезпечення привабливості системи, активніше залучення університетів та студентів до Болонського процесу. Хоча в документі не згадується поняття «міждисциплінарність», проте зауважується про необхідність розвитку нових підходів до навчання. Зокрема, акцентується транснаціональна освіта та її значення для формування єдиного європейського культурного простору, що реалізується завдяки студентській, викладацькій мобільності, переміщенню інституцій та програмній мобільності, що свідчить про тенденцію до порівняння, виокремлення найкращих здобутків національних систем освіти та їх об'єднання.

Берлінська декларація (*Realising the European Higher Education Area,* 2003) наголосила на пріоритеті категорії якості у формуванні ЄПВО та додатково визначила нові лінії діяльності: докторські ступені як третій цикл вищої освіти та регулярні аналітичні звіти. У документі зазначено, що після зустрічі у Празі розпочався процес активної розробки зорієнтованих на європейські стандарти й цінності (European content) модулі, курси та навчальні програми. Акцентовано прагнення закладів вищої освіти європейських країн до об'єднання «академічних ресурсів та культурних традицій із метою сприяння розвитку інтегрованих навчальних програм та спільних ступенів на першому, другому та третьому рівнях». Берлінська декларація є важливою для формування міждисциплінарного підходу як одного з пріоритетних у системі вищої освіти, позаяк у ній уперше міждисциплінарність розглядається як важливий чинник зростання конкурентоспроможності ЄПВО.

Бергенська декларація (*The European Higher Education Area – Achieving the Goals,* 2005) наголошує на взаємовпливі та взаємозв'язку вищої освіти та науки: заклади освіти активізують дослідження, водночас наука збагачує освітній простір знаннями. Документ розглядає дослідницьку діяльність та активне залучення інновацій як запоруку розвитку ЄПВО. Відтак, у декларації увага зосереджується на особливостях програм третього рівня: відповідність загальній кваліфікаційній схемі європейського простору, збільшення кількості знань за допомогою оригінального наукового дослідження, прозорість у системі керівництва й атестації тощо. Важливим для реалізації аспірантських програм визначається міждисциплінарне

навчання та «оволодіння навичками, які можна переносити в інші галузі, щоб відповідати потребам розширення ринку зайнятості».

Єреванське комюніке (*Yerevan Communique,* 2015) спрямоване на переосмислення структури ЄПВО в контексті нових суспільно-політичних викликів: триваюча економічна та соціальна криза, великий рівень безробіття, конфлікти між країнами, міграція тощо. У документі зауважується, що вища освіта завдяки співпраці й обміну досвідом, мобільності, упровадженню новітніх технологій, створенню діалогу між студентами і роботодавцями тощо допомагає у вирішенні цих проблем. Особливої актуальності в цей час для ЄПВО набула інклюзивна освіта, яка сприяє формуванню суспільств, «заснованих на демократичних цінностях та правах людини; і де можливості освіти забезпечують компетенції та навички, необхідні для європейського громадянства, інновацій та працевлаштування». Хоча в документі безпосередньо не йдеться про міждисциплінарний підхід, але наголошується на необхідності покращення взаємодії між різними секторами освіти та інтернаціоналізації, які передбачають інтеграцію.

У Паризькому комюніке (*Paris Communique,* 2018) зазначені результати 20-ти річного розвитку Болонського процесу й визначені перспективні напрями подальшої розбудови ЄПВО після 2020 року. Серед найвагоміших досягнень зазначається академічна свобода та доброчесність, інституційна автономія, участь студентів і співробітників в управлінні вищою освітою, а також громадська відповідальність за освітній процес. Пріоритетними для забезпечення якості у викладанні та навчанні були визначені такі інноваційні напрями: дуальна освіта, дистанційне та змішане навчання, відкрите навчання, діджиталізація, і, що особливо важливо, міждисциплінарний підхід.

Римське комюніке (The Rome Ministerial Communique, 2020) представляє бачення ЄПВО 2030 року як простору, «де студенти, працівники та випускники можуть вільно пересуватися, вчитися, викладати й проводити дослідження». Розбудова системи відбуватиметься за допомогою: 1) інклюзивності (рівноправний доступ до вищої освіти, повна підтримка в завершенні навчання); 2) інноваційності (залучення нових методів і практик навчання, викладання та оцінювання, тісно поєднані з дослідженнями); 3) взаємопов’язаності (активізація міжнародної співпраці та реформування, обмін знаннями, мобільність працівників і студентів). Для покращення навчання документ рекомендує національним органам

влади активно впроваджувати інноваційні методи викладання, зокрема міждисциплінарний підхід.

Європейська Комісія, мета якої – євроінтеграція в усіх сферах діяльності, зосереджує увагу й на розробці та оновленні освітніх програм. Важливим для бачення перспектив розвитку системи вищої освіти ЄС у найближчому майбутньому (до 2024 року) є «Повідомлення Комісії щодо Європейської стратегії для університетів» (*Commission Communication on a European strategy for universities,* 2022). Документ розроблений для підтримки та допомоги університетам в адаптації до сучасних реалій, що мають негативний вплив на навчальний процес (пандемія, кліматичні зміни, втрата біорізноманіття тощо). Для досягнення успіху в розбудові ЄПВО Комісія пропонує такі шляхи: 1) посилення європейського підходу у вищій освіті та дослідженнях; 2) репрезентація вищої освіти як зразка європейського способу життя; 3) розгляд університетів як виконавців подвійного, зеленого і цифрового переходів; 4) університети як рушії посилення впливу ЄС. У Стратегії зазначено, що ці кроки в найближчому майбутньому зможуть «підвищити привабливість Європи не лише як місця для навчання, але і як привабливого глобального партнера для співпраці в галузі освіти, досліджень та інновацій». Для досягнення мети Комісія пропонує державам-членам: 1) посилити вплив втручань ЄС шляхом пошуку подальшої синергії з національним фінансуванням; 2) розробити адекватні механізми фінансування університетів; 3) підтримати реформи вищої освіти за допомогою інструменту технічної підтримки; 4) забезпечити гнучкість у програмах фінансування, щоб забезпечити міждисциплінарність. Як бачимо, Європейська Комісія позиціонує міждисциплінарний підхід як одну з основних ознак якісної вищої освіти. Також стратегія передбачає активне використання транснаціональності, мультидисциплінарності, інклюзивності, діджиталізації тощо.

Розглянувши актуалізацію ідеї міждисциплінарності в основних правових документах ЄС, простежимо шляхи її реалізації на матеріалі програм розвитку вищої освіти, що були запропоновані об'єднаннями європейських університетів та окремими організаціями. Зокрема, важливим уважаємо документ «Університети без стін – бачення на 2030 рік» *(«Universities without walls: A vision for 2030»,* 2021) Асоціації університетів Європи (АУЄ), що бере активну участь у Болонському процесі та має потужний уплив на політику ЄС щодо вищої освіти, досліджень та інновацій. У тексті проєкту зазначено, що його метою є

сприяння активній взаємодії системи європейської вищої освіти та науково-дослідної роботи (поради й підтримка в покращенні якості навчання, викладання, здійсненні наукових розвідок тощо). Проєкт «Університети без стін» передбачає активне використання науковцями та студентами закладів вищої освіти інноваційних підходів у навчальному процесі й дослідницькій роботі та «постійну академічну взаємодію з культурною спадщиною, включаючи нові форми, що передбачають цифрові технології. Вони продовжуватимуть захищати спадщину через свою відповідальність за історичні будівлі та будуть місцями експериментів з новою архітектурою». Актуальними в майбутньому залишаються академічна мобільність та міжкультурні компетенції. У документі неодноразово акцентується на міждисциплінарному підході як одному з найважливіших. Його специфіка полягає у «кваліфікованому володінні дисциплінарними дослідженнями. Багато нових відкриттів відбудуться на стику між дисциплінами і будуть сприяти вирішенню проблем». Документ пропонує такі шляхи реалізації ідеї: визнання міждисциплінарної участі в академічній оцінці та схемах винагород; упровадження інституційної акредитації для доповнення програмної акредитації на основі дисциплін та сприяння міждисциплінарному навчанню; міждисциплінарне викладання як частина професійного розвитку академічного персоналу та його підтримки з різних дисциплін у спільній роботі. Зазначається, що до 2030 року в університетах будуть створені сприятливі умови для інтеграції дисциплін та різногалузевих знань у дослідженнях, що сприятиме розвитку ЄПВО.

«Шляхи в майбутнє» (*Pathways to the future: A follow-up to "Universities without walls – A vision for 2030",* 2021) є ідейним і логічним продовженням проєкту «Університети без стін» від ЄАУ. Документ зосереджує увагу на осмисленні впливу сучасних реалій на систему вищої освіти та розробці шляхів подолання численних викликів доби (Covid-19, екологічні, економічні та соціальні проблеми, цифровий перехід, (гео)політична невизначеність тощо) для досягнення спільної мети – забезпечення якісної освіти. У ньому представлено таке бачення ЄПВО у 2030 році: відкритість європейських університетів, їх транснаціональність, максимальне використання цифрових технологій, сталість, стійкість місій навчання і викладання, соціальна згуртованість тощо. Проєкт залишає за університетами право визначення пріоритетних напрямів діяльності «залежно від їхніх національних та місцевих обставин», але визначає загальноєвропейські шляхи розвитку вищої освіти: 1) реформу

академічної кар'єри, щоб зробити її гнучкішою та привабливішою, а також досягти паритету оцінки внеску науковців у різні місії університету; 2) активне залучення міждисциплінарності, зокрема для вирішення проблем сталого розвитку, шляхом полегшення акредитації міждисциплінарних програм, жорсткої оцінки досліджень на основі дисциплін та винагороди за міждисциплінарність у розвитку персоналу; 3) посилення громадської участі університетів. Як бачимо, у проєкті «Шляхи в майбутнє», як і в «Університети без стін» міждисциплінарний підхід розглядається як один із пріоритетних шляхів розвитку ЄПВО до 2030 року.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Не зважаючи на тривалу історію вивчення міждисциплінарності, проблема осмислення поняття не втрачає актуальності. У розвідках термін використовується для позначення синтезу знань із більш ніж однієї дисципліни. Під міждисциплінарним підходом розуміють спосіб поєднання на практиці напрацювань окремих наук у навчальному процесі та дослідженнях.

Загальновідомо, що процес реформування передбачає пошук інноваційних технологій. Особливо це стосується покращення системи вищої освіти, для якої пріоритетними є пошук оригінальних підходів, серед яких міждисциплінарний поступово стає одним із найважливіших. Започатковані в Болонській декларації ідеї інтеграції навчальних програм і досліджень, заклик до синтезу напрацювань окремих дисциплін були розвинені в низці документів ЄС. Аналіз Празької, Берлінської, Бергенської декларації, Єреванського, Паризького та Римського комюніке, Повідомлення Комісії щодо Європейської стратегії для університетів, проєктів АУЄ «Університети без стін – бачення на 2030 рік» та «Шляхи в майбутнє» засвідчив поступове посилення уваги до міждисциплінарного підходу та осмислення його як одного з показників якості, привабливості та конкурентоспроможності європейської освіти.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в дослідженні репрезентації в нормативних документах ЄС проблеми використання інноваційних підходів.

ЛІТЕРАТУРА

Аугсбург, Т. (2006). *Стати міждисциплінарним: вступ до міждисциплінарних досліджень* (2-е видання). Нью-Йорк: Кендалл (Augsburg, T. (2006). *Become interdisciplinary: introduction to interdisciplinary research* (2nd edition). New York: Kendall).

Болонський процес. (2022). Режим доступу: http://kb.nuos.edu.ua/bologna-process.html (*Bologna process.* (2022). Retrieved from: http://kb.nuos.edu.ua/bologna-process.html).

Ганн, Дж. (1992). *Міждисциплінарні дослідження. Вступ до стипендії в сучасній мові та літературі*, (сс. 239-240). Нью-Йорк: Асоціація сучасної мови (Gunn, G. (1992). *Interdisciplinary research. Admission to the scholarship in modern language and literature.* Gibaldi, J. (ed.), (pp. 239-240). New York: Association of Modern Language).

Димань, Т. М., Боньковський, О. А., Вовкогон, А. Г. (2017). *Європейський простір вищої освіти та Болонський процес: навчально-методичний посібник.* Одеса: «ОМА» (Dyman, T. M., Bonkovsky, O. A., Vovkogon, A. H. *European Higher Education Area and the Bologna Process: a textbook.* Odesa: OMA).

Елліс, Артур К; Стіен, Керол Дж. (1998). *Міждисциплінарна навчальна програма.* Ларчмонт, Нью-Йорк: Око на освіту (Ellis, Arthur K; Steen, Carol J. (1998). *Interdisciplinary curriculum.* Larchmont, New York: An Eye on Education).

Кляйн, Дж. Т. (1990). *Міждисциплінарність: історія, теорія та практика*. Детройт: Державний університет Уейна (Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: history, theory and practice.* Detroit: Wayne State University).

Сбруєва, А., Єременко, І. (2019). *Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Sbruieva, A., Yeremenko, I. (2019). *Formation of the European dimension of quality assurance in higher education in the context of internationalization of the educational space: a monograph.* Sumy: Publishing house of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).

Apostel, L., Berger, G., Briggs, A., Michaud, G. (1972). *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités (Interdisciplinarity. Teaching and Research Problems in the Universities).* Paris: OECD/Centre for Educational Research and Innovation.

Klein, J. T., & Newell, W. H. (1998). Advancing interdisciplinary studies. In W. H. Newell, (Ed.), *Interdisciplinarity: Essays from the literature,* (pp. 3-22). New York: College Board.

Realising the European Higher Education Area. (2003). Retrieved from: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf.

Besselaar, P., Heimeriks, G. (2001). *Disciplinary, Multidisciplinary, Interdisciplinary – Concepts and Indicators* / Peter van den Besselaar, Gaston Sydney, (pp. 1-9).

Commission Communication on a European strategy for universities (2022). Retrieved from: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/communication-european-strategy-for-universities-graphic-version.pdf.

Miller, Raymond, C. (2010). *Interdisciplinarity: Its Meaning and Consequences.* The International Studies Encyclopedia, Volume VI, ed. Robert A. Denemerk, 3900-3915. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Nicolescu, B. (1998). *The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development*. Retrieved from: *http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8.php*.

Paris Communique. (2018). Retrieved from: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.

Pathways to the future A follow-up to "Universities without walls – A vision for 2030". (2021). Retrieved from: https://eua.eu/downloads/publications/pathways%20to%20the%20future%20report.pdf.

Towards the European Higher Education Area (2001). Retrieved from: http://www.encore-edu.org/ENCoRE-documents/prague.pdf.

The European Higher Education Area – Achieving the Goals (2005). Retrieved from: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf.

The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna Declaration) (1999). Retrieved from: http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

The Rome Ministerial Communique (2020). Retrieved from: http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf.

Universities without walls: A vision for 2030. (2021). Retrieved from: https://eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf.

World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. UNESCO (Paris, 5-9 October 1998). Retrieved from: http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/world.pdf.

Yerevan Communique. (2015). Retrieved from: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf.

SUMMARY

Ishchenko Anatoliy. Interdisciplinary approach as a priority strategy for higher education development in EU countries.

The article is devoted to the question of actualization of the interdisciplinary approach in the European Higher Education Area. It is determined that the reform of the higher education system is a complex dynamic process that determines the search for promising methods, tools and approaches. To improve its quality, attractiveness and competitiveness, the EHEA considers it necessary to actively involve academic mobility, student-centeredness, lifelong learning, digitalisation, dual education, distance and blended learning, open learning, etc. An important way to improve the quality of higher education is the active introduction of interdisciplinary education, which opens new perspectives for the training of a comprehensively developed, competitive specialist. It is found that the interdisciplinary approach is understood as a way to combine in practice the achievements of individual sciences in the educational process and research. T. Augsburg, G. Gunn, J. Thompson Klein, E. O'Connor, Raymond C. Miller, D. Rhoten, E. J. Hackett, and others have addressed the issue in a number of multifaceted studies. The importance of an interdisciplinary approach to the development of the EHEA is demonstrated by a number of EU documents (Bologna, Prague, Berlin, Bergen Declarations, Yerevan, Paris and Rome Communiqués, Commission Communication on a European Strategy for Universities) and EUA projects ("Universities without walls: A vision for 2030", "Pathways to the future: A follow-up to "Universities without walls – A vision for 2030""), in which the approach is gradually becoming one of the most important and is understood as one of the indicators of high quality European education.

Key words: *interdisciplinarity, innovation, university, higher education, European integration, European Higher Education Area, Bologna Process, Association of European Universities, European Commission, European Union.*

УДК 37.013.74; 378:001

Оксана Мартин
Мукачівський державний університет
ORCID ID 0000-0001-6000-6744
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/267-276

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО ОРІЄНТОВАНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТИ У ШВЕЦІЇ

У статті розглянуто особливості соціально орієнтованої моделі освіти в Швеції на початку XXI століття. Визначено, що сучасна шведська система освіти складається з чотирьох рівнів: дошкільні установи, в яких ведеться підготовка дітей до школи; школа, особливість якої полягає в наявності значної кількості варіантів вибору програми за трьома основними напрямками (однорічні професійно орієнтовані програми, дворічні технічні програми і трирічні академічні програми); гімназія, в якій навчання здійснюється на основі індивідуального плану, а обов'язковим є вивчення математики, шведської та англійської мови; заклади вищої освіти, для яких характерними є універсальність освітніх послуг, індивідуалізація навчальних програм кожного студента у рамках загальних навчальних планів ЗВО. Обгрунтовано, що особливостями шведської системи освіти є спрямування освітньої політики на формування автономності і самостійності діяльності закладів освіти; забезпечення потреб особистості при виборі освітніх програм і формування індивідуальної траєкторії здобуття освіти на різних рівнях. Виявлено, що становлення шведської освіти відбувалося послідовно на основі принципів системності, гнучкості, соціальної відповідальності, демократизму, культуровідповідності, людиноцентризму тощо.

Ключові слова: *освітня модель, Швеція, рівні освіти.*

Постановка проблеми. Розвиток людини та суспільства – єдиний процес. Інтенсивне вдосконалення виробництва, розвиток науки, техніки та культури суспільства створюють більш сприятливі умови для її життя, добробуту та духовного комфорту. Але відчуття цього духовного комфорту багато в чому залежить від освіченості самої людини, розвитку її багатосторонніх здібностей. Тому суспільство прагне наблизити до нього освіту і культуру, щоб вона могла користуватися їх надбанням і цінностями. Під впливом цього у більшості країн світу декларовано загальнодоступність навчання у всіх освітньо-виховних закладах.

Оскільки система освіти є одним із соціальних інститутів, її розвиток повністю визначається зміною потреб суспільства, обумовлених характером і досягненнями науково-технічного та соціального прогресу. Динаміку сучасного суспільного розвитку характеризують швидкі та глибокі зміни у всіх сферах життя та діяльності людини – у науці та техніці, в економіці та політиці, в освіті та культурі, в організації виробництва та в управлінні ним. Освіта як

один з найважливіших соціальних інститутів постійно розвивається відповідно до зміни цілей та потреб суспільства, розробки та впровадження високих технологій. Водночас реагування освітніх систем на суспільні виклики часу відбувається не автоматично, а опосередковано, у процесі розвитку громадської думки та активності педагогів, громадських та державних діячів, вирізняючись певною інерційністю (Бех, 2019).

Ці обставини зумовлюють необхідність постійного пошуку, досліджень та моніторингу як загальноцивілізаційних процесів, так і процесів функціонування освітніх систем з метою узгодження їх основних параметрів із суспільними змінами, з провідними напрямами та тенденціями науково-технічного та соціального прогресу.

В умовах інтеграційних процесів, модернізації освіти України відповідно до положень Болонської декларації постали нові завдання, шляхи вирішення певних проблем у вітчизняній освіті. Вивчення досвіду зарубіжних країн щодо особливостей становлення і розвитку освітніх систем має теоретичне і практичне значення для української освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема розвитку освіти зарубіжних країн була і залишається об’єктом уваги багатьох вітчизняних дослідників (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, І. Бех, І. Зязюн, Т. Кошманова, М. Лещенко, Л. Мовчан, Н. Ничкало, О. Пєхота, Л. Пуховська, Л. Рибалко, А. Сбруєва, С. Сисоєва, І. Тараненко, Г. Товканець, Л. Хомич та інші). Значну увагу науковці приділяли вивченню освітніх процесів скандинавських країн, зокрема Швеції. Особливості навчання у шведських школах досліджувала Ю.Руднік, професійну підготовку вчителів до роботи в системі інклюзивної освіти вивчали Т. Кристопчук, Н. Кошарна, зміст шведської шкільної освіти частково був предметом наукових пошуків Л. Мовчан, О. Огієнко, К. Котуна, культуру іншомовного спілкування в освіті дорослих розглядала І. Фельцан та інші.

Мета статті – обґрунтувати особливості розвитку соціально орієнтованої моделі освіти в Швеції на початку ХХІ століття.

Методи дослідження. Для досягнення мети і виконання визначених завдань нами використовувався комплекс таких методів: аналіз і синтез – для з’ясування змісту нормативно-правових засад розвитку шведської освіти, систематизація і узагальнення – для характеристики рівнів освіти та формулювання висновків, порівняння – для виявлення особливостей розвитку шведської освіти,

прогностичний – для виявлення можливостей упровадження прогресивних ідей шведського досвіду в практику української освіти.

Виклад основного матеріалу. Звернення до шведського досвіду розвитку соціально орієнтованої моделі зумовлено тим, що освіта у Швеції є однією з високорозвинутих галузей (Scott, 2006). Про це свідчить, наприклад, рейтинг ЗВО. У світовому рейтингу серед найкращих 200 ЗВО вісім є шведськими. Серед шведських університетів найкращими є найстаріший Уппсальський університет та Лундський університет (University Rankings QS World University Rankings 2021).

Ретроспективне вивчення визначеної нами проблеми засвідчує, що витоки шведської системи спостерігаються з XIII століття, коли в Швеції існували церковні, монастирські та міські школи. У1477 р. був заснований найстаріший у Скандинавії Упсальский університет, у якому вже на початку XVII ст. (1630 р.) навчалося понад 1000 студентів. У 1623 р. утворено першу в Швеції гімназію. У 1842 р. на основі рішення Риксдагу були відкриті чотирирічні так звані «народні школи», навчання в яких було обов'язковим, а фінансування здійснювалося державою. Понад сто років у Швеції не існує неграмотності як соціального явища. З 1882 р. народні школи стали 6-річними, у 1936 р. – 7-річними, у 50-х рр. XX століття – 8-річними. З 1972 р. в Швеції є обов'язковою 9-річна шкільна освіта (Кошарна, 2013; Шмотіна, 2011).

Аналіз нормативних документів (The Swedish Higher Education) та результатів наукових досліджень (Кошарна, 2013; Фельцан, 2020, Шмотіна, 2011) дає підстави визначити, що сучасна шведська система освіти складається з чотирьох рівнів, кожен з яких має певні особливості.

Перший рівень– це fqrlkskola, що буквально можна перекласти як «попередня школа». Як правило, це розуміють як освітню установу, в якій ведеться підготовка дітей до школи. Цікавою є організація освітньої роботи в таких закладах, оскільки всі заняття здійснюються за чітко визначеними навчальними планами. Діти, як правило, починають відвідувати дитячі садки з двох років, а закінчують у шість. У дитячому садку починають навчати буквам і цифрам, водночас формування математичних компетентностей здійснюється на рівні елементарних математичних уявлень.

Переважна більшість дитячих садків – державні, хоча відвідування дитсадка – справа добровільна. У дошкільних закладах дітей поділяють на групи за віком кількістю від 15 до 20 вихованців.

Другий рівень освіти – це школа. Вона складається з дев'яти класів, але є і так званий нульовий (підготовчий) клас, в якому навчаються діти з шести років. Основні шкільні предмети: математика, шведська та англійська мови. Особливим є оцінювання: оцінки починають виставлятися тільки з восьмого класу за критерієм «задовільно» (G), «добре» (VG) і «відмінно» (MVG). Поділ на молодші (1-3-й), середні(4-6-й) і старші класи (7-9-й) офіційно скасовано в 1995 р. До шостого класу всі предмети, крім фізкультури, музики, малювання і домоводства (праці) веде один вчитель. З сьомого класу викладають вчителі-предметники.

Всі школи своїми повинні відповідати вимогам загальнодержавного закону «Про освіту». Інтегрована середня школа вищого ступеня передбачає близько 26 варіантів вибору програми за трьома основними напрямками: однорічні професійно орієнтовані програми, дворічні технічні програми і трирічні академічні програми.

Усі типи програм взаємопов'язані, й учні мають практично необмежені можливості переходу на навчання за різними програмами. Після закінчення школи учень отримує атестат із оцінками з трьох обов'язкових предметів та 12–14 предметів за вибором. Сукупність предметів, запропонованих для вибору, зовсім невеликий, зазвичай, 16–18, із яких треба вибрати 12–14 предметів. Випускні іспити є, але у підсумковій оцінці враховуються оцінювання предметів протягом усього шкільного навчання (Цюк, 2016). Сьогодні в шведському суспільстві йде дискусія про назрілу необхідність збільшити кількість обов'язкових предметів і здійснювати оцінювання за бальною системою раніше, ніж у восьмому класі.

Третій рівень – гімназія. Всі гімназії – спеціалізовані. Прийом до гімназії здійснюється за оцінками у шкільному атестаті. У деяких гімназіях – великий конкурс. Оцінці задовільно в шкільному атестаті відповідає 10 балів, добре – 15 балів, відмінно –20 балів. У вступника повинно бути не менше, ніж 16 предметів з оцінкою «задовільно», всі бали за 16 предметів сумуються, тобто мінімум балів, який повинен бути – 160, максимум – 320.

Кожна гімназія визначає прохідний бал для вступу на навчання, який оголошується заздалегідь до вступної кампанії. Учень може

подавати документи відразу в кілька гімназій, остаточний прохідний бал оголошується після конкурсу. Навчання в гімназії не є обов'язковим. Водночас більшість випускників шкіл продовжують здобувати освіту у гімназії. Існують різні типи гімназій, частина з них – профільні і тому за предметами, що вивчаються, не зорієнтовані на вступ їх випускників у подальшому до закладів вищої освіти.

У гімназії кожен учень навчається за індивідуальним планом. Перелік дисциплін за вибором для гімназистів значно більший, ніж обов'язкових. Обов'язковим для всіх закладів освіти Швеції є вивчення в гімназії математики, шведської та англійської мови. Якщо учень орієнтований на вступ до ЗВО, то він заздалегідь знає набір предметів і рівень їх вивчення, необхідних для вступу на ту чи іншу програму.

Після закінчення гімназії випускник отримує атестат з оцінками. Якщо кількість вивчених ним предметів більше необхідного їх набору на ту чи іншу програму ЗВО, то він може вибирати між освітніми програмами та ЗВО, але в досить обмеженому обсязі. Наприклад, якщо випускник навчався в гімназії технічного профілю, але має намір вивчати історію, то у нього просто не буде необхідної оцінки з історії В, якщо він не обрав для навчання даний предмет. У гімназіях, як і у ЗВО, існує система тимчасових одиниць (кредит) для оцінки тривалості курсу. Один гімназійний кредит– це одна година навчання. Зазвичай бувають п'ятдесяти- та сто-кредитні курси. Для вступу до ЗВО гімназист повинен представити курси на 2500 кредитів. Середній бал розраховується не тільки з оцінок, а й з тривалості курсу.

Середній бал, який потрібен для вступу до ЗВО, залежить від престижності спеціальності в шведському соціумі. Наприклад, на медичні спеціальності це може бути і найвищий – 20 балів. Крім вступу до ЗВО за гімназичним атестатом існує й альтернативний шлях: так званий «іспит вищої школи». Цей іспит проводиться два рази на рік, і на нього допускаються гімназисти будь-якого року навчання і навіть учні дев'ятого класу школи. Іспит триває 8 годин і складається із завдань з математики, шведської та англійської мов. За нього теж можна отримати максимум 20 балів. На кожну програму ЗВО заздалегідь оголошується, який відсоток абітурієнтів буде прийнятий за конкурсом «іспиту вищої школи», а який – за конкурсом гімназійних оцінок. Обидва відсотки не повинні бути менше тридцяти. Якщо учень дев'ятого класу школи здав «іспит вищої школи» на 19–20 балів, що гарантує йому вступ на програму будь-якого університету, то це не

означає, що йому не потрібно вчитися в гімназії. І потрібно буде надати оцінки на увесь визначений набір предметів, але достатньо, щоб ці оцінки були «задовільно» (Шмотіна, 2011).

До четвертого рівня належать заклади вищої освіти – це університети та вищі школи, де навчання є безкоштовним. В останні роки в Швеції кількість студентів у системі вищої освіти значно зросла. З 1991 року кількість місць в університетах і університетських коледжах збільшилося приблизно на 30%. Прийом нових студентів становить щорічно близько 50 тис. осіб. З 50-х ХХ століття шведська система вищої освіти змінювалася кілька разів. Остання масштабна реформа була проведена у 1991 р. з метою надати системі в цілому й окремим навчальним закладам більшої самостійності й автономності (The Swedish Higher Education Ordinance).

У цілому, заклади вищої освіти Швеції прагнуть до нівелювання та універсальності освітніх послуг. Це, в свою чергу, не тільки спрощує систему управління та акредитації, але й спонукає до встановлення зв'язків між навчальними закладами і їх освітніми програмами, створює можливості переходу студентів та викладачів з одних ЗВО до інших. У країні нараховується близько 55 закладів вищої освіти, з них – 11 університетів.

До десятки кращих університетів Швеції належать: університет у Стокгольмі; університет вУпсалі; Гетеборгський університет; університету Лунді; університет в Умео; університет у Лейпцінгу; університет в Еребро; Голандський університет-коледж; університет у Карлстаді; університет-коледж в Даларна. Поділу на факультети, в тому сенсі, як це склалося, наприклад, в українській системі освіти, не існує. Студенти приймаються на певну програму, яка включає в себе список обов'язкових курсів. Крім обов'язкових курсів студент повинен прослухати і здати певну кількість курсів за вибором. Кожному курсу відповідає певна кількість кредитів. Один кредит за шведськими критеріями відповідає 1 тижню занять. Після закінчення одного семестру, за умови успішної здачі іспитів, студенти можуть отримати 20 кредитів, що еквівалентно 30 кредитам Європейської системи оцінювання.

Універсалізація навчальних планів і програм дозволяє одночасно індивідуалізувати навчальні програми кожного студента у рамках загальних навчальних планів ЗВО (Кошарна, 2019). Вимоги до вступників стосуються наявності шведського чи аналогічного диплому про середню освіту (особи, які старші за 25 років можуть замінити його на

підтвердження стажу роботи в обраній сфері). Вступити до будь-якого закладу вищої освіти можна після навчання на академічному або технічному напрямку інтегрованої школи вищого ступеня.

Такий самий сертифікат можна отримати, закінчивши курси відкритого університету. Студент за кілька місяців до початку семестру повинен записатися на обрані ним курси. Заняття на курсах проходять у формі лекцій і семінарів, зазвичай, не частіше двох разів на тиждень. Весь інший час – самостійна робота. План курсу відомий заздалегідь, і до кожного семінару кожен студент повинен виконати певну роботу, як правило, у письмовій формі.

Для гуманітарних курсів студент зобов'язаний до кожного семінару прочитати рекомендовані тексти (причому не з підручника, а в оригіналі, статті та монографії сучасних авторів) та написати есе. По завершенню курсу передбачається коплексна письмова робота, презентація чи доповідь перед аудиторією. Остаточна оцінка за курс виставляється за сукупністю вивчених предметів. Шкала оцінювання тривалий час була та ж, що і в гімназії (G, VG, MVG), але з 2007 року Швеція перейшла на загальноєвропейську шкалу – A (вища оцінка), B, C, D, E, F, G.

Студент може записуватися на курси і набирати кредити не тільки у своєму ЗВО, а й у будь-якому іншому ЗВО Швеції. Для зручності студентів у мережі існує єдиний освітній портал studera.nu, де зібрана інформація про всі курси увсіх ЗВО Швеції. Прослуховування курсів в іноземних університетах також зараховується студенту, а на деяких програмах стажування за кордоном є обов'язковими.

Після того, як студент набирає 120 кредитів, що відповідає двом повним рокам навчання, він може претендувати на отримання свідоцтва про вищу освіту найнижчого рівня – Hцgskoleexamen. До загальних учених ступенів відносяться: ступінь бакалавра, Kandidatexamen, що присвоюється після навчання за 180 кредитами або 3-х років навчання. Три роки навчання – це так званий основний рівень, grundnive. Далі слідує просунутий рівень, avanceradnive. Ступінь магістра, Magisterexamen, присуджується після одного року навчання на просунутому рівні. Два роки навчання на просунутому рівні дає можливість студенту здобути ступінь, диплом магістра – Masterexamen. Після просунутого рівня слідує третій, дослідницький рівень – forskarnive. Два роки навчання на дослідницькому рівні

дозволяють претенденту отримати ступінь ліценціата – Licenciatexamen, а чотири роки – ступінь доктора, Doktorexamen. Після чотирьох років навчання та захисту докторської дисертації, якщо вчений, дослідник успішно працює і має наукові публікації, йому може бути присуджено звання доцента (Шмотіна, 2011).

Таким чином, шведська освіта як європейська освіта – це ступенева підготовка фахівців за інтегрованими напрямами (Андрущенко, 2013, с. 20), це відповідність законодавства про освіту гуманістичним тенденціям розвитку людства, це потужна університетська наука, мобільність педагогів і вчених і надзвичайно висока, контрольована громадськістю та власним авторитетом відповідальність перед суспільством.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вивчення шведської системи освіти дозволяє визначити її особливості, які, на нашу думку, полягають у спрямуванні освітньої політики на формування автономності і самостійності діяльності закладів освіти; забезпеченні потреб особистості при виборі освітніх програм і формуванні індивідуальної траєкторії здобуття освіти на різних рівнях. Виявлено, що становлення шведської освіти відбувалося послідовно на основі принципів системності, гнучкості, соціальної відповідальності, демократизму, гуманізму, культуровідповідності, людиноцентризму, що забезпечило побудову одну з найбільш благополучних і сприятливих для життя людини країну.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей педагогічної освіти та її впливу на розвиток духовності і культури шведського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

Андрущенко, В. П. (2013). *Цивілізаційна місія освіти. Управління освітою*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Andrushchenko, V. P. (2013). *Civilization mission of education. Management of education*. K.: Publishing house of M. P. Drahomanov NPU).

Бех, В. П. (2019). *Особистість у вирі планетарного світу*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Beh, V. P. (2019). *Personality in the whirlpool of the planetary world*. K.: Publishing house of M. P. Drahomanov NPU).

Кошарна, Н. В. (2013). Вища педагогічна освіта Швеції у контексті національної розбудови освіти (кінець XX–початок XXI століття). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 31, Том VII (49): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»* (Kosharna, N. V. (2013). Higher pedagogical education in Sweden in the context of the national development of education (end of the 20th - beginning of the 21st century). *Humanitarian Bulletin of the Pereyaslav-*

Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda, 31, Volume VII (49): Thematic issue «Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space»).

Кошарна, Н. В. (2019). Тенденції реформування системи педагогічної освіти Швеції на рубежі XX – XXI століть. *Освітологічний дискурс, 1–2 (24–25),* 215–228. (Kosharna, N. V. (2019). Trends in reforming the system of pedagogical education in Sweden at the turn of the 20th - 21st centuries. *Educational discourse, 1–2 (24-25),* 215–228).

Фельцан, І. М. (2020). *Розвиток культури іншомовного спілкування в освіті дорослих Швеції* (дис. … д-ра філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки). Київ. (Feltsan, I. M. (2020). *Development of aculture of foreign language communicationin Swedish adult education* (Diss. … Doctor of Philosophy in specialty 011 – Educational, pedagogical sciences). Kyiv).

Шмотіна, О. (2011). Шведська модель освіти. *Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 1.33,* 124-127. (Shmotina, O. (2011). The Swedish model of education. *Scientific Bulletin of Moscow State University named after V. O. Sukhomlinskyi, 1.33,* 124-127).

Цюк, О. (2016). Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти Швеції. *Педагогіка і психологія професійної освіти, 2,* 169–178. (Tsyuk, O. (2016). Development of the quality assurance system of higher education in Sweden. *Pedagogy and psychology of professional education, 2,* 169–178).

Scott, J. C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education, 77 (1). Special Issue: Moving into the Next 75 Years,* 1–39.

The Swedish Higher Education Act. URL: http://english.hsv.se/lawsandregulations/theswedishhighereducationact.4.5161b99123700c42b07ffe 39 56 .html

The Swedish Higher Education Ordinance. URL: http://english.hsv.se/lawsandregulations/thehighereducationordinance4.5161b99 123700c42b07ffe3981.html

University Rankings. URL: http://www.topuniversities.com/

QS World University Rankings 2021. URL: https://www.topuniversities.com/ university-rankings/world-university-rankings/2021

SUMMARY

Martyn Oksana. Features of the socially oriented model of education in Sweden.

The article examines the peculiarities of the development of a socially oriented model of education in Sweden at the beginning oft he 21 st century. The methods of scientific research were used: analysis and synthesis – to clarify the content of the normative and legal foundations of the development of Swedish education, systematization and generalization – to characterize the levels of education and formulate conclusions, comparison – to identify the features of the development of Swedish education, prognostic –to clarify the possibilities introduction of progressive ideas of the Swedish experience into the practice of Ukrainian education. It was determined that the modern Swedish education system consists of four levels. The first level is preschool institutions, where children are prepared for school. The second level of education is a nine-year school. The specialy of an integrated high school is the presence of a significant number of program selection options in three main directions: one-year professionally oriented programs, two-year technical programs and three-

year academic programs. The third level is a gymnasium, in which training is carried out on the basis of an individual plan. The study of the following subjects in gymnasium is mandatory for all of Sweden: Mathematics, Swedish and English. The fourth level includes institutions of higher education – these are universities and higher schools, where education is free. The universality of educational services, the individualization of study programs for each student within the framework of general educational plans of higher education institutions are characteristic of Swedish higher education institutions. It is substantiated that the features of the Swedish education system are the direction of educational policy towards the formation of autonomy and independence of the activities of educational institutions; ensuring the needs of the individual when choosing educational programs and forming an individual trajectory of obtaining education at different levels. It was found that the formation of Swedish education took place consistently on the basis of the principles of systematicity, flexibility, social responsibility, democracy, cultural relevance, people-centeredness, etc.

Key words: *educational model, Sweden, education levels.*

УДК 796.03

Володимир Нечипоренко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8815-6581
Анна Бойченко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-0935-2945
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/276-284

ДІЯЛЬНІСТЬ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ «СПОРТ ДЛЯ ВСІХ»: ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ

У статті розкрито змістово-процесуальні засади діяльності Європейської федерації «Спорт для всіх». Окреслено бачення, місію, цілі й завдання досліджуваної організації. Схарактеризовано напрями діяльності Європейської федерації «Спорт для всіх», а саме: проведення симпозіумів, конференцій, регіональних і міжнародних семінарів і конгресів, інформаційних тижнів, тижнів пригод і спортивних досліджень, навчальних турів тощо; сприяння розвиткові концепцій «Спорт для всіх» і «Культура через спорт»; організація заходів, спортивних фестивалів, ігор, міжнародних подорожей «Спорт для всіх» і «Культура через спорт», а також сприяння розвиткові спортивного туризму та культури в цілому; продовження наукових досліджень, адаптованих до практики «Спорт для всіх» і «Культура через спорт» тощо. З'ясовано, що Європейська федерація «Спорт для всіх» є впливовим суб'єктом провадження фізкультурно-оздоровчої, спортивної, виховної та просвітницької діяльності для всіх груп населення на засадах демократії, свободи, толерантності, рівного та справедливого доступу до фізичної активності, неупередженості й незаангажованості, поваги до культурної самобутності кожного учасника, а також активним партнером низки міжнародних та наднаціональних організацій, які спільно реалізують програму «Спорт для всіх».

Ключові слова: *Європейська федерація «Спорт для всіх», спортивні організації, міжнародні спортивні організації, молодіжні спортивні організації.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій актуалізується питання виховання учнівської і студентської молоді на засадах громадянськості та патріотизму. Водночас загострюється й питання збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Вирішенням означених питань займаються молодіжні спортивні організації в усьому світі, зокрема і в країнах Європейського Союзу. Однією з таких організацій є Європейська федерація «Спорт для всіх», яка займається популяризацією спорту серед усіх верств населення і, насамперед, студентської та учнівської молоді, керуючись гаслом, що спорт для всіх є «спадщиною кожного, спадщиною людства» (*European Sport for All Federation. Sport for all: heritage of humanity,* n.d.).

Аналіз актуальних досліджень. Порушена в статті проблематика вже протягом багатьох років привертає увагу дослідників з усього світу. Зокрема, різні аспекти діяльності спортивних організацій вивчали такі українські дослідники, як О. Вацеба (діяльність українського науково-дослідного інституту фізичної культури (1931–1939), Л. Вострокнутов (діяльність спортивних організацій в Україні в кінці XIX – на початку XX ст.), Л. Заїченко (спортивний клуб у системі координат організаційно-правових форм господарських організацій), В. Мужичок (діяльність фізкультурно-спортивних організацій на Західноукраїнських землях (1919-1939 рр.)), А. Литвинець (спортивна діяльність християнських організацій), Т. Панфілова (юнацько-молодіжні, культурно-освітні та спортивні товариства Галичини (XIX ст.), Б. Трофим'як (витоки, організація, структура та діяльність січово-гімнастичних товариств), І. Шевчук (громадські організації та органи державної влади в сфері фізичної культури: правовий механізм взаємодії) та ін. Водночас можемо констатувати відсутність ґрунтовних наукових розвідок, присвячених вивченню питання зарубіжного досвіду діяльності молодіжних спортивних організацій.

З огляду на викладене вище, **метою статті** обрано розкриття змістово-процесуальних засад діяльності Європейської федерації «Спорт для всіх».

Методи дослідження. Для реалізації визначеної мети у статті використано низку теоретичних методів дослідження: загальнонаукових (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація), що уможливили розкриття сутності досліджуваного

феномену, й конкретно наукових – порівняльно-зіставний, термінологічний аналіз, структурно-логічний метод тощо.

Виклад основного матеріалу. Європейська федерація «Спорт для всіх» (Union Europeenne Du Sport Pour Tous – UESpT) є некомерційною асоціацією, що працює не тільки в країнах Європейського Союзу, але й поза його межами. UESpT є континентальною секцією Міжнародної федерації «Спорт для всіх» (International Sport for All Federation – FISPT), заснованої 3 квітня 1982 року в Страсбурзі.

Як наголошено на сайті організації, Європейська федерація «Спорт для всіх» спрямовує зусилля на формування особливого бачення спорту, який має такі характеристики:

- відкритість для всіх груп населення;
- спорт являє собою фізичну активність, вільну, спонтанну, яка здійснюється під час дозвілля, є відпочинком, розслабленням і відволіканням;
- незаангажованість та гнучкість для різних активних учасників відповідно до умов (фізичних, соціальних, сексуальних тощо) кожного з них;
- демократичність;
- наявність широких перспектив для всіх, насамперед в аспекті надання рівних можливостей щодо отримання інформації та реалізації фізичної активності;
- відкритість для участі всіх членів родини (дітей, батьків, бабусь і дідусів) (*Union Europeenne Du Sport Pour Tous. About us,* n.d.).

Задля реалізації окресленої візії, Європейською федерацією «Спорт для всіх» передбачено низку заходів:

- створення загальновизнаної концепції «Спорт для всіх», яка має поширитися з Європи на весь світ;
- створення нової концепції «Рекреаційних змагань», спрямованої на зміцнення зв’язку між «змагальним спортом» і «спортом для відпочинку»;
- організація акцій «Спорт для всіх» та поширення досвіду від старшого покоління до молоді;
- збір запитів та пропозицій від молоді (майбутнє «Спорт для всіх», молодь для молоді тощо) з метою створення «Європейського молодіжного спортивного парламенту»;

- поширення загальнолюдських цінностей спорту через концепцію «Спорт для всіх», яка передбачає конкретні дії, спрямовані на протидію насильству та дискримінації;
- створення «Європейської білої Біблії» на тему «Спорт для всіх»;
- створення «соціальної спільноти UESpT»;
- установлення діалогу з Європейською Комісією з метою отримання доступу до фінансування конкретних проєктів «Спорт для всіх»;
- створення спільно з Міжнародним олімпійським комітетом та Європейським олімпійським комітетом освітніх та формувальних програм на кшталт: «Спортивний маркетинг», «Спортивне волонтерство», «Спорт та здоровий спосіб життя» тощо;
- створення «Обсерваторії спорту та соціальної політики, культури через спорт, солідарності та соціальної інтеграції» як орієнтиру для спортсменів, менеджерів, журналістів, волонтерів тощо;
- організація спортивних заходів, як-от «Ігри для дорослих», «Молодіжні спортивні змагання», «Традиційні ігри» тощо, а також міжнародних конференцій на теми спорту, культури, здоров'я та благополуччя, спорту та економіки, активного туризму тощо (*Union Europeenne Du Sport Pour Tous. About us,* n.d.).

Європейська федерація «Спорт для всіх» функціонує на основі Статуту UESpT, ухваленого Позачерговою Генеральною Асамблеєю в Мілані 5 грудня 2014 р., який розроблено відповідно до положень Статуту, ухваленого у Страсбурзі 24 лютого 1984 р. Згідно зі ст. 4 означеного Статуту, місія UESpT охоплює:

- сприяння, у співпраці з інституціями Європейського Союзу, ініціативам, спрямованим на формування та зміцнення ідентичності європейських громадян, цінуючи різні культурні ідентичності, які характеризують громадян ЄС;
- сприяння розвиткові освіти, а також матеріальному, моральному, інтелектуальному та духовному зростанню європейських громадян із метою просування різноманітних освітніх заходів і траєкторій відповідно до віку. Доступ до заходів гарантується всім громадянам і, зокрема, людям із обмеженими можливостями, які можуть скористатися освітніми програмами, адаптованими до навичок кожного, забезпечуючи, водночас, ширшу участь на колективному рівні;
- сприяння співпраці між школами, іншими закладами освіти, спортивними організаціями з метою інтеграції спортивної практики у

викладання у структурований та стійкий спосіб, гарантуючи присутність спорту як засобу для досягнення цілей курсу навчання;

- сприяння вихованню цінностей свободи, розуміння, толерантності, лояльності, поваги та солідарності з метою розвитку ставлення до освітньої поведінки з повагою до культурної самобутності кожного;
- заохочення виховання європейської свідомості, яка ґрунтується на принципах свободи та людської гідності без будь-якої дискримінації за політичними, релігійними, економічними чи соціальними переконаннями;
- сприяння розвиткові взаємодії та командної роботи на ціннісних засадах солідарності, толерантності й взаєморозуміння в різних ситуаціях, пов'язаних із пошуком самого себе, свого місця в довкіллі, свого місця по відношенню до інших, допомагаючи розвиткові кооперативної поведінки та прийняттю способу життя, який характеризується найкращим можливим використанням фізичної та духовної енергії, з метою спільного зростання та прогресу, у гармонії та взаємному обміні поступками;
- створення ефективного та довгострокового партнерства з різними установами, такими як засоби масової інформації, школи, благодійні асоціації, підприємства, громадські та місцеві інститути, з метою поширення освітньої діяльності в галузі спортивних та професійних дисциплін, мистецтва тощо;
- сприяння співпраці між закладами освіти, спортивними організаціями та державними органами влади задля створення освітніх шляхів, які відповідають потребам неформального навчання, забезпечуючи обмін практичними знахідками між членами країн-учасниць;
- розробка процедур та інструментів для сприяння ідентифікації, створенню, авторизації та забезпечення якості фахівців сфери мистецтва та ремесел, професійних і спортивних дисциплін із метою сприяння взаємному визнанню між національними організаціями держав-членів ЄС задля забезпечення кращого обміну людьми, товарами й послугами в повній відповідності з потребами споживача. Організація навчальних курсів та підвищення кваліфікації для лідерів «Спорт для всіх»; створення максимально сприятливих умов для виконання поставленого завдання та просування програми «Лідери без кордонів» (Leaders without frontiers). Сприяння професійному розвиткові працівників сфери мистецтва, професійних і спортивних дисциплін з метою узгодження

окреслених завдань із завданнями, передбачених політикою Європейського Союзу (*UESpT statute,* 2014).

Цілями UESpT, відповідно до ст. 5 Статуту, є просування концепцій «Спорт для всіх» і «Культура через спорт», а також установлення зв'язку між організаціями та окремими особами, зацікавленими в реалізації окресленої мети. Асоціація прагне досягти вищезазначених цілей, серед іншого, за допомогою таких заходів, як:

- постійне навчання членів із метою полегшення їх інтеграції у професійну діяльність;
- сприяння, через своїх членів, проведенню культурних, громадських і спортивних заходів, організації конгресів, семінарів, зустрічей, соціальних і навчальних турів;
- сприяння поглибленню знань про діяльність Європейського Союзу, його політику та фінансову програму;
- надання таких послуг, як консультації, активація, оцінка втручання, яке очікується в межах спільного фінансування Європейського Союзу, з метою сприяння більш активній участі європейських фахівців у діяльності Європейського Союзу та в різноманітті можливостей, які він пропонує;
- просування в європейських і національних інституціях ролі соціального педагога Європи та фахівців, які спеціалізуються на європейській соціальній та економічній сфері;
- UESpT бере на себе роль представника своїх членів у європейських і національних установах, діючи в умовах повної прозорості, незалежності й неупередженості;
- UESpT установлює власні правила для процедур, за якими він може визнавати товариства, організації та асоціації, що працюють у відповідних галузях мистецтва, професійних та спортивних дисциплін;
- Федерація співпрацює з інституціями та організаціями Європейського Союзу, іншими міжнародними та наднаціональними інституціями, а також із національними інституціями та урядами, дотримуючись принципів фундаментальної економічної свободи, наданої законодавством, відсутності технічних та фізичних бар'єрів, ураховуючи фізичні, моральні, інтелектуальні та духовні знання свого народу (*UESpT statute,* 2014).

До напрямів діяльності Європейської федерації «Спорт для всіх», визначених у ст. 6 Статуту, належать:

- організація міжнародних зустрічей «Спорт для всіх» і «Культура через спорт» шляхом проведення симпозіумів, конференцій, регіональних і міжнародних семінарів і конгресів, інформаційних тижнів, тижнів пригод та спортивних досліджень, навчальних турів тощо;
- сприяння розвиткові концепцій «Спорт для всіх» і «Культура через спорт» через надання підтримки відповідним програмам;
- стимулювання спонсорства програм «Спорт для всіх» і «Культура через спорт»;
- організація заходів, спортивних фестивалів, ігор, міжнародних подорожей «Спорт для всіх» і «Культура через спорт», а також сприяння розвиткові спортивного туризму та культури в цілому;
- продовження наукових досліджень, адаптованих до практики «Спорт для всіх» і «Культура через спорт» і зосередження на аспектах управління;
- участь у заходах регіональних та світових організацій, які здатні викликати зростання інтересу громадськості до програми «Спорт для всіх»;
- збір, публікація та розповсюдження документів соціального призначення Федерації;
- розширення сфери використання засобів масової інформації для популяризації заходів «Спорт для всіх» і «Культура через спорт»;
- стимулювання будівництва більшої кількості спортивних споруд для організації дозвілля;
- допомога в започаткуванні міжнародних кампаній «Спорт для всіх» та «Культура через спорт»;
- сприяння та розвиток відносин із національними олімпійськими комітетами, іншими міжнародними організаціями, урядами та неурядовими організаціями, а також із організаціями, що спрямовують свою діяльність на розвиток спорту й зростання на всіх рівнях у світі інтересу до спорту та підписання з ними Меморандумів про взаєморозуміння;
- збір, упорядкування й поширення інформації серед членів і передача отриманої інформації та рішень іншим організаціям (*UESpT statute,* 2014).

Основними партнерами UESpT виступають такі організації:

- Комісія МОК з культури та олімпійської освіти;
- ЮНЕСКО;

- ЮНІСЕФ;
- ВООЗ;
- Міжнародна олімпійська академія;
- Всесвітня асоціація олімпійців;
- університети;
- інші організації, які входять до мережі «Спорт для всіх» (*European Sport for All Federation. Our mission and vision,* n.d.).

Основними напрямами співпраці Європейської федерації «Спорт для всіх» із означеними партнерами визначено:

- спільне з Європейською Комісією просування програми «Спорт для всіх» як сприяння зміцненню здоров'я та добробуту;
- посилення зв'язку з МОК та Національними олімпійськими комітетами шляхом створення активної мережі «Спорт для всіх»;
- пошук національних та міжнародних партнерів для проєктів «Спорт для всіх»;
- залучення та навчання спорту волонтерів будь-якого віку в межах розвитку громадського спорту, а також створення бази даних щодо національної та міжнародної соціальної відповідальності й розвитку спорту;
- сприяння створенню мережі просоціальної інтеграції через «Спорт для всіх»;
- організація спільних дій із партнерами, керівниками, технічними працівниками і волонтерами;
- мутуалізація формування практик між членами мережі;
- сприяння запровадженню навчальних та освітніх програм багатосторонніх або двосторонніх проєктів обміну;
- просування та впровадження заходів «Спорт для всіх»;
- спільне проведення симпозіумів, семінарів, конгресів, співпраця між університетськими та неуніверситетськими спортивними інституціями, які пропонують спортивні курси (*European Sport for All Federation. Our mission and vision,* n.d.).

Висновки. Таким чином, Європейська федерація «Спорт для всіх» є впливовим суб'єктом провадження фізкультурно-оздоровчої, спортивної, виховної та просвітницької діяльності для всіх груп населення на засадах демократії, свободи, толерантності, рівного та справедливого доступу до фізичної активності, неупередженості й незаангажованості, поваги до культурної самобутності кожного учасника, а також активним партнером низки міжнародних та наднаціональних організацій, які спільно реалізують програму «Спорт для всіх».

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у з'ясуванні концептуальних засад виховної діяльності молодіжних спортивних організацій у Європейському Союзі.

ЛІТЕРАТУРА

European Sport for All Federation. Our mission and vision (n.d.). Retrieved from: https://www.uespt.org/Mission_UESpT.html.

European Sport for All Federation. *Sport for all: heritage of humanity* (n.d.). Retrieved from: https://www.uespt.org/#:~:text=European%20Sport%20For%20All%20Federation%20%2D%20UESpT&text=Sport%20plays%20an%20important%20role,and%20understanding%20among%20different%20cultures.

UESpT statute (2014). Retrieved from: https://www.uespt.org/Statute_of%20_UESpT.html.

Union Europeenne Du Sport Pour Tous. About us (n.d.). Retrieved from: https://www.uespt.org/About_Uespt.html.

SUMMARY

Nechyporenko Volodymyr, Boichenko Anna. Activity of the European Sport for All Federation: content-procedural foundations.

The article reveals content-procedural foundations of the European Sport for All Federation functioning. The vision, mission, goals and objectives of the organization under study are outlined. The directions of activity of the European Sport for All Federation are characterized, namely: conducting symposia, conferences, regional and international seminars and congresses, information weeks, weeks of adventure and sports research, educational tours, etc.; promoting development of the concepts "Sport for all" and "Culture through sport"; organizing events, sports festivals, games, international trips "Sport for all" and "Culture through sport", as well as promoting development of sports tourism and culture in general; continuation of scientific research adapted to the practice of "Sport for all" and "Culture through sport"; participation in the events of regional and world organizations, which are capable of increasing public interest in "Sport for all"; collection, publication and distribution of social purpose documents of the Federation; expansion of the scope of the use of mass media to popularize the "Sport for all" and "Culture through sport" events; stimulating the construction of more sports facilities for leisure organization; assistance in launching international campaigns "Sport for all" and "Culture through sport"; promotion and development of partnerships with national Olympic committees, other international organizations, governments and non-governmental organizations, as well as with organizations that direct their activities to the development of sports and increasing interest in sports at all levels in the world and signing of Memorandums of Understanding with them; collection, arrangement and distribution of information among the members and transfer of received information and decisions to other organizations, etc. It is found that the European Sport for All Federation is an influential agent of implementation of physical culture and health, sports, upbringing and educational activities for all population groups on the principles of democracy, freedom, tolerance, equal and fair access to physical activity, impartiality and non-involvement, respect for the cultural identity of each participant, as well as an active partner of a number of international and supranational organizations that jointly implement the "Sport for all" program.

Key words: *European Sport for All Federation, sports organizations, international sports organizations, youth sports organizations.*

УДК [37.091.12.011.3-051:78]:39

Наталія Овчаренко
Криворізький державний педагогічний університет
ORCID ID 0000-0003-4874-1716
Яна Чістікова
Криворізький державний педагогічний університет
ORCID ID 0000 0002 3392 2445
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/285-300

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЕТНОКУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА» В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Стаття присвячена визначенню сутності поняття «етнокультура вчителя музичного мистецтва», що є актуальним для сучасної музично-педагогічної освіти України. Мета праці – теоретичне обґрунтування поняття «етнічнокультура вчителя музичного мистецтва» на засадах міждисциплінарного наукового дискурсу. Для досягнення мети застосовано феноменологічний, діалектичний міждисиципліарний, етнокультурологічний та логіко-понятійний наукові методи пізнання. За результатами дослідження надано теоретичне обґрунтування дефініції «етнокультура вчителя музичного мистецтва», що має теоретичне і практичне значення для визначення структури зазначеного явища й обґрунтування методики його формування.

Ключові слова: *етнос, етнічне, культура, культура особистості, етнокультурна компетентність, етнокультурна підготовка, етнокультура, етнокультура особистості, етнопедагогічна культура, учитель музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. Перше двадцятиріччя XXI століття відмічене глобальними реформаційними економічно-соціальними, політичними, культурними, освітніми процесами в світовому суспільному просторі. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій, відкритість кордонів країн сприяють інтенсифікації комунікативних взаємин між народами та їх культурами. За таких умов спостерігається поступове «перетікання» одних освітньо-культурних традицій певного народу в інші, іноді, до втрати важливих рис етнічної ідентифікації. Значної мірою це стосується і сфери українського музичного мистецтва, якому притаманно сьогодні запозичення широкого спектру невисокого за цінністю інокультурного медіаконтенту, спрямованого не завжди на засвоєння молодим поколінням української духовності в її етнічних проявах.

Українською державою проводиться цілеспрямована етнокультурна політика, яка здійснюється урядом у вигляді спеціальних заходів для реалізації культурних прав конкретних представників етнічних спільнот та спільноти в цілому, які забезпечують взаємодію культур, різних компонентів етнонаціональної структури суспільства і

спрямовані на збереження та розвиток культурного різноманіття поліетнічного суспільства (Євтух, 2020, с. 107). У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) наголошується на важливості виховання в дітей патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій (Закон України, ст. 7). Відповідно, перед музично-педагогічною освітою постає важливе завдання щодо формування етнокультури вчителя музичного мистецтва, який має активну позицію у продовженні національних музичних традицій, збереженні української етнічної ментальності і нерозривного зв'язку музичної освіти й музичного мистецтва з вітчизняною історією, культурою з метою етнокультурного виховання дітей, юнацтва, молоді.

Вирішення зазначеної проблеми потребує теоретичне обґрунтування поняття «етнокультура вчителя музичного мистецтва» на основі з'ясування змісту його сутнісних складових у міждисциплінарному вимірі.

Аналіз актуальних досліджень. У ХХ столітті культура як явище життєдіяльності суспільства неодноразово була предметом дослідження філософів-культурологів (М. Бахтін, В. Біблер, Д. Лихачов, О. Лосєв, П. Флоренський та ін.). У ХХІ столітті культура суспільства та культура особистості продовжує бути в центрі уваги філософів (В. Бліхар, М. Козловець, Л. Горохова, В. Федоренко, В. Шинкарук та ін.), психологів (В. Брушлинський, Д. Леонтьєв та ін), педагогів (Г. Балл, В. Кремень, О. Рудницька, В. Тушева та ін.). Питання «етносу», «етнічного» досліджувалося в міждисциплінарному вимірі з позиції етнофілософії (М. Головатий, В. Лісовий, Г. Лозко, М. Степико та ін.); наукового знання етнології (Ю. Бромлей), етносоціології і етнополотології (О. Антонюк, В. Волобуєв та ін.), етнопсихології (В. Утвенко), етнопедагогіки (Г. Волков, В. Євтух, І. Попова та ін.), етномузикології (К. Квітка, Б. Луканюк та ін.). Виявленню змісту етнічної культури присвячувалися праці (Л. Карпушина, А. Панькін, М. Шабанова та ін.). Етнічна підготовка, етнокультурна компетентність учителя музичного мистецтва неодноразово була предметом наукового дослідження вітчизняних та зарубіжних учених (Ю. Мережко, Л. Соляр, Сюй Цзяюй та ін.). Разом із тим, у сучасних наукових працях не достатньо висвітлено й обґрунтовано поняття «етнокультура вчителя музичного мистецтва», що вказує на необхідність додаткового дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати поняття «етнокультура вчителя музичного мистецтва» на засадах міждисциплінарного наукового дискурсу.

Методи дослідження. Для досягнення мети застосовувалися всезагальні і загальнонаукові методи дослідження, зокрема: феноменологічний, діалектичний методи – для з'ясування сутності категорій «культура», «етнос», «етнокультура»; міждисиципліна́рний підхід для узагальнення міждисциплінарного наукового досвіду з предмету дослідження; етнокультурологічний та логіко-понятійний наукові методи з метою обґрунтування змісту поняття «етнокультура вчителя музичного мистецтва».

Виклад основного матеріалу. Методологічно зумовлено, що теоретичне обґрунтування поняття «етнокультура майбутнього вчителя музичного мистецтва» потребує застосування феноменологічного методу для з'ясування сутності таких його складових, як «культура» та «етнос», «етнічний».

Упродовж багатьох століть мислителі, учені намагаються дати стале визначення категорії «культура» як загальносуспільного та особистісного явища. Відомо, що зазначеній категорії притаманна багатозначність, яка відображена у філософських джерелах минулого й сучасності, зокрема, термін «культура» в перекладі з латинської означає «обробка, удосконалення, розвиток, освіта чогось» (*Акад. тлум. словник,* 2010, с. 367). Широкий спектр визначень має точку дотику, яка полягає в існуванні й бутті самого суспільства та результатах його діяльності.

Щодо загального значення категорії «культура», то філософія культури знаходиться в пошуку істини й донині. Так, П. Флоренський, О. Лосєв на початку і в середині ХХ століття вбачали в сутності явища культури Божественне начало. П. Флоренський пов'язує етимологію терміну «культура» з вихідним поняттям «культу» на засадах богослов'я, що означає устаткування всього світу за категорією культу (Флоренський, 2001). За думкою філософа, віра визначає культ, а культ – світорозуміння, і з якого далі виходить культура, тобто, саме особливості вірування суспільства, вибір ним культу і впливає на специфічність їх культури. Морфологічне розуміння культури, її історії в О. Лосєва базується на ідеї розвитку самоусвідомлення в ставленні до Бога. Науковець розглядає феномен культури як цілісний організм, який включає визначені шари культури, що не мають причинних

зав'язків між собою, а пов'язані символічно, духовно-морфологічно, стильовим чином (Лосєв, 1995, с. 348). Філософ надає пояснення своєї позиції щодо виробничих відносин, які вважає проявом даної культури та духовної стихії даної культури. Лосєв вирізняє п'ять рівноцінних культурно-історичних типів: Східний (Китай, Японія, Персія, Єгипет, єврейство), Античний; Християнське Середньовіччя; Новоєвропейська буржуазно-капіталістична культура; Соціалістична культура (Лосєв, 1995). Концептуальній теорії вченого притаманний апокаліптичний погляд щодо кінця історії культури й подальшого її існування, що базується на думці щодо негативної тенденції в сучасному суспільстві в ставленні до Бога.

Культуру як форму діалогу, взаємопородження культур та форму одночасного буття спілкування людей минулих, дійсних і майбутніх культур, розглядає в другій половині XX століття В. Біблер (Біблер, 1991, с. 189). У дослідженні науковця культура ототожнюється з цивілізацією як сукупністю певних сталих форм і засобів буття людських спільнот. Культура, на доцільну думку вченого, має три характеристики: вона – взаємодія, спілкування багатьох культур; вона детермінує, визначає себе сама; вона є сферою створення творів – науки, мистецтва (Біблер, 1997, с. 239). М. Бахтін, у працях якого розкрито концептуальні положення щодо діалогу культур, виявляючи феномен культури, доречно зазначав, що в ній смислові явища можуть існувати в прихованому вигляді, потенційно, та розкриватися тільки в сприятливих для цього розкриття смислових культурних підтекстах наступних епох; культура не є закритим колом, єдність визначеної культури – це відкрита єдність (Бахтін, 1997, с. 331).

У кінці XX століття Д. Лихачов розглядає культуру як цілісне явище й такого роду середовище, у якому існують свої спільні тенденції, закони, взаємопритягання та взаємовідштовхування для різних аспектів культури. Учений переконаний в існуванні наскрізних ліній в історичному русі, поряд зі своєрідністю й діалогічністю унікальних культурно-історичних епох. Культуролог розглядав культуру як «сакральне поле», з якого неможливо вийняти одну якусь частину, оскільки відбудеться падіння культури (Лихачов, 2015, с. 23). Учений зазначав, що в поняття культури мають входити і завжди входили релігія, наука, освіта, етичні й моральні норми поведінки людей та держави. У контексті нашого дослідження важливою є думка Д. Лихачова, що «культура – це величезне цілісне явище, яке робить

людей, які населяють визначений простір, із простого населення – народом, нацією», а також, що початок свій культура бере зі Слова, з мови (Лихачов, 2015, с. 26). На відміну від Лосєва, Д. Лихачов відокремлював у історичному розвиткові культури рух від хаосу до гармонії, його *культурологічна концепція* побудована на баченні смислу існування і розвитку культури на засадах гуманізму. Відмітимо, що науковець акцентував на взаємозв'язку категорії «культура» з народом, нацією, його мовою, традицією.

Теоретичний аналіз філософської думки у ХХ столітті дозволив вирізнити основні три концепції у виявленні феномену «культура»: *теологічна* – сутність культури пов'язана з Божественим началом (П. Флоренський, О. Лосєв); *діалогічна* – в основі культури лежить взаємопородження, спілкування минулих, дійсних і майбутніх культур (М. Бахтін, В. Біблер); *історико-культурологічна* – смисл культури лежить у цілісності й сакральності явища в історичному русі (Д. Лихачов).

У сучасній філософській думці поняття «культура» доцільно визначається як сукупність усіх видів перетворюючої діяльності людини та її результатів (*Філософія: словник термінів та персоналій,* 2020, с. 139); історично визначений рівень розвитку суспільства й людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях (*Вел. тлум. словник,* 2001, с. 594). В окресленні сутності феномена культури вчені-філософи спрямовують свої дослідження на визначення спільного й відмінного між культурою та цивілізацією і наголошують на тому, що первинним у розумінні культури має бути локальний спосіб буття людей, їх повсякденний життєвий світ, який створюється природно-історичним шляхом.

Сьогодні категорія «культура» в науковій літературі визначається трьома найбільш поширеними в культурології концепціями: духовною, ціннісною, етносоціологічною, – доцільно зазначає В. Тушева (Тушева, 2016, с. 157).

Зокрема, на *духовній концепції* зосереджує свою увагу О. Рудницька і зазначає, що культура дає можливість людині відкривати й перетворювати світ та себе особисто, вона сприяє формуванню духовності людини, наближується до світового досвіду людської цивілізації (Рудницька, 1998, с. 47).

М. Бахтін акцентує увагу на *ціннісно-діалогічній концепції* культури й доходить висновку, що в кожній культурі минулого

закладені величезні можливості, які лишилися не розкритими, не усвідомленими й не використаними впродовж усього історичного життя даної культури, а «діалогічні відношення – універсальне явище, яке пронизує всю людську мову й усі відношення та прояви людського життя, взагалі все, що має смисл і значення (Бахтин, 1979). Психолог В. Брушлинський, досліджуючи психологію суб'єкта, доречно зазначав, що основою культури будь-якого суспільства є певна система духовних цінностей і соціальних норм; для кожної людини їх освоєння необхідні (Брушинський, 2003, с. 9).

Прихильники *етносоціологічної концепції* культури визначають її сутність через особливе і специфічне, притаманне конкретному суспільству. Так, культура, на думку І. Валлерстанйн, «ніколи не була і не буде абстрактно-людською, вона завжди конкретно-людська, тобто національна, індивідуально-народна і лише в такій своїй якості висхідна до загальнолюдської» (Валлерстайн, 2015, с. 94). І. Попова підкреслює, що існує лише один шлях до загальносвітової культурної єдності – усвідомлення кожною людиною своєї етнічної приналежності та набуття толерантності до традицій, звичаїв та норм інших культур (Попова, 2001, с. 2). Аналіз зазначених концепцій надав змогу В. Тушевій дійти логічного висновку: «якщо духовна культура обмежується сферою духовного життя людини, то ціннісна культура визначає сукупність матеріальних і духовних цінностей суспільства людей, а етносоціологічна концепція розглядає культуру життєвого досвіду людини як наукову проблему і явище суспільного життя» (Тушева, 2016, с. 157). Тож, логічно, що етнокультура являє собою комплекс духовних і матеріальних цінностей конкретного етнічного суспільства.

Поняття «культура особистості» невід'ємне від сутності самої людини, яка є суб'єктом культури певного народу та життєдіяльності в такому суспільстві. Саме людина, людяність доцільно вважаються об'єднувальними поняттями життєвих і діяльнісних проявів культури суспільства. Аналізуючи вчення Конфуція, О. Самойленко слушно акцентує увагу на його чотирьох правилах: місцезнаходженні людини в культурі, збереженні традицій, вивченні писемних першоджерел, здібності навчатися (Самойленко, 2002).

У дослідженнях Н. Овчаренко явище суспільної культури розглядається як передача суспільного досвіду через систему знаків і символів. Науковець зосереджується на герменевтичному й семіотичному аспектах культури і доречно зазначає, що культура

передає смислову інформацію від людини минулого людині сучасній і майбутній через сукупність знакових та символічних систем, які потребують розкодування смислів (Овчаренко, 2016).

Важливим для нашого дослідження є праці Д. Леонтьєва, у яких розглядається вплив культури суспільства на формування культури особистості, що проявляє себе в подвійному результаті, а саме: у культивуванні загальноцивілізаційних механізмів життя в суспільстві, обмеженні впливів природних і формуванні базових механізмів саморегуляції; у засвоєнні характерних для даної культури специфічних знаків, символів та ціннісно-смислових регуляторів (Леонтьєв, 2013, с. 29). Науковець дійшов важливого узагальнення, що культура є засобом розвитку й виховання особистості, оволодіння цінностями навколишнього соціоприродного середовища, що вважається головною умовою гармонізації відносин з навколишнім світом і самим собою (Леонтьєв, 2001).

Указуючи на детермінований зв'язок освіти і культури та їх вплив на особистість людини, її культуротворчість у суспільстві, В. Кремень доцільно наголошує, що «культурологічна модель освіти, яка є перспективною в контексті сьогоднішніх реалій, має бути спрямованою передусім на людину, на особистість, її включеність у процес культурної творчості» (Кремень, 2002, с. 18). За визначенням Г. Балла, культура особистості також може розглядатись як система механізмів реалізації та розвитку людської сутності. У складі культури особистості вчений, ґрунтуючись на аналізі богословської і філософської традиції, вирізняє три складові: духовну культуру, психологічну культуру і фізичну культуру (Балл, 2003, с. 12).

На формування культури особистості, за В. Біблером, впливають «великі діалоги культур», що проявляють себе як елементи загальнолюдської культури, що притаманні історичним епохам, спільнотам, релігійним, етнічним, професійним, політичним тощо, конкретним особистостям (Библер, 1997). У психологічній науковій думці культура постає у вигляді особливого способу діяльності людини, який включає процес творчої саморегуляції особистості – суб'єкта індивідуальності й неповторності (Леонтьєв, 2001, с. 48). Такої самої думки дотримується і Ю. Устюшкін, який зазначає, що в основі гуманізації суспільства лежить певна організація суспільного життя, яка надає змоги людині усвідомлювати себе органічно вплетеною в систему суспільної та національної культури і відчувати власну неповторність і автономію особистості (Устюшкін, 1992, с. 21). Тобто, за результатами

дослідження можна дійти висновку, що культура особистості є результатом впливу культури суспільства, її особливість і неповторність сягає глибокими коріннями в традицію

Отже, узагальнюючи результати наукового аналізу у визначенні сутності поняття «культура», за останнє століття спостерігаються певні зміни в культурологічному знанні. Так, у ХХ столітті існували теологічна, діалогічна, історико-культурологічна концепції; а в ХХІ столітті – духовна, ціннісна, етносоціологічна. Відповідно, сьогодні домінантною думкою у виявленні культури суспільства як явища є розуміння її сутності як системи духовних і матеріальних цінностей і норм певної спільноти.

Розкриваючи сутність другого складника етнокультури, а саме дефініцію – «етнос», зазначимо, що навіть у енциклопедичній і словниковій літературі така дефініція має широке коло значень.

У філософському енциклопедичному словнику етнос слушно розглядається як явище, що включає (*Філос. енц. словник,* 2002, с. 177): етнічне ядро – основну частину етносу, яка компактно населяє певну територію; етнічну периферію – компактних груп представників даного етносу, тією чи іншою мірою відокремлених від головної його частини; етнічну діаспору – деяких членів етносу, що проживають на тих територіях, які займають інші етнічні спільності. Специфічні риси етносу розкрито в «Енциклопедії сучасної України», у якій явище розглядається як спільнота, що має об’єднані уявлення про спільне походження та наявність культурної спільності – мови, звичаїв, міфів, епосу (Лісовий, 2009).

У деяких джерелах наголошується саме на біологічному аспекті в існуванні етносу як біосоціального особливого виду спільноти людей, які утворилися внаслідок їхнього природного розвитку на основі специфічних стереотипів свідомості й поведінки, а також, яка розвивається об’єктивним історичним шляхом і здатна за рахунок самовідтворення до стійкого багатовікового існування (*Малий етнополітолог. словник,* 2005, с. 117).

В етносоціологічному довіднику термін «етнос» (від грець. ethos) тлумачиться як «особливий вид спільності людей, яка утворилась історично й є особливою формою їхнього колективного існування» (Євтух, 2011, с. 58). Що ж до основних форм існування етносу, то до них можна віднести націю, народність, а також те, що етнічна спільнота розвивається об’єктивним історичним шляхом і

основними характеристиками певного етносу є самосвідомість, мова, релігія, специфічні елементи духовної і матеріальної культури.

Долучаємося до думки авторів енциклопедій, словників, довідників, які слушно вважають, що «етнос» це такий загал, який має спільне походження, мову, вірування, культуру, визначену територію.

Виявляючи співвідношення понять «етнос» і «народ» зазначимо, що такі поняття не завжди корелюють у дослідженнях учених. Цінним, особливо в контексті сучасних подій, є висновок В. Утвенко, який вважає, що «народ» є незалежним від етнічної належності громадяни однієї країни, а поняття «етнос» вживається для означення всіх історичних типів етнічних спільнот від племен до сучасних націй (Утвенко, 2017, с. 230).

Разом із тим, якщо розглянути потрактування поняття «етнічний», «етнічне», то в українській науковій думці XXI століття вони майже завжди ототожнюються з поняттями «народний», «народне». У наукових працях сутність етнічного визначають: елементи духовної та матеріальної культури спільнот людей, які об’єднуються й розмежовуються в етнічні групи, у яких етнічність виявляється через мову, культуру, традиції, релігію, обряди, звичаї, народне мистецтво, особливий вид психіки (Євтух, 2011, с. 103); сукупність характерних рис духовної і матеріальної культури, які відрізняють різні групи (*Малий етнополітолог. словник,* 2005, с. 78).

М. Степико зауважує, що вказані риси окремо не вказують на етнічну приналежність, а саме їх нероздільна сукупність і складає етнічну «окремішність» (Степико, с. 19). Думка вченого є суголосною нашій позиції, що етнічне є проявом природних і культурних особливостей того чи іншого народу та їх впливом на формування й життєдіяльність тих історичних людських спільнот, які мають свій етнічний складник у племенах, народностях і націях.

Здійснений попередньо логіко-понятійний аналіз складає теоретичне підґрунтя для з’ясування сутності етнічної культури як явища суспільного, особистісного, педагогічного, музично-педагогічного.

Категорія «етнокультура» тлумачиться в енциклопедії історії України як сукупність спільних культурних елементів (Лісовий, 2009). Більш повне потрактування надає В. Євтух, який зазначає, що етнічна культура є сукупністю матеріальних і духовних цінностей, які вироблені тією чи іншою етнічною спільнотою (Євтух, 2011, с. 99). Така культура, усвідомлюються представниками певних людських спільнот

у вигляді системи культурно-ціннісних традицій, що базуються на етнічних маркерах і є атрибутом їх життєдіяльності.

Етнокультура особистості доречно вважається в етнопедагогіці ціннісним здобутком людини, яка самоусвідомлює себе частиною визначеного етносу, а її цілеспрямоване формування з дитинства забезпечує успішність соціалізації особистості в сучасному полікультурному світі. У науковій думці вона розглядається як вихідна модель соціалізації, в основі якої народний ідеал досконалої людини (Карпушина, 2012, с. 29). Виховання і розвиток етнокультури особистості кожного індивіда етносу, оволодіння ним цінностями навколишнього середовища, умовою гармонізації відносин із навколишнім світом залежить від рівня загального рівня етнічної культури суспільства. За словами А. Панькін, процес формування згаданої культури відбувається шляхом присвоєння соціально-історичного досвіду, фіксованого у формі історично сформованих предметів культури, втілених у відібраних етносом духовно-моральних ідеях – цінностях, які освоюються та усвідомлюються під час освітньої діяльності (Панькин, 2001, с. 91).

У сучасному світі саме педагог відіграє визначну роль як провідник культурного спадку етносів, націй, спільнот, доцільно зазначає О. Гуренко (Гуренко, 2005, с. 20). Науковець наголошує на важливості місії вчителя залучати учнів до різних культурних цінностей, традицій, позицій, бути представником етнонаціональної культури. Слід виховувати молоде покоління в дусі пошани до рідного слова, не цуратися свого роду, краю, любити пісні, які ще з народження співала мати, знати звичаї, обряди українського народу та бути гідним громадянином своєї країни (Лемко, 2021, с. 447). Тож важливого значення набуває сьогодні поняття «етнокультура вчителя», сутність якого базується на усвідомленні двох складових – етнічної культури особистості та етнопедагогічної культури.

Етнопедагогічну культуру в дослідженнях В. Ніколаєва розглянуто через сукупність трьох складових: духовної, соціонормативної, матеріальної і культур (Ніколаєв, 1998, с. 39). У своєму дослідженні І. Попова визначає етнопедагогічну культуру вчителя як складне, системне утворення, що складається з «етнопедагогічних знань і уявлень, розвиненого індивідуального прагнення до етнопедагогічної діяльності» (Попова, 2001, с. 86). На наш погляд, етнопедагогічна культура вчителя є системним,

особистісно-професійним утворенням, яке включає цінності народної педагогіки певного етносу, етнопедагогічну компетентність, що проявляється в готовності формувати етнічну культуру в учнів.

Досліджуючи підготовку вчителя до формування етнічної культури школярів, Н. Муштакова визначає специфічні характеристики етнічної культури майбутніх учителів, як-от: різнобічні інтереси в колі спілкування з артефактами, етнокультурою; мотивація до етнокультури й етнопедагогічної діяльності; інтенсивність звернень до етнокультури; ціннісне ставлення до етнокультури; рівень розвитку етнічної та етнопедагогічної свідомості (Муштакова, 2008). М. Шабанова доходить логічного узагальнення, що у процесі формування етнокультури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, необхідно орієнтуватися на три ціннісні сфери: сферу пізнання, сферу діяльності, сферу спілкування (Шабанова, 2010).

Теоретичний аналіз наукових праць щодо базового поняття «етнокультура вчителя музичного мистецтва» дав змогу констатувати, що зазначене поняття, на жаль, недостатньо обґрунтовано в сучасному науковому досвіді. Увага вчених сфери педагогіки прикута до етнокультурної компетентності (Ю. Мережко, Л. Соляр та ін.), етнокультурної підготовки (Т. Дзюба, Сюй Цзяюй та ін.) вчителя музичного мистецтва. Зокрема, у сутності етнокультурної компетентності науковцями доцільно вбачається «процес засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва етнокультурного надбання суспільства; рівень сформованості уявлень про етнокультурні здобутки, що проявляє себе в готовності до роботи з дітьми різних національностей» (Соляр, 2018, с. 89); «опанування знаннями та навичками впровадження в школах художніх культур регіональних меншин, оволодіння технологією «діалогу культур» як уміння почути іншого, розуміти духовний світ іншої людини, яка є представником іншого етносу, іншої субкультури» (Мережко, Гмирівна, 2021, с. 33). Зміст етнокультурної підготовки майбутнього вчителя музики базується на засвоєнні системи цінностей етнокультури в цілому, а також музичної етнопедагогіки, національної музичної культури та на сукупності опанованих знань, умінь і навичок, умінні застосовувати в подальшій фаховій діяльності (Сюй Цзяюй, 2017, с. 57).

Зважаючи на висновки попередніх досліджень, можемо констатувати, що етнокультура вчителя музичного мистецтва є особистісно-професійним явищем, оскільки сприймання етнокультури суспільства залежить від мотиваційно-ціннісної спрямованості

особистості людини; її інтересу і любові до виявів власного етносу; рівня самоусвідомлення причетності до етнічної традиції. Етнічна культура разом із тим, є і важливим компонентом професійної культури вчителя музичного мистецтва, оскільки вчитель має формувати в підростаючого покоління ціннісне ставлення до власної мови, вірування, звичаїв, національного фольклору, а також інтерес, толерантність, повагу до інших етнічних культур. Такому явищу притаманний постійний рух, динамічність, що проявляє себе або в розвитку, або в регресі. Якщо вчитель має визначену національну позицію, позитивну мотивацію щодо підвищення рівня власних етнічних знань, умінь, здатностей, цікавиться життям свого народу, етносу та постійно проявляє активність у музичній етноосвіті дітей та молоді, ступінь його етнічної культури буде зростати.

Етнічну культуру вчителя музичного мистецтва вважаємо системним утворенням, яке включає цінності того етносу, з яким він себе самоідентифікує, ціннісне толерантне ставлення до інших етнічних груп світу та їх етнокультурного досвіду, комплекс ентокультурних, етнопедагогічних і етномузичних знань, умінь, здатностей.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. За результатами здійсненого логіко-понятійного аналізу та вивчення наукового досвіду з досліджуваного питання теоретично обґрунтовано поняття «етнокультура вчителя музичного мистецтва», яке є динамічним, системним, особистісно-професійним утворенням, що виявляється в сукупності взаємопов’язаних світоглядних цінностей історико-культурної, життєдіяльнісної, музично-фольклорної традиції визначеного етнічного суспільства, інших етносів та етнокультурного діалогу; етнокультурних, етнопедагогічних, музично-фольклорних знань, умінь та здатностей їх практично застосовувати в музично-педагогічній діяльності. Здійснене теоретичне обґрунтування досліджуваного поняття впливає на перспективи розробки структури етнічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва та створення методичних засад її формування в практиці музично-педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Академічний тлумачний словник: словник української мови (2010). У 11 томах. Т. 1. І. К. Білодід (ред.). Київ: Наукова думка (*Academic Interpretive Dictionary: Dictionary of the Ukrainian Language* (2010). In 11s volumes. T. 1. In I. K. Bilodid (Ed.). Kyiv: Scientific opinion).

Бахтин, М. М. (1979). *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Советская Россия (Bakhtin, M. M. (1979). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Moscow: Soviet Russia).

Балл, Г. (2003). *Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти.* Київ (Ball, G. (2003). *The category of «personality culture» in the analysis of the humanization of general and vocational education*. Kyiv).

Библер, В. С. (1991). *От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в XXI век*. Москва: Политиздат (Bibler, W. S. (1991). *From science to the logic of culture: Two philosophical introductions to the 21st century*. Moscow: Politizdat).

Библер, В. С. (1997). *На гранях логики культуры*. Москва (Bibler, W.S. (1997). *On the verge of the logic of culture.* Moscow).

Брушлинский, А. В. (2003). «Психология субъекта» (страницы последней книги А.В. Брушлинского. *Психологический журнал, 24 (2)* (Brushlinsky, A. V. (2003). «Psychology of the subject» (pages of the last book by A. V. Brushlinsky. *Psychological Journal, 24 (2)*).

Валлерстайн, И. (2015). *Анализ мировых систем и ситуация в современном мире* Б. Ю. Кагарлицкий (гл. ред.). СПб: Университетская книга (Wallerstein, I. (2015). *Analysis of world systems and the situation in the modern world*. In B. Yu. Kagarlitsky (Ed.). SPb: University book).

Великий тлумачний словник сучасної української мови (2001). В. Т. Бусел (уклад. і голов. ред.). Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун» (*Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language* (2001). V. T. Busel (way. and heads. ed.). Kyiv; Irpen: WTF «Perun»).

Гуренко, О. І. (2005). *Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах полі етнічного середовища* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Харків (Hurenko, O. I. (2005). *Formation of ethnocultural competence of students of pedagogical university in the conditions of poly ethnic environment* (PhD thesis). Kharkiv).

Дзюба, Т. А. (2004). *Этнопедагогическая подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в сельской школе Чувашии* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Чебоксары (Dziuba, T. A. (2004). *Ethnopedagogical preparation of a music teacher for professional activity in a rural school of Chuvashia* (PhD thesis). Cheboksary).

Євтух, В. Б. (2011). *Етносоціологія: довідник*. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Yevtukh, V. B. (2011). *Ethnosociology: a handbook*. Kyiv: M. P. Drahomanov National Pedagogical University).

Євтух, В. Б., Марушкевич, А. А., Дем'яненко, Н. М., Чепак, В. В. (2003). *Етнопедагогіка*. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет» (Yevtukh, V. B., Marushkevich, A. A., Demyanenko, N. M., Chepak, V. V. (2003). *Ethnopedagogy*. Kyiv: Kyiv University Publishing and Printing Center).

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). Режим досупу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (*Law of Ukraine «On the complete general secondary education»)* (2020). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text).

Карпушина, Л. П. (2012). *Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений (на примере музыкального образования)* (дис. … докт. пед. наук: 13.00.01). Саранск (Karpushina, L. P. (2012). *Ethnocultural approach as a factor of socialization of students of general educational universities (for example in music education)* (PhD thesis). Saransk).

Кремень, В. Г. (2002). Поступ до нової філософії освіти в Україні. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні: 1992-2002*, *1* (Kremen, V. G.

(2002). Progress to the new philosophy of education in Ukraine. *Development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine: 1992-2002, 1*).

Лемко, Г. (2021). Ідеї громадянського виховання у творчій спадщині педагогів західного регіону України (кінець XX – початок XXI ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3 (107),* 477-488 (Lemko, H. (2021). Ideas of civil education in the creative heritage of teachers in the western region of Ukraine (late XX - early XXI century). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 3 (107),* 477-488).

Леонтьев, А. А. (2001). Россия: многокультурность и толерантность. *Век толерантности, 3,* 46-53 (Leontiev, A. A. (2001). Russia: multiculturalism and tolerance. *The age of tolerance, 3,* 46-53).

Леонтьев, Д. А. (2013). О некоторых аспектах проблемы «культура и личность». *Культурно-историческая психология, 1,* 22-30 (Leontiev D. A. (2013). On some aspects of the problem of «culture and personality». *Cultural and historical psychology, 1,* 22-30).

Лісовий, В. С. (2009). Етнос. *Енциклопедія Сучасної України: електронна версія* [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; Режим доступу: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=18071. (Lisoviy, V. S. (2009). Ethnos. *Encyclopedia of Modern Ukraine*: electronic version [online] / ch. editors: I. M. Dziuba, A. I. Zhukovsky, M. G. Zhelezniak, etc. Retrieved from: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=18071).

Лихачев, Д. С. (2015). Культура как целостноя среда. *Избранные труды по русской и мировой культуре*. СПб.: СПбГУП (Likhachev, D. S. (2015). Culture as a holistic environment. *Selected works on Russian and world culture*. SPb.: SPbGUP).

Лосев, А. Ф. (1995). *Форма – Стиль – Выражение*. Москва (Losev, A. F. (1995). *Form – Style – Expression*. Moscow).

Малий етнополітологічний словник. (2005). О. В. Антонюк, В. І. Волобуєв, М. Ф. Головатий (уклад.). Київ: МАУП (*Small ethnopolitical dictionary* (2005). O. V. Antonyuk, V. I. Volobuev, M. F. Golovaty (ed.). Kyiv: IAPM).

Мережко, Ю. В., Гмиріна, С. В. (2021). Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищій школі. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors: monograph, Baltija Publishing,* (сс. 25-40). Рига (Merezhko, Yu. V., Gmyrina, S. V. (2021).Formation of ethnocultural competence of future teachers of music art in higher education. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors: monograph, Baltija Publishing* (pp. 25-40). Riga).

Муштакова, Н. А. (2008). *Подготовка будущего учителя к формированию этнической культуры школьников* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Астрахань (Mushtakova, N. A. (2008). *Preparing future teachers for the formation of ethnic culture of schoolchildren* (PhD thesis). Astrakhan).

Николаев, В. А. (1998). *Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя* (автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.01). Москва (Nikolaiev V. A. (1998). *Theory and methods of formation of ethnopedagogical culture of the teacher* (PhD thesis). Moscow).

Овчаренко, Н. А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності* (дис. … докт. пед. наук: 13.00.04). Київ (Ovcharenko, N. A (2016). *Theoretical and methodological principles in professional training of the future teachers in music art for vocal and pedagogical activities* (PhD thesis). Kyiv).

Панькин, А. Б. (2001). *Этнокультурный парадокс современного образования*. Волгоград: Перемена (Pankin, A. B. (2001). (*Ethnocultural paradox of modern education*. Volgograd: Change).

Попова, И. О. (2001). *Формирование этнопедагогнческой культуры педагогов* (дис. … канд пед. наук: 13.00.04). Астрахань (Popova, I. O. (2001). *Formation of ethnopedagogical culture of teachers* (PhD thesis). Astrakhan).

Самойленко, А. И. (2002). Музыковедение и методология гуманитарного знания. *Проблема диалога*: монография. Одесса: «Астропринт». (Samoilenko, A. I. (2002). Musicology and methodology of humanitarian knowledge. *The problem of dialogue*: a monograph. Odessa: Astroprint).

Соляр, Л. В. (2018). *Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кременець (Solar, L. V. (2018). *Formation of ethnocultural competence of future teachers of music art* (PhD thesis). Kremenets).

Степико, М. Т. (2011). *Українська ідентичність: феномен і засади формування*. Київ: НІСД (Stepiko, M. T. (2011). *Ukrainian identity: phenomenon and principles of formation*. Kyiv: NISS).

Сюй, Цзяюй (2017). *Методичні засади етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Xu Tszyayuy (2017). *Methodical principles of ethnocultural training of future music teachers in the process of professional training* (PhD thesis). Kyiv).

Тушева, В. В. (2016). Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, 4 (86),* 155-161 (Tusheva, V. V. (2016). Culturological approach as a theoretical and methodological basis of the strategy of formation of research culture of future teachers of music art. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Pedagogical sciences, 4 (86),* 155-161).

Устюшкин, Ю. М. (1992). Культура и гуманизация общества. *Вестник Мосовского. Университета,* 6 (Ustiushkin, Yu. M. (1992). Culture and humanization of society. *Bulletin of Mosovsky. University, 6*).

Утвенко, В. В. (2017). *Етнологія*. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал» (Utvenko, V. V. (2017). *Ethnology*. Kyiv: SE «Ed. House «Staff»).

Філософія: словник термінів та персоналій (2020). В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко (ред.). Київ: КВІЦ (*Philosophy: a dictionary of terms and personalities* (2020). V. S. Blikhar, M. A. Kozlovets, L. V. Gorokhova, V. V. Fedorenko, V. O. Fedorenko (Ed.). Kyiv: KVIC).

Філософський енциклопедичний словник (2002) / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис. (*Philosophical encyclopedic dictionary* (2002) / V. I. Shynkaruk (editor in chief) and others. Kyiv: Hryhoriy Skovoroda Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Ukraine: Abris).

Флоренский, П. (2001). Иконостас. *Христианство и культура,* (сс. 521-626). Москва: Фолио (Florensky, P. (2001). Iconostasis. *Christianity and culture* (pp. 521-626). Moscow: Folio).

Флоренский, П. (1960). *Статьи по искусству*. Париж: Русская книга (Florensky, P. (1960). *Articles on art*. Paris: Russian book).

Шабанова, М. Н. (2010). Формирование этнокультуры будущего учителя изобразительного искусства. *Ученые записки, 4 (16),* 229-233

(Shabanova, M. N. (2010). Formation in ethnoculture of the future teacher in fine arts. *Scientific notes*, *4 (16),* 229-233).

SUMMARY

Ovcharenko Nataliia, Chystikova Yana. The meaning of etnoculture in teacher of musical art in interdisciplinary in scientific discourse.

The article is dedicated to defining the meaning of the concept in ethnoculture of musical art teachers.It is also actual for modern music and pedagogical education in Ukraine. The aim of the work is theoretical substantiation of the concept of "ethnic culture in a music teacher" on the basis of interdisciplinary scientific discourse. Phenomenological, dialectical interdisciplinary, ethnocultural and logical-conceptual scientific methods of cognition were used to achieve the goal. Hence, there have been changes in the concepts of cultural knowledge: in the twentieth century: theological, dialogical, historical and cultural concepts; in the XXI century: spiritual, value, ethnosociological concepts in defining the meaning of the concept of "culture" over the past century. It is emphasized that "ethnicity" is a community that has a common origin, language, beliefs, culture, territory, and "ethnic" is also a manifestation of natural and cultural characteristics in formation of a nation, there lived those historical human communities. They had their own ethnic component – tribes, nationalities and nations. So ethnopedagogical culture of the teacher is interpreted as a systematic, personal and professional entity, it is manifested in the formation of ethnic culture in students, that includes the values of folk pedagogy of a particular ethnic group, ethno-pedagogical competence. The study provided a theoretical basis for the concept of "ethnocultural teacher of musical art as a dynamic, systematic personal and professional entity, that is also a set of interrelated worldview values of historical, cultural, life, music and folk traditions of a particular ethnic society, other ethnic groups and ethnocultural, ethnopedagogical and music-folk knowledge, applied skills and abilities in music-pedagogical activity". The study has theoretical and practical significance for determining the structure of this phenomenon and testing the efficiency of the methods in this formation.

Key words: *ethnos, ethnic, culture, culture of personality, ethnocultural competence, ethnocultural training, ethnoculture, ethnoculture of personality, ethnopedagogical culture, teacher of musical art.*

UDC 378.4(71):378.22

Mykola Stepanets
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0001-8728-6387
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/300-308

THE CONTENT OF MASTER OF EDUCATION PROGRAMMES IN CANADIAN UNIVERSITIES

Educational programmes that prepare future professionals in education have been reviewed in this article. A report from the Association of Canadian Deans of Education, which reflects that high quality professional teacher education, together with active and responsible education policies, is the foundation of civil society and Canada's future in a global context, was examined.

Two master's programmes at the University of Alberta and the University of Toronto are analysed. The programmes include compulsory courses, elective courses and a research component. It is argued that Canadian Master's degree programmes

include a significant number of subjects which contribute to professional competence of a competitive graduate.

Key words: *Master Degree, programme content, university, education in Canada, teacher education, graduate training, higher education.*

Introduction. The field of education occupies a leading position in higher education in Canada because of its importance in society and its role in teaching, learning and the education of students, pupils and adults. Master of Education (MEd) in Canada is trained through a system of universities, which provide students with opportunities to develop knowledge, skills and attitudes necessary for their future careers. Ukrainian education is going through a complex path of Europeanization and improvement and it is characterized by significant changes. Therefore, the study of the content component of MEd training in Canada is relevant because of its feasibility for implementation in domestic education.

Analysis of relevant research. The issue of Master's education is currently the subject of extensive academic debate. Master's education has been considered by the following scholars: V. Crisco, R. Cooman, S. Gieter, R. Pepermans, C. Bois, R. Caers, M. Jegers, L. R. Wiest, E. Oikonomidoy.

For a comprehensive analysis of the issue under study, we approach the university acts, mandates and Master of Education programmes, namely: Quality Assurance Principles for Ontario's Universities; Quality Assurance Framework; Graduate Degree Level Expectations; The University of Toronto Act; Post-Secondary Learning Act; Alberta Universities Act.

The aim of the article is to investigate the content of Master of Education programmes in Canadian universities.

Research methods. The following research methods were used to study the specifics of the issue under consideration: analysis, synthesis, comparison, synthesis, concretization, which provided the opportunity to investigate the source database, to formulate initial statements and to highlight key ideas; system-structural and content analysis was applied to specify the content of Master of Education programmes.

Results. Master's education programmes prepare future specialists for independent professional practice in education and science. The programmes include courses that focus on the principles and practices of management in universities and higher education systems, the study of higher education as an object of applied research, and prepare students for work in administrative centres of educational administration. Such programmes include courses in higher education economics and finance; educational policy and planning; curriculum studies; labour relations; higher

education policy; research in higher education; institutional research; marketing and promotion; problems of evaluation, accountability and philosophy (CIP, 2016).

The Association of Canadian Deans of Education (ACDE) report outlines that high quality professional and teacher education, together with proactive and responsible education policies, is the foundation of civil society and Canada's future in a global context. The role of the educator in civil society is that of a public intellectual, and high-quality professional and teacher education and sound educational policies are essential to the development of individuals and society (*ACDE. Five Year Plan,* 2020).

The ACDE seeks to develop new educational leaders by mentoring current administrators and aspiring teachers in key areas such as personnel management, funding allocation, public speaking, philanthropy and employee relations, as well as leading change and building a culture of high performance. As outlined in the ACDE report, the aim of teacher education is to prepare a future specialist educator who has mastered the theoretical knowledge of education and the methodology of its application, is able to connect past experiences with the present and foresee the consequences of their actions and attitudes towards others, discover the causes of the phenomena they observe and self-actualise in complex life situations. Master's training aims to develop the competences needed to understand the pedagogical components, the content of the core pedagogical institutions, and the application of forms and methods of teaching. Masters should be prepared to serve society by being committed to human and professional dignity, fairness, impartiality, empathy and high moral standards in a multicultural environment.

Some examples of typical titles for Master's degree programmes are: "Library and Information Studies", "Higher Education", "Studies in Teaching and Learning", "Indigenous Studies in Education", "Educational Leadership", "Educational Leadership and Police", "Educational Leadership and Management", "Curriculum and Pedagogy", "Learning and Technology", "Interdisciplinary", "Language and Literacies Education", "Adult Education and Community Development", "Health Sciences Education", "Educational Studies", "Educational Policy Studies", "Educational Psychology", "Elementary Education", "School and Applied Child Psychology".

The results of the research on the content of Master of Education programmes in Canada indicate that they cover a significant number of disciplines to build professional competence of a competitive graduate

whose future teaching career will be focused on implementing educational policies of the institution where he/she will be working and providing learning, teaching and research in the relevant field.

Master's degree programme in the faculties of education at universities in Canada comprises 30-60 ECTS credits and last from two to five years, depending on the university and the mode of study, and involve mastering a number of general compulsory disciplines and writing a research paper, aiming to provide theoretical and practical knowledge in education and, where appropriate, other related disciplines. Graduates will be able to formulate research questions and address research findings within an appropriate methodological framework; engage in research activities that contribute to significant, ethical and equitable research; synthesise theoretical and practical ideas, and where appropriate link these to their research papers; plan and conduct independent educational research using valid and reliable methods; present ideas with accuracy and conciseness; demonstrate the ability of the student to reflect on and communicate their ideas in a meaningful way (*Graduate Degree Learning Expectations,* 2021).

Master of Education programmes cover specific compulsory courses that foster and develop skills in fundamental issues, problems and principles of education. Consider two master's programmes at the University of Alberta and the University of Toronto.

The Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto has developed program Master of Education (MEd): Online Teaching and Learning. The programme is designed with flexibility in mind and is intended for students interested in participating in research in distance education who wish to teach and develop online courses effectively. The field aims to help every student become an effective online teacher, developing powerful online courses through the judicious and effective use of new technologies.

The programme includes three core courses: Foundations of Curriculum Studies, Instructional Design of Online Courses, Theoretical Foundations of Online Teaching and Learning. There are also three electives that students can choose from:

- "Introduction to Knowledge building";
- "Computers in the Curriculum";
- "Constructive Learning and Design of Online Environments";
- "Educational Applications of Computer-Mediated Communication";
- "Introduction to Artificial Intelligence in Education";

- “Blended Learning: Issues and Applications”;
- “Social Media and Education”;
- “Design and Development of Online Content, Media, and Artifacts”;
- “Data Gathering and Assessment in Online Course”;
- “Immersive Technology in Education: Virtual Reality and Augmented Reality Applications”;
- “Digital Media and Practices for a Knowledge Society”;
- “Knowledge Media and Learnings”.

Also as part of the electives, students in the MA programme are eligible to participate in any course in a broader specialisation.

The final stage is to produce research that contributes to and reflects the ability to undertake independent research activities in the chosen field.

The MEd: Online Teaching and Learning can be taken on a full-time or part-time basis. Full-time students usually take three courses in the fall and winter sessions. Part-time students take one course per session (*MEd: Online Teaching and Learning - Program Structure,* 2021).

The University of Alberta’s Masters Programme in Educational Studies is a course-based programme requiring 30 graduate courses, including: 24 core courses and the completion of two three-week summer internships, one during the first year and one during the second year. Compulsory courses in the programme include: “Foundations of Curriculum”, “Fundamentals of Educational Research”, “Introduction to School Improvement”, “Leadership in Educational Settings”, “Leadership for Educational Change”, “Planning for Educational Change”, “Conducting Educational Research”, “Program Synthesis” (*University of Alberta Calendar,* 2021).

This programme includes the opportunity to choose three courses of three credits each of the elective courses that combine theory and practice, as indicated in the academic calendar. These can be studied separately as part of open study or as elective courses within the graduate programme (in consultation with the programme advisor). These include: “Leadership School Foundations”, “Leadership Schools: Theory into Practice”, “System Leadership: Theory and Practice”, “First Nation, Metis, and Inuit Property in Leadership Schools”, “Career-long Professional Education: Theory, Models and Frameworks for Educational Gender and Educational Leadership”, “Leadership in Time of Disruption – Renewing the Futures of Public Education in Alberta”, “Leadership in Catholic Education”, “Leading School Operations”, “Parents and Education: Theory, Policy and Practice”, “Strategic

Law in School Leadership", "Teaching and Leading", "Psycho-Social-Emotional Health", "Futures of Assessment and Accountability in School Systems", "Futures of the Professions: Global Forces Reshaping Integrity Teaching and School Leadership", "Differentiated Instruction", "Reconstructing Teaching and Learning: Bridging The".

The programme completes with a Capstone course, which aims to summarise the knowledge, skills and competencies acquired during the Master's programme.

The MEd in Educational Studies offers leadership development for educators and administrators. The program is designed to provide theory, skills, and insights into practice that can be readily applied in the workplace. The program, designed for working professionals in a wide number of areas, is completed in two years through a combination of summer residencies and online courses in a cohort model (Crisco, 2003).

It is relevant to note that a lot of Master of Education programmes, in particular at Dalhousie University, University of Western Ontario, Universite Laval, MacGill University, Department of Education at the University of Toronto have noted the development of future teachers' moral and professional skills and the ability to identify and address educational issues in political, social and multicultural contexts.

Additional responsibilities for students engaged in research projects and theses have also been clarified, which include:

1. Preparing a research plan and timetable in consultation with the supervisor as a basis for monitoring the progress and completion of all stages of the research. Fully participating in the research project or thesis is necessary so that the research will be completed on time.

2. Completing the courses which are required for the research topic. This may include health and safety courses or whether specific university requirements exist.

3. Informing the supervisor of the progress and results of the study through regular meetings and open communication. Providing evidence of the study as a requested by the supervisor or supervisory committee part in accordance with the timetable set at the beginning of the programme. If the research progresses in an unexpected direction, master student should meet with their supervisor to discuss the problem, determine how to proceed, and review goals/assignments/timelines as soon as possible.

4. The student should provide the supervisor with a detailed written summary of the discussion. Conduct regular consultation meetings to keep

the student informed of the progress and results of the study. Ensure that all records, files, documents are properly stored after the research work is completed. Ensure that the plan is agreed with all staff.

5. Providing drafts of the thesis, the major paper or materials as well as a copy of the original data at the request of the supervisor for review and submission to the examination board.

6. If research data is received or developed, the student and the supervisor must have constant access to it.

Significantly, students on Master's programmes develop many different types of skills. Hard skills (i.e. technically specific skills) and soft skills (employability skills, basic skills) are developed at different levels depending on the subject area and level of study. Examples of hard skills include doing precise, item-specific work, using equipment and selling products or services. Examples of soft skills include taking responsibility, adapting to change, problem solving, accessing information, and working under pressure. Also, each skill can be classified as transferable (can be used in more than one situation), self-managing (allows you to work in different situations or environments) or specialised (related to a specific job or task) (Munro, 2020).

Graduate students can also seek advice and support from university services and resources as needed. A source of such support is Student Accessibility Services, which can help with deadlines and regulations relating to registration, graduate study issues and degree requirements.

Conclusions. The results of a study of the content of the Canadian Master's of Education programmes indicate that they cover a significant subject area to develop the professional competence of a competitive graduate student whose future teaching career will be focused on implementing the educational policies of the institution where he or she will be working and providing learning, teaching and research in the relevant industry.

The study has revealed that Canada has an effective system for training future teachers in the structure of university education, which is characterized by universality, autonomy, integrity, meets modern scientific requirements and trends in educational development, aimed at preparing a competitive specialist with the level of knowledge, skills and abilities.

Considering the content of Master's programmes in education in Canada, we can state that they will obtain:

– a solid theoretical foundation in research related to teaching and learning;

– a practical orientation to the courses;

– an opportunity to develop a broad range of modern technologies.

The combination of theoretical, academic and practical experience during a Master's degree program will enable graduates to apply for teaching positions and advance their careers in different educational contexts, such as mentoring, curriculum development, teaching in the workplace and others.

Prospects for further research could be the question of the content of PhD programmes in education and comparison with those of Ukrainian universities.

REFERENCES

Alberta Universities Act, RSA (2000). Retrieved from: https://www.canlii.org/en/ab/laws/stat/rsa-2000-c-u-3/latest/rsa-2000-c-u-3.html.

Association of Canadian Deans of Education. Five Year Plan 2020-2025. Retrieved from: https://csse-scee.ca/acde/wp-content/uploads/sites/7/2020/10/ACDE-FIVE-YEAR-PLAN.pdf.

C&P MEd Field in Online Teaching and Learning – Program Structure. Retrieved from: https://www.oise.utoronto.ca/otl/About_Our_Program.html.

Classification of Instructional Programs (CIP) Canada (2016). Retrieved from: https://www.statcan.gc.ca/en/subjects/standard/cip/2016/index

Cooman, R., Gieter, S., Pepermans, R., Bois, C. D., Caers, R., & Jegers, M. (2007). Graduate teacher motivation for choosing a job in education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 7 (2),* 123-136.

Crisco, V. (2003). Graduate Education As Education: The Pedagogical Arts of Institutional Critique. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture, 3(3),* 359-376.

Graduate Degree Learning Expectations of QUQAPs. Retrieved from: https://www.queensu.ca/sgs/sites/webpublish.queensu.ca.sgswww/files/files/Faculty-QualityAssurance/QUQAP_Presentation_slides.pdf.

Part One: Quality Assurance Principles for Ontario Universities and the Quality Council. (2021). Retrieved from: https://oucqa.ca/framework/part-one-quality-assurance-principles-for-ontario-universities-and-the-quality-council/.

Munro, D. (2020). *Skills and Higher Education in Canada. Towards Excellence and Equity.* Centre for Skills and Post-Secondary Education.

Quality Assurance Framework. OCAV's Undergraduate and Graduate Degree Level Expectations. Retrieved from: https://oucqa.ca/framework/appendix-1/.

The University of Toronto Act (1971). Retrieved from: https://governingcouncil.utoronto.ca/system/files/import-files/ppdec1519784709.pdf.

University of Alberta Calendar 2021-2022. Retrieved from: https://calendar.ualberta.ca/preview_program.php?catoid=34&poid=38401.

Wiest, L. R., & Oikonomidoy, E. (0AD). Question Development in Two Online Graduate Teacher Education Courses. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, *3(4),* 68-84.

АНОТАЦІЯ

Степанець Микола. Зміст програм підготовки магістрів освіти в університетах Канади.

У статті розглянуто освітні програми, які готують майбутніх фахівців у сфері освіти. Підготовка магістрів освіти в Канаді реалізована через систему університетів, які забезпечують студентів можливостями засвоювати знання, формувати й розвивати необхідні вміння і навички для майбутньої професійної діяльності.

Розглянуто звіт Асоціації канадських деканів освіти, у якому висвітлено, що високоякісна професійна педагогічна освіта разом із активною та відповідальною освітньою політикою є основою громадянського суспільства та майбутнього Канади у глобальному контексті. У звіті також зазначено, що роль педагога у громадянському суспільстві – це роль інтелектуала, а якісна професійна педагогічна освіта та розумна освітня політика необхідні для розвитку особистості й суспільства.

Виявлено, що підготовка магістрів у галузі освіти спрямована на формування компетентностей, необхідних для розуміння педагогічних компонентів, змісту основних педагогічних інститутів, застосування форм і методів навчання. Магістри освіти повинні бути готові до служіння суспільству, будучи відданими принципам людської та професійної гідності, справедливості, неупередженості, співпереживання й дотримання високих етичних стандартів в умовах мультикультурного середовища.

Проаналізовано програми підготовки магістрів освіти в Університеті Альберти та Університеті Торонто. Вони складають, як правило 30 кредитів ECTS та тривають від двох до п'яти років залежно від університету та форми навчання, і передбачають опанування низки загальнообов'язкових дисциплін та написання наукового дослідження. Програми підготовки магістрів освіти охоплюють спеціальні обов'язкові курси, які сприяють формуванню та розвитку вмінь і навичок з фундаментальних питань, проблем та принципів освіти. Це має надати теоретичні і практичні знання в галузі освіти й, за необхідності, інших суміжних дисциплін для формування професійної компетентності конкурентоспроможного випускника.

Ключові слова: *магістратура, зміст програми, університет, освіта Канади, педагогічна освіта, підготовка магістрів, вища освіта.*

УДК 378

Ірина Чистякова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8645-510X
Інна Драга
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0385-1957
DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/309-318

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ

У статті авторами визначено методологічні підходи до вищої військової освіти Польщі (компетентнісний; мультидисциплінарний; міждисциплінарний; практико-орієнтований; особистісно-орієнтований; праксеологічний; консолідаційний; комунікативний) та України (компетентнісний, аксіологічний, логістичний, особистісно-орієнтований, інтегрований, комунікативний, культурологічний). На основі аналізу наукової літератури та вивчення особливостей організації вищої військової освіти Польщі та України на офіційних сайтах відповідних закладів вищої освіти доведено наявність взаємозв'язку різних підходів загальнонаукової та конкретно-наукової методології, на основі яких здійснюється підготовка студентів у військових ЗВО Польщі та України. У результаті порівняння методологічних підходів до вищої військової освіти Польщі та України з'ясовано, що в обох країнах набір методологічних підходів є рівнозначним. Виявлено спільні методологічні підходи (компетентнісний, особистісно-орієнтований та комунікативний). Доведено, що така ситуація зумовлена національними особливостями систем вищої військової освіти обох країн, а також рівнем їх розвитку та традиціями підготовки майбутніх військовослужбовців.

***Ключові слова**: вища військова освіта, військовослужбовці, методологічні підходи, Польща, Україна.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства в умовах проголошеного стратегічного курсу держави на інтеграцію в ЄС і НАТО, ведення бойових дій на Сході країни вимагають модернізації організації ефективної підготовки військових фахівців. У зв'язку з цим є доцільним вивчення досвіду вищої військової освіти країн-членів НАТО, зокрема Польщі.

Аналіз актуальних досліджень. Питання вивчення вищої військової освіти стали предметом спеціального розгляду низки вітчизняних учених, як-от: О. Діденко, А. Зельницький, О. Заболотна, Л. Канова, О. Торічний та ін. Теоретико-методологічні засади розвитку військової освіти на сучасному етапі та концептуальні засади професійної підготовки майбутніх офіцерів розглядали у своїх наукових розвідках І. Козубцов, О. Маслій, Ю. Приходько, Р. Тимошенко та ін. Історію, теорію та методологію вищої військової освіти України

досліджували М. Нещадим, І. Тичина та ін. Напрями, шляхи та проблемні питання подальшого реформування системи підготовки військових фахівців України обґрунтовано такими дослідниками, як О. Панфілов, Ю. Приходько, О. Прохоров, В. Телелим та ін.

Не залишилися осторонь розгляду і проблеми професійної підготовки військовослужбовців у країнах Європи (О. Ісламова, В. Полюк, Д. Таушанта ін.). Різноманітні аспекти вищої військової освіти Польщі розкривали у своїх наукових розвідках О. Ісламова, О. Мітягін, О. Черних, Ю. Черних та ін.

Мета статті – визначити методологічні підходи до вищої військової освіти Польщі та України.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних методів дослідження, а саме: синтез, теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення з метою з'ясування сутності основоположних понять дослідження, а також задля виявлення спільних та відмінних методологічних підходів у підготовці військовослужбовців Польщі та України.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення та порівняння провідних методологічних підходів до вищої військової освіти Польщі та України вважаємо за необхідне, насамперед, зазначити, що методологія в широкому контексті потрактовується як сукупність загальних, передусім світоглядних, принципів, а також як учення про методи пізнання, що обґрунтовує вихідні принципи та способи їхнього конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності, а у вузькому, відповідно, – як учення про методи наукового дослідження (Бенера, 2010, с. 21).

На основі аналізу наукової літератури й вивчення особливостей організації вищої військової освіти Польщі та України на офіційних сайтах відповідних закладів вищої освіти можемо стверджувати про наявність взаємозв'язку різних підходів загальнонаукової та конкретно-наукової методології, на основі яких здійснюється підготовка студентів у військових ЗВО Польщі та України.

У результаті порівняльного аналізу систем вищої військової освіти Польщі та України нами було визначено провідні методологічні підходи (див. табл. 1).

Таблиця 1

Методологічні підходи до вищої військової освіти Польщі та України

Польща	Україна
Особистісно орієнтований	
Комунікативний	
Компетентнісний	
Мультидисциплінарний	Аксіологічний
Міждисциплінарний	Логістичний
Практико-орієнтований	Інтегрований
Праксеологічний	Культурологічний
Консолідаційний	

Охарактеризуємо кожен із названих підходів відповідно до контексту вищої військової освіти кожної країни.

Відтак, провідними методологічними підходами до вищої військової освіти Польщі визначено такі: компетентнісний; мультидисциплінарний; міждисциплінарний; практико-орієнтований; особистісно-орієнтований; праксеологічний; консолідаційний; комунікативний (рис. 1).

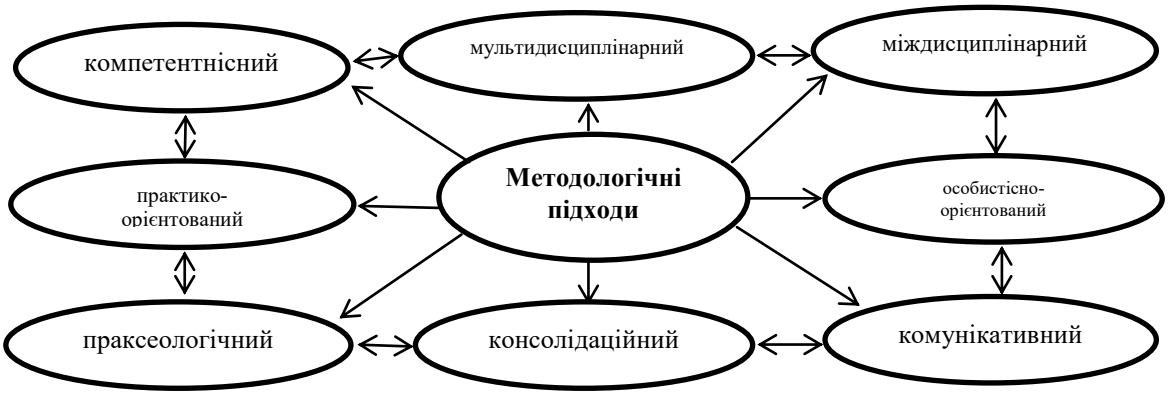

Рис. 1. Методологічні підходи до вищої військової освіти Польщі

Так, *компетентнісний підхід* у підготовці військовослужбовців у військових закладах вищої освіти Польщі передбачає таку організацію освітнього процесу, яка буде спрямована на формування в майбутніх військових необхідних фахових компетентностей, зокрема вмінь і навичок щодо ведення бою, розроблення стратегії і тактики бойових дій, користування бойовою технікою тощо.

Сутність *мультидисциплінарного підходу* полягає у спільному вивченні конкретного складного об’єкта різними навчальними дисциплінами (наприклад, вивчення воєнного об’єкту психологією, соціологією, менеджментом тощо). Окреслений підхід уможливлює

налагодження взаємодії та спілкування між науками за умови збереження кожною наукою власного предмета дослідження (Czaputowicz, 2014).

Використання *міждисциплінарного підходу* в системі вищої військової освіти Польщі полягає у взаємопроникненні знань, здатності узагальнення, систематизації та застосування отриманих знань і вмінь під час вивчення різних навчальних дисциплін задля розв'язання конкретних професійних як теоретичних, так і практичних завдань, а також в усвідомленні та практичній орієнтованості знань, розумінні галузі застосування інформації, здатності накопичення й виділення знань, необхідних з метою розв'язання певних фахових завдань (Czaputowicz, 2014).

Практико-орієнтований підхід до системи вищої військової освіти в Польщі передбачає максимальне наближення до майбутньої фахової діяльності, що забезпечується моделюванням відповідних ситуацій, а також використанням форм і методів навчання, які дають змогу майбутнім військовим набути необхідні практичні вміння й навички (Krakowski, 2012).

Особистісно-орієнтований підхід дозволяє готувати не лише військовослужбовця, але й всебічно розвинену особистість, що уможливлюється завдяки навчальному плану, у якому поєднані як загальні дисципліни, так і професійні (Pelc, 2012).

Праксеологічний підхід застосовується з метою підвищення ефективності організації та діяльності студентів закладів вищої військової освіти Польщі. У контексті означеного підходу передбачається звернення до процесуального боку діяльності задля її оптимізації, виявлення доцільності та раціональності дій і операцій. Зрештою за умови правильного виконання дій досягається високий рівень результативності. До того ж, використання праксеологічного підходу сприяє формуванню здатності та готовності до вдосконалення майбутньої фахової діяльності, яка орієнтується на максимальну відповідність поставленим цілям (Żegnałek, 2003).

Центральною ланкою забезпечення ефективності підготовки військових у системі вищої освіти Польщі виступає впровадження *консолідаційного підходу,* що забезпечує взаємодію наукового, освітнього, практичного, дослідницького та соціального напрямів навчання за умови збереження змісту кожного з них. Зауважимо, що кожен із означених рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною

специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування. Інтегральний результат навчання студентів закладів вищої військової освіти Польщі в зазначених напрямах знаходить відображення в їх підготовленості до професійної роботи, яка передбачає глибоку їх обізнаність у військовій, науково-дослідницькій та соціальній сферах, сформований досвід практичної діяльності (Żegnałek, 2003).

Комунікативний підхід передбачає мовну підготовку студентів закладів вищої військової освіти Польщі, у тому числі велика увага приділяється іншомовній підготовці, що є важливим для тих, хто в майбутньому пов'яже власну діяльність із миротворчою діяльністю. Означений підхід сприяє формуванню комунікативних навичок майбутніх військових (Żegnałek, 2003).

Отже, використання всіх означених підходів у системі вищої військової освіти Польщі дає змогу підвищити якість та оптимізувати процес підготовки майбутніх військовослужбовців.

Підготовка військових у закладах вищої військової освіти України здійснюється на основі таких принципів, як

1) професійної спрямованості, що ґрунтується на стандартах НАТО;
2) науковості;
3) систематичності й послідовності;
4) комплексності;
5) доступності й наочності;
6) максимального наближення умов навчання до обстановки реальних бойових дій;
7) індивідуалізації (Маслій, 2021, с. 280).

У результаті аналізу вітчизняної наукової літератури з проблеми дослідження з'ясовано, що основними методологічними підходами до вищої військової освіти України виступають такі: компетентнісний, аксіологічний, логістичний, особистісно-орієнтований, інтегрований, комунікативний, культурологічний (рис. 2).

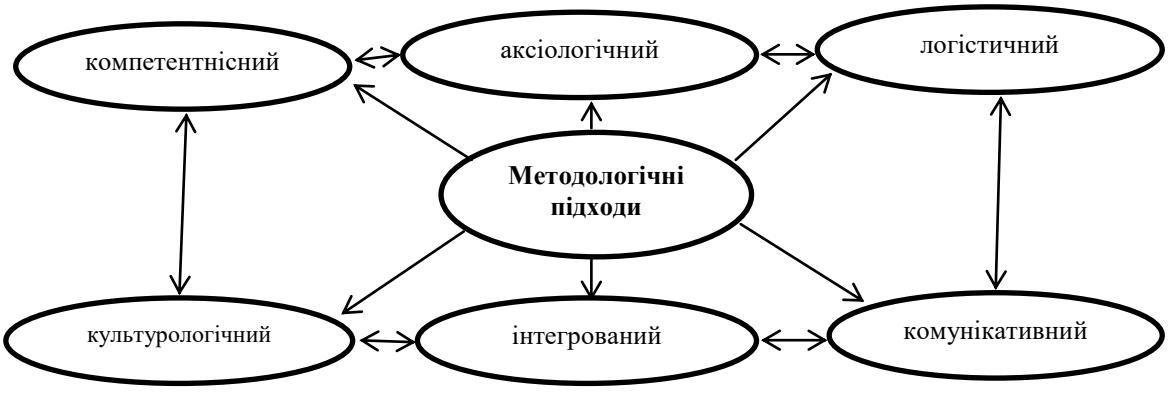

Рис. 2. Методологічні підходи до військової освіти України

Коротко розкриємо сутність кожного з означених підходів.

Компетентнісний підхід визначає компетентності майбутніх військових як інтегральний показник якості їх підготовки. Основними характеристиками означеного показника є ступінь здатності й готовності до постійного самовдосконалення, застосування набутих знань, умінь, навичок, особистих якостей і ціннісних орієнтацій під час виконання службових функцій в умовах миру та війни.

Вважаємо за необхідне наголосити, що особливістю формування фахових компетентностей військових є те, що вони набуваються поступово, під час прослуховування низки навчальних дисциплін на різних етапах освітнього процесу (Азаров, 2014, с. 56).

У наукових джерелах *аксіологічний підхід* розглядається крізь призму аксіологічних принципів, серед яких називають: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей; рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення й використання вчень минулого та можливості відкриття в теперішньому й майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємозаперечення. Означені принципи уможливлюють спільний пошук різними науками й течіями оптимальних рішень на підставі діалогу (Педагогіка: Аксіологічний підхід до вивчення педагогічних явищ).

Логістичний підхід до вищої військової освіти України передбачає розробку методів навчання для оптимізації освітнього процесу й розв’язання низки практичних завдань, спрямованих на формування й розвиток ключових компетентностей; інтеграцію цілей навчання; розв’язання інформаційних проблем через стандартизацію даних згідно зі стандартами НАТО; надання пріоритету потреб тих, хто навчається, і потреб ринку праці, що зумовлює обов’язкове органічне поєднання вищої військової та вищої цивільної освіти (Воловник, 2005, с. 142).

Формування різнобічно та гармонійно розвинених майбутніх українських військових, які здатні до творчості, саморозвитку й самовдосконалення, забезпечується використанням *особистісно-орієнтованого підходу*.

Культурологічний підхід у системі вищої військової освіти України потребує інтеграції освіти, філософії, психології, а також

взаємодії фахівців різних галузей культури. У контексті культурологічного підходу особистість вважається центром культури, вищою духовною цінністю. П. Донець переконаний, що реалізація культурологічної підготовки майбутніх військовослужбовців можлива за певних умов, як-от:

- основне завдання вищої освіти – розвиток особистості майбутнього офіцера;
- індивідуальний підхід в особистісно-орієнтованій системі освіти;
- соціокультурний розвиток особистості (Донець, 2001, с. 78).

Незаперечним є той факт, що Україна постійно бере участь у різних миротворчих операціях. Так, у межах міжнародного співробітництва українські миротворці беруть участь у спільних навчаннях та тренуваннях. Основними задачами під час навчань визначено демонстрацію присутності миротворців і відпрацювання взаємодії між військовослужбовцями миротворчих підрозділів різних контингентів, патрулювання, контроль за безпекою пересування місцевих жителів, надання гуманітарної допомоги, перевірку автотранспорту й населення щодо наявності зброї, вибухівки, наркотичних речовин, охорону історичних пам’яток тощо (Міноборони повідомляє новини миротворчих контингентів).

А відтак, виконання означених завдань, як нам видається, вимагає не лише польової практичної підготовки, але й культурологічної, що пов’язано з необхідністю міжкультурної взаємодії, спілкування з місцевим населенням, участі в соціокультурній діяльності країни, де проводяться навчання або миротворчі операції. Отже, з упевненістю можемо стверджувати, що одним із перспективних напрямів спільної підготовки українських миротворців вважається їх культурологічна підготовка.

Аналіз наукових розвідок щодо застосування *інтегрованого підходу* в системі вищої військової освіти України полягає у введенні в навчальний план інтегрованих курсів, зокрема гуманітарного циклу.

Комунікативний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх військовослужбовців передбачає формування професійних комунікативних навичок і вмінь, що відбувається шляхом іншомовної мовленнєвої діяльності. Оволодіння засобами спілкування спрямовується на їх практичне застосування під час спілкування.

Наголосимо, що під час виконання миротворчих місій актуальною залишається проблема формування іншомовної компетентності майбутніх військовослужбовців. Зазначимо, що формування комунікативної компетентності, у тому числі й іншомовної, здійснюється за допомогою мовленнєвої діяльності у змодельованих ситуаціях реального міжкультурного спілкування.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що в результаті порівняння методологічних підходів до вищої військової освіти Польщі та України можемо стверджувати, що в обох країнах набір методологічних підходів є рівнозначним. Серед спільних методологічних підходів виявлено компетентнісний, особистісно-орієнтований та комунікативний. Інші методологічні підходи є відмінними. На наш погляд, такий стан речей зумовлений національними особливостями систем вищої військової освіти обох країн, а також рівнем їх розвитку та традиціями підготовки майбутніх військовослужбовців. Однак, усі методологічні підходи спрямовані на підвищення ефективності й оптимізацію системи підготовки майбутніх військовослужбовців у обох країнах.

На подальший науковий розвиток заслуговують питання вивчення процесуального аспекту підготовки студентів закладів вищої військової освіти в Польщі та визначення можливих шляхів імплементації позитивного досвіду в систему вищої військової освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

Азаров, І. С. (2014). Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх офіцерів збройних сил України. *Наука і освіта, 2,* 55-59 (Azarov, I. S. (2014). Competence approach to training future officers of the armed forces of Ukraine. *Science and education, 2,* 55-59).

Бенера, В. Е. (2010). Методологічні засади розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти України (друга половина XIX – початок XX століття. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 3,* 21-29 (Benera, V. E. (2010). Methodological foundations of development of the theory and practice of independent work of students in the educational process of higher education institutions of Ukraine (second half of the 19th – early 20th centuries. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Series: Pedagogy, 3,* 21-29).

Воловник, В. Є. (2005). Логістичний підхід до організації управління і контролю якості навчального процесу у вищій школі. *Наука і освіта, 7,* 141-145 (Volovnyk, V. E. (2005). A logistic approach to the organization of management and quality control of the educational process in higher school. *Science and education, 7,* 141-145).

Донец, П. Н. (2001). *Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты,*

вопросы этики и дидактик. Харьков: Штрих (Donets, P. N. (2001). *Basics of the general theory of intercultural communication: scientific status, conceptual apparatus, linguistic and non-linguistic aspects, questions of ethics and didactics*. Kharkiv: Strykh).

Маслій, О. М. (2021). Методологічні засади організації підготовки до майбутньої професійної діяльності офіцерів служби ракетноюартилерійського озброєння. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки, 16 (1),* 279-298 (Maslii, O. M. (2021). Methodological principles of organization of preparation for the future professional activity of officers of the missile and artillery weapons service. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences, 16 (1),* 279-298).

Міноборони повідомляє новини миротворчих контингентів. Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?artid=22973784 (*The Ministry of Defense reports news of peacekeeping contingents*. Retrieved from: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?artid=22973784).

Нещадим, М. І. (2004). *Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика*: монографія. Київ (Neshchadym, M. I. (2004). *Military education of Ukraine: history, theory, methodology, practice:* monograph. Kyiv).

Педагогіка: Аксіологічний підхід до вивчення педагогічних явищ. Режим доступу: http:// www. readbookz. com/ book/ 172/5398.html., с. 1-2 (*Pedagogy: Axiological approach to the study of pedagogical phenomena.* Retrieved from: http:// www. readbookz. com/ book/ 172/5398.html., p. 1-2).

Czaputowicz, J. (2014). Studia europejskie między interdyscyplinarnością a spójnością dyscyplinarną. W J. Czaputowicz (red.). *Studia europejskie. Wyzwania interdyscyplinarności.* Warszawa: Wyd. Wydziału Dzienni□karstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego.

Krakowski, K. (2012). *Technologia kształcenia w dydaktyce wojskowej*. Warszawa: AON.

Military Higher Schools in Polish Army. Режим доступу: http://www.nauka.gov.pl/en/higher-education-institutions/milita-ryhigher-schools.html.

Ministerstwo Obrony Narodowej. Режим доступу: http://www.mon.gov.pl/.

MON: Uczelnie wojskowe mają być elitarne. Режим доступу: http://www.polska-zbrojna.pl/home/articleshow/18771?t=MON-Uczelnie-woj-skowe_maja-byc-elitarne.

Nowy rektor wrocławskiej Szkoły Oficerskiej. Режим доступу: http://www.polska-zbrojna.pl/home/articleshow/18316?t=Nowy-rektor-wroclawskiej_Szkoly-Oficerskiej.

Pelc, M. (2012). *Elementy metodologii badań naukowych*. Warszawa: AON.

Ponad pół tysiąca miejsc na studia w mundurze. Режим доступу: http://www.polska-zbrojna.pl/home/articleshow/18627?t=-Ponad-pol-tysiaca-miejsc_na-studia-w-mundurze.

The General Tadeusz Kosciuszko Military Academy of Land Forces Wroclaw – Poland. Режим доступу: http://www.armya_cademy.ro/iMAF/Sites/doc/Institution_WROCLAW.pdf.

Wojownicy do szkolenia potrzebni od zaraz. Режим доступу: http://www.polska-zbrojna.pl/home/articleshow/18772?t=-Wojownicy-do-szkolenia_potrzebni-od-zaraz.

Żegnałek, K. (2003). *Dydaktyka edukacji obronnej.* Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.

SUMMARY

Chystiakova Iryna, Draga Inna. Methodological approaches to higher military education in Poland and Ukraine.

In the article, the authors define methodological approaches to higher military education in Poland (competence-based, multidisciplinary, interdisciplinary, practice-oriented, personality-centered, praxeological, consolidation, communicative) and Ukraine (competence-based, axiological, logistic, personality-centered, integrated, communicative, culturological). On the basis of the analysis of scientific literature and the study of the peculiarities of organization of higher military education in Poland and Ukraine on the official websites of the relevant institutions of higher education, it has been proved that there is an interrelationship of various approaches of general scientific and specific scientific methodology, on the basis of which the training of students in the military higher education institutions of Poland and Ukraine is carried out. As a result of the comparison of methodological approaches to higher military education in Poland and Ukraine, it is found that the set of methodological approaches is equivalent in both countries. Common methodological approaches (competence-based, personality-centered and communicative) were identified. It has been proved that this situation is due to the national features of the higher military education systems of both countries, as well as their level of development and traditions of training future military personnel. However, all methodological approaches are aimed at improving the efficiency and optimization of the system of training future military personnel in both countries.

Such issues as procedural aspect of training students of higher military education institutions in Poland and determining possible ways of implementing positive experience into the higher military education system of Ukraine deserve further scientific development.

***Key words**: higher military education, military personnel, methodological approaches, Poland, Ukraine.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бойченко Марина, Куліченко Алла. Виміри розгляду інноваційної діяльності: український педагогічний досвід 3
Головченко Олексій, Востоцька Ірина, Титович Андрій. Удосконалення швидкісних та швидкісно-силових здібностей у учнів спортивних секцій з легкої атлетики 17
Замрозевич-Шадріна Світлана. Збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти 25
Лашук Наталія, Ніколаєнко Ольга, Ушата Тетяна. Розмовний клуб як інструмент формування іншомовної комунікативної компетентності й інтеграції медіаосвіти 34
Муращенко Олена. Реалізація інтеграційного підходу до навчання молодших школярів в освітньому просторі Нової української школи 46
Сорока Ольга. Педагогічний менеджмент: до питання наукової дефініції 57
Чернякова Жанна, Драновська Єлизавета, Стрельцова Ірина. Особливості навчання без напруження в сучасних закладах загальної середньої освіти (на прикладі анкетування учнів 9-х класів) 68

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Алєксєєв Олександр. Розвивальний потенціал освітнього середовища педагогічного ЗВО у розрізі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями 80
Волкова Наталія, Лебідь Ольга, Романишина Людмила. Педагогічні умови підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до стратегічного управління як технології педагогічного менеджменту 90
Конох Анатолій. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями в процесі практичної підготовки 106
Корнєєва Ірина. Навчально-стратегічна компетентність у самостійній роботі технічних студентів у навчанні монологічного мовлення 115
Короваєва Богдана, Паришкура Юлія, Томіч Лілія, Борисенко Володимир, Козерук Кирило. Методичні рекомендації із організації дозвіллєвої діяльності для майбутніх фахівців фітнесу та рекреації 125

Кучай Тетяна, Мукан Наталя, Опачко Магдалина, Кучай Олександр, Чічук Антоніна. Проєктна компетентність – один із найважливіших орієнтирів у системі підготовки фахівців 133
Марусинець Марьяна. Структурні компоненти формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології 140
Огієнко Олена. Іншомовна професійна підготовка майбутніх фахівців у закладах освіти України: сутність та специфіка 148
Прокопова Людмила, Гвоздецька Світлана, Красілов Андрій. Куратор групи як суб'єкт виховання лідерських якостей студентів у контексті підготовки фахівців з фізичної культури 159
Ребуха Лілія, Брик Роман. Формування у студентів закладів вищої освіти свідомого та відповідального ставлення до батьківської ролі 169
Томашевська Ірина. Особливості взаємодії закладів дошкільної освіти та батьків у сучасних умовах 178
Швардак Маріанна. Організація та методика проведення експериментальної перевірки ефективності впровадження системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту 186
Шестакова Світлана. Формування професійної мовної особистості майбутнього фахівця технічної галузі 198

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Гура Вікторія. Професіоналізація майбутніх оркестрових музикантів 209
Ма Ши. Засвоєння понять як завдання музичної освіти 219
Хе Їн, Реброва Олена. Сутність та структура методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню школярів 232
Юй Хенюань, Хуан Юйсі. Досвід удосконалення вокально-виконавської майстерності китайських здобувачів в українському музично-педагогічному закладі вищої освіти 244

РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Іщенко Анатолій. Міждисциплінарний підхід як пріоритетна стратегія розвитку вищої освіти в країнах ЄС 255
Мартин Оксана. Особливості соціально орієнтованої моделі освіти у Швеції 267
Нечипоренко Володимир, Бойченко Анна. Діяльність Європейської федерації «Спорт для всіх»: змістово-процесуальні засади 276
Овчаренко Наталія, Чістікова Яна. Сутність поняття «етнокультура вчителя музичного мистецтва» в міждисциплінарному науковому дискурсі 285

Степанець Микола. Зміст програм підготовки магістрів освіти в університетах Канади 300
Чистякова Ірина, Драга Інна. Методологічні підходи до вищої військової освіти Польщі та України 309

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF PEDAGOGY

Boichenko Maryna, Kulichenko Alla. Dimensions of innovation activity: Ukrainian pedagogical experience. 3
Holovchenko Oleksii, Vostotska Iryna, Tytovych Andrii. Improvement of speed and speed-strength abilities of schoolchildren of sports sections in athletics..... 17
Zamrozevych-Shadrina Svitlana. Preserving and strengthening the health of the younger generation as a mandatory component of the national education system 25
Lashuk Nataliia, Nikolaienko Olga, Ushata Tetiana. Speaking club as a tool of foreign language communicative competence formation and media education integration..... 34
Murashchenko Elena. Implementation of the integration approach to teaching primary school pupils in the educational space of the New Ukrainian School 46
Soroka Olga. Pedagogical management: to the question of scientific definition..... 57
Chernyakova Zhanna, Dranovska Yelyzaveta, Streltsova Iryna. Peculiarities of stress-free learning in modern institutions of general secondary education (on the example of questionnaire of the students of 9-th grades) 68

SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Alieksieiev Oleksandr. Developmental potential of the educational environment of pedagogical HEI in the context of vocational training of future physical training teachers for organizing individual work with pupils 80
Volkova Nataliia, Lebid Olha, Romanyshyna Liudmyla. Pedagogical conditions of preparation of future heads of general secondary education institutions for strategic management as a technology of pedagogical management 90
Konoh Anatolii. Formation of future physical education teachers' readiness to organize individual work with students in the process of practical training..... 106
Kornieieva Iryna. Learning-strategic competence in self-studying of foreign languages of technical students in monologue utterance 115
Korovaieva Bohdana, Paryshkura Yuliia, Tomich Liliya, Borysenko Volodymyr, Kozeruk Kyrylo. Methodological recommendations on the organization of leisure activities for future specialists in fitness and recreation..... 125
Kuchai Tetiana, Mukan Natalia, Opachko Magdalen, Kuchai Oleksandr, Chychuk Antonina. Project competence – one of the most important landmarks in the specialist training system 133

Marusynets Mariana. Structural components of the formation of environmental competence of future biology teachers 140
Ogienko Elena. Foreign language professional training of future specialists in education institutions of Ukraine: essence and specifics 148
Prokopova Lyudmila, Gvozdetska Svitlana, Krasilov Andrii. Curator of the group as a subject of education of students' leadership qualities in the context of specialists training in physical culture..... 159
Rebukha Liliia, Bryk Roman. Formation of conscious and responsible attitude towards the parental role by students of higher education institutions..... 169
Tomashevska Iryna. Features of interaction of preschool education and parents in modern conditions 178
Shvardak Marianna. Organization and methods of conducting an experimental test of the effectiveness of the implementation of the system of training future heads of general secondary education institutions for the use of pedagogical management technologies..... 186
Shestakova Svetlana. Formation of a professional language personality of a future specialist of a technical branch..... 198

SECTION III. PROBLEMS OF ART EDUCATION

Hura Viktoriia. Professionalization of future orchestral musicians..... 209
Ma Shi. Concepts mastering as the task of music education 219
He Ying, Rebrova Olena. The essence and structure of methodological competence of future teachers-pianists to teaching students ensemble music 232
Yu Henuan, Huang Yuisi. Experience of improving the vocal and performing proficiency of Chinese applicants in Ukrainian Music and Pedagogical Institution of Higher Education..... 244

SECTION IV. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Ishchenko Anatoliy. Interdisciplinary approach as a priority strategy for higher education development in EU countries..... 255
Martyn Oksana. Features of the socially oriented model of education in Sweden 266
Nechyporenko Volodymyr, Boichenko Anna. Activity of the European Sport for All Federation: content-procedural foundations..... 276
Ovcharenko Nataliia, Chystikova Yana. The meaning of etnoculture in teacher of musical art in interdisciplinary in scientific discourse 285
Stepanets Mykola. The content of master of education programmes in canadian universities 300
Chystiakova Iryna, Draga Inna. Methodological approaches to higher military education in Poland and Ukraine..... 309

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. № 2 (116). 324 с.

П 24

ISSN 2312-5993
ISSN 2414-9799 (Online)
DOI журнала 10.24139/2312-5993
DOI номера 10.24139/2312-5993/2022.02

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï
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 18.04.2022.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 18,83 Обл. вид. арк. 20,19.
Тираж 100 пр. Зам. № 25.

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.