

ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

# НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



*Серія 5*

Педагогічні науки:  
реалії та перспективи

*Випуск 94*



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2023

**ФАХОВЕ ВИДАННЯ**  
затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 886  
від 02.07.2020 р. (додаток 7) (педагогічні науки, соціальна робота)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України  
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

**Науковий журнал включений до міжнародної наукометричної бази  
Index Copernicus International (Республіка Польща)**

Офіційний сайт видання: [www.chasopys.ps.npu.kiev.ua](http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua)

Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова  
(протокол № 7 від 31 травня 2023 року)

**Редакційна колегія:**

*Андрущенко В. П.* – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (голова редакційної ради);  
*Торбін Г. М.* – доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови редакційної ради); *Вернидуб Р. М.* – доктор філософських наук, професор; *Ветров І. Г.* – кандидат історичних наук, професор; *Дробот І. І.* – доктор історичних наук, професор; *Євтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; *Корець М. С.* – доктор педагогічних наук, професор; *Мацько Л. І.* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; *Синьов В. М.* – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України; *Шут М. І.* – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

**Головний редактор серії:**

*Слабо В. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

**Редакційна колегія серії:**

*Биковська О. В.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри позашкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Борисов В. В.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія; *Гевко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор, проректор із навчально-методичної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет; *Дем'яненко Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Кононенко А. Г.* – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач науково-організаційного відділу, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України; *Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Олефіренко Т. О.* – кандидат педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; *Фаст О. Л.* – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор із науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради; *Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти (секція «Мистецтво») Мукачівського державного університету; *Занда Е. Рубене* – доктор педагогічних наук, професор, Латвійський університет (Латвія); *Андрушкевич Фабіан* – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет (Польща); *Конрад Яновський* – PhD, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві (Польща); *Мудрецька Ірена* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти, Опольський університет (Польща).

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ**  
Н 34 *М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Випуск 94. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. – 148 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень та експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкрито педагогічні, психологічні та соціальні аспекти, які зумовлюють актуалізацію поставленої проблеми й допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

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

© Автори статей, 2023

© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2023

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

# NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL  
DRAGOMANOV UNIVERSITY



*Series 5*

Pedagogical sciences:  
reality and perspectives

*Issue 94*



UDC 37.013(006)  
H 34

**PROFESSIONAL EDITION**

by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886  
dated 02.07.2020 (annex 7) (*pedagogical sciences, social work*)

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine  
Certificate of state registration of print media series KB 23508-13348IIP dated 03.08.2018

**The journal is included in the international scientometric database  
Index Copernicus International (the Republic of Poland)**

Official web-site: [www.chasopys.ps.npu.kiev.ua](http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua)

Approved by the Decision of Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University  
(Minutes No 7 May 31, 2023)

**Editorial board:**

*Andrushchenko V. P.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Head of the Editorial Council); *Torbin H. M.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Deputy Head of the Editorial Council); *Vernydub R. M.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor; *Vietrov I. H.* – Candidate of Historical Sciences, Professor; *Drobot I. I.* – Doctor of Historical Sciences, Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Synov V. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Shut M. I.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine.

**Chief editor of the series:**

*Slabko V. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, Dragomanov Ukrainian State University.

**Editorial board of the series:**

*Bykovska O. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, Dragomanov Ukrainian State University; *Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Municipal Institution of Higher Education “Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy” of Zaporizhzhia Regional Council; *Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice Rector for Teaching and Guiding, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Zakharina E. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University; *Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Kononenko A. G.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Scientific and Organizational Department, Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; *Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University; *Olefrenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director, Scientific Library of Dragomanov Ukrainian State University; *Smirnova I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University “Odesa Maritime Academy”; *Fast O. L.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Teaching and International Cooperation, Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council; *Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Special Education (Section “Art”), Mukachiv State University; *Zanda E. Rubene* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Latvia (Latvia); *Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University (Poland); *Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw (Poland); *Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education, Opole University (Poland).

**NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5.**

H 34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University. – Issue 94. – Kyiv : Publishing House “Helvetica”, 2023. – 148 p.

**UDC 37.013(006)**

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2023

© Editorial Board and Editorial Council, 2023

## ФІТНЕС-ІНДУСТРІЯ КИТАЮ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

*У статті розглянуто особливості функціонування сфери оздоровчого фітнесу в Китаї під час пандемії COVID-19. Основна мета дослідження – вивчити вплив пандемії COVID-19 на функціонування підприємств сфери оздоровчого фітнесу в Китаї, визначити тенденції та перспективні напрями його розвитку. Аналіз теоретичного матеріалу, метод порівняння та зіставлення.*

Сучасний етап розвитку фітнес-індустрії Китаю слід розглядати з 2015 року, коли почали поширюватись фітнес-додатки, представлені «Lefit», «Keer», «Super Monkey». Після спаду, викликаного світовою фінансовою кризою 2008 року, фітнес-індустрія знову почала стрімкий розвиток. Згідно зі звітом за 2018, близько 84% фітнес-клубів в Китаї закривались впродовж 12 місяців після відкриття. Причини різні: поганий менеджмент, зростаюча конкуренція на ринку, спад економіки та ін. Традиційні фітнес-клуби національних та регіональних мереж працювали за моделлю, що вимагає великих ресурсів (витрат). Клуби нового типу, такі як LeFit, Super Monkey та ін. відрізняються завдяки використанню моделі легких ресурсів (скорочення витрат), франчайзингу та впровадженню цифрових технологій, що сприяє їх швидкому зростанню та розширенню по всій країні. Традиційні спортзали з недоскональними моделями роботи особливо серйозно постраждали від епідемії. У короткостроковій перспективі пандемія негативно вплинула на грошовий потік галузі. Однак у довгостроковій перспективі обізнаність щодо здоров'я та бажання споживачів займатися спортом значно зросли під час пандемії, короткострокові наслідки COVID-19 не вплинуть на загальну тенденцію прискореного розвитку китайського ринку здоров'я та фітнесу. Обізнаність споживачів про фізичні вправи під впливом пандемії стрімко зростає, а тренування перемістились зі спортзалів у вітальні. Пандемія COVID-19 також сприяла стрімкому збільшенню кількості відео-контенту, пов'язаного з фітнесом. Кількість фітнес-клубів і магазинів у Китаї зменшилася на 11,1 відсотка в 2020 році порівняно з попереднім роком. Разом з тим пандемія посилила ентузіазм щодо спорту та фітнесу, кількість людей, які займаються фітнесом, зросла з 68,12 мільйона у 2019 році до 70,29 мільйона у 2020 році, а рівень проникнення досяг 5,02 відсотка.

Пандемія COVID-19 не призвела до принципових змін розвитку фітнес-індустрії Китаю, а лише прискорила наявні тенденції. Серед них: поступове витіснення з ринку традиційних фітнес-клубів клубами, що реалізують нову O2O бізнес-модель; збільшення кількості користувачів фітнес-додатками; ріст популярності відео-контенту, пов'язаного з фітнесом і, як наслідок збільшення рівня проникнення, який вже на сьогодні сягає більше 5%, що, до речі, майже в два рази вище, ніж в Україні.

**Ключові слова:** фітнес-індустрія, Китай, пандемія COVID-19.

Розвиток фітнес-індустрії в Китаї почався приблизно в 2000 році. Станом на 2001 рік в країні налічувалось приблизно 500 фітнес-клубів [6]. Після 2004 року індустрія фітнесу в Китаї показала стрімке зростання. Вже у 2010 році в одному тільки в Пекіні було 530 фітнес-клубів [10]. Світова фінансова криза 2008 року та зростання цін на житло зменшила витрати офісних працівників на фітнес і сповільнила зростання ринку фітнес-індустрії. У 2011 році спостерігалось зменшення кількості фітнес-клубів в країні. З 2015 року почали поширюватись фітнес-додатки, представлені «Lefit», «Keer», «Super Monkey», фітнес-індустрія знову почала стрімкий розвиток. В кінці 2019 року загальна кількість фітнес-клубів в Китаї складала приблизно 49860 [9], а в кінці 2020 року – приблизно 50288 [6].

За свою більш ніж 20-річну історію фітнес-індустрія Китаю постійно видозмінювала себе, формуючи унікальний ринковий ландшафт. Зараз він переходить до іншого раунду бурхливого розвитку [9].

В грудні 2019 року COVID-19, респіраторне захворювання, яке вперше було виявлено в Ухані, провінція Хубей, почало поширюватись світом. У Китаї в рамках національної стратегії стримування пандемії фітнес-клуби призупинили роботу перед китайським Новим роком і залишалися закритими ще на два місяці. З початку березня 2020 року спортзали подають заявки на відновлення роботи. Станом на червень більшість фітнес-клубів і фітнес-студій було знову відкрито, включаючи розташовані в строго контрольованих районах, таких як Хубей і Пекін.

Необхідність пристосування сучасної фітнес-індустрії Китаю до нових умов функціонування вимагає вивчення впливу пандемії COVID-19 на функціонування підприємств сфери оздоровчого фітнесу в Китаї та визначення тенденцій та перспективних напрямків його розвитку.

Дослідження виконано відповідно до плану НДР НУФВСУ на 2021–2025 рр. за темою кафедри здоров'я, фітнесу та рекреації «Теоретичні та технологічні засади оздоровчо-рекреаційної рухової активності та здорового способу життя різних груп населення» (номер держреєстрації 0121U107534).

Аналіз літературних джерел підтвердив передбачення, що проблема дослідження впливу пандемії COVID-19 є достатньо актуальною і була предметом наукового пошуку багатьох науковців. Зокрема, питання розвитку домашнього фітнесу досліджувалися Chen D [8], Tang H [13], Liang Z [11] та ін.

Використанню інтернет-технологій і фітнес-додатків присвячені роботи, C. Xiang [14], Jingyu Liu [12].

Отже, аналіз останніх досліджень та публікацій дозволяє стверджувати, що обрана тема є актуальною з точки зору узагальнення тенденцій та перспективних напрямків розвитку оздоровчого фітнесу в Китаї.

**Мета дослідження** – вивчити вплив пандемії Covid-19 на функціонування підприємств сфери оздоровчого фітнесу в Китаї, визначити тенденції та перспективні напрями його розвитку.

Аналіз теоретичного матеріалу здійснювали, з урахуванням соціологічних, історичних, педагогічних, організаційно-управлінських, фінансових та інших аспектів, які формують суть досліджуваної проблеми. Метод порівняння та зіставлення використовували для вивчення досвіду організаційно-управлінських основ оздоровчого фітнесу, аналізу структури та змісту сучасних маркетингових стратегій та дослідження актуальних аспектів залучення китайської спільноти до регулярних занять фітнесом.

Сучасний етап розвитку фітнес-індустрії Китаю слід розглядати з 2015 року, коли почали поширюватись фітнес-додатки, представлені «Left», «Keer», «Super Monkey». Після спаду, викликаного світовою фінансовою кризою 2008 року, фітнес-індустрія знову почала стрімкий розвиток. Для розуміння стану цієї сфери напередодні спалаху COVID-19 варто розглянути зазначений період часу детально. Традиційно фітнес-індустрія Китаю використовує модель передплати за членство на наступний рік або навіть на п'ять років у момент продажу карток і пакетів індивідуальних тренувань, що повертає вкладені кошти надзвичайно швидко. Іноді клуби могли навіть повернути свої інвестиційні витрати, щойно вони відкриваються, і назбирають клієнтів. Але ці величезні кошти є лише витратом і не є чистим прибутком клубу [10]. Тобто з одного боку, швидке повернення інвестиційних витрат дозволяє швидко їх реінвестувати в розширення мережі, а з іншого потребує фінансової стабільності в країні для можливості виконати взяті в момент продажу клубної карти довгострокові зобов'язання. Комісійні з продажу виплачуються консультантам та тренерам щомісяця. Для отримання постійного прибутку фітнес-клуб повинен постійно залучати нових клієнтів. Багато клубів роблять ставку на нав'язливу рекламу, яка примушує фітнес-початківців купувати членство. Таким чином, прибуток фітнес-клубів залежить не від утримання лояльних клієнтів, а від миттєвих рішень новачків. Такі мережі вкладають багато ресурсів в продажі новим клієнтам, а не в якість послуг, які вони надають. Розширення за рахунок довгострокових передплат за послуги в чомусь нагадує фінансову піраміду. Згідно зі звітом за 2018, близько 84% фітнес-клубів в Китаї закривались впродовж 12 місяців після відкриття. Причини різні: поганий менеджмент, зростаюча конкуренція на ринку, спад економіки та ін. [10]. Серед брендів, які покинули ринок фітнес-послуг ще до спалаху COVID-19 Hosa Fitness, California Fitness та ін.

Традиційні фітнес-клуби національних та регіональних мереж працювали за моделлю, що вимагає великих ресурсів (витрат). Клуби нового типу, такі як LeFit, Super Monkey та ін. відрізняються завдяки використанню моделі легких ресурсів (скорочення витрат), франчайзингу та впровадженню цифрових технологій, що сприяє їх швидшому зростанню та розширенню по всій країні [6]. Головними їх відмінностями з точки зору користувача є доступна ціна та відсутність довгострокової передплати.

Такі конкурентні переваги досягаються за допомогою стандартизації та діджиталізації та дозволяють швидко розширюватися завдяки відкриттю в нових містах і франчайзингу. Активне використання мережі інтернет для просування товарів та послуг, які надаються в реальному світі дістало назву бізнес-модель O2O (online-to-offline). Використання сучасних цифрових технологій дозволяє скоротити витрати за рахунок бронювання занять за допомогою додатків і месенджерів, а в окремих випадках відмови від рецепції і навіть роздягальні і душових. За чотири роки з моменту заснування LeFit швидко проник у вісім міст. Зараз LeFit – це понад 450 клубів, що робить його найбільшою за кількістю клубів мережею у всій країні. Такі клуби нового типу як Super Monkey, SunPig, Kuaikuai та LikingFit, розробили інновації у варіантах оплати і змісті групових занять. [9].

З 23-го січня 2020 року почались закриття фітнес-клубів через поширення COVID-19. Після того як внутрішня пандемія була взята під контроль, поступово було відновлено роботу понад 90% тренажерних залів і фітнес-студій, а трафік досяг рівня 70–80% від рівня до пандемії. Повне відновлення галузі залишається невизначеним, залежно від контролю над подальшими спалахами.

Традиційні спортзали з недосконалими моделями роботи особливо серйозно постраждали від епідемії. Щоб зменшити тиск на грошові потоки операторів ринку фітнес-послуг, деякі забудовники запровадили політику пільг щодо орендної плати. Порівняно з фітнес-ринком США (де орендна плата становить 10% від загального доходу), китайські фітнес-оператори несуть вищі витрати на оренду, на які припадає 20–30% доходу. На тлі пандемії кілька провідних забудовників виступили з ініціативою знизити орендну плату за універсаги та торгові центри, від чого безпосередньо виграли і традиційні фітнес-клуби, і клуби нової моделі. Недофінансовані студії та фітнес-клуби обмеженою робочою потужністю – навіть якщо вони отримували пільги на оренду – все ще ризикують бути закритими з огляду на довгострокові наслідки спалаху.

Особливо постраждали спортзали на півночі країни. На півночі багато спортивних залів віддавали перевагу підвалом через низьку вартість оренди, що дозволяло швидко розширюватися. Але з міркувань охорони здоров'я та безпеки уряд Китаю суворо заборонив відкриття підвальних приміщень, щоб запобігти поширенню COVID-19. У результаті багато таких спортзалів не змогли відновити роботу, і 80–90% з них закрилися. Політика уряду щодо підвальних приміщень залишатиметься певний час. У довгостроковій перспективі, коли буде з'являтися все більше спортивних залів, споживачі будуть менш схильні вибирати підвальні зали з поганою системою вентиляції; таким чином вони будуть ліквідовані.

У короткостроковій перспективі пандемія негативно вплинула на грошовий потік галузі. Однак у довгостроковій перспективі обізнаність щодо здоров'я та бажання споживачів займатися спортом значно зросли під час пандемії, короткострокові наслідки COVID-19 не вплинуть на загальну тенденцію прискореного розвитку китайського ринку здоров'я та фітнесу.

Обізнаність споживачів про фізичні вправи під впливом пандемії стрімко зросла, а тренування перемістились зі спортзалів у вітальні. Додатки для спорту та фітнесу продовжують користуватися високою кількістю щомісячних активних користувачів (monthly active users – MAU) на тлі пандемії, із двозначним зростанням порівняно з тим самим періодом часу до спалаху. Згідно зі звітом QuestMobile, кількість активних користувачів додатків для фітнесу та спорту та в Китаї стрімко зросла до 89,3 мільйона [13].

Ринок домашнього фітнесу в Китаї постійно розширюється. Фітнес-платформи з розвиненим інтернет-компонентом, такі як Кеер, є піонерами в створенні онлайн-сервісів і контенту. Завдяки розвиненій платформі та багатому вмісту ці фітнес-бренди миттєво вийшли на ринок домашнього фітнесу під час пандемії, вигравши для себе значне збільшення своїх баз користувачів. Кеер, найпопулярніший в Китаї онлайн-додаток для домашнього тренування та фітнес-тренувань, під час епідемії збільшив MAU більш ніж на 20% порівняно з попереднім роком [9]. Окрім того, Кеер переходить від програмного до апаратного забезпечення, виробляючи велотренажери для дому. Якщо йому вдасться перевести лише невеликий відсоток 100-мільйонної бази користувачів на домашні велотренажери, це потенційно може спровокувати повне захоплення (домашнім) велоспортом у Китаї [5].

Оскільки ситуацію з пандемією поступово стала більш контрольованою, користувачі почали повертатися до офлайн-фітнес-клубів, а відмінності в онлайн-MAU після та до пандемії почали зменшуватися.

Офлайн-фітнес-платформи, такі як SPAX і SuperMonkey, також сприяли розвитку онлайн-бізнесу, щоб наздогнати тренд онлайн-тренувань [13].

Незважаючи на те, що деякі офлайн-оператори фітнесу створили платформи мобільних додатків, спробували транслювати короткі відеоролики в прямому ефірі, більшості з них бракує навичок роботи в Інтернеті та здатності створювати контент. Крім того, витрати на онлайн-маркетинг, витрати на залучення клієнтів і витрати на обслуговування платформи є високими, тоді як плата за онлайн-контент є відносно низькою. Тому в короткостроковій перспективі онлайн-бізнес стане не стабільним джерелом доходу, а інструментом O2O маркетингу. У довгостроковій перспективі деякі провідні офлайн-оператори планують підтримувати онлайн-бізнес як додаток до свого офлайн-бізнесу, і очікується, що відсоток доходу від онлайн-бізнесу зросте до 5–10% у довгостроковій перспективі (що все ще досить низький рівень).

Пандемія COVID-19 також сприяла стрімкому збільшенню кількості відео-контенту, пов'язаного з фітнесом. Згідно з даними китайського сервісу обміну відео Bilibili, під час пандемії відео фітнес-тренувань на платформі зібрало 660 мільйонів переглядів, що на 200% більше, ніж за аналогічний період минулого року, загальний час перегляду збільшився на 164% у порівнянні з минулим роком. більш ніж на 240% зросла кількість нових підписників у користувачів, які створюють фітнес-контент. RED (китайська соціальна мережа, що має понад 100 мільйонів MAU) кількість публікацій, пов'язаних із фітнесом, також зросла в два рази порівняно з тим самим періодом минулого року [13]. Кількість результатів пошуку для «домашнього фітнесу» та «домашніх вправ» на Baidu склала 18 300 000 і 43 900 000 відповідно [7].

Новозеландський бренд Les Milles почав розробляти онлайн-курси для Китаю з 2019 року. Однак пандемія прискорила реалізацію плану. Під час пандемії кількість користувачів зросла на новий рівень. Більше 50000 людей зареєструвалися на курс Dance, загальна кількість трансляцій якого перевищила 1 мільйон. Кількість користувачів курсу Body Combat також зросла на 25000, а загальна кількість переглядів курсу перевищила 500 000 [13].

Покриття фітнес-послугами (відношення кількості залучених у фітнес осіб до населення країни) – показник, що характеризує з одного боку поточний розвиток фітнес-індустрії в країні, а з іншого – її потенціал для подальшого зростання. В провідних країнах світу цей показник коливається в межах від 20,3% в США до 8,9% у Франції [4]. Покриття фітнес-послугами в Україні у 2016 році становило 2,4%, а у 2017 році – 2,6%. Такі тенденції свідчать про збільшення популярності фітнесу, підвищення рівня свідомості споживачів, а також розвиток ринку фітнес-індустрії в Україні. Слід зазначити, що за кількістю споживачів фітнес-послуг наша країна на 12 місці в рейтингу країн Європи [Дутчак МВ, Чеховська ЛЯ. 2018, Чеховська Л., 2017]. В Китаї покриття становить близько 5%, і має тенденцію до зростання [4].

У відповідь на епідемію COVID-19 Китай пропонує використати цю епідемію як можливість продовжити формування у жителів здорових звичок і задовольнити їхній попит на здоровий спосіб життя. Важливість домашнього фітнесу привернула безпрецедентну увагу всього суспільства [7].

Відповідно до звіту про національну фітнес-індустрію, опублікованого в 2021 році, кількість фітнес-клубів у Китаї зменшилася на 11,1 відсотка в 2020 році порівняно з попереднім роком. З іншого боку, пандемія посилила ентузіазм щодо спорту та фітнесу, кількість людей, які займаються фітнесом, зросла з 68,12 мільйона у 2019 році до 70,29 мільйона у 2020 році, а рівень проникнення досяг 5,02 відсотка [4].

**Висновки.** Пандемія COVID-19 не призвела до принципових змін розвитку фітнес-індустрії Китаю, а лише прискорила наявні тенденції. Серед них: поступове витіснення з ринку традиційних фітнес-клубів клубами, що реалізують нову O2O бізнес-модель; збільшення кількості користувачів фітнес-додатками; ріст

популярності відео-контенту, пов'язаного з фітнесом і, як наслідок збільшення рівня проникнення, який вже на сьогодні сягає більше 5%, що, до речі, майже в два рази вище, ніж в Україні.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з подальшим вивченням і узагальненням розвитку фітнес індустрії в Китаї та інших країнах, екстраполяцією тенденцій для розробки дієвих маркетингових стратегій.

#### Використана література:

1. Дутчак, М., Чеховська Л. Сучасний стан та перспективи удосконалення діяльності фітнес-персоналу України. *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2018. № 2(32). С. 70–77.
2. Лісова Р. М. Бізнес-модель O2O як нова форма електронної торгівлі. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Економіка і управління*. 2019. Т. 30(69), № 1. С. 67–71.
3. Чеховська Л. Сучасний стан і проблеми розвитку інфраструктури масового спорту України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2017. Вип. 3К (84). С. 526–531.
4. 2023 IWF Shanghai Fitness Expo. Why China market: веб-сайт. URL: <https://www.ciwf.com.cn/en/1011.html>.
5. AgencyChina. 3 trends to watch as China's fitness market flexes its muscles: веб-сайт. URL: <https://agencychina.com/blog/3-trends-to-watch-as-chinas-fitness-market-flexes-its-muscles>.
6. Cheng, D. How China's fitness appetite grows as exercising becomes the new lifestyle: веб-сайт. URL: <https://daxueconsulting.com/sports-and-fitness-market-in-china>.
7. Chen D., Zhang B. A home fitness satisfaction model for Chinese residents during the COVID-19 pandemic based on SEM analysis. *Frontiers in Public Health*. 2022. Vol. 10. doi.org/10.3389/fpubh.2022.947223.
8. Daxue consulting. China wellness market white paper white paper: веб-сайт. URL: <https://www.slideshare.net/DaxueConsulting/china-wellness-market-white-paper-by-daxue-consulting>.
9. Deloitte China. 2019–2020 China Health and Fitness Market White Paper: веб-сайт. URL: <https://www2.deloitte.com/cn/en/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/2019-2020-china-gym-market-development-white-paper.html>.
10. Fan, R. Hosa fitness closed its doors. crisis of China's traditional fitness centers: веб-сайт. URL : <https://daxueconsulting.com/hosa-fitness-closed-doors>.
11. Liang, Z., Deng, C. The effects of the home-based exercise during COVID-19 school closure on the physical fitness of preschool children in China. *Frontiers in Pediatrics*, 2022. №10. doi: 10.3389/fped.2022.932734.
12. Liu, J. Factors influencing willingness to use fitness apps during COVID-19 pandemic: evidence from China. *MATEC Web Conf.* 2022. 355 02053. doi: 10.1051/mateconf/202235502053.
13. Tang, H. How The Pandemic Is Changing China's Fitness Industry. *Pandaily*: веб-сайт. URL: <https://pandaily.com/how-the-pandemic-is-changing-chinas-fitness-industry>.
14. Xiang, C. The development path of home fitness among Chinese citizens after COVID-19 pandemic: A perspective of network technology and information dissemination. *International Conference on Information Technology and Contemporary Sports (TCS)*, Guangzhou, China. 2021. doi: 10.1109/TCS52929.2021.00008.

#### References:

1. Dutchak, M., Chekhovska L. (2018) Suchasnyi stan ta perspektyvy udoskonalennia diialnosti fitnes-personalu Ukrainy [The current state and prospects for improving the activity of the fitness staff of Ukraine]. *Fizychna aktyvnist, zdorovia i sport*. № 2(32). P. 70–77 [in Ukrainian].
2. Lisova R. M. (2019) Biznes-model O2O yak nova forma elektronnoi torhivli [O2O business model as a new form of e-commerce]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho*. Serii: Ekonomika i upravlinnia. Vol. 30(69), № 1. P. 67–71 [in Ukrainian].
3. Chekhovska L. (2017) Suchasnyi stan i problemy rozvytku infrastruktury masovoho sportu Ukrainy [The current state and problems of the development of the mass sports infrastructure of Ukraine]. *Naukovyi chasopys [Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova]*. Serii 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport). Iss. 3K (84). P. 526–531 [in Ukrainian].
4. 2023 IWF Shanghai Fitness Expo. (2023). Why China market. URL: <https://www.ciwf.com.cn/en/1011.html> (data zvernennia: 12.07.2023).
5. Agency China. (2020). 3 trends to watch as China's fitness market flexes its muscles. URL: <https://agencychina.com/blog/3-trends-to-watch-as-chinas-fitness-market-flexes-its-muscles>.
6. Cheng, D. (2022). How China's fitness appetite grows as exercising becomes the new lifestyle. URL: <https://daxueconsulting.com/sports-and-fitness-market-in-china/>.
7. Chen, D., Zhang, B. (2022) A home fitness satisfaction model for Chinese residents during the COVID-19 pandemic based on SEM analysis. *Frontiers in Public Health*. doi: 10.3389/fpubh.2022.947223.
8. Daxue consulting. China wellness market white paper white paper. URL: <https://www.slideshare.net/DaxueConsulting/china-wellness-market-white-paper-by-daxue-consulting>.
9. Deloitte China. 2019–2020 China Health and Fitness Market White Paper. URL: <https://www2.deloitte.com/cn/en/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/2019-2020-china-gym-market-development-white-paper.html>.
10. Fan, R. Hosa fitness closed its doors. crisis of China's traditional fitness centers. URL: <https://daxueconsulting.com/hosa-fitness-closed-doors>.
11. Liang, Z., Deng, C. (2022) The effects of the home-based exercise during the COVID-19 school closure on the physical fitness of preschool children in China. *Frontiers in Pediatrics*. No. 10. doi: 10.3389/fped.2022.932734.
12. Liu, J. (2022) Factors influencing willingness to use fitness apps during the COVID-19 pandemic: evidence from China. *MATEC Web Conf.* 355 02053. doi: 10.1051/mateconf/202235502053.
13. Tang, H. How The Pandemic Is Changing China's Fitness Industry. *Pandaly*. URL: <https://pandaily.com/how-the-pandemic-is-changing-chinas-fitness-industry>.



14. Xiang, C. (2021) The development path of home fitness among Chinese citizens after the COVID-19 pandemic: A perspective of network technology and information dissemination. International Conference on Information Technology and Contemporary Sports (TCS), Guangzhou, China. doi: 10.1109/TCS52929.2021.00008.

**Anikieiev D., Shi Shijie. China's fitness industry during the COVID-19 pandemic**

*The article examines the peculiarities of the functioning of the health fitness sector in China during the Covid-19 pandemic. The purpose of the study is to investigate the impact of the Covid-19 pandemic on the functioning of enterprises in the field of health and fitness in China, to determine trends and prospective directions of its development.*

*Analysis of theoretical material, method of comparison and juxtaposition. The current stage of the development of China's fitness industry should be considered from 2015, when fitness applications introduced by "LeFit", "Keep", "Super Monkey" began to spread. After the downturn caused by the global financial crisis of 2008, the fitness industry has once again begun to rapidly develop. According to a 2018 report, about 84% of fitness clubs in China closed within 12 months of opening. The reasons are different: bad management, growing competition in the market, economic downturn, etc. Traditional fitness clubs of national and regional networks worked according to a model that required large resources (costs). Clubs of a new type, such as LeFit, Super Monkey, etc. are distinguished by their use of a light resource model (cost reduction), franchising and the adoption of digital technologies, which facilitates their faster growth and expansion across the country. Traditional gyms with imperfect work models have been particularly severely affected by the epidemic. In the short term, the pandemic has negatively impacted the industry's cash flow. However, in the long term, health awareness and consumer desire to exercise have increased significantly during the pandemic, the short-term effects of COVID-19 will not affect the overall trend of the accelerated development of the Chinese health and fitness market. Consumer awareness of exercise has skyrocketed due to the pandemic, and workouts have moved from gyms to living rooms. The COVID-19 pandemic has also contributed to a rapid increase in fitness-related video content. The number of fitness clubs and stores in China decreased by 11.1 percent in 2020 compared to the previous year. At the same time, the pandemic has increased enthusiasm for sports and fitness, with the number of people engaged in fitness increasing from 68.12 million in 2019 to 70.29 million in 2020, and the penetration rate reached 5.02 percent.*

*The COVID-19 pandemic did not lead to fundamental changes in the development of China's fitness industry, but only accelerated existing trends. Among them: the gradual displacement of traditional fitness clubs from the market by clubs implementing the new O2O business model; increasing the number of users of fitness applications; the growth in popularity of video content related to fitness and, as a result, an increase in the level of penetration, which already today reaches more than 5%, which, by the way, is almost twice as high as in Ukraine.*

**Key words:** fitness industry, China, the COVID-19 pandemic.

УДК 378.0913:313.5.011.3-051]:78(477:510)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.02>

**Бордюк О. М., Слабко В. М.**

**ТРАНСКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПРІОРИТЕТ СУЧАСНОЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ  
(УКРАЇНСЬКО-КИТАЙСЬКИЙ ДОСВІД)**

*Стаття присвячена транскультурному підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в системі неперервної освіти на основі міжнародного досвіду, а саме українсько-китайського. Проаналізовано наукові праці зарубіжних та українських дослідників з цієї проблематики; визначено особливості реалізації транскультурного підходу; подана структура фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в системі неперервної освіти.*

*Проведене дослідження щодо ефективності викладання інтегративного курсу «Основи транскультурної підготовки» та зроблено відповідні висновки, зокрема аналіз результатів опитування показав, що застосування інтегративного курсу позитивно впливає на студентів та підвищує ефективність фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.*

*Досліджено та проаналізовано мистецьку освіту в КНР, яка орієнтується на збереження унікальної культурної спадщини китайського народу, де важливими його аспектами є підтримка різноманітності мистецтва, демократизація, акцент на глибинні питання китайського суспільства. Також були розглянуті різноаспектні проблеми фахової підготовки вчителя музичного мистецтва в системі неперервної освіти України.*

*Визначено, що до фахової підготовки необхідно підходити з урахуванням ролі теорії та практики, їхнього впливу на діяльність особистості та специфіки його зв'язків у соціальних відносинах.*

*Проведений теоретичний огляд музично-педагогічної літератури та зроблені висновки, що фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва має багатofункціональну спрямованість. Адже сучасні умови вимагають від учителя музичного мистецтва формування нових професійних якостей. А саме – системне творче мислення, інформаційна, комунікативна культура, конкурентоспроможність, лідерські якості, життєвий оптимізм, вміння створювати*

свій позитивний імідж, здатність до усвідомленого аналізу власної діяльності, самостійних дій в умовах невизначеності, наявність навичок збереження і зміцнення здоров'я, стресостійкості.

**Ключові слова:** транскультурний підхід, майбутні вчителя музичного мистецтва, неперервна освіта, фахова підготовка, українсько-китайський досвід

Наразі освіта є одним з найважливіших факторів глобалізаційних процесів у сучасному динамічному світі. Саме в освітньому просторі зосереджено основні соціально-економічні, політичні, релігійні та культурологічні проблеми. Актуальним є питання упровадження транскультурного підходу до освіти у пошуках стратегії гармонійного розвитку особистості в умовах міжкультурного діалогу, оскільки у швидкозмінному світі зростають вимоги до фахівців музичного мистецтва.

Розглядаючи перспективи сучасної гуманістичної моделі мистецької освіти, О. Хижна підкреслює важливість збереження національно-культурних традицій, надбань української педагогіки, використання досвіду багатьох поколінь у відтворенні менталітету нації, української мистецької спадщини з одного боку і необхідність поглиблення міжкультурних контактів представників різних країн у сфері транскультурної підготовки фахівців у галузі мистецької освіти – з іншого [1].

З поглибленням міжкультурних контактів представників різних країн виявилися корінні зміни у сфері транскультурної підготовки фахівців музичного мистецтва, адже для того щоб ефективно взаємодіяти у науці та практиці, необхідні такі якості особистості, що представляють собою зв'язок ціннісних орієнтацій, моральних позицій, етики спілкування тощо.

Чимало науковців опікуються різноаспектними проблемами фахової підготовки вчителів музичного мистецтва в сучасному суспільстві, зокрема: О. Бордюк, Н. Гуральник, А. Козир, Г. Падалка, В. Орлова, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова та ін. Проблема транскультурної підготовки викликає зростаючий інтерес серед науковців та дослідників Китаю, які докладають зусиль для кращого розуміння поточного стану досягнень і проблем у системі музичної освіти, серед них китайські науковці: Ао Денгаова, Ван Лей, Тань Сяо, Ван Тяньці, Чжан Вей, Яо Ямін, Ван Цзін І, Чжан Яньфен, У Іфан, Лю Чан, Чжоу Мін, Май Вень та інші. Щодо історико-педагогічного аспекту розвитку вищої музичної освіти Китаю, то його освітнім аспектом цікавляться Ван Цзін І, Джоу Юнь, Чень Хуейхуей, Гу Жан, Ін Хань та ін.

Розвиток мистецької освіти в КНР орієнтується на збереження унікальної культурної спадщини китайського народу. Важливими аспектами цього розвитку є підтримка різноманітності мистецтва, де робиться акцент на глибинні питання китайського суспільства. Особлива увага приділяється уникненню безпричинного копіювання західного мистецтва, що сприяє високій активності у галузі мистецької освіти для молодого покоління в сучасному Китаї. Підготовка майбутніх фахівців мистецького спрямування зумовлена бажанням зберегти національне коріння, традиції, етнічну самоідентичність, художні надбання. У зв'язку з цим необхідно створення ефективних систем навчання, використання сучасних форм та способів представлення навчального матеріалу, пошук нових педагогічних прийомів та методів викладання.

**Мета статті** полягає у визначенні та обґрунтуванні особливостей змістово-процесуальної реалізації транскультурного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в системі неперервної освіти.

У науковій літературі транскультурація є символом відкритості полікультурного суспільства на гетерогенній основі – «універсум відмінностей» і виступає, з одного боку, як нова парадигма глобального світобачення, а з іншого – як динамічний інституційний процес проникнення в «тіло» іншої культури.

Транскультурну освіту вчені розглядають як феномен, метою якого є формування світогляду, в рамках якого інша культура, традиція, цивілізація розглядаються не як перешкода, що потребує спільного знаменника, тобто як цілком самостійного суб'єкта або явища з власними диспозиціями та характеристиками, з якими треба вступати в діалог, в інтелектуальну та культурну взаємодію. Як методологічна основа забезпечення мети, змісту і якості вищої освіти транскультурний підхід розглядається багатьма зарубіжними дослідниками, серед яких: Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін.

Система транскультурної підготовки дає можливість переглянути традиційні способи трансляції знань, переосмислити зміст навчального матеріалу з огляду тих вимог, які висувуються сьогодні фахівцю музичного мистецтва в системі неперервної освіти. Фахова підготовка особистості-музиканта розглядалася ще давніми філософами такими як-от: Аристотель, Платон, Сократ та ін., які у своїх працях стверджували, що мислення людини, її світогляд успішно розвивається у процесі діяльності. На думку А. Зайцевої, для цього необхідно постійно займатися самопізнанням, що призводить до пошуку істини і відіграє велику роль у підготовці людини до самостійного життя [3].

Наші сучасники української та зарубіжної педагогіки приділяють велику увагу актуальним проблемам та перспективам вищої педагогічної освіти (А. Алексюк, В. Бондар, О. Глузман та ін.); досліджують питання історії й філософії вищої педагогічної освіти (В. Кремень, В. Курило, В. Луговий); фахової підготовки майбутнього вчителя (О. Сорока, М. Парфьонов, І. Казанжи, С. Паршук, Г. Шульга). Особлива увага у науковому дискурсі приділяється питанням самоосвітньої діяльності, самоактуалізації, самовдосконалення майбутніх педагогів (М. Рогозіна, Л. Кобильнік, Т. Шестакова).

Вчені переконують, що у фаховій підготовці майбутніх учителів необхідно враховувати особливості організації діяльності людини в навколишньому світі, тобто людина не вільна від нього, вони вважають, що особистість постійно взаємодіє з навколишнім світом, і від здатності до узгоджених дій та комунікації залежить її професіоналізм. До фахової підготовки необхідно підходити з урахуванням ролі теорії та практики, їхнього впливу на діяльність особистості та специфіки її зв'язків у соціальних відносинах.

Перед закладами вищої освіти музичного спрямування постають нові завдання – готувати професійних фахівців музичного мистецтва, виконувати науково-дослідну та методичну роботу в галузі вітчизняної та зарубіжної музики, готувати наукові та педагогічні кадри, підвищувати кваліфікацію спеціалістів новими, інноваційними засобами. У зв'язку з цим велика увага в музичній освіті приділяється прогресивним методам і технологіям навчання.

Хуан Сяньюй переконує, що в КНР існують чотири рівні вищої музичної освіти [7], а саме:

- перший рівень, що дає можливість присвоїти студентам ступінь «спеціаліста» триває від 2 до 3 років. Після завершення навчання видається відповідний диплом. Серед 50 вищих навчальних закладів, які надають можливість отримати диплом «спеціаліст-музикант» в КНР, 39 спеціалізуються на музично-педагогічній освіті;

- другий рівень музичної освіти передбачає навчання, що триває від 4 до 5 років і дає право отримати ступінь бакалавра музичного мистецтва з різноманітних спеціальностей, яку надають приблизно 160 закладів вищої освіти КНР, з яких приблизно 100 дають змогу здобути кваліфікацію «викладач музики»;

- третій рівень – магістратура, освітні програми якої розраховані на 2-3 роки (після успішного закінчення навчання студентам видається диплом магістра. У сучасний період в Китаї існують близько 50 вищих закладів освіти, що проводять підготовку магістрів у галузі музичних спеціальностей, із яких приблизно 40 – пропонують можливість здобути науковий ступінь магістра за кваліфікацією «педагог-музикант»;

- найвищий освітній рівень – докторантура, де навчання триває 3 роки (після успішного завершення навчання студенти отримують докторський диплом і їм присвоюється докторська ступінь. В КНР існує 8 закладів вищої освіти з програмами докторантури з музичних спеціальностей, з 5 з яких спеціалізуються на музичній педагогіці, зокрема – Пекінський, Столичний, Фузіанський, Харбінський та Хенанський педагогічні університети.

Учитель музичного мистецтва в КНР може здобути вищу освіту не лише в університеті, але і в коледжі, інституті та консерваторії. Проте варто зазначити, що терміни навчання та освітні програми можуть мати значні відмінності. Крім того, існують адаптивні навчальні програми, які дають можливість змінювати тривалість навчання, скорочувати або подовжувати його відповідно до кваліфікації студента.

Магістратура для майбутніх учителів музичного мистецтва спрямована на підготовку кваліфікованих фахівців, які здатні працювати як у початкових, так і в середніх школах, і мають потенціал стати дослідниками у галузі музичної освіти. За бажанням, магістри – майбутні вчителі музичного мистецтва – можуть надалі просуватися у науковому напрямку та здобувати докторський ступінь. Професія вчителя музичного мистецтва стала поширеною в КНР, і музичні спеціальності відкриваються навіть у технічних університетах, що призводить до ситуації, коли випускники із ступенем бакалавра часто мають проблему з працевлаштуванням [7].

Фахова підготовка, на думку О. Андрейко, проявляється у знанні теорії, психології та самокритичному аналізі результатів, володінні великим обсягом знань не лише з досліджуваної, але й суміжних дисциплін, наявності широкого світогляду та різних навичок [2, с. 52]. Г. Падалка у своїх дослідженнях робить значний акцент на формуванні у майбутніх фахівців мистецької галузі необхідного обсягу теоретичних знань, які надалі допоможуть у професійно-педагогічній діяльності [6]. При цьому майбутній фахівець має більше займатися самоосвітою, самостійно приймати професійні рішення, отримувати наукові знання, легко орієнтуватися в інформаційному потоці, що постійно змінюється.

О. Отич відзначає важливість ставлення студентів до фахової підготовки загалом, особливо в ракурсі спілкування та взаємодії [5]. Крім того, вона приділяє велику увагу вивченню досвіду, процесу взаємодії особистості з навколишнім світом, оволодінню комунікативними навичками в обраній професії, тим самим впливаючи на мотивацію та ефективність в цілому. На думку О. Отич, на формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва впливає інтерес до майбутньої професії, вміння організувати відповідну діяльність, розвинути погляди, ідеали, бажання підняти престиж професії.

Як показав теоретичний аналіз спеціальної та музично-педагогічної літератури, існує подібність думок багатьох дослідників щодо цього феномену, адже фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва має багатофункціональну спрямованість, яка так конче необхідна в музично-педагогічній діяльності.

У Концепції Нової української школи проголошено стратегію реалізації нового змісту освіти, що ґрунтується на формуванні десяти компетентностей учнів, необхідних для їхньої успішної самореалізації в суспільстві: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) та іноземними мовами; уміння вчитися впродовж життя; математична грамотність; природничі науки і цифрові технології; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здоров'язбережувальні технології; соціалізація і громадянська позиція. У зазначеному документі «компетентність» тлумачиться як ...динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність

особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [4]. Для формування ключових компетентностей учнів у Концепції визначено наскрізні вміння: критично мислити, висловлювати свою думку, логічно обґрунтовувати свою позицію, виявляти ініціативу і творчість, вирішувати проблеми, ухвалювати рішення, конструктивно керувати своїми емоціями, застосовувати емоційний інтелект, уміннями співпрацювати в команді тощо [4].

Структуру фахової компетентності складають знання, уміння, навички і певні компоненти професійної майстерності в тій галузі, де працює фахівець. До структури фахової компетентності вчителів відносимо п'ять основних компонентів:

- спеціально-професійні знання;
- науково-пізнавальні потреби;
- комунікативні здібності;
- організаторські здібності й навички управлінської діяльності;
- особистісні якості

Спираючись на узагальнену класифікацію основних переліків ключових компетентностей, що розподілилися за трьома основними блоками: соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності, дійшли до висновку, що сучасні умови вимагають від учителя музичного мистецтва формування нових професійно значущих якостей, таких як-от: системне творче мислення; інформаційно-цифрова та комунікативна культура, конкурентноспроможність, лідерські якості, життєвий оптимізм, уміння створювати свій позитивний імідж, здатність до усвідомленого аналізу власної діяльності, самостійних дій в умовах невизначеності, наявність навичок збереження і зміцнення здоров'я, стресостійкості тощо.

Для перевірки ефективності застосування транскультурного підходу у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва було розроблено та впроваджено в освітній процес інтегративний курс «Основи транскультурної підготовки», який реалізує такі дисципліни професійного циклу як: теорія музики, сольфеджіо, гармонія, специнструмент, добір шкільного репертуару музичних творів; вивчення музичних редакторів. (тривалість інтегративного курсу один семестр).

У рамках загальної музичної освіти інтегративний курс спрямований на вивчення музично-теоретичних основ, що включають отримання знань, формування умінь і навичок, пов'язаних із розумінням закономірностей музичного мистецтва, форм (та жанрів) побутування музики та творчості.

Після закінчення курсу студенти:

– знають елементарну теорію музики; жанри та форми музики; елементи нотної грамоти; основи гармонізації мелодій; набір нотопису, основи роботи в музичних редакторах; вміють аналізувати музформи та добирати музичні твори; вміють застосовувати освоєнні теоретичні знання музичної діяльності.

Музично-теоретична діяльність передбачає засвоєння теоретичних знань про музику, формування умінь та навичок оперувати ними в процесі мистецько-професійної діяльності.

Після завершення інтегративного курсу нами було проведено опитування щодо застосування транскультурного підходу в освітньому процесі, зацікавленості студентами запропонованим репертуаром.

Інтегративний курс опанували на високому рівні більше 80,6% здобувачів освіти, за результатами екзаменаційної сесії вони отримали високі бали, брали участь у творчому проєкті університету, в якому отримали призові місця. Ці студенти усвідомили важливість оволодіння музично-теоретичними знаннями, при цьому навчилися використовувати здобуті вміння й навички, грамотно викладати думки, підбирати та складати твори, користуватися прикладними програмними засобами, зокрема музичними редакторами. У студентів покращилися навички гри на інструменті, вони проявили вміння здійснювати глибокий аналіз музичних творів.

Середній рівень опанування інтегративним курсом за результатами екзаменаційної сесії спостерігався у 15,7% здобувачів. Вони на слабкому рівні опанували роботу з музредакторами, як наслідок відсутність балансу між роботою в програмних засобах та креативних підходах у створенні власних музичних доробків.

Низький рівень опанування інтегративним курсом спостерігався у 5,6% здобувачів освіти. Причиною стала відсутність у студентів початкової музичної освіти, а також навичок гри на інструменті. Таким студентам складно опанувати одразу і теоретичні знання, і виконавські навички, і використання цифрових технологій.

Таким чином, аналіз результатів дослідження показав, що впровадження в освітній процес інтегративного курсу «Основи транскультурної підготовки» в основному позитивно впливає на студентів, підвищує ефективність фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема студенти набувають наступних умінь та навичок:

- грамотно викладати відомості, використовуючи цифрові технології;
- виділяти основні риси музичного стилю у творах композиторів;
- вільно аналізувати музичні твори, використовуючи комплекс засобів виразності;
- розуміти стилеві особливості музичних творів інших культур;
- володіти виконавською майстерністю.

Втіленню всіх цих завдань допомагає знання теорії музики, гармонії, сольфеджіо, поліфонії та вміння аналізувати музичні форми, що дає змогу визначати тональний план, структуру та функцію акордів, типи модуляції, ладофункціональний розвиток музичного твору тощо.

Отже, застосування транскультурного підходу в організації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва представляє інтерес для дослідників. Нові умови розвитку суспільства ставлять перед системою неперервної освіти нові пріоритети та завдання. Вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюється не лише значущістю формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі навчання, а й методичним забезпеченням та практичною вправністю, яку набувають студенти під час опанування фахових дисциплін. Гуманітаризація фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприятиме продуктивності формування транскультурної компетентності студентів, спрямованої на педагогічне осягнення людино- і культуротворчих можливостей музично-педагогічної діяльності та її транслявання за межі професії, тобто оновлення і створення нових норм фахової діяльності вчителя музичного мистецтва третього тисячоліття. Транскультурний підхід у цьому контексті постає як змістова основа фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в системі неперервної освіти, спрямована на освоєння знань, народження особистісних та культуротворчих смислів, формування єдиної цілісної системи універсально-синтетичних знань та творчої діяльності.

#### **Використана література:**

1. Andreiko O., Savchenko R., Vasilenko L., Khizhna O., Savchenko Y. Creative Cooperation of Subjects of the Educational Process in the Context of Musical Activity. Journal of History Culture and Art Research (ISSN: 2147-0626) Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi. Vol. 8, № 1, March, 2019.
2. Андрейко О. І. Концептуальні засади формування виконавської культури музиканта в контексті педагогічної творчості. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики / за ред. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 18 (28). С. 56–59.
3. Зайцева А. В. Феномен взаємодії як спосіб організації спільної художньо-творчої діяльності викладача і студентів у процесі музичного навчання. Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф., 15-16 жовтня 2014 р. / НАПН України, Ін-т проблем виховання. Київ, 2014. С. 18–19.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко та ін. ; заг. ред. М. Гриценка. Київ, 2016. С. 12. [Електронний ресурс]. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Отич О. М. Творча індивідуальність як критерій педагогічної майстерності вчителя. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України; [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова) [та ін.]. Київ, 2013. С. 291–298.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): монографія. Київ : Освіта України, 2008. 272 с.
7. Хуан Сяньюй. Система музичної освіти Китаю. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Харків, 2012. № 2 (11). С. 155–159.

#### **References:**

1. Andreiko O., Savchenko R., Vasilenko L., Khizhna O., Savchenko Y. (2019) Creative Cooperation of Subjects of the Educational Process in the Context of Musical Activity. Journal of History Culture and Art Research (ISSN: 2147-0626) Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi. Vol. 8, No. 1, March. [in English].
2. Andreiko O. I. (2012) Kontseptualni zasady formuvannya vykonavskoi kultury muzykanta v konteksti pedahohichnoi tvorchosti [Conceptual principles of the formation of the performance culture of a musician in the context of pedagogical creativity]. Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Serii 16. Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky / za red. N. V. Huzii. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. 2012. Vyp. 18 (28). S. 56–59. [in Ukrainian]
3. Zaitseva A. V. (2014) Fenomen vzaiemodii yak sposib orhanizatsii spilnoi khudozhno-tvorchoi diialnosti vykladacha i studentiv u protsesi muzychnoho navchannia [The phenomenon of interaction as a way of organizing the joint artistic and creative activity of the teacher and students in the process of music education]. Vykhovnyi potentsial suchasnoi osvity: teoretychni zasady ta praktychni dosiahnennia : mat-ly Vseukr. nauk.-prakt. konf., 15–16 zhovtnia 2014 r. / NAPN Ukrainy, In-t problem vykhovannia. Kyiv, 2014. S. 18–19. [in Ukrainian]
4. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (2016) [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform] / L. Hrynevych, O. Elkin, S. Kalashnikova, I. Kobernyk, V. Kovtunets, O. Makarenko, O. Malakhova, T. Nanaieva, H. Usatenko ta in. ; zah. red. M. Hryshchenka. Kyiv, 2016. S. 12. [Elektronnyi resurs]. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
5. Otych O. M. (2013) Tvorcha indyvidualnist yak kryterii pedahohichnoi maisternosti vchytelia [Creative individuality as a criterion of a teacher's pedagogical skills]. Pedahohichna maisternist akademika Ivana Ziaziona : zb. nauk. pr. / In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy; [redkol. : N. H. Nychkalo (holova) [ta in.]. Kyiv, S. 291–298. [in Ukrainian]
6. Padalka H. M. (2008) Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) [Art pedagogy (Theory and teaching methods of art disciplines)]: monohraf. Kyiv : Osvita Ukrainy. 272 s. [in Ukrainian]
7. Khuan Sianui (2012) Systema muzychnoi osvity Kytaiu. [China's music education system] Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Kharkiv. № 2 (11). S. 155–159 [in Ukrainian].

#### ***Bordyuk O., Slabko V. A transcultural approach to the professional training of future teachers of music as a priority of modern continuous education (Ukrainian-Chinese experience)***

*The article is devoted to the transcultural approach to professional training of future music teachers in the system of continuous education based on international experience, namely Ukrainian-Chinese. The scientific works of foreign and Ukrainian researchers on this issue were analyzed; specifics of implementing the transcultural approach are defined; the structure of the professional competence of future music teachers in the system of uncertain education is presented.*

*A study was conducted on the effectiveness of teaching the integrative course «Fundamentals of transcultural training» and relevant conclusions were drawn, in particular, the analysis of the survey results showed that the use of the integrative course has a positive effect on students and increases the effectiveness of the professional training of future music teachers.*

*Art education in the People's Republic of China, which focuses on the preservation of the unique cultural heritage of the Chinese people, where its important aspects are the support of the diversity of art, democratization, and the emphasis on deep issues of Chinese society, has been researched and analyzed. Various aspects of the professional training of music teachers in the system of continuous education of Ukraine were also considered.*

*It was determined that it is necessary to approach professional training taking into account the role of theory and practice, their influence on the activity of the individual and the specifics of his connections in social relations.*

*A theoretical review of music-pedagogical literature was conducted and conclusions were drawn that the professional training of a future music teacher has a multifunctional orientation. After all, modern conditions demand the formation of new professional qualities from the music teacher. Namely, systemic creative thinking, information and communication culture, competitiveness, leadership qualities, life optimism, the ability to create a positive image, the ability to consciously analyze one's own activities, independent actions in conditions of uncertainty, the presence of skills to preserve and strengthen health, stress resistance.*

**Key words:** *transcultural approach, future music teachers, continuous education, professional training, Ukrainian-Chinese experience.*

УДК 378.147:78

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.03>

Ван Сян

## САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*В статті висвітлено сутність поняття самоосвітньої компетентності, яка набувається майбутніми учителями музичного мистецтва поступово на основі критичного мислення, діалогічності музичного сприйняття, формування самостійності суджень і оцінок, що сприймаються явищами мистецтва, художньо-педагогічного досвіду. Відповідно, без оволодіння самоосвітньою компетентністю майбутні вчителі музичного мистецтва не зможуть досягти вершин музичної педагогічної майстерності. Було встановлено важливість формування самоосвітньої компетентності, вмінь самостійного пошуку знань, самостійної діяльності та готовності до самоосвіти впродовж життя, що було обґрунтовано в Законі України «Про освіту» та Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті. Самоосвіта розглядається з одного боку, як потреба та здатність особистості, а з іншого – як складова структури системи освіти України. Було визначено, що на сучасному етапі розвитку та інформатизації суспільства, динамічності змін освітніх технологій, зростання об'ємів навчальної та наукової інформації постійне оновлення підходів до здійснення тих чи інших професійних завдань, підвищення рівня мобільності фахівців призводять до виникнення протиріччя між професійною підготовкою майбутніх учителів музичного мистецтва та професійними вимогами, що встановлює сьогодення. Було доведено необхідність формування в майбутніх учителів музичного мистецтва знання на все життя неможливо, тому ця проблема постає особливо гостро. Якщо майбутні учителі музичного мистецтва не будуть постійно і системно оволодівати новими професійними знаннями, то вони не зможуть підготувати конкурентоспроможних, висококваліфікованих спеціалістів з інноваційно-творчим мисленням. Тому виникає нагальна потреба формування у майбутніх учителів мотивації до самоосвітньої діяльності, умінь працювати із сучасними джерелами знань, інтенсивно та ґрунтовно розвивати свій інтелектуальний потенціал. Тому важливого значення для педагогічної теорії та практики набуває проблема розроблення сприятливих педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.*

**Ключові слова:** *самоосвітня компетентність, майбутні учителі музичного мистецтва, самоосвітня підготовка, самоосвітня діяльність.*

На сучасному етапі розвитку суспільства стає все більш перспективним постійна самоосвіта, яка частіше стає умовою успішної самореалізації в професійній діяльності особистості.

Аналіз науково-педагогічної літератури довів, що в теорії педагогічної науки визначено такі базові поняття як «самоосвіта», «самоосвітня діяльність» та «самоосвітній процес». Різні аспекти цих понять були розглянуті в наукових роботах А. Айзенберга, Л. Баренбаум, Ю. Салміна, Т. Сєдих та ін.

**Мета статті** – схарактеризувати самоосвітню компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва.

Особистісно-професійному зростанню фахівців були присвячені дослідження В. Байденка, Л. Виготського, Ш. Зимньої, С. Рубінштейна, А. Хуторського та ін., в яких було підкреслено вирішальну роль самоосвітньої діяльності особистості.

Відзначимо, що проблема формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів в педагогічній науці не є новою, втім вирішення проблеми науковці вбачали у вирішенні загальних питань стосовно формування самоосвітньої компетентності.

Основним поняттям для процесу формування самоосвітньої компетентності є поняття «самоосвіта» та «компетентність». Ці обидва поняття різними авторами характеризуються з різних точок зору. Отже, поняття «самоосвіта» як складова ключового поняття складається також із двох основ «само» і «освіта». Поняття «освіта» має, у свою чергу, має подвійне значення. Перше значення полягає у існуванні певного образу, а саме трактується як «духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола», а друге значення передбачає створення цього образу, тобто «процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини» [4, с. 241]. В контексті визначення поняття автор С. Гончаренко вважає, що ключовим є не наявність певних знань у людини, а якісне їх поєднання з особистісними якостями, вмінням самостійно використовувати й застосовувати знання на практиці. Відповідно до цього визначення створення певного образу є результатом реконструкції об'єкту в свідомості людини. Отже, поняття освіти можна пояснити як пізнавальну діяльність суб'єкту, яка спрямована на створення власного бачення на певні предмети та явища реального світу.

Другий елемент ключового поняття «само» відповідно до його семантичного значення вміщує особистісний характер самоосвіти в цілому, тобто «освіта» як вона є, при цьому головну роль відіграють особистісні зусилля людини як індивіду.

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка подається таке визначення поняття «самоосвіта – освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі, яка є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань» [4, с. 296]. Таке визначення акцентує увагу на тому, що самоосвітня діяльність відбувається поза освітнім контекстом, що спрямовує особистість на самостійне опанування новими знаннями завдяки наявності особистісного інтересу та мотивації.

Слід відзначити, що попередні автори, які визначають поняття «самоосвіта» як певний вид вільної діяльності, вид освітньої діяльності або як пізнавальну діяльність не акцентують на різниці між поняттями «самоосвіта» та «самоосвітня діяльність». Втім, якщо розглядати самоосвіту як процес, як один із видів освіти, то поняття «самоосвітня діяльність» відокремлюється від поняття «самоосвіта», оскільки визначається як діяльність завдяки якій здійснюється самоосвіта, як діяльність, що необхідна для вдосконалення процесу освіти.

Стосовно визначення поняття «самоосвіта» в межах компетентнісного підходу у сучасній освіті, воно трактується як освіта, яка може набуватися в процесі самостійної роботи, не отримуючи спеціальну освіту з систематичного курсу навчання в закладі освіти [7]. Більш того, самоосвіта вчителя вважається основною формою підвищення його професійної кваліфікації, яка полягає в удосконаленні знань й отриманні педагогічного досвіду засобом ціленаправленої самостійної роботи над науково-методичною літературою тощо.

Як зазначає І. Заболотний, психологічний стан майбутніх учителів музичного мистецтва до самоосвіти у процесі професійної підготовки залежить від багатьох факторів [6, с. 139]. Науковець вважає, що, по-перше, мотивація майбутніх учителів музичного мистецтва до самоосвіти у процесі професійної підготовки залежить від потреб майбутнього фахівця та регулює його мистецьку діяльність; по-друге, постановка мети та завдань до самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва потребує розвитку та вдосконалення їх професійних знань, навичок, вмінь; по-третє, діагностика самоосвітнього процесу майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається через самоспостереження, самоаналіз, а також саморефлексія власних здобутків та результатів освітньої музичної діяльності.

Відповідно до вищезазначеного науковець виділяє педагогічні принципи самоосвітнього процесу майбутніх учителів музичного мистецтва такі, як мотиваційної цілеспрямованості до самоосвіти у процесі професійної підготовки, тобто інтерес до майбутньої педагогічної діяльності і розвиток інтелектуально-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Другий принцип організації самоосвітнього процесу – це принцип якісного змістового наповнення навчального матеріалу, який передбачає використання інноваційних методів, форм музичного мистецтва і накопичення професійного досвіду. Третій принцип стосується рефлексивного оцінювання, що передбачає розвиток критичного мислення та навичок самооцінки і рефлексії власної діяльності [6, с. 141].

Як зазначають науковці І. Яцишин і Б. Тасцька, наявність потреби майбутніх учителів музичного мистецтва в самоосвіті відбувається в процесі самостійного пошуку джерел інформації, в процесі виникнення потреби в удосконаленні власних знань, при цьому в процесі самоосвітньої діяльності у фахівців музичного мистецтва розвиваються навички креативності, а також ініціативність, необхідність в досягненні найвищого результату в процесі музично-педагогічної діяльності на основі самоосвіти, самовдосконалення та саморефлексії [13, с. 95]. Науковці наголошують, що саме використання сучасних цифрових технологій надає можливість трансформувати форми самоосвітньої діяльності, які б забезпечували доступність до різних навчально-методичних та наукових матеріалів через мережу Інтернет. Саме цифрові технології розширюють можливості учителів музичного мистецтва стосовно самоосвіти та сприяють створенню умов самоосвітньої

діяльності. Інформаційні ресурси надають можливість побувати в музеї композитора, перебуваючи в будь-якому місці світу, а також переглянути відео біографію та звернутися до досліджень творчості відомих науковців тощо.

Українська дослідниця І. Дубровіна визначила поняття «художня самоосвіта» вчителя музичного мистецтва, як самостійну, цілеспрямовану та самоорганізовану діяльність, засновану на саморефлексії професійної діяльності та розвитку культурно-естетичного досвіду, необхідного для виконання професійних дій вчителя музичного мистецтва [5, с. 38]. Отже, науковиця вважає, що художня самоосвіта вчителів музики, насамперед, розвиває такі інтегральні здібності та якості індивідуальності, як художньо-слухове сприйняття, художня уява, емоційність, вокальний слух, здатність до точного вокально-мовлення інтонування, пізнавальні, аналітичні та інтелектуальні якості, вміння розширювати власний культурний світогляд, музичально-ритмічну пластику, креативне мислення та проектні здатності.

На думку Т. Савко та А. Дудаш, самоосвіта вчителів музичного мистецтва полягає у формуванні гармонійно розвиненої особистості, як характерна риса особистості, як особлива форма активності, що спрямована на створення педагогічних умов для забезпечення продуктивного професійного результату з метою самоперетворення, самовдосконалення [10, с. 111]. В контексті зазначеного стає зрозумілим, що головним завданням вчителя музичного мистецтва є формування готовності до самоосвіти протягом життя.

Досить цікавий погляд на самоосвітню діяльність запропонувала Н. Бухлова, яка визначає самоосвітню діяльність вчителя як сукупність «самостей»: по-перше, самооцінка (вміння оцінювати власні можливості); по-друге, саморефлексія (вміння виявляти наявність власних якостей); по-третє, самовизначення (вміння вибирати, усвідомити власні потреби); по-четверте, самоорганізація (вміння знаходити потрібну інформацію, обирати певні форми самоосвіти відповідно до власних потреб, планувати, організувати освітню діяльність); по-п'яте, самореалізація (вміння реалізувати власні можливості); по-шосте, самокритичність (вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи); по-сьоме, самоконтроль (вміння здійснювати контроль за власною діяльністю); по-восьме, самоаналіз (підведення підсумків, визначення результативності); по-дев'яте, саморозвиток та самовдосконалення [2, с. 32–33]. Такий підхід розкриває яку саме самоосвітню діяльність потрібно здійснити майбутнім вчителям музичного мистецтва, щоб отримати бажаний результат в процесі самоосвіти.

Отже, під поняттям «самоосвіта» ми будемо розуміти процес самостійної освіти, а під поняттям «самоосвітня діяльність», ми будемо розуміти організовану, систематичну, пізнавальну діяльність, яка виконується відповідно до внутрішніх спонукань у зв'язку із поставленими перед собою цілями, які спрямовані на підвищення рівня освіченості та культури, на розвиток духовних здібностей та можливих шляхів оволодіння спеціальними знаннями та вміннями.

Перш ніж визначити сутність самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, необхідно розглянути різні точки зору науковців стосовно поняття професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки метод переходу від знання загальних закономірностей до окремого його прояву, тобто дедуктивний метод допоможе нам чітко виявити сутнісні характеристики саме самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Зазначимо, що професійна компетентність дещо ширше поняття ніж самоосвітня компетентність, більш того, самоосвітня компетентність входить до складу професійної компетентності.

У загальнопедагогічному контексті професійну компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва розглядають, як органічне поєднання необхідних фахових знань, умінь, навичок та володіння спеціальними методиками роботи з учнівськими музично-інструментальними та вокально-хоровими колективами різних вікових груп; музичного виховання; навчання учнів сольного співу (академічному, естрадному, народному) гри на музичних інструментах; культурно-освітньою та організаційною роботою в закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти [8, с. 29].

Деякі науковці трактують професійну компетентність як систему ключових професійно важливих якостей і властивостей особистості, що проявляється в її психологічній, теоретичній та практичній підготовленості до професійної діяльності у галузі музично-педагогічної освіти [1, с. 43]. При цьому науковці наголошують, що в результаті навчання у закладах вищої освіти майбутні вчителі музичного мистецтва набувають вміння самоосвіти, які є підґрунтям їх мотивованого прагнення та здатності до дії, постійного оновлення власних музичальних знань, професійних вмінь і навичок, творчого пошуку.

Самоосвіта являє собою одночасно вільною та достатньо складною частиною освітньої діяльності, пов'язано це, насамперед, з тим, що самоосвіта ґрунтується на рефлексії тих, хто навчаються, на усвідомленні власних ресурсів, на досягненні якісного особистісного та професійного зростання.

На наш погляд, досить цікаве трактування професійної компетентності подає Л. Пастушенко в дослідженні, яка визначає професійну компетентність учителя музичного мистецтва не тільки як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає досконалу сформованість теоретичних і практичних навичок, умінь застосовувати їх під час професійної діяльності, здатності творчо і нестандартно вирішувати проблеми, але також можливість професійного зростання завдяки постійному власному саморозвитку, самовдосконаленню та самоосвіті [9, с. 31]. В цьому трактуванні для нас важливим є той аспект, що якісне формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва неможливо поза



самоосвітнім контекстом, тому самоосвітня компетентність є ключовою в межах формування професійної компетентності.

На основі теоретичного аналізу різних підходів до розуміння сутності самоосвітньої компетентності М. Головка дійшла висновку проте, що самоосвітня компетентність – це інтегроване багатокомпонентне особистісне утворення, що відображає єдність теоретичної й практичної готовності та здатності до здійснення самоосвітньої діяльності, самоаналізу та самоконтролю з використанням інноваційних форм навчання при цьому спираючись на навчально-інформаційні ресурси з метою неперервного самовдосконалення щодо реалізації професійно-особистісних функцій [3, с. 61].

Як зазначає О. Федоренко, особливістю формування самоосвітньої компетентності відбувається на основі набуття власного досвіду самостійних спроб і досягнень у самоосвітній діяльності особистості, при цьому відбувається вироблення власної індивідуальної системи навчання, переходу від копіювання зразків самоосвіти до створення власної моделі, долучення самоосвіти до способу життя [12, с. 278].

**Висновки.** Відзначимо, що вдосконалення самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва не припиняється після закінчення закладу вищої освіти, оскільки випускники продовжують набувати досвіду самоосвітньої діяльності поза межами навчального закладу. Основними формами освітньої діяльності є самостійне ознайомлення з новими музичними творами, з педагогічними статтями, методичними книгами, журналами, участь у діяльності методичних об'єднань, предметних комісій, педагогічних семінарів і читань, участь у міжнародних та всеукраїнських конкурсах та конференціях. Вчитель музичного мистецтва постійно потребує самовдосконалюватися та стежити за новими досягненнями в музично-культурному житті.

Очевидно, що сутність самоосвітньої компетентності полягає в набутті нових навичок й вмінь завдяки використанню різноманітних джерел. Які сприятимуть самореалізації майбутніх вчителів музичного мистецтва в професійній діяльності. Отже, самоосвітня компетентність є певним показником соціальної та професійної зрілості особистості, що має особливе значення в умовах переходу до інформаційного суспільства, а також є одним із головних критеріїв оцінки якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

#### **Використана література:**

1. Беземчук Л., Фомін В. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі педагогічної практики. *Professional art Education*. Vol. 1(1). 2020. С. 43–49.
2. Бухлова Н. В. Організація освітньої діяльності. Харків : ВГ Основа, 2003. 64 с.
3. Головка М. М. Роль самоосвіти в удосконаленні професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Scientific Journal Virtus* (3). 2015. Р. 61–65.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Дубровіна І. В. Методика організації самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти : науково-методичний посібник. Біла Церква, КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2017. 264 с.
6. Заболотний І. Самоосвіта майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки. *Молодь і ринок*. №5 (203), 2022. С. 139–142.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
8. Кузьмичова В. А. Формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в класі «постановка голосу». *Professional art Education*. Vol. 2(1). 2021. С. 28–34.
9. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 244 с.
10. Савко Т. П., Дудаш А. М. Креативна свобода, саморозвиток та активізація діяльності вчителя музичного мистецтва. *Освіта і наука*. Вип. 2(29), 2020. С. 110–112.
11. Ульянова В. С. Підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки* № 2 (35). 2020. С. 148–152.
12. Федоренко О. Г. Сутність і структура самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя технологій. *Вісник ХДАК*. Вип. 43. 2014. С. 276–281.
13. Яцишин І. В., Тасцька Б. І. Напрями підвищення кваліфікації та самоосвіти викладача музичного мистецтва у сучасному цифровому суспільстві. *Wloclawek*, 2021. Р. 93–97.

#### **References:**

1. Bezemchuk L., Fomin V. (2020) Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva v protsesi pedahohichnoi praktyky [Formation of methodological competence of the future music teacher in the process of pedagogical practice]. *Professional art Education*. Vol. 1(1). S. 43–49. [in Ukrainian]
2. Bukhlova N. V. (2003) Orhanizatsiia osvითnoi diialnosti. [Organization of educational activities]. Kh. : VH Osнова. 64 s. [in Ukrainian]
3. Holovkova, M. M. (2015) Rol samoosvity v udoskonalenni profesiinoi kompetentnosti kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. [The role of self-education in improving the professional competence of the head of a comprehensive educational institution]. *Scientific Journal Virtus* (3). P. 61–65. [in Ukrainian]
4. Honcharenko S. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian pedagogical dictionary]. K. : Lybid, 376 s. [in Ukrainian]
5. Dubrovina I.V. (2017) Metodyka orhanizatsii samoosvitnoi diialnosti vchyteliv muzychnoho mystetstva v systemi pislidyplomnoi osvity [Methods of organizing self-educational activities of music teachers in the system of postgraduate education]: naukovometodychnyi posibnyk. Bila Tserkva, KVNZ KOR "Akademii neperervnoi osvity", 264 s. [in Ukrainian]

6. Zabolotnyi I. (2022) Samoosvita maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi profesiinoy pidhotovky [Self-education of future music teachers in the process of professional training] : Molod i rynek. №5 (203). S. 139–142. [in Ukrainian]
7. Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti : svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy (2004) [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives] : Biblioteka z osvitoi polityky. K. : K.I.S., 112 s. [in Ukrainian]
8. Kuzmichova V. A. (2021) Formuvannya vokalnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v klasi «post-anovka holosu [Formation of vocal competence of future music teachers in the class "voice production] : Professional art Education. Vol. 2(1). S. 28–34. [in Ukrainian]
9. Pastushenko L.A. (2017) Pedagogichna tekhnolohiia rozvytku profesiinoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u vyshchykh mystetskykh navchalnykh zakladakh : [Pedagogical technology for the development of professional competence of future teachers of musical art in higher art educational institutions] : dys. ... kand. ped. nauk: Rivne. 244 s. [in Ukrainian]
10. Savko T.P., Dudash A.M (2020) Kreatyвна svoboda, samorozvytok ta aktyvizatsiia diialnosti vchytelia muzychnoho mystetstva [Creative freedom, self-development and activation of the activity of a music teacher]. Osvita i nauka. Vyp. 2(29). S. 110–112. [in Ukrainian]
11. Ulianova V. S. (2020) Pidvyshchennia rivnia profesiinoy kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Increasing the level of professional competence of the future music teacher] : Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedagogichni nauky № 2 (35). S. 148–152. [in Ukrainian]
12. Fedorenko O.H. (2014) Sutnist i struktura samoosvitnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia tekhnolohii [The essence and structure of the self-educational competence of the future technology teacher]: Visnyk KhDAK. Vyp. 43. S. 276–281. [in Ukrainian]
13. Yatsyshyn I. V., Taietska B. I. (2021) Napriamy pidvyshchennia kvalifikatsii ta samoosvity vykladacha muzychnoho mystetstva u suchasnomu tsyfrovomu suspilstvi [Areas of professional development and self-education of a music teacher in the modern digital society] : Wloclawek, Republic of Poland. P. 93–97. [in Poland]

### **Wang Xiang. Self-education competence of future music teachers**

*The paper deals with the notion of self-educational competence, which is acquired by future music teachers gradually on the basis of critical thinking, dialogic musical perception, formation of independent judgments and evaluations perceived by art phenomena, artistic and pedagogical experience. Accordingly, without mastering self-educational competence, future music teachers will not be able to reach the heights of musical pedagogical skill. It has been revealed the importance of the formation of self-educational competence, the ability to independently search for knowledge, independent activity and readiness for self-education throughout life is substantiated in the Law of Ukraine "On Education" and the National Doctrine of the Development of Education in Ukraine in the 21st Century. Self-education is considered, on the one hand, as a need and ability of an individual, and on the other, as a component of the structure of the education system of Ukraine. It has been determined that current development and informatization of society, dynamism of changes in educational technologies, growing volumes of educational and scientific information, constant updating of approaches to the implementation of certain professional tasks, increasing the level of mobility of specialists lead to the emergence of a contradiction between the professional training of future music teachers and the professional requirements established by the present. It is impossible to form lifelong knowledge in future music teachers, so this problem is particularly acute. If future music teachers do not constantly and systematically master new professional knowledge, they will not be able to prepare competitive, highly qualified specialists with innovative and creative thinking. Therefore, it has been proved an urgent need to form future teachers' motivation for self-education, the ability to work with modern sources of knowledge, intensively and thoroughly develop their intellectual potential. Therefore, the problem of developing favorable pedagogical conditions for the formation of self-educational competence of future music teachers becomes important for pedagogical theory and practice.*

**Key words:** self-educational competence, future music teachers, self-educational training, self-educational activity.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.04>

Васкевич О. Є.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДИЗАЙНУ**

*У статті доведено, що інтеграція країни до світового освітнього простору ставить перед закладами вищої освіти нові вимоги до майбутньої професійно-педагогічної діяльності здобувачів. Відзначено доцільність дослідження досвіду провідних зарубіжних закладів дизайн-освіти та аналізу їх здобутків для адаптації світових педагогічних практик підготовки викладачів дизайну до вітчизняних умов. Досліджено досвід підготовки майбутніх викладачів дизайну в європейських країнах (Великобританії, Німеччині, Норвегії, Італії) та США. Визначено специфічні ознаки, які обумовлені національними особливостями побудови системи дизайн-освіти, а також спільні риси. За результатами дослідження сформовано напрями, які представляють інтерес в контексті модернізації вітчизняної системи вищої освіти в галузі підготовки викладачів дизайну. А саме: активна реалізація механізму дуальної освіти; створення умов для отримання безперервної освіти та забезпечення наступності між різними ступенями через розробку різнорівневих програм; поєднання теоретичної та практичної підготовки, підвищення уваги до практичної спрямованості програм; врахування інтересів здобувачів при виборі навчальних компонент,*

превалювання практичних і спеціалізованих дисциплін; можливість вибору профільних курсів та формування індивідуальної траєкторії для здобувачів; використання активних методів навчання, спрямованих на формування професійного мислення майбутніх фахівців; створення творчої атмосфери на заняттях, залучення здобувачів до різноманітних творчих конкурсів; значна увага до проєктної діяльності; використання інформаційно-комунікаційних технологій; застосування критики як методу оцінювання результатів освітньої діяльності; підвищення рівня самостійності й відповідальності студентів, зростання часу на самостійну роботу здобувачів та приділення значної уваги формам та методам її організації. Зазначено, що такі вектори вдосконалення освіти (за умов адаптації) сприятимуть підвищенню якості фахової підготовки майбутніх викладачів дизайну, розкриттю їх творчого потенціалу.

**Ключові слова:** професійна освіта, викладачі дизайну, закордонний досвід, заклад вищої освіти, педагогічні технології, професійна діяльність, метод проєктів, освітній процес.

Професійна підготовка майбутніх фахівців здійснюється у відповідних закладах освіти, де здобувач оволодіває системою необхідних знань, навичок та компетенцій, актуальних на сучасному ринку праці а успішність цього процесу в значному ступені залежить від педагогічної майстерності викладачів, «їх наукового та творчого потенціалу, рівня загальної та психологічної культури» [1, с. 137].

Дизайн є однією з затребуваних професій на ринку праці. Проте впливи сучасних тенденцій, динаміка процесів вимагає вирішення ряду завдань в сфері підготовки викладачів для цієї сфери професійної діяльності.

В умовах модернізації системи вітчизняної вищої освіти, зокрема і в сфері дизайну, виникає необхідність перегляду і переосмислення її змісту, запровадження інноваційних технологій навчання з врахуванням провідних педагогічних досягнень, підвищення якості та спроможності забезпечити здобувачу «можливість самостійно досягати життєвої мети, творчо самоутверджуватися у різних соціальних сферах» [2, с. 141].

Інтеграція країни до світового освітнього простору ставить перед закладами вищої освіти нові вимоги до майбутньої професійно-педагогічної діяльності здобувачів, привертає увагу до досвіду професійної підготовки викладачів дизайну в навчальних закладах провідних країн світу, які використовують прогресивні ідеї та сучасні концепції і методи навчання, проводять педагогічні експерименти, спрямовані на наближення до реальних умов професійних ситуацій, залучення до творчої діяльності, опанування практичних аспектів розв'язання професійних завдань та проблем, первинну професійну і соціальну адаптацію, що впливає на готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності та надає йому змогу бути успішним і затребуваним на ринку праці.

Безумовно, розвиток професійної освіти дизайнерів в кожній країні має свою специфіку, яка обумовлена історичним корінням, сучасними тенденціями розвитку, особливостями впливу державної політики. Але дослідження досвіду провідних зарубіжних закладів дизайн-освіти та аналіз їх здобутків, імплементація світових педагогічних практик в сфері підготовки викладачів дизайну (при адаптації до вітчизняних умов), набуває особливої уваги, що актуалізує тематику даної роботи.

Питанням запровадження та розвитку класичного дизайну в систему професійної освіти присвячено праці В. Вдовиченка [1], Т. Ніколаєвої [2], Т. Шафранської [2] та інших.

Сучасним проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців в цій сфері в Україні, особливостям викладання дизайну у педагогічних закладах приділено увагу в працях Є. Антоновича [3], С. Прищенко [4], В. Тягура [5] тощо.

Дослідження світових тенденцій підготовки викладачів дизайну, аналіз методів та форм викладання у закладах вищої освіти провідних країн знаходяться в полі зору таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як: Б. Блер [6], А. Девіс [7], Н. Дерев'яно [8], А. Дяченко [9], Р. Сара [10], О. Фурса [11] та інших.

Проте, слід зазначити, що динамічність розвитку системи освіти, в тому числі і в галузі дизайну, що цілком віддзеркалює трансформаційні процеси, які відбуваються у суспільстві, потребує більш глибокого дослідження з опрацюванням досвіду підготовки викладачів дизайну в провідних вищих країн, де розвиток освіти є одним пріоритетних напрямів.

**Метою статті** є дослідження закордонного досвіду підготовки викладачів дизайну та визначення здобутків, які представляють інтерес для адаптації до вітчизняних умов.

Результати аналізу закордонного досвіду підготовки майбутніх викладачів дизайну дозволяє констатувати, що одними зі світових лідерів в цій сфері виступають європейські країни (Великобританія, Нідерланди, Німеччина, Італія та інші), які запроваджують дуальну систему навчання, що базується на соціальному партнерстві та в контексті професійної освіти передбачає «взаємодію професійних закладів освіти з усіма суб'єктами ринку праці, його інститутами та спрямовано на максимальне узгодження та реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу» [4, с. 337].

Слід вказати, що підготовка майбутніх викладачів дизайну в цих країнах спрямована на створення організаційно-педагогічних умов для розвитку як особистісного так і творчого потенціалу здобувачів з широким світоглядом, що забезпечують наступність у здобутті безперервної освіти, розробку системи компетентностей, яка сприяє адаптації в соціумі, мотивують до навчання протягом життя, опанування нових знань і постійного саморозвитку та сприяють формуванню індивідуального професійного стилю.

Так, у закладах вищої освіти Великобританії значна увага приділяється затребуваності майбутніх фахівців, що реалізується шляхом використання різноманітних підходів (як раціональних, так і творчих) та формування комунікативних навичок і практичної спрямованості через контактування з практикуючими дизайнерами.

Особливі акценти з боку педагогів в Британії робляться на виховному аспекті. В цьому контексті викладачі дизайну дотримуються принципу стосовно того, що «дизайнерська освіта має готувати фахівців до швидкоплинних змін у самому суспільстві», тому вона повинна «не тільки інтегрувати загальні та спеціальні знання, уміння і навички, а й формувати риси особистості, необхідні для активного сприймання змін у світі [7, с. 38].

Тому, серед основних рис, які формуються у майбутніх фахівців, слід звернути увагу на такі, як: автономність та незалежність; чутливість, інтерес до світу речей, його різноманітності та єдності; ментальна активність та відповідальність; аналітичність, критичність та самокритичність мислення; здатність до спілкування з широким загалом людей не тільки вербальними засобами у процесі мовного контакту, а й за допомогою письмових текстів, рисунків, схем, креслень [8, с. 118], що досягається запровадженням у навчальний процес активних методів навчання (тренінгів, ігор тощо).

Підготовка майбутніх викладачів технологій, в тому числі і в сфері дизайну, в Норвегії, відповідно з визначеними завданнями освіти, спрямована на збереження і розвиток самобутності культурної спадщини суспільства. Тому, програмно зміст підготовки викладачів дизайну підпорядкований цій вимозі та надає здобувачам вибір з широкого кола навчальних компонент, які спрямовані на вирішення цього завдання [11, с. 173].

Зазначимо, що отримати відповідну вищу освіту в Норвегії можливо на базі таких навчальних закладів, як:

- університети, які вважаються науково-дослідними центрами та акцентовані на теоретичних дисциплінах (мистецтва, гуманітарні, природничі науки), при цьому термін підготовки бакалаврів складатиме 3 роки, магістра – 5 років, а доктора філософії – 8 років;
- університетські коледжі, які, на відміну від університетів є спеціалізованими професійними вищими навчальними закладами, які надають можливість студенту оволодіти професією вчителя та отримати диплом за освітнім ступенем бакалавр.

Підготовка здобувачів здійснюється на основі навчального плану, який містить інтегровані предметні цикли та вважається основою для розробки власної ефективної предметної навчальної програми викладача. Звертаючи увагу на гнучкість моделі технологічної освіти Норвегії зазначимо, що освітні модулі та час їх вивчення здобувачами в закладах вищої освіти (коледжах і університетах) визначаються згідно їх індивідуальних планів та потреб, що дозволяє обрати індивідуальні траєкторії розвитку.

Творчість у всіх її проявах визначена як найважливіша складова навчальної програми підготовки майбутнього викладача дизайну в Норвегії [11, с. 174].

Як і в інших європейських країнах, при професійній підготовці майбутніх викладачів дизайну, систематично використовуються активні методи навчання (ділові ігри, «мозковий штурм», індивідуальні та групові проекти), урізноманітнення яких в комплексі, дозволяє максимально «занурити» студентів до професійної діяльності, трансформуючи теоретичні знання у практичні вміння та навички в сфері дизайну, досягти творчого розвитку особистості, розкрити внутрішній потенціал кожного. Навчальний план передбачає проходження педагогічної практики, а також створення умов для академічної мобільності здобувачів.

Крім того, необхідною умовою при підготовці майбутніх викладачів в сфері дизайну в Норвегії є участь у наукових дослідженнях.

Значний досвід професійної освіти в сфері дизайну накопичено в Німеччині, де підготовка здійснюється в школах дизайну, в яких здобувачі мають змогу опанувати теоретико-методичні та практичні засади, відвідуючи відповідні курси.

Дослідники справедливо відзначають, що методика навчання майбутніх викладачів дизайну у німецьких вищих школах передбачає поступове формування системного дизайнерського мислення (проектного, образного, системного, творчого), орієнтованого на загальні знання про предмет проєктування, які послідовно використовуються для розв'язання конкретних задач з врахуванням екологічності, економічності, технологічності, дизайн-проекту [6, с. 46].

Як і в більшості європейських вишів, в німецькій професійній дизайн-освіті значний акцент робиться на розвиток практичної складової шляхом використання активних методів навчання (вернісажів, конкурсів, ігор та інших).

Науковці зазначають, що для активізації професійного мислення застосовуються методи абстрактно-образних асоціацій, об'ємного пошуку, комбінаторного пошуку, будівельного конструктора, конструктивно-технологічних відповідностей, відкритої форми та інші [9, с. 8], що уможливується шляхом використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Підготовка дизайнерів у вищих навчальних закладах Італії характеризується різноманітністю принципів та підходів, але віддзеркалює загальноєвропейську тенденцію застосування проєктної методики навчання, яка, на відміну від раніше означених країн, зазнала впливу значної кількості педагогічних експериментів.

При цьому їх характерною рисою є не стільки орієнтація на засвоєння відповідної системи навичок і знань, скільки формування власно схильності до пізнання на фоні повного врахування інтересів здобувачів.

Дослідники відзначають, що характерною рисою методики викладання італійської школи є величезний вплив особистості викладача на концепцію дизайну («радикальний дизайн», «проектування без методів» та інших), а отже, і на цільову установку навчання [9, с. 10].

Значний інтерес представляє вдале поєднання при підготовці майбутніх викладачів дизайну теоретичної та практичної складових (зі значним превалюванням останньої), що передбачає вивчення комплексу освітніх компонент, серед яких представлені: художні дисципліни, архітектура, інжиніринг, технічні та економічні дисципліни.

Зазначимо, що проєктний метод, який виступає стимулом для розвитку творчих можливостей здобувачів, а також використання сучасних технологій є одними з найважливіших в італійській дизайн-освіті.

При значній частці самостійної роботи, значну роль у формуванні професійного мислення майбутніх фахівців відіграє сформована навчальними закладами ефективна система семінарів, яка найчастіше передбачає дискусії та обговорення вивченого матеріалу, але активно використовуються й майстер-класи.

Цілком погоджуємось з науковцями, які визначають важливість того, що кожний семестр, протягом тижня, здобувачі працюють у дизайн-студіях або компаніях, посилюючи на практиці набуті знання, опановують авторські дизайн-методи. Тому, у навчальному процесі приймають участь як італійські дизайнери, так і керівники провідних компаній. Крім того, студенти італійських закладів вищої освіти беруть участь у різноманітних тренінгових програмах, експериментальних дизайнерських лабораторіях, які спрямовані на формування професійного дизайнерського мислення, яке поєднує погляд художника та інженера, менеджера і психолога [9, с. 11].

Одним з найпоширеніших методів поточного, підсумкового оцінювання професійно-орієнтованих дисциплін та оцінювання проєктів широко застосовується такий метод, як критика, на ефективність якого звертається увага в більшості країн Європи. Такий вид оцінювання здійснюється за результатами обговорення професійних питань між викладачем та здобувачем; перед представленням проєкту для прикінцевої презентації; при представленні продукту аудиторії або завантаженні результатів роботи в онлайн-середовище тощо.

Так, на думку педагогів [6, с. 47; 9, с. 12], критика як вид оцінювання дає можливість студентам донести свої думки до аудиторії, критично мислити і отримати необхідний зворотній зв'язок.

Як і в інших європейських вишах, здобувачі проходять тримісячне стажування в компанії, де виконують дипломний проєкт (груповий або індивідуальний), який потребує прийняття професійних рішень.

Для підготовки фахівців в сфері дизайну в США, запроваджена багатоступенева система освіти, а в ряді університетів пропонуються відповідні навчальні програми та курси:

- для отримання ступеня бакалавра в галузі науки і мистецтва (BA або BS) – одна або декілька чотирирічних програм. При цьому якщо перші два роки в навчальному плані здобувачів присутній широкий спектр предметів, то після цього періоду студенти обирають майбутню спеціальність (major) і наступна частина програми присвячена вивченню профільюючих дисциплін. Крім того, здобувачі мають змогу отримати суміжну спеціальність (minor);

- для отримання ступеня магістра – триває один рік, орієнтуючи на підготовку педагогічних і молодших наукових кадрів;

- для отримання ступеня доктора наук (PhD) – передбачає трирічну підготовку.

Серед таких закладів освіти: Єльський університет (до його складу входить коледж з навчанням на рівні бакалаврату, вища школа мистецтв і наук, а також десять професійних шкіл); Центр творчих досліджень у Детройті, «Центр мистецтв» у Пасадені тощо.

Слід вказати, що в навчальних закладах США при підготовці дизайнерів відсутня стандартизація, тобто єдина програма навчання, а навчальні заклади мають майже повну автономію, використовуючи індивідуальний підхід, який надає викладачам вільний вибір форм та методів навчання, дозволяє створення власних авторських програм, що, на думку дослідників [9, с. 13], додає системі навчання різноспрямованості, готує майбутнього фахівця до самостійного творчого вирішення складних професійних проблем.

Але, разом з тим, спільним для всіх програм при підготовці майбутніх викладачів дизайну в цій країні є значний акцент на вдосконаленні прикладних навичок та практичній спрямованості підготовки, що втілюється через: запровадження проєктного підходу (з реалізацією власних проєктів за наданих умов: ринкові умови, обмеженість бюджету або термінів підготовки тощо), обов'язкове проходження здобувачами виробничої практики, а також забезпечується наданням можливості стажування в різноманітних компаніях, в тому числі, міжнародних (протяг одного семестру). Зазначимо, що розвиток академічної мобільності є характерною рисою підготовки дизайнерів в США.

**Висновки.** Таким чином, країни Європи та США мають значні напрацювання в сфері підготовки майбутніх викладачів дизайну. Дослідження їх здобутків в цій галузі дозволило виокремити як специфічні ознаки, які обумовлені національними особливостями побудови національної системи дизайн-освіти, так і спільні риси. Серед останніх, в контексті модернізації вітчизняної системи вищої освіти, вважаємо доцільним звернути увагу на такі, як: активна реалізація механізму дуальної освіти; створення умов для отримання безперервної освіти та забезпечення наступності між різними ступенями через розробку та пропонування різнорівневих програм; забезпечення поєднання теоретичної та практичної підготовки, значний рівень практичної

спрямованості програм; врахування інтересів здобувачів при виборі навчальних компонент, превалювання практичних і спеціалізованих дисциплін (в порівнянні з теоретичними); можливість вибору профільних курсів та формування індивідуальної траєкторії для здобувачів; використання активних методів навчання, спрямованих на формування професійного мислення майбутніх фахівців; створення творчої атмосфери на заняттях, залучення здобувачів до різноманітних творчих конкурсів, в тому числі у позанавчальний час; значна увага до проектно-діяльності; застосування критики як методу оцінювання результатів освітньої діяльності; використання інформаційно-комунікаційних технологій; підвищення рівня самостійності й відповідальності студентів, зростання часу на самостійну роботу здобувачів та приділення значної уваги формам та методам її організації; створення умов для академічної мобільності здобувачів.

Зазначимо, що такий підхід сприяє вдосконаленню фахової підготовки майбутніх викладачів дизайну, розкриттю творчого потенціалу, формуванню індивідуального професійного стилю та підвищенню їх конкурентоспроможності на ринку праці, закладає відповідний базис для можливостей подальшого кар'єрного зростання.

Проте, врахування означених напрямів в процесі модернізації вітчизняної вищої освіти представляється на основі критичного аналізу та потребує коригування змісту програм підготовки майбутніх викладачів дизайну, вдосконалення педагогічних технологій, форм і методів навчання та оцінювання результатів, що складатиме перспективи подальших досліджень.

#### **Використана література:**

1. Вдовченко В.В. Формування тезауруса з основ дизайну у системі неперервної художньо-проектної освіти: пропедевтичний рівень. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*: збірник наукових праць. 2015. Вип. 1 (5). С. 136–151.
2. Ніколаєва Т.В., Шафранська Т.В., Ніколаєва Т.І. Національні традиції як основа підготовки фахівців із дизайну одягу. *Мистецтвознавство. Технічні науки*. 2019. № 1. С. 140–149.
3. Антонович С.А. Дослідження синтезу дизайну і технологій у системі неперервної дизайн-освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*. 2011. № 2. С. 205–213.
4. Прищенко С.В. Специфіка художньо-проектної культури та становлення дизайнової освіти. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*: зб. наук. праць. 2013. Вип. 30. С. 336–343.
5. Тягун В. М. Дизайн як проектна складова підготовки майбутніх вчителів початкових класів з трудового навчання *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 20. С. 155–157.
6. Blair B. Does the Studio Crit still have a Role to Play in 21st – Century Design Education and Student Learning, In Proc 3rd International CLTAD Conf. Centre for Learning and Teaching in Art & Design, Enhancing Curricula, Lisbon, Portugal, 2006, p. 45–53.
7. Davies A. Enhancing the Design Curriculum through Pedagogic Research. In Proc 1st International CLTAD Conf. Center for Learning and Teaching in Art and Design, Enhancing Curricula, London, UK, 2002. 167 p.
8. Дерев'яно Н.В. Вітчизняний та зарубіжний досвід формування професійного мислення дизайнера у процесі фахової підготовки. *Вісник Запорізького національного університету*. 2015. №2 (25). С. 116–124.
9. Дяченко А. Підготовка фахівців з національного дизайну в зарубіжних закладах вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 5–15.
10. Sara R. Sharing and Developing Studio Practice: a Cross-disciplinary Study comparing Teaching and Learning approaches in the Art and Design Disciplines. In Proc.3rd International CLTAD Conf. Center for Learning and Teaching in Art and Design, Enhancing Curricula, Lisbon, Portugal, 2006, p. 77–82.
11. Фурса О.О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в теорії і практиці профільних вищих навчальних. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 172–180.

#### **References:**

1. Vdovchenko, V.V. (2015). Formuvannia tezaurusu z osnov dizainu u systemi neperervnoi khudozhno-proektnoi osvity: propedevtychnyi riven [Formation of the thesaurus from the basics of design in the system of continuous art and design education: propaedeutic level]. *Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti: zbirnyk naukovykh prats*, 1 (5), 136–151. [in Ukrainian].
2. Nikolaieva, T.V., Shafranska, T.V., Nikolaieva, T.I. (2019). Natsionalni tradytsii yak osnova pidhotovky fakhivtsiv iz dizainu odiahu [National traditions as a basis for training fashion design specialists]. *Mystetstvoznavstvo. Tekhnichni nauky*, 1, 140–149. [in Ukrainian].
3. Antonovych, Ye.A. (2011). Doslidzhennia syntezy dizainu i tekhnolohii u systemi neperervnoi dizain-osvity [Research on the synthesis of design and technologies in the system of continuous design education]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka. Serii: Mystetstvoznavstvo*, 2, 205–213. [in Ukrainian].
4. Pryshchenko, S.V. (2013). Spetsyfyka khudozhno-proektnoi kultury ta stanovlennia dizainosvity [The specifics of art and design culture and the formation of design education]. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury: zb. nauk. prats*, 30, 336–343. [in Ukrainian].
5. Tiahur, V. M. (2011). Dizain yak proektna skladova pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv z trudovoho navchannia [Design as a project component of training of future primary school teachers on labor training]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota*, vyp. 20, s. 155–157. [in Ukrainian].
6. Blair, B. (2006), Does the Studio Crit still have a Role to Play in 21st – Century Design Education and Student Learning, In Proc 3rd International CLTAD Conf. Centre for Learning and Teaching in Art & Design, Enhancing Curricula, Lisbon, Portugal, p. 45–53.
7. Davies, A. (2002). Enhancing the Design Curriculum through Pedagogic Research. In Proc 1st International CLTAD Conf. Center for Learning and Teaching in Art and Design, Enhancing Curricula, London, UK, 167 p.

8. Derevianko, N.V. (2015). Vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid formuvannia profesiinoho myslennia dyzainera u protsesi fakhovoi pidhotovky [Domestic and foreign experience in the formation of the designer's professional thinking in the process of professional training]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, №2 (25), s. 116–124. [in Ukrainian].
9. Diachenko, A. (2020). Pidhotovka fakhivtsiv z natsionalnoho dyzainu v zarubizhnykh zakladakh vyshchoi osvity [Training specialists in national design in foreign institutions of higher education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 2, s. 5–15. [in Ukrainian].
10. Sara, R. (2006). Sharing and Developing Studio Practice: a Cross-disciplinary Study comparing Teaching and Learning approaches in the Art and Design Disciplines. In Proc.3rd International CLTAD Conf. Center for Learning and Teaching in Art and Design, Enhancing Curricula, Lisbon, Portugal, p. 77–82.
11. Fursa, O.O. (2013). Tendentsii rozvytku dyzain-osvity v teorii i praktytsi profilnykh vyshchykh navchalnykh [Trends in the development of design education in the theory and practice of specialized higher education]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*, vyp. 3, s. 172–180. [in Ukrainian].

#### **Vaskevych O. Study of abroad experience of design teacher training**

*The article proves that the integration of the country into the world educational space places new demands on higher education institutions for the future professional and pedagogical activities of the graduates. The expediency of researching the experience of leading foreign education institutions and analyzing their achievements for the adaptation of global pedagogical practices of training design teachers to domestic conditions was noted. The experience of training future design teachers in European countries (Great Britain, Germany, Norway, Italy) and the USA was studied. Specific features, which are determined by the national features of the construction of the design education system, as well as common features, are determined. Based on the results of the research, the areas that are of interest in the context of the modernization of the domestic system of higher education in the field of design teacher training have been formed. Namely: active implementation of the mechanism of dual education; creating conditions for obtaining continuous education and ensuring continuity between different degrees through the development of multi-level programs; combination of theoretical and practical training, increased attention to the practical orientation of programs; taking into account the interests of applicants when choosing educational components, the prevalence of practical and specialized disciplines; the possibility of choosing specialized courses and forming an individual trajectory for applicants; the use of active learning methods aimed at forming the professional thinking of future specialists; creation of a creative atmosphere in classes, involvement of winners in various creative competitions; significant attention to project activities; use of information and communication technologies; the use of criticism as a method of evaluating the results of educational activity; increasing the level of independence and responsibility of students, increasing the time for independent work of applicants and paying significant attention to the forms and methods of its organization. It is noted that such vectors of education improvement (under the conditions of adaptation) will contribute to the improvement of the quality of professional training of future design teachers, the disclosure of their creative potential.*

**Key words:** professional education, design teachers, foreign experience, higher education institution, pedagogical technologies, professional activity, project method, educational process.

**UDC 378,147:81'4**

**DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.05>**

**Havrylenko K. M., Prykhodko D. S.**

#### **DEFINITION OF INTERNET DISCOURSE IN MODERN LINGUISTICS**

*The article analyzes the rapid development of Internet linguistics including syntax, semantics, morphology, transmission methods, psycholinguistics, as well as Internet communication as a new type of Internet discourse. The article is devoted to the analyses of linguistic studies of the term Internet discourse and presents different approaches to the interpretation of the term in the linguistic literature analyzing some constitutive features of Internet communication that confirm the validity of the selection of the discourse type.*

*Internet linguistics is based on the experience of traditional linguistics and has interests in several areas of research from general studies of the Internet language functioning to sociolinguistic and pragmatic studies. The Internet linguistics terminology features an established system of terms, which became the cognitive basis for the rapid development of Internet linguistics' conceptual apparatus including Internet communication, Internet discourse, virtual linguistic personality, virtual reality, hypertext, and others.*

*The article studies different aspects of the opposition of text and discourse presented in numerous scientific works and points out the fundamental difference between a discourse and a text, an individual-personal level is opposite to dialogue leading to the opposition of the Self to other participants in communication. Special attention is paid to the explanation of the specifics of Internet discourse, where the Internet is described as a communication platform and a complex socio-technical system without clear boundaries.*

*It is emphasized that the combination of discourse and the Internet helps to conclude the concept of Internet discourse as a special type of communication carried out through the Internet and is a channel of communication and information exchange between communication participants. Internet discourse attracts great research interest in linguistic studies emphasizing the computer-mediated nature of Internet discourse since the Internet has a huge direct impact on modern languages and is*

characterized by an unlimited number of participants, numerous topics and options for argumentation. The concepts of Internet discourse as a new type of discourse and a form of communication are studied in the article in combination with the functional environment, new linguistic forms and the dominant role of the Internet.

**Key words:** communication, context, Internet, internet linguistics, internet discourse, internet communication, language features, language interaction, linguistics, speech, term.

(статтю подано мовою оригіналу)

The rapid development of information technologies and the Internet have led to changes in the language environment as the Internet has become not only a source of information but also a dominant means of communication. The electronic revolution entailed a linguistic one, which, in turn, led to the appearance of a new electronic language.

Internet linguistics is developing rapidly and nowadays there are many areas in the field of Internet linguistics research: Internet syntax, Internet semantics, Internet morphology, analysis of Internet discourse, methods of transmission, psycholinguistics, etc. Modern linguistics studies feature Internet communication through a new type of discourse – Internet discourse, which does not have an unambiguous interpretation yet.

In linguistics, most researchers understand discourse as a text in a communication situation [1; 7]. Among many definitions of the term, we have chosen several of the most widely known and most frequently cited. According to T. van Dijk, discourse is a complex unity of linguistic form, meaning and action, which corresponds to the concept of *communicative event* [12, p. 212].

One of the definitions of discourse as a speech representation of life was made by D. Crystal [3]. According to J. Gee discourse is the result of the integration of language, actions, interactions, ways of thinking, belief, and evaluation, necessary for the implementation of a certain type of socially recognizable identity [7].

According to R. Facchinetti, Internet discourse is a polyhedral type of communication, which, depending on the situation, participants, goals of communication, etc. may include various subdiscourses: general, business, scientific, advertising, etc.” [5].

P. Choubey, A. Lee and others consider Internet discourse as a special new type of speech, which develops original communicative genres and the main linguistic feature of communication in the global network is the synthesis of written and oral speech [2].

This same feature is emphasized by S. Herring, who regards the Internet discourse as a hybrid of oral and written discourse [9]. This constructing characteristic of Internet discourse made possible the development of such concepts as written colloquial speech, oral-written speech, oral-written communication system, etc [8; 11; 12].

From our point of view, W. Chafe formulated the most precise definition of discourse, which reflects the modern understanding of the term in linguistics: Discourse is verbalized speech and mental activity, understood as a combination of process and result and possessing both proper linguistic, and extralinguistic [1, p.11].

**Aim and objectives.** The aim of the article is to analyse the definitions of internet discourse given in modern linguistics.

Internet linguistics belongs to integrative areas and uses terminologies and research methods of related sciences, as well as develops its tools. Internet linguistics, like the vast majority of modern linguistic areas, is based on the experience of linguistics and the other humanities. Considering the development of linguistics on the Internet, we can apply several general scientific universal methods.

Among the areas of research in Internet linguistics, we can distinguish the study of the Internet language functioning at all levels from phonetics to the main discourse; sociolinguistic and pragmatic studies of the Internet language, e.g. studying gender characteristics in social network communication; a discursive studying of which of new speech practices in a given communicative space or virtual genre studies. The last area is of particular interest for Internet linguistics since the genres are the most common at describing Internet communication when individual genres of the Internet are most often considered.

The terminology of Internet linguistics is an established system of terms related to different branches of linguistics, which include functional, communicative-pragmatic, cognitive, etc. In Internet linguistics, this terminology became the cognitive basis for the rapid development of Internet linguistics’ conceptual apparatus. This includes Internet communication, Internet discourse, virtual linguistic personality, virtual reality, hypertext, etc.

In modern linguistic literature, the opposition text-discourse is still actively studied, although all discourse is a text, not all text is a discourse. The fundamental difference between a discourse and a text is its dynamic and interactive nature. In various studies, discourse is presented as an opposition to discourse. Discourse is traditionally compared with speech and language, finding features of both in the concept of discourse. It is believed that discourse is similar to speech in action and differs by systemic language features. However, language, unlike discourse, is more abstract and discourse differs from language in a sociocultural context.

Thus, discourse is both a process of linguistic activity (communication, context) and its result (text). T. Lopez-Soto, analyzing the concepts of dialogue and discourse, concludes that discourse in a social context is speech or text in the form of a dialogue brought back to life [9]. Discourse on an individual-personal level is opposite to dialogue since it leads to the opposition of the Self to other participants in communication. P. Choubey, A. Lee and others talk about the discrepancy between the functional style and discourse since style is the object of study in functional



stylistics, and discourse in its modern understanding is studied by communicative stylistics [2]. So, discourse is a special independent linguistic form, which is not identical to speech, text, style, or dialogue, but includes some of their features.

To understand the term Internet discourse, it is necessary to refer to two key concepts – discourse and the Internet. The Internet is a global social and communication computer network designed to satisfy personal and communication social needs through the use of telecommunication technologies [8]. In other words, the Internet is a communication platform with verbalized speech-thinking activities. Nowadays, it is generally accepted that the Internet is a complex socio-technical system that does not have clear boundaries. Information in this system can be transmitted in different ways and includes a considerable amount of web data, multimedia, three-dimensional images, infographics, etc. This system is a rapidly changing and continuously functioning environment.

The combination of two concepts – discourse and the Internet – leads to the conclusion that Internet discourse is a special type of communication carried out through the Internet and is a channel of communication and information exchange between communication participants. It should be noted that the term Internet discourse is not generally accepted and in the English-language linguistic literature we can find such analogues as computer-mediated communication, Netspeak, chatspeak, web discourse, electronic communication, etc.

The identification of Internet discourse as a separate type of discourse is not recognized by all researchers. D. Šarić and M. Stanojević mention a national discourse and regard Internet discourse as a particular manifestation of national discourse [10]. However, in general, linguists do not deny the existence of Internet discourse but also show great research interest in the study of global network communication. In the very term Internet discourse is related to the Internet and the computer and this type of communication includes three sides: the user, the computer and the Internet. Emphasizing the computer-mediated nature of Internet discourse, S. Herring defines it as texts, implemented in an artificially created communicative space, involving distant interactive communication of virtual communicants [8]. She believes that, despite the variety of terms, in general, these are identical concepts that represent communicative actions associated with the exchange of information and communication between people via a computer and various means of communication [7].

It should be noted that the most appropriate is the term Internet discourse since the concept of the Internet contains all the shades of meaning presented in other versions and is one of the most popular means of communication, the Internet has a huge direct impact on modern language. D. Crystal describes the Internet discourse as a speech situation (text) immersed in a communicative situation within the World Wide Web space [3].

Internet discourse is characterized by an unlimited number of participants, numerous topics for discussion and options for argumentation. Networked discursive space manifests virtualized claims to significance and approval and thus, it can build a platform for the public legitimation of Internet linguistics as a new direction in linguistics.

Modern linguistic schools widely study computer-mediated communications. However, currently, Internet discourse is a new area for linguistics and is still in the process of development. Some researchers express the opinion that Internet linguistics has just recently appeared as a new area of linguistics supporting this evidence by such factors as the identification of typological features at all levels of Internet communication (systemic; discursive; conceptual, socio-linguistic, gender); changes in the terminological system supported by evidence of a conceptual apparatus emerging in the Internet discourse; specifically designed types of communication, which are now subjects of study of the Internet linguistics (Internet communication, virtual linguistic personality, virtual discourse, hyper-text, etc.).

Nowadays, the main types of Internet linguistics studies can be distinguished depending on the following aspects: determination of the linguistic status of the Internet language description according to the paradigm of language and speech, text and discourse; functional and stylistic differentiation of Internet discourse, text classification according to the degree of implementation of the language basic functions and distribution channel; Internet language typology, range of genre-type classification, identification of the main types of texts (news, analytics, comment, advertising, etc.); linguistic and stylistic features of the main types of Internet texts; extralinguistic components of Internet discourse, such as production, distribution and perception of media texts, sociocultural and ideological context, Internet speech interpretation, metamessage realization, culture-specific features; Internet language technologies influencing individual and mass consciousness (linguistic component of propaganda techniques, manipulation, information policy and management, communications with the public, etc.); comparative studies of Internet language in different countries [1; 3; 10; 11; 12].

The following reasons permit electronic communication to be considered as a functional variety of language: the use of language variations is delimited by the spheres of communication, implemented through technical electronic means and mediated by them; these language variations are used for implementations of specific communicative; under the influence of these variations, a new system of multimedia genres and genre formats appears, which in turn, led to the development of a new direction in conventional genres and virtual genre studies; the linguistic means of a given functional variety of language have a certain set of easily distinguishable and formalized lexical and grammatical characteristics that form a single pragmatic complex [4].

It should be emphasized that changes rapidly take place in the language of the Internet at the vocabulary level, rules for constructing statements and coherent text, genre and stylistic norms, the correlation between oral and written speech patterns, communicative strategies and tactics. The most frequent changes are mixing speech strategies

in all communicative Internet formats (blog, forum, chat, personal page, etc.); active use of computer slang, elements of which can also be found in general vocabulary; mixture of oral and written language forms; a high level of dynamism, interactivity, inter- and hypertextuality is typical for all formats of Internet communication [8].

The analyses of the Internet texts indicate the wide application of such concepts as abbreviation since the typing speed of messages is important and for this reason, people began to use abbreviations with the same meaning. All communities use borrowed words from other languages, most frequently from English, which is the basis of the international computer language. Also, we can find a lot of borrowed words from the Japanese language, which is caused by the influence of very popular Japanese animated movies. The Internet texts easily use neologisms or invented new words. They might contain the author's neologisms, created by a specific person and the words and expressions, which origin is impossible to find out.

The main features of Internet linguistics comprise the following leading characteristics: language description via the language-speech, text-discourse paradigm; possibilities of functional and stylistic discourse differentiation and text classification according to the basic language functions; speech typology, range of genre text classification, identification of the main text types; linguistic and stylistic features of the main types of texts; extralinguistic discourse components, such as production, distribution and perception of media texts; comparative study of language discourse of different countries [5].

Thus, the status of Internet discourse as a separate type of discourse and a new form of communication is confirmed by the specific features determined by the functional environment, new linguistic forms and the dominant role of the Internet in the life of modern society.

**Conclusions.** The existing linguistic studies and methodology for studying computer-mediated communication discourse have been developed for a comparatively short period. However, some researchers express the opinion that Internet linguistics has appeared as a new area of linguistic knowledge, as evidenced by several factors. Among them could be mentioned typological features of different levels of identified Internet communication and the developing terminological system of Internet linguistics, which is possible nowadays due to the appearance of a discourse exclusively for Internet communication.

However, it should be noted that attempts to describe and evaluate the impact of Internet discourse is not an easy task, and this issue will have to be considered by the next generation of scientists.

#### **Bibliography:**

1. Chafe W. L. *Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago : University of Chicago Press, 1994. 327 p.
2. Choubey, P. K., Lee, A., Huang, R., & Wang, L. Discourse as a function of event: profiling discourse structure in news articles around the main event / P. K. Choubey et al. *Proceedings of the 58th annual meeting of the association for computational linguistics*, Online. Stroudsburg, PA, USA, 2020. URL: <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.478>.
3. Crystal, D. (2002). Language and the internet. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 45(2), 142–144. <https://doi.org/10.1109/tpc.2002.1003702>
4. Crossley S. Linguistic features in writing quality and development: an overview. *Journal of writing research*. 2020. Vol. 11, no. 11 issue 3. P. 415–443. URL: <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01>.
5. Facchinetti R. News discourse and the dissemination of knowledge and perspective: from print and monomodal to digital and multimodal. *Journal of pragmatics*. 2021. Vol. 175. P. 195–206. URL: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.015>.
6. García Montes P. A., Sagre Barboza A. M., Lacharme Olascoaga A. I. Systemic functional linguistics and discourse analysis as alternatives when dealing with texts. Profile issues in teachers' professional development. 2014. Vol. 16, no. 2. P. 101–116. URL: <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.38113>.
7. Gee J. P. *An introduction to discourse analysis. Theory and practice*. – Routledge, 2014. 209 p.
8. Herring S. C. The coevolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis. *Analyzing digital discourse*. Cham, 2018. P. 25–67. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-92663-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-92663-6_2).
9. Lopez-Soto T. The cognitive construction of dialog: language and mind. *Logic, argumentation & reasoning*. Cham, 2021. P. 23–41. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-61438-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-61438-6_3).
10. Šarić, L., & Stanojević, M.-M. *Society and the internet* / ed. by M. Graham, W. H. Dutton. Oxford University Press, 2019. URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780198843498.001.0001>.
11. Van Dijk T. A. *Discourse and context: a sociocognitive approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. 267 p.
12. Гавриленко К. Лінгвістичні дослідження мови Інтернету. *Проблеми гуманітарних наук Серія Філологія*. 2022. № 48. С. 26–31. URL: <https://doi.org/10.24919/2522-4565.2021.48.3>.

#### **References:**

1. Chafe, W. L. (1994). *Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. University of Chicago Press.
2. Choubey, P. K., Lee, A., Huang, R., & Wang, L. (2020). Discourse as a function of event: profiling discourse structure in news articles around the main event. *Y Proceedings of the 58th annual meeting of the association for computational linguistics*. Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.478>
3. Crystal, D. (2002). Language and the internet. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 45(2), 142–144. <https://doi.org/10.1109/tpc.2002.1003702>
4. Crossley, S. (2020). Linguistic features in writing quality and development: an overview. *Journal of writing research*, 11(11 issue 3), 415–443. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01>
5. Facchinetti, R. (2021). News discourse and the dissemination of knowledge and perspective: from print and monomodal to digital and multimodal. *Journal of pragmatics*, 175, 195–206. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.015>

6. García Montes, P. A., Sagre Barboza, A. M., & Lacharme Olascoaga, A. I. (2014). Systemic functional linguistics and discourse analysis as alternatives when dealing with texts. *PROFILE issues in teachers' professional development*, 16(2), 101–116. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.38113>
7. Gee, J. P. (2014). An introduction to discourse analysis: Theory and method. Routledge.
8. Herring, S. C. (2018). The coevolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis. У *Analyzing digital discourse* (с. 25–67). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-92663-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-92663-6_2)
9. Lopez-Soto, T. (2021). The cognitive construction of dialog: language and mind. У *Logic, argumentation & reasoning* (с. 23–41). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-61438-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-61438-6_3)
10. Šarić, L., & Stanojević, M.-M. (Ред.). (2019). *Metaphor, nation and discourse*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/dapsac.82>
11. Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach* (Vol. 10). Cambridge: Cambridge University Press.
12. Havrylenko, K. (2022). Lnhvistychni doslidzhennia movy internetu. [Linguistic studies of the language of the Internet.] *Problemy humanitarnykh nauk Serii Filolohiia*. (48), 26–31. <https://doi.org/10.24919/2522-4565.2021.48.3>

### **Гавриленко К. М., Приходько Д. С. Визначення інтернет-дискурсу в сучасній лінгвістиці**

У статті аналізується стрімкий розвиток інтернет-лінгвістики, зокрема синтаксису, семантики, морфології, методів передачі, психолінгвістики, а також інтернет-комунікації як нового типу інтернет-дискурсу. Стаття присвячена аналізу лінгвістичних досліджень терміна «інтернет-дискурс» та представлено різні підходи до тлумачення цього терміну в лінгвістичній літературі, проаналізовано деякі конститутивні ознаки інтернет-комунікації, які підтверджують обґрунтованість виділення типів дискурсу.

Інтернет-лінгвістика базується на досвіді традиційної лінгвістики та має інтереси в кількох сферах досліджень від загальних досліджень функціонування мови інтернету до соціолінгвістичних та прагматичних досліджень. Інтернет-лінгвістична термінологія має усталену систему термінів, що стало когнітивною основою стрімкого розвитку понятійного апарату інтернет-лінгвістики, включаючи інтернет-комунікацію, інтернет-дискурс, віртуальну реальність, гіпертекст та ін.

У статті досліджуються різні аспекти протиставлення тексту та дискурсу, представлені в численних наукових працях, і вказується на принципову різницю між дискурсом і текстом, індивідуально-особистісним рівнем діалогу, що призводить до протиставлення особистого Я іншим учасникам спілкування. Особливу увагу приділено поясненню специфіки інтернет-дискурсу, де інтернет описується як комунікаційна платформа та складна соціотехнічна система без чітких меж.

Наголошується, що поєднання дискурсу та інтернету дозволяє скласти поняття інтернет-дискурсу як особливого виду комунікації, що здійснюється через інтернет і є каналом спілкування та обміну інформацією між учасниками комунікації. Інтернет-дискурс викликає великий дослідницький інтерес, зокрема комп'ютерно-опосередкованої природи інтернет-дискурсу, оскільки інтернет має величезний безпосередній вплив на сучасні мови та характеризується необмеженою кількістю учасників, численними темами та варіантами аргументації. У статті досліджуються поняття інтернет-дискурсу як нового типу дискурсу та форми комунікації у поєднанні з функціональним середовищем, новими мовними формами та домінуючою роллю інтернету.

**Ключові слова:** інтернет, інтернет-лінгвістика, інтернет-дискурс, інтернет-комунікація, комунікація, контекст, мовна взаємодія, лінгвістика, мовлення, термін.

УДК 378.091.3:37.091.12.011.3-051]:78

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.06>

Гожельник І. В.

## **ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

У статті розкрито поняття, сутність та значення емоційного інтелекту у різних сферах життєдіяльності. На сьогоднішній день підвищення інтересу до вивчення питання феномену емоційного інтелекту спостерігається не лише у психології, а й у філософії, бізнесі, медицині та сферах управління. Особливу увагу приділено значенню феномену емоційного інтелекту саме у музичній педагогіці, визначено поняття, зміст та функції емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також особливості його прояву, зумовлені специфікою даної професійної діяльності; висвітлено феномен емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Актуальність дослідження зумовлена теоретичними міркуваннями, що пов'язані з визначенням особистісних властивостей, на яких ґрунтується успіх життєдіяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Емоційний інтелект майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як структурний феномен, ментальні складові якого дозволяють розуміти свої емоції й емоції інших, усвідомлювати їх та управляти ними. Аналіз наукових досліджень проблеми емоційного інтелекту підтверджує неоднозначність теоретичних підходів до його дослідження. В сучасних психолого-педагогічних дослідженнях основний фокус уваги дослідників спрямований на розуміння сутності цього феномена, виокремлення його структурних компонентів. Значення розвиненого емоційного інтелекту в діяльності вчителя музики визначається широким колом нмжчезазначених функцій: евристична (пізнання,

узагальнення); регулятивна (керування емоціями); адаптивна (ефективна взаємодія з оточуючими); спонукальна (мотивація до успіху); рефлексивно-корекційна (заглиблення у власний внутрішній світ, самоаналіз).

Підсумовуючи існуючі в науці теоретичні основи даної проблеми, можна зробити висновки, що поняття «емоційний інтелект» є здатністю людини усвідомлювати власні емоції та управляти ними з метою ефективного вирішення поставлених завдань. Особистість, яка володіє високим рівнем розвитку емоційного інтелекту має яскраво виражені здатності до розуміння власних емоцій а також емоцій інших людей, вона має здатності до управління емоційною сферою, що обумовлює більш високу її адаптивність і ефективність у спілкуванні та взаємодії. Такі люди є більш відповідальними у прийнятті рішень та є більш успішними у житті.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, емоційно-інтелектуальна діяльність, внутрішньоособистісний інтелект, когнітивні здібності, ідентифікація, саморозуміння, комунікативний потенціал, адаптаційні здібності, антистресовий потенціал.

Феномен емоційного інтелекту особистості набуває сьогодні особливої популярності та привертає до себе увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. При цьому впродовж останніх років зростає підвищений інтерес до емоційного інтелекту не лише у психології, а й у соціології, філософії, педагогіці, мистецтві, медицині, сферах управління та бізнесу. Це зумовлено, на нашу думку, низкою чинників: соціально-психологічним, соціально-економічним, психолого-педагогічним.

Науковою розробкою даної проблематики займалися вітчизняні та зарубіжні дослідники, а саме: Т. Титаренко, Е. Носенко, О. Просіна, І. Опанасюк, Ж. Вірна, М. Шпак, А. Четверик-Бурчак, Л. Ракітянська, Л. Колісник, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо, Г. Гарднер, І. Андреева, Е. Носенко, Н. Коврига, М. Шпак, О. Ляц та багато інших. Дослідження поняття емоційного інтелекту обумовлене відсутністю єдиного теоретичного погляду на проблему загального уявлення, а також і на шляхи дослідження феномена. Незважаючи на практичне значення й актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту вона наразі так і залишається недостатньо вивченою і в теоретичному, і в експериментальному контексті. Актуальність дослідження зумовлена теоретичними міркуваннями, пов'язаними з визначенням особистісних властивостей, на підставах яких можна прогнозувати успіх життєдіяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Метою статті** є висвітлення феномену емоційного інтелекту в діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Емоційний інтелект (англ. Emotional Intelligence) – група ментальних здібностей, які беруть активну участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій, а також емоцій оточуючих. Люди, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту, здатні добре розуміти свої емоції та почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою. Саме тому їхня поведінка в суспільстві є більш адаптивною, і їм легше та простіше досягати своїх поставлених цілей у взаємодії з оточуючими.

В сучасних психологічних дослідженнях основний фокус уваги дослідників спрямований на розуміння сутності цього феномена та виокремлення його структурних компонентів. Емоційний інтелект трактується як сукупність когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями, сукупність інтелектуальних здібностей до розуміння емоцій та управління ними, а також знань, умінь і навичок, операцій і стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних із обробкою і перетворенням емоційної інформації.

Оскільки поняття «емоційний інтелект» поєднує афективні та інтелектуальні процеси, то його визначення залежить від наявних в науці підходів у формулюванні інтелекту та емоцій. Існують деякі відмінності між визначеннями поняття «емоційний інтелект», які залежать від наукових підходів до розуміння емоцій, як особливого виду знання та інтелекту, як сукупності між собою пов'язаних розумових здібностей. Поняття емоційного інтелекту окреслюється як:

– «здібність взаємодіяти з внутрішнім середовищем своїх власних почуттів і бажань; – здібність розуміти відносини особистості, що репрезентуються у емоціях, та управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу;

– здатності ефективно контролювати емоції та використовувати їх для поліпшення мислення;

– сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, які здійснюють вплив на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами й тиском оточуючого середовища;

– емоційно-інтелектуальна діяльність» [10].

Існує припущення, що поняття «емоційний інтелект» з'явилося разом із виходом в світ монографії Говарда Гарднера «Frames of mind» у 1983 [14]. В ній фактично вперше було обґрунтовано необхідність тлумачення поняття саме «інтелект». Г. Гарднер вважав, що існує не один-єдиний тип інтелекту, який впливає на життєдіяльність людини, а достатньо широка палітра підвидів інтелекту із сімома основними варіантами цих підвидів: вербальний, логіко-математичний, просторовий, кінестетичний, музичний, емоційний, поділений на внутрішньо-особистісний (вміння людини реалізувати себе в житті, мотивувати себе на активну діяльність, досягнення успіху) та міжособистісний (спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення їх до роботи, здатність формувати точну модель власного «я» та використовувати цю модель, щоб ефективно функціонувати у житті). Пізніше, уточнюючи запропоновані поняття, Г. Гарднер додав до тлумачення міжособистісного емоційного інтелекту наявність у людини

спроможності об'єктивно розпізнавати настрої, вияви темпераменту, мотивів і прагнень інших людей та відповідним чином реагувати на них.

Дослідниця І. Опанасюк, розглядаючи можливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників у контексті вдосконалення міжособистісного та внутрішньоособистісного його складових, де міжособистісний емоційний інтелект на рівні його когнітивної складової виражається в розумінні та спрямованості на емоції інших, свідомій оцінці відносин та емоційному реагуванню, а внутрішньо-особистісний емоційний інтелект – це емоційна чутливість та виразність, ідентифікація емоцій та стійкість емоційних проявів [10]. І. Опанасюк науково обґрунтовує, що «розвиток емоційного інтелекту особистості є необхідною психолого-педагогічною умовою підвищення ефективності навчання й виховання молоді відповідно до вимог постіндустріального суспільства», а також вбачає, що ефективним методом розвитку емоційного інтелекту має бути арт-терапія, яка має такі психологічні особливості: рефлексивне осмислення емоційного змісту світоглядно-диспозиційних пошуків, виражених у художньо-символічних формах арт-терапевтичних засобів, емоційна і соматична релаксація як сприятлива форма розвитку емоційного інтелекту та інтерактивна взаємодія на основі когнітивної емпатії. Розглядаючи арт-терапію як засіб розвитку емоційного інтелекту, дослідниця наголошує на рефлексивному самовираженні засобами художньо-символічних образів та доводить, що арт-терапія як засіб є у контексті образно-символічної специфіки на свідомому та несвідомому рівнях психіки; рефлексивності аксіологічного самопізнання суб'єкта засобами художньо-образної творчості; можливостей вільного, розкутого експериментування суб'єкта зі своїми емоційними переживаннями та художньо-образною експресією; детермінування взаємовпливу та кореляційних взаємозв'язків між лівою та правою півкулями головного мозку людини.

Термін «емоційний інтелект» вперше було вжито в 1990 р. Дж. Мейером та П. Саловеем [15]. Внесок німецького психолога та філософа Дж. Мейера відзначається обґрунтуванням підходів до розрізнення діагностичних засобів оцінювання рівнів розвитку математичного і вербального підвидів інтелекту та початком вивчення соціального інтелекту. При цьому концепція інтелекту залишається виключно когнітивною. На концептуальному рівні досліджень емоцій основна увага зосереджена на проблемі первинності фізіологічних реакції чи емоцій. Емоції розглядаються як детерміновані культурними особливостями або патологічними відхиленнями та гіперчутливістю. Як зазначила відома дослідниця проблеми розвитку емоційного інтелекту І. Андреева, дослідження емоцій проводяться головним чином відособлено від досліджень інтелекту. Зроблено перші спроби аналізу взаємозв'язків між когнітивними і афективними процесами. Так, Дж. Майер поряд з логічним мисленням, що базується на судженнях, виокремлює «емоційне», у якому на перший план виходять спроби визначення потреб почуттів і волі. Зіставлення вченим цих двох видів мислення виявило багато спільного: спостерігаються аналогічні логічні процеси. Проте, в актах емоційного мислення пізнавальний процес має другорядне значення – фокус уваги концентрується на практичній меті, для якої пізнання є лише побічним засобом [15].

Р. Бар-Он, який уперше використав термін «коефіцієнт емоційності», вважає, що емоційний інтелект – це «набір некогнітивних здібностей, компетенцій і навичок, які впливають на здатність людини справлятися з різними життєвими ситуаціями». Кожна із п'яти складових емоційного інтелекту складається з декількох субкомпонентів:

- пізнання себе (усвідомлення своїх емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність);
- навички міжособистісного спілкування (емпатія, міжособистісні взаємовідносини, соціальна відповідальність);
- здатність до адаптації (вирішення проблем, зв'язок з реальністю, гнучкість); – управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю);
- переважаючий настрій (щастя, оптимізм)» [4].

Емоції – необхідна складова для реалізації особистості в будь-якій професійній сфері: завойовувати довіру, вміння вибудувати і зміцнити відносини з оточуючими, формувати бачення, концентрувати енергію, управляти людьми, знаходити компроміси, приймати важкі рішення, а також здатність бачити позитивне навіть в невдачах, набувати з них досвід і засвоїти з них корисні уроки для життя [11]. Без щирих емоцій особистість не досягне бажаного успіху. Емоції потрібні як на фронтальному рівні – задля визначення життєвих пріоритетів, так і на зворотному зв'язку – щоб мотивувати і надихати інших людей.

У 1990-ті роки з'явилися так звані змішані моделі емоційного інтелекту, що визначають емоційний інтелект як поєднання когнітивних здібностей і особистісних характеристик. Д. Гоулман заснував свою модель на ранніх уявленнях П. Селовея і Дж. Мейера, але додав до виділених ними раніше компонентів ще кілька, а саме ентузіазм, наполегливість і соціальні навички. Тим самим він поєднав когнітивні здібності, що входили в модель П. Селовея і Дж. Мейера, з особистісними характеристиками. Серед змішаних моделей емоційного інтелекту концепція Д. Гоулмана набула великої популярності. Він зазначав, що емоційний інтелект пояснюється як «здатність людини тлумачити власні емоції і емоції оточуючих з тим, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей» [4, с. 31]. Цю концепцію можна вважати змішаною, оскільки вчений включає до складу емоційного інтелекту різні за своєю природою, структурою та функціями компоненти. У своїй книзі він виокремлює наступні його складові:

1. Ідентифікація емоційних станів, розуміння взаємозв'язків між емоціями, мисленням і дією;
2. Управління емоційним станом – контроль емоцій і заміна небажаних емоційних станів стабільними та адекватними;
3. Здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху;
4. Здатність ідентифікувати емоції інших людей, бути чутливим до них і управляти емоціями інших;
5. Здатність вступати в міжособистісні відносини з іншими людьми і підтримувати їх [4, с. 76–77].

За теорією Р. Бар-Она, емоційний інтелект визначається як сукупність найрізноманітніших здібностей, які забезпечують можливість успішно діяти в будь-якій ситуації. Вчений виділив наступні субкомпоненти, які характеризують структуру емоційного інтелекту:

1. Саморозуміння – розуміння своїх почуттів та емоцій, управління собою, самоконтроль;
2. Комунікативний потенціал – розуміння почуттів інших людей, емпатія, соціальна відповідальність;
3. Адаптаційні здібності – гнучкість, адекватність в будь-якій ситуації, здатність до вирішення проблем згідно їх появи, вміння долати перешкоди;
4. Антистресовий потенціал – стресостійкість, толерантність, вміння керувати своїми емоціями, не піддаватися їх впливу;

Сучасні українські вчені Е. Носенко та Н. Коврига наголошують на важливості вивчення стресозахисної та адаптивної функції емоційного інтелекту та доводять, що інтенсивність і частота стресових реакцій людини залежить від рівня сформованості її емоційного інтелекту [8], а набуті особистістю знання та уміння спрямовують поведінку в конкретних життєвих ситуаціях, визначають успішність життєдіяльності людини, як і її диспозиційні особистісні чинники [9, с. 99]. Вони зазначили наступне:

– «у теоретичному плані ця проблема недостатньо розроблена як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, що є наслідком недостатньої уваги до вивчення глибинних витоків, особливостей детермінації та форм вираження й перебігу емоційних виявів особистості;

– у соціальному плані нерозробленість цієї проблеми загрожує тому, що людська цивілізація може опинитись у стані саморуйнування, якщо емоції і надалі протиставлятимуться розуму, вважатимуться неконтрольованими, нерегульованими;

– у педагогічному плані не розроблені наукові підходи до цілеспрямованого формування в процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання на основі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів і станів та стійких властивостей особистості».

Дослідниця М. Шпак розглядає емоційний інтелект як інтегративну особистісну властивість, зумовлену динамічною єдністю афекту та інтелекту шляхом поєднання емоційних, когнітивних і мотиваційних особливостей [13], а Ж. Вірна говорить про емоційний інтелект в контексті губристичної мотивації (стійкого прагнення людини до підкріплення і підвищення самооцінки та власної важливості), наголошуючи, що емоційний інтелект дає змогу особистості відстежувати власні емоційні стани в кожній конкретній ситуації та віддзеркалювати міру готовності особистості справлятися з проблемами, контролювати власну поведінку, актуалізує емпатійні здібності та розпізнання емоцій інших, що і є, на думку вченої, основою структурної організації емоційного інтелекту [2].

На думку О. Лящ, емоційний інтелект «як процес складається з трьох етапів: сприйняття й аналізу емоційної інформації, вербалізації отриманої слабодиференційованої емоційної інформації, використання вербалізованої емоційної інформації для розуміння і регуляції емоційних станів. При цьому емоційний інтелект особистості включає фемінний, маскулінний і андрогінний аспекти, що мають такі змістовні характеристики: рівень фемінності в емоційній ідентифікації, розпізнаванні, використанні, розумінні емоцій, рівень маскулінності у свідомій регуляції емоціями; рівень андрогінності в ідентифікації, використанні, розумінні і свідомій регуляції емоцій [7].

На думку А. Четверик-Бурчак [12], емоційний інтелект – це інтегральна властивість особистісної ідентичності, що складається з чотирьох компонентів: диспозиційного, міжособистісного, внутрішньо-особистісного та інформаційно-перероблювального. Дослідниця визначила, що емоційний інтелект чинить вплив на виконання особистістю провідних життєвих завдань за допомогою механізмів:

- 1) забезпечення власного суб'єктивного благополуччя;
- 2) підтримання доброзичливих стосунків із навколишніми;
- 3) самореалізації та самовдосконалення.

Названий останнім психологічний механізм впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності потребує «диференціації на зовнішній вектор (самореалізації) і внутрішній (самовдосконалення). За тією ж логікою самореалізація може становити внутрішній момент другого механізму – підтримання доброзичливих стосунків із навколишніми (зовнішній вектор), а самовдосконалення – «зовнішній» інструмент першого механізму – забезпечення власного суб'єктивного благополуччя (внутрішній вектор емоційного інтелекту)» [12]. А. Четверик-Бурчак розроблено типологію успішності життєдіяльності залежно від рівня сформованості емоційного інтелекту: «його низький рівень зумовлює низькі показники за внутрішніми і зовнішніми результативними ознаками благополуччя людини; середній рівень характеризує орієнтацію життєдіяльності на зовнішній (об'єктивний) компонент життєвого успіху; високий рівень забезпечує узгодженість внутрішнього (суб'єктивного) і зовнішнього (об'єктивного) критеріїв прояву життєдіяльності» [12].

Дослідниця Л. Колісник, класифікуючи моделі емоційного інтелекту, говорить про три групи: моделі здібностей, моделі характеристик/рис, змішані моделі, уточнюючи, що у межах моделей здібностей емоційний інтелект трактується як перетин емоцій та пізнання, тобто як когнітивна здібність та наголошує, що представники змішаних моделей емоційного інтелекту інтерпретують його як складне психологічне утворення, яке має і когнітивну, й особистісну природу. Вчена наголошує, що моделі відрізняються тільки набором особистісних характеристик, які до них включено, та що за своїм змістом модель емоційної самоефективності близька до змішаних моделей інтелекту, адже включає, окрім особистісних характеристик когнітивні здібності. Вчена відзначає, що об'єднавши змішані моделі та моделі характеристик, отримуємо дві групи підходів до розуміння емоційного інтелекту: як когнітивну здібність та як складне утворення, що включає когнітивні й особистісні риси та спричиняє існування двох груп методик для визначення рівня емоційного інтелекту [5].

Розглянуті вище характеристики емоційного інтелекту мають безпосереднє значення, зокрема, для фахівця в галузі музичної освіти. Мистецтво, як засіб комунікації, є психологічною реальністю, що зумовлюється інтеграцією процесів сприйняття, розуміння емоційного повідомлення іншого й емоційного відгуку на нього. Такім повідомленням є закладена у музичну мову «художня емоція», яка відрізняється від побутової індивідуальної емоції тим що є носієм об'єктивного змісту і не є випадковою. Художня емоція, яка народжується як індивідуальна, через твір мистецтва узагальнюється й трансформується у суспільну. Відповідно, емоційний інтелект стає універсальною психологічною характеристикою, яка забезпечує ефективність художньо-педагогічної комунікації у процесі сприйняття, усвідомлення й декодування емоційно-образного змісту музичного твору, його реалізацію через виконавську концепцію та трансляцію під час організації художньо-педагогічного простору.

Фахова підготовка педагогів у галузі музичного мистецтва ґрунтується на різних видах художньо-педагогічної комунікації з музичним мистецтвом або через музичне мистецтво з іншими. Музичне мистецтво є найбільш емоційним з усіх видів мистецтва, у мові якого закодовані художні емоції. Мова музики передає раціональну і емоційно забарвлену інформацію. Історія розвитку музичного мистецтва вказує на те, що мова музики володіє експресивною функцією. Інформація, передана мовою музики є емоційно насиченою, символічною. Емоція в музиці володіє загостреною інформативністю. Музичне мистецтво – це поєднання емоційного та раціонального, а співвідношення цих компонентів залежить від особливостей музичного стилю або жанру [3, с. 237].

Вчені-психологи розглядали переважно внутрішньо-особистісний (розуміння та регуляція власних емоцій) та міжособистісний (розуміння й регуляція емоцій інших учасників педагогічної комунікації) аспекти емоційного інтелекту. На нашу думку, в діяльності вчителя музичного мистецтва доцільно розглядати ще один аспект – художній, як здатність до розуміння емоційного навантаження та емоційно-образних повідомлень, закодованих у музичній мові; як готовність тлумачити їх на основі авторської та художньо-виконавської концепції; як спроможність викликати в учнів такий емоційний стан, який буде найбільш доцільним для глибокого особистісного сприйняття того чи іншого музичного твору.

Розуміння ролі розвинутого емоційного інтелекту в діяльності вчителя музики визначається широким колом функцій, які виконує даний конструкт. Окрім функцій, представлених у психологічних дослідженнях, ми вважаємо доцільним висвітлити ще наступні:

– *евристична функція* націлена на пізнання, узагальнення, класифікацію емоцій, уявлень і знань про емоції, які закодовані в художньому тексті. Викладач має бути готовим виявляти зв'язки між нотним текстом, звуковими інтонаціями та емоціями, а також володіти умінням реалізовувати необхідні емоції через засоби музично-виконавської виразності. Осягнення такої інформації дозволяє підвищувати ефективність художньо-педагогічної комунікації та фахової підготовки майбутнього вчителя музики в цілому на основі формування здатності розрізняти емоції, аналізувати їх та використовувати отриману інформацію для управління мисленням і діями, що пов'язує евристичну функцію з регулятивною;

– *регулятивна функція* емоційного інтелекту спрямована на керування власними емоційними станами і реакціями, здійснення доцільного ефективного впливу на учнів у процесі художньої комунікації, виклик необхідного емоційного стану у процесі виконання музичного твору через раціоналізацію та розумову обробку емоцій, та керування власними діями й мисленням через емоційне підкріплення власного стану;

– *адаптивна функція* емоційного інтелекту вчителя музики тісно пов'язана з прагненням фахівця налагодити ефективну взаємодію з усіма учасниками художньо-педагогічної взаємодії, бажанням бути прийнятими ними, визнанням у якості лідера. Розвинений емоційний інтелект реалізує цю потребу, сприяючи виробленню у людини комунікабельності і відкритості, готовності розуміти емоції, які виступають як комунікативні дії. Розуміння емоцій супроводжується декодуванням як вербального, так і невербального аспекту художньо-педагогічної комунікації;

– *спонукальна функція* ґрунтується на зв'язку емоційного інтелекту і структурних компонентів мотиваційної сфери особистості – внутрішньої мотивації, мотивації успіху. Управління емоціями є одним з факторів, що визначають розвиток внутрішньої мотивації і мотивації до фахового розвитку, фахових досягнень. Означена функція покликана актуалізувати в фахівця потребу у постійному професійному самовдосконаленні, прагненні до досягнення власного професійного акме;

– рефлексивно-корекційна функція емоційного інтелекту пов'язується з пізнанням в області емоційних переживань, заглибленням до власного внутрішнього світу з метою формування особистісних смислів, необхідних для емоційного прочитання музичного твору, зверненням майбутнього вчителя до власних почуттів для зменшення внутрішнього конфлікту між емоційним та інтелектуальним сприйняттям художньо-емоційного змісту твору музичного мистецтва [3].

**Висновки.** Підсумовуючи існуючі в науці дефініції даного поняття, можна зробити висновки, що у широкому розумінні поняття «емоційний інтелект» є здібністю людини осмислювати власні емоції та здійснювати управління ними з метою ефективного вирішення поставлених завдань. Люди, які володіють високим рівнем осмислення власних емоцій, є чутливими до особистих потреб і почувань, а також здатні до прямого й спонтанного їх вираження, що сприятиме встановленню ними доречних контактів з іншими людьми. Особистість, яка володіє високим рівнем розвитку емоційного інтелекту має яскраво виражені здатності до розуміння власних емоцій а також емоцій інших людей, вона має здатності до управління емоційною сферою, що обумовлює більш високу її адаптивність і ефективність у спілкуванні та взаємодії. Такі люди є більш відповідальними у прийнятті рішень та є більш успішними у житті.

#### Використана література:

1. Вірна Ж. П. (2010) Аксиологія якості життя особистості. *Психологія особистості*. Вип. 1 (4). С. 104–112.
2. Гао Юань (2018) Роль емоційного інтелекту в фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки, серія: Педагогічні науки*. Вип. 170. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. С. 234–238.
3. Колісник Л. О. (2014) Проблема діагностики емоційного інтелекту. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 26. С. 278–295.
4. Ляц О. П. (2010) Когнітивний потенціал творчої особистості у розвитку її емоційного інтелекту. *Збірник наукових праць. Серія: Вісник Одеського національного університету*. Т. 15. Вип. 11. Одеса. С. 96–108.
5. Могиляста С. М. (2021) Психолого-педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту старшокласників: дис. .... канд. пед. наук / Національна академія пед.наук України. Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 245 с.
6. Носенко Е. Л. (2003) Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: моногр. Київ : Вища школа, 2003. С. 67–23.
7. Опанасюк І. В. (2014) Взаємозв'язок емоційного інтелекту та пізнавальних процесів у старшому шкільному віці. *Збірник наук. праць : філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника», Вип. 19. Ч. 2. 253 с.
8. Просіна О. Розвиток емоційного інтелекту як основа формування професійної компетенції майбутніх вчителів музики. URL : <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/38/10.pdf>
9. Четверик-Бурчак А. Г. (2015) Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Дніпропетровськ. 187 с.
10. Шпак М. (2016) Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: монографія. Тернопіль., ТНПУ імені В. Гнатюка. 372 с.
11. Gardner, H. (1983) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books.
12. Mayer, J. D. and Salovey, P. (1995) Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. V. 4., P. 197–208.

#### References:

1. Virna Zh. P. (2013) *Aksiologhiia yakosti zhyttia osobystosti. Psykholohiia osobystosti* [Axiology of the quality of life of a person. Psychology of personality]. Vyp. 1 (4). S. 104–112. [in Ukrainian]
2. Hao Yuan. (2018) *Rol emotsiinoho intelektu v fakhovii diialnosti vchytelia muzychnoho mystetstva* [The Role of Emotional Intelligence in the Professional Activity of a Music Teacher]. *Naukovi zapysky, seriia: Pedahohichni nauky*, vyp. 170. Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichni universytet im. K. D. Ushynskoho. S. 234–238. [in Ukrainian]
3. Kolisnyk L. O. (2014) *Problema diahnostryky emotsiinoho intelektu. Problemy suchasnoi psykholohii* [The problem of diagnosing emotional intelligence]. Vyp. 26. S. 278–295. [in Ukrainian]
4. Liashch O. P. (2010) *Kohnityvnyi potentsial tvorchoi osobystosti u rozvytku yii emotsiinoho intelektu* [Cognitive potential of a creative personality in the development of his/her emotional intelligence]. *Zbirnyk naukovykh prats. Seriia: Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu*. T. 15. Vyp. 11. Odesa. S. 96–108. [in Ukrainian]
5. Mohyliasta S. M. (2021) *Psykholoho-pedahohichni zasoby rozvytku emotsiinoho intelektu starshoklasnykiv* [Psychological and pedagogical means of developing emotional intelligence of high school students]: dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk. Natsionalna akademiia ped.nauk Ukrainy. Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuuka. Kyiv. 245 s. [in Ukrainian]
6. Nosenko E. L. (2003) *Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii* [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions]: monohr. Kyiv, Vyshcha shkola, 2003. S. 67–23. [in Ukrainian]
7. Opanasiuk I. V. (2014) *Vzaiemozv'язok emotsiinoho intelektu ta piznavalnykh protsesiv u starshomu shkilmomu vitsi* [Interrelation of emotional intelligence and cognitive processes in senior school age]. *Zbirnyk nauk. prats : filosofii, sotsiologhiia, psykholohiia*. Ivano-Frankivsk : Vyd-vo DVNZ «Prykarp. nats. un-t im. Vasyliia Stefanyka». Vyp. 19. Ch. 2. 253 s. [in Ukrainian]
8. Prosina O. *Rozvytok emotsiinoho intelektu yak osnova formuvannia profesiinoi kompetentsii maibutnikh vchyteliv muzyky* [Development of emotional intelligence as a basis for the formation of professional competence of future music teachers]. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/38/10.pdf>. [in Ukrainian]
9. Chetveryk-Burchak A. H. (2015) *Mekhanizmy vplyvu emotsiinoho intelektu na uspishnist zhyttiediialnosti osobystosti* [Mechanisms of influence of emotional intelligence on the success of personality]: dys. na zdobuttia kand. psykhol. nauk: 19.00.01. Dnipropetrovsk. 187 s. [in Ukrainian]
10. Shpak M. (2016) *Psykholohiia rozvytku emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv: monohrafiia* [Psychology of the development of emotional intelligence of junior schoolchildren]. Ternopil., TNPU imeni V. Hnatiuka. 372 s. [in Ukrainian]
11. Gardner G. (1983) *Frames of thinking. The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books



12. Mayer, J.D. and Salovey, P. (1995) Emotional intelligence, the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. VOL. 4, PP. 197–208.

### ***Hozhelnik I. The phenomenon of emotional intelligence in the activity of a future music teacher***

*The article reveals the concept, essence and significance of emotional intelligence in various spheres of life. Today, an increasing interest in the study of the phenomenon of emotional intelligence is observed not only in psychology, but also in philosophy, business, medicine and management. Particular attention is paid to the significance of the phenomenon of emotional intelligence in music pedagogy, the concept, content and functions of the emotional intelligence of the future music teacher, as well as the peculiarities of its manifestation due to the specifics of this professional activity are defined; the phenomenon of emotional intelligence of the future music teacher is highlighted.*

*The relevance of the study is due to theoretical considerations related to the definition of personal properties on which the success of the future music teacher's life is based.*

*The emotional intelligence of the future music teacher is considered as a structural phenomenon, the mental components of which allow to understand one's emotions and the emotions of others, to realize and manage them. The analysis of scientific research on the problem of emotional intelligence confirms the ambiguity of theoretical approaches to its study. In modern psychological and pedagogical studies, the main focus of researchers' attention is on understanding the essence of this phenomenon and identifying its structural components. The importance of developed emotional intelligence in the activities of a music teacher is determined by a wide range of the following functions: eureka (cognition, generalization); regulatory (emotion management); adaptive (effective interaction with others); motivational (motivation to succeed); reflective and corrective (deepening into one's own inner world, introspection).*

*Summarizing the existing theoretical foundations of this problem, we can conclude that the concept of "emotional intelligence" is the ability of a person to realize his or her own emotions and manage them in order to effectively solve tasks. A person who has a high level of emotional intelligence has a pronounced ability to understand their own emotions and the emotions of other people, they have the ability to manage the emotional sphere, which leads to their higher adaptability and efficiency in communication and interaction. Such people are more responsible in decision-making and more successful in life.*

**Key words:** *emotional intelligence, emotional and intellectual activity, intrapersonal intelligence, cognitive abilities, identification, self-understanding, communication potential, adaptive abilities, anti-stress potential.*

УДК 364.28

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.07>

Гончаренко О. В., Іонова І. М.

## **ЧОЛОВІКИ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД**

*У статті схарактеризовано чоловіків як об'єкт соціальної роботи. Авторками зауважено, що проблема соціальної роботи з чоловіками є однією зі складних і мало розроблених в сучасній науковій думці. Практично немає спеціальних досліджень, присвячених особливостям соціальної роботи з чоловіками, вони переважно виключаються з можливих об'єктів соціальної роботи, їх життєві і соціальні проблеми не завжди стають об'єктом професійного впливу соціального працівника, хоча соціально-психологічна допомога їм часто просто необхідна. Причинами цього є замкнутість самих чоловіків, їх схильність до переживання проблеми всередині себе.*

*Акцентовано, що останніми роками уявлення науковців про чоловіків кардинально змінилися у зв'язку з трансформацією соціально-культурних практик, що зумовило зміну соціального статусу чоловіків і гендерно-рольових конструктів «маскулінності». Саме гендерний підхід до практичної соціальної роботи з різними групами населення дозволяє розглядати дані категорії чоловіків як потенційних клієнтів соціальних служб.*

*Авторками схарактеризовано гендерно обумовлені чинники соціально-психологічної вразливості чоловіків. Визначено, що чоловіки переживають стреси не тільки через шалений ритм сучасного життя, а й очікування щодо соціальних ролей і моделей поведінки, які покладаються на них суспільством. Зауважено, що прагнення чоловіків відповідати настановам маскулінності супроводжується психологічним тиском через надмірне навантаження роботою або неможливість забезпечити прийнятний рівень життя для родини. Констатовано, що невідповідність між очікуваннями та їх втіленням у реальному житті також часто призводить до негативних наслідків. Зокрема, через відчуття нереалізованості чоловіки можуть шукати інших шляхів підтвердження власної маскулінності, в тому числі через зловживання алкоголем, поширення ризикованих форм поведінки або вияви агресії.*

**Ключові слова:** *соціальна робота, чоловіче населення, гендерний підхід, гендерні стереотипи, традиційні очікування, гендерно зумовлені проблеми.*

Вивчення проблеми соціально-психологічної підтримки чоловіків є відносно новою та актуальною сферою теорії і практики соціальної роботи, оскільки життєві і соціальні проблеми чоловіків не часто ставали об'єктом професійного впливу соціальних працівників. Очевидним є односторонній підхід, який характеризується недооцінкою чоловіків як об'єкту соціальної роботи і клієнтів соціальних служб. Вони виявляються начебто «виключеними» з цієї сфери. Причинами такого стану речей називають емоційну закритість самих чоловіків і схильність до переживання проблеми всередині себе.

Проте, трансформація соціально-культурних практик зумовила кардинальні зміни в уявленнях про чоловіків і гендерно-рольових конструктах маскулінності, що детермінувало підвищення наукового і практичного інтересу до чоловічих проблем. Актуалізація даного питання дозволила дослідникам продемонструвати, що чоловіки так само, як і жінки, мають гендерно специфічні соціальні проблеми, страждають на психічні захворювання та розлади, переживають стреси і гендерно-рольові конфлікти, які викликає сучасний ритм життя, – усе це позначається на їхньому стані здоров'я і рівні благополуччя [7].

Більше того, прихильники гендерного підходу і чоловічих студій, які критично проаналізували гендерні особливості традиційної чоловічої ролі, довели, що більшість соціальних та психоемоційних проблем сучасних чоловіків (зокрема, насильство, суїциди, нарко- та алкозалежність, ризикована поведінка, «чоловіча надсмертність» та ін.) зумовлені саме традиційними уявленнями про маскулінність. Автори наводять невтішні статистичні дані щодо зниження тривалості життя, погіршення показників фізичного й психічного здоров'я чоловіків, підвищення наркозалежності та алкоголізації, зростання рівня смертності через «неприродні» причини серед чоловічого населення різних вікових груп [5]. Зазначене свідчить про актуалізацію соціальної роботи з чоловіками і надання їм соціально-психологічної підтримки з урахуванням гендерного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє пересвідчитися, що останніми роками в зарубіжному і вітчизняному науковому дискурсі спостерігається посилення уваги до чоловічих питань. Вивченням чоловіків і маскулінності у міждисциплінарному академічному полі займаються представники «чоловічих студій» Ш. Берд, М. Кауфман, М. Кімел, Р. Коннел, М. Месснер, Дж. Плек з Е. Томсоном та ін. Концептуальні засади трактування маскулінності розглядаються й вітчизняними авторами, зокрема Т. Бурейчак, М. Маєрчик з авторами, Т. Марценюк, Л. Северіна та ін. Традиційні гендерні норми чоловіків і гендерні стереотипи маскулінності аналізувалися Т. Говорун з О. Кікінежді, С. Оксамитною, М. Ткалич та ін. Проблеми чоловічого здоров'я піднімають у своїх публікаціях медики, зокрема Е. Лібанова з авторами та ін. Питання впровадження гендерного підходу до соціальної роботи порушуються Н. Байдюк, С. Гришак, Т. Семигіною, А. Ярошенко та ін. Специфіку соціальної роботи з чоловіками, яка базується на гендерному підході, вивчали О. Стрельник та ін.

Отже, незважаючи на соціальну затребуваність і практичну спрямованість, соціальна робота з чоловіками в нашій країні розвинена недостатньо. Це пов'язано з тим, що теоретико-методологічні дослідження в цьому напрямку розпочато тільки в останні десятиліття, тому на сьогодні немає однозначності у підходах до вивчення одного і того ж явища. З одного боку, проблема виникнення і розвитку криз у чоловіків пояснюється біологічними причинами, з іншого – економічними і соціокультурними змінами в сучасному суспільстві. Тому дана розвідка має на меті розглянути чоловіків як потенційний об'єкт соціальної роботи і схарактеризувати гендерно обумовлені чинники чоловічої соціально-психологічної вразливості.

Сьогодні в науці доволі широко використовується гендерний підхід до аналізу соціокультурних процесів та явищ, котрий дозволяє побачити, які ролі, норми, цінності, риси характеру приписує суспільство жінкам і чоловікам через системи соціалізації, поділ праці, культурні цінності та символи, щоб побудувати традиційну гендерну асиметрію та ієрархію влади. Теорія соціального конструювання гендеру і розуміння гендеру як стратифікаційної категорії знаходить своє застосування і в сучасній соціальній роботі [4].

З'явившись у західноєвропейських та північноамериканських країнах більше століття тому, соціальна робота ставить у центр уваги проблеми соціально вразливих і незахищених верств населення. Соціальні працівники як агенти суспільних змін вживають заходи з метою досягнення соціальної справедливості, звільнення залежних і пригноблених, захисту прав людини і протидії дискримінації тощо. Професійна соціальна робота сформувалася на основі гуманістичних і демократичних ідеалів, а етичний кодекс фахівців соціальної роботи заснований на принципах поваги до людської гідності, рівноправ'я і соціальної справедливості.

Разом з тим, варто зазначити, що соціальна робота як професійний вид діяльності постійно розвивається, трансформується під впливом соціально-політичних та економічних трансформацій. Наразі фахівці акцентують, що ті соціальні проблеми, з якими стикаються соціальні працівники – безробіття, бідність, залежності, інвалідність, самотність, насильство та інші – мають дискримінаційний підтекст. Можемо стверджувати, що більшість соціальних проблем містять практики виключення, в яких фактор статі відіграє істотну роль, адже статева приналежність, яка тісно переплетена з іншими стратифікаційними характеристиками людини (вік, раса, етнічність, соціальне та економічне становище), здатна підсилювати соціальну несправедливість.

Утім, незважаючи на зазначені принципи соціальної роботи, законотворці, чиновники і соціальні працівники орієнтуються у своїй практичній діяльності не на принципи рівноправ'я між чоловіками і жінками, а на гендерні стереотипи. На жаль, досі з'являються законодавчі документи, зміст яких відверто демонструє гендерний дисбаланс, а сама практика соціально-психологічної допомоги тільки підсилює гендерну асиметрію і нерівність між статями. Приміром, у вітчизняній системі соціальної допомоги спостерігається недооцінювання батьківської ролі чоловіків, через що допомогу на дітей отримують переважно матері. Гендерний дисбаланс прослідковується також і в назвах самих соціальних установ та організацій (наприклад, «Центр матері і дитини», «Школа для молодих / майбутніх матерів», «Кризовий центр для жінок з дітьми» та ін.).

Прочитавши таку назву, чоловік навряд чи звернеться до фахівців цих організацій за консультацією, а тим більше не наважиться попросити про допомогу.

Отже, є очевидним, що чоловіки у переважній своїй більшості виключаються з можливих об'єктів соціальної роботи, хоча соціально-психологічна допомога їм часто вкрай необхідна. Зокрема, це можуть бути: чоловіки, які переживають розрив відносин через розлучення; чоловіки, які повернулися з місць бойових дій і переживають посттравматичний синдром; чоловіки, які зазнали насильства або демонструють агресивну поведінку щодо власних дружин чи подруг; чоловіки, які втратили роботу; чоловіки, які переживають життєві кризи; чоловіки, які самотужки виховують дитину / дітей; чоловіки з алко- і наркозалежністю; чоловіки, схильні до правопорушень і кримінальної діяльності та ін.

На думку авторів (Т. Бурейчак, М. Маєрчик з авторами, Т. Марценюк та ін.), більшість чоловічих проблем (зокрема, високий рівень суїцидів й алкоголізму, насильство над жінками, зниження тривалості життя та ін.) беруть свій початок з традиційних уявлень самих чоловіків про маскуліність. Соціальні очікування та настанови щодо рис характеру і способу життя чоловіків визначають загальноприйняті норми чоловічої поведінки, які не завжди є сприятливими для їхнього соціального добробуту та якості життя. У багатьох традиційних (патріархальних) суспільствах характеристиками маскуліності виступають сила, сміливість, амбітність, самодостатність, авторитетність, лідерство чоловіка, який здатен раціонально (на протиположність ірраціональному, чутливим, емоційним і пасивним жінкам) контролювати власні емоції. Не помічати біль, працювати без відпочинку, не дотримуватися правил гігієни, не жалітися, не звертатися до лікарів через «дрібниці» – ці девізи закладаються у свідомість багатьох хлопчиків ще у ранньому віці. Ідеал «справжнього чоловіка», «супермена» вимагає від чоловіків такої поведінки, котра не просто виснажує сили їхнього організму або забирає здоров'я; іноді стає причиною високого рівня смертності серед чоловічого населення [3].

Проте, з появою гендерних досліджень загалом і чоловічих студій зокрема стереотипні уявлення про традиційні чоловічі ролі критикуються багатьма авторами, які вважають, що вони не тільки «спотворюють реальну картину щодо соціальних ролей сучасних чоловіків, але й обмежують і стримують розвиток представників чоловічої статі» [6]. Адже в умовах динамічного сучасного світу процес гендерної соціалізації представників чоловічої статі характеризується досить великою варіативністю соціальних ролей і видів діяльності. Така різноманітність соціального життя сучасних чоловіків усе частіше вступає у протиріччя з традиційними гендерними нормами, які історично їм пропонуються. Йдеться про те, що традиційні гендерні норми і стереотипи вже мало відповідають реальній дійсності, через що самоствердитися сучасним чоловікам у професійній і сімейній сферах стає все складніше. Зокрема, зайнятість жінок у виробничій сфері, їх фінансова незалежність і професійна успішність зумовили виникнення домогосподарств з двома джерелами доходів, що суттєво підірвало позиції чоловіків як єдиних сімейних «годувальників» та послабила їх владу в родині.

Отже, усталена гендерна роль пропонує сучасним чоловікам не лише набір традиційних характеристик (домінування в усіх сферах життя, прагнення до лідерства і влади, успішність і статусність), але й детермінує фізичні та емоційні перенавантаження, робить вразливими до стресів, спричиняє рольові конфлікти і проблеми зі здоров'ям тощо. Переживання чоловіками складної життєвої ситуації є гендерно забарвленим. Біологічні і соціальні фактори, які нашаровуються, призводять до статистично кричущих показників у тривалості життя чоловіків, їхнього місця на ринку зайнятості, визначають різноманітні варіації сімейного життя та етапів життєвого шляху.

Звернення до наукової літератури з досліджуваного питання [2; 5; 6; 7] дозволяє стверджувати, що чоловіки стикаються з такими проблемами:

- проблеми зі здоров'ям (зокрема, в результаті таких зовнішніх впливів, як нещасні випадки, отримання виробничих травм і травмування через дорожньо-транспортні пригоди, участь у бійках та ін.);
- менша тривалість життя порівняно з жінками (приміром, середній показник тривалості життя у чоловіків становить 63 роки на протиположність 74 рокам у жінок; особливо часто чоловіки помирають у працездатному віці 25–29 і 40–44 років);
- проблеми із зайнятістю у трудовій сфері (через поширені стереотипні уявлення про такі невід'ємні атрибути чоловічого життєвого успіху, як престижна робота, висока заробітна плата, кар'єрне зростання, самореалізація у професії, чоловіки часто відчувають пригнічення через брак роботи або малі заробітки);
- соціальні ролі чоловіків традиційно пов'язують з діяльністю у професійній сфері, що зумовлюють необхідність вияву активності на ринку зайнятості та покладають відповідальність за матеріальне забезпечення дружин з дітьми;
- максимальна відповідальність чоловіків за матеріальне забезпечення сім'ї, зумовлене надмірним психологічним тиском як з боку самої родини, так і з боку суспільства (це призводить до психоемоційних розладів у чоловіків, що призводить до сімейного насильства);
- проблеми надмірної завантаженості на роботі або роботи у важких умовах, що може супроводжуватися психоемоційними розладами через відчуття професійної нереалізованості;
- проблеми понаднормової роботи через вимоги до займаної посади, бажання професійного зростання, необхідність утримувати високий рівень життя родини або потреба у додаткових заробітках;

– стреси через високу конкуренцію на ринку праці, що стають підґрунтям для різноманітних психічних та емоційних розладів, раптових спалахів гніву, відчуття пригнічення, виникнення депресій, втрати концентрації уваги, появи проблем зі сном та ін.;

– схвалення ризикованої поведінки і зловживання алкоголем у чоловічому середовищі (приміром, кожен п'ятий чоловік зізнався, що брав участь у бійці у стані алкогольного сп'яніння, або зазнавали травмувань через зловживання алкогольними напоями);

– брак часу на власних дітей через роботу або понаднормову зайнятість, що призводить до обмеження сімейної і батьківської ролі чоловіка роллю «годувальника», який задовольняє матеріальні потреби родини.

Дані соціологічних опитувань свідчать, що чоловіки мають більше проблем у ситуаціях власної невідповідності соціальному статусу та ідеалам маскулінності, потерпають від заниженої самооцінки, психоемоційної напруги, соціальних хвороб, мають проблеми у стосунках з дітьми. Н. Байдюк відмічає, що чоловіки зауважують і про проблему самотності батьківства та нестереотипної поведінки (н-д, зацікавленість жіночими хобі (вишивка), увага до власної зовнішності, ведення домашнього господарства тощо) [1].

Утім, чоловіки не звертаються до фахівців за допомогою, навіть якщо відчують себе нездоровими, розгубленими чи схвильованими. Справа в тому, що традиційне суспільство не схвалює таких емоційних виявів у представників «сильної статі», визнання ними своєї слабкості, що стає причиною для звернень до інших людей за підтримкою або допомогою. Навіть професійні соціальні працівники (серед яких, до речі, переважають жінки) часто спираються у своїх діях на стереотипні очікування щодо чоловіків як потенційного об'єкту соціальної роботи. Те, що є припустим для жінок (демонстрація почуттів, обговорення власних проблем, виявлення слабкості та емоцій), категорично є неприйнятним для чоловіків (він має тримати свої емоції і переживання при собі). Адже стереотипи маскулінності змальовують чоловіків як «мисливців», «годувальників», «захисників», таких, що прагнуть до досягнень у професійній сфері, лідерства і домінування, а значить спроможних справлятися з власними проблемами самотужки. Тому, на жаль, життєві і психологічні проблеми чоловіків не завжди стають об'єктом професійного впливу соціальних працівників.

**Висновки.** Таким чином, можемо підсумувати, що причини вразливості чоловіків є гендерно зумовленими і пов'язані з проблемами їх адаптації до соціальних змін, адже спричинені традиційними і консервативними за своїм змістом вимогами до маскулінності, що гальмують гнучке пристосування чоловіків до мінливого світу. Тому соціальна робота з чоловіками вимагає застосування гендерно чутливих соціальних технологій, які б враховували чоловічу психологію і ті стереотипи, які впливають на процес гендерної соціалізації чоловіків, чоловічий досвід і чоловічі стратегії, практики виживання. Соціальні працівники зобов'язані добре розумітися на питаннях гендерної рівності / нерівності з опорою на гендерно зумовлені проблеми чоловіків, щоб мати можливість запропонувати їм необхідні послуги, а також бути в змозі професійно допомогти їхнім дружинам і дітям.

#### Використана література:

1. Байдюк Н. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до впровадження гендерного підходу. *Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців*: м-ли доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. проф. І. В. Козубовської, проф. Ф. Ф. Шандора. Ужгород, 2016. С. 16–18.
2. Бурейчак Т. Погані часи для чоловіків? Соціологічні інтерпретації кризи маскулінності. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2011. № 1. С. 79–94.
3. Гончаренко О. В. Гендерний аналіз процесу соціалізації хлопчиків: закономірності, суперечності, труднощі, обмеження. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники В.Ільницький, А. Душний, І. Зиморя]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. № 23. Том 1. С. 137–142.
4. Гончаренко О. В. Фахова підготовка майбутніх соціальних працівників до гендерно чутливої соціальної роботи. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць*. Серія: Педагогічні науки / Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Випуск 12 (41), 2020. С. 63–76.
5. Лібанова Е., Герасименко Г. та ін. Залучення чоловіків до збереження здоров'я в Україні: аналітичний звіт. Київ : Мінмолдспорт та UNFPA, 2006. 87 с.
6. Марценюк Т. «Захисники галактики»: влада і криза в чоловічому світі. URL : <https://genderindetail.org.ua/season-topic/genderne-nasilstvo/triada-cholovichogo-nasilstva-134030.html>
7. Сучасне розуміння маскулінності: ставлення чоловіків до гендерних стереотипів і насильства щодо жінок. Київ, 2018. 128 с.

#### References:

1. Baidiuk N. V. (2016) Pidhotovka maibutnix sotsialnykh pedahohiv do vprovadzhennia hendernoho pidkходу [Preparation of future social pedagogues for the implementation of the gender approach]. *Aktualni problemy suchasnoi sotsiologii, sotsialnoi roboty ta profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv*: m-ly dopovidei ta povidomlen Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii / Za red. prof. I. V. Kozubovskoi, prof. F. F. Shandora. Uzhhorod, S. 16–18. [in Ukrainian]
2. Bureichak T. (2011) Pohani chasy dlia cholovikiv? Sotsiolohichni interpretatsii kryzy maskulinnosti [Bad times for men? Sociological interpretations of the crisis of masculinity]. *Sotsiolohiia: teoriia, metody, marketynh*. №1. S. 79–94. [in Ukrainian]
3. Honcharenko O. V. (2019) Hendernyi analiz protsesu sotsializatsii khlopchykiv: zakonimirnosti, superechnosti, trudnoshchi, obmezhennia [Gender analysis of the socialization process of boys: regularities, contradictions, difficulties, limitations]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho*

- pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka / [redaktery-uporiadnyky V.Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymoria]. Drohobych: Vydavnychiy dim «Helvetyka». Vyp. № 23. Tom 1. S. 137–142. [in Ukrainian]
4. Honcharenko O. V. (2020) Fakhova pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do henderno chutlyvoi sotsialnoi roboty [Professional training of future social workers for gender-sensitive social work]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zbirnyk naukovykh prats*. Seriya: Pedahohichni nauky / Derzhavnyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Universytet menedzhmentu osvity» NAPN Ukrainy. Vypusk 12 (41), 2020. S. 63–76. [in Ukrainian]
  5. Libanova E., Herasymenko H. ta in. (2006) Zaluchennia cholovikiv do zberezhenia zdorovia v Ukraini: analitychnyi zvit [Involvement of men in health care in Ukraine: analytical report]. Kyiv: Minmolodspor ta UNFPA, 2006. 87 s. [in Ukrainian]
  6. Martseniuk T. «Zakhysnyky halaktyky»: vlada i kryza v cholovichomu sviti ["Guardians of the Galaxy": power and crisis in a man's world]. URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/genderne-nasilstvo/triada-cholovichogo-nasilstva-134030.html> [in Ukrainian]
  7. Suchasne rozuminnia maskulinnosti: stavlennia cholovikiv do hendernykh stereotypiv i nasylstva shchodo zhinok [Modern understanding of masculinity: men's attitude to gender stereotypes and violence against women] (2018). Kyiv. 128 s. [in Ukrainian]

### **Honcharenko O., Ionova I. Men as objects of social work: generic approach**

*The article characterizes men as an object of social work. The authors noted that the problem of social work with men is one of the most complex and poorly developed in modern scientific thought. There are practically no special studies devoted to the specifics of social work with men. It is noted that men are mostly excluded from the possible objects of social work, and the life and social problems of men do not always become the object of professional influence of a social worker, although they often simply need social and psychological help. The reasons for this are the reclusiveness of men themselves, their tendency to experience problems within themselves.*

*It is emphasized that in recent years, the ideas of scientists about men have radically changed in connection with the transformation of socio-cultural practices, which led to a change in the social status of men and the gender-role constructs of "manhood" ("masculinity"). It is the gender approach to practical social work with different population groups that allows considering this category of men as potential clients of social services.*

*The authors characterized gender-based factors of social and psychological vulnerability of men. In particular, it has been determined that men experience stress not only because of the frantic pace of modern life, but also because of the expectations of social roles and behavior patterns that society places on them. It is noted that the desire of men to meet the guidelines of masculinity can be accompanied by psychological pressure due to excessive work load or the inability to provide an acceptable standard of living for the family.*

*It was established that the discrepancy between expectations and their implementation in real life also often leads to negative consequences. In particular, due to the feeling of unfulfillment, men may look for other ways of confirming their masculinity, including through alcohol abuse, the spread of risky behaviors or manifestations of aggression*

**Key words:** social work, men, gender approach, men's studies, gender stereotypes, traditional expectations, gender-related problems.

УДК 612.1:796.01

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.08>

*Гусарова А. М., Вдовенко Н. В., Россоха Г. В., Козак І. О., Шарафутдінова С. У.*

## **ДІАГНОСТИКА ТА МОЖЛИВІ ПРИЧИНИ ЗАЛІЗОДЕФІЦИТНИХ СТАНІВ У КВАЛІФІКОВАНИХ СПОРТСМЕНОК**

*Значні фізичні навантаження збільшують інтенсивне використання енергетичних ресурсів, мінеральних речовин і вітамінів в організмі спортсмена, що може призводити до зниження працездатності, уповільнення відновлювальних і адаптаційних реакцій і навіть до серйозних порушень стану здоров'я. Найбільш розповсюдженими проблемами серед спортсменів, особливо жінок, є дефіцит заліза та залізодефіцитна анемія, які виникають під дією значних фізичних та психоемоційних навантажень. Для ефективного лікування та профілактики залізодефіцитних станів необхідно вчасно діагностувати їх та чітко розуміти можливі причини їх виникнення. Мета – дослідження деяких гематологічних та біохімічних показників крові у кваліфікованих спортсменок з метою виявлення залізодефіцитних станів та встановлення можливих причин, що призводять до дефіциту заліза. Методи. Задля вирішення поставлених у дослідженні завдань були використані наступні методи: аналіз й узагальнення даних сучасної науково-методичної літератури з проблеми залізодефіцитних станів у спортсменів, методи лабораторної діагностики (дослідження деяких показників «червоної крові» та обміну заліза) та методи математичної статистики. Були визначені наступні показники крові: кількість еритроцитів, концентрація гемоглобіну, феритину, рівень гематокриту та вміст заліза. Результати та висновки. У результаті дослідження кваліфікованих спортсменок виявлено, що у більшості спостерігалась передлатентна стадія дефіциту заліза. За допомогою аналізу спеціальної науково-методичної літератури в статті детально розглянуто і систематизовано основні причини виникнення залізодефіцитних станів у спортсменок. Своєчасне виявлення та попередження порушень метаболізму за допомогою способів профілактики та корекції дефіциту заліза в організмі спортсменок дозволить запобігти негативним наслідкам і тим самим зберегти їх здоров'я та працездатність.*

**Ключові слова:** дефіцит заліза, залізодефіцитна анемія, спорт, жінки, працездатність, феритин.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), близько 33% всього населення світу страждає на залізодефіцитну анемію (ЗДА) [1], яка є найпоширенішим захворюванням серед 38 найбільш розповсюджених захворювань людини і має тенденцію до щорічного зростання на 6,6%. Протягом останніх 15 років частота анемії у дорослих збільшилась майже у 2,5 рази [2].

Дефіцит заліза є актуальною проблемою, оскільки призводить до негативних змін в нервовій, серцево-судинній, імунній, ендокринній та інших системах організму [3–5]. Виявлено, що анемія може призвести до значного підвищення ризику виникнення остеопорозу та, як наслідок, переломів кісток [2].

Спорт вищих досягнень характеризується високим рівнем фізичного і нервово-емоційного навантаження. Під час майже щоденних інтенсивних тренувань організм спортсмена інтенсивно використовує енергетичні ресурси, мінеральні речовини та вітаміни, що, у свою чергу, призводить до підвищення потреб організму в основних енергетичних речовинах. Така ситуація часто веде до залізодефіциту та анемії, особливо у жінок. Згідно з даними М. Sim [4], дефіцит заліза відзначається приблизно у 15–35% жінок та 5–11% чоловіків-спортсменів. Інші джерела вказують на ще більший відсоток спортсменів із залізодефіцитом (до 50% у жінок та до 30% у чоловіків) [6, 7].

Враховуючи факт, що жінки-спортсменки мають більшу схильність до залізодефіцитних станів, важливо своєчасно діагностувати їх і зрозуміти причини виникнення з метою подальших рекомендацій щодо ефективного лікування та профілактики. Оскільки, несвочасне виявлення та запобігання розвитку залізодефіцитних станів і залізодефіцитної анемії за допомогою способів профілактики та корекції дефіциту заліза може призводити до зниження працездатності, травмування, уповільнення реакцій відновлення, зниження імунітету і навіть до серйозних порушень стану здоров'я.

**Метою роботи** є дослідження деяких гематологічних та біохімічних показників крові у кваліфікованих спортсменок з метою виявлення залізодефіцитних станів та встановлення можливих причин, що призводять до дефіциту заліза.

В дослідженні, яке проводилося на базі Державного науково-дослідного інституту фізичної культури та спорту (Київ, Україна), брали участь 60 спортсменок високої кваліфікації, що спеціалізуються з легкої атлетики (45 спортсменок), вільної боротьби (7 спортсменок) та боксу (8 спортсменок). Середній вік спортсменок  $21,77 \pm 5,66$  років (табл. 1).

Таблиця 1

**Антропометричні показники спортсменок (n = 60)**

Показники	Значення, $\bar{x} \pm \sigma$
Зріст, см	170,90 $\pm$ 8,16
Маса тіла, кг	76,34 $\pm$ 17,33
Відсоток жиру, %	20,70 $\pm$ 6,64
Безжирова маса тіла, кг	59,69 $\pm$ 9,50

Дослідження було проведено відповідно до основних біоетичних норм. Усі учасники дослідження були ознайомлені з протоколами, умовами та можливими ризиками дослідження та надали письмову згоду на свою участь.

Задля вирішення поставлених у дослідженні завдань одним із методів було проведення детального аналізу й узагальнення даних сучасної науково-методичної літератури з проблеми залізодефіцитних станів у спортсменів.

Для дослідження показників «червоної крові» та обміну заліза кров спортсменок для досліджень брали ранком натщесерце з ліктьової вени в стані відносного м'язового спокою без попереднього фізичного навантаження. На момент обстежень спортсменки були практично здорові і не пред'являли суб'єктивних скарг.

Концентрацію гемоглобіну, кількість еритроцитів, рівень гематокриту визначали в периферичній крові спортсменок на гематологічному аналізаторі «Egma-210» (Японія).

Концентрацію феритину та вміст заліза визначали у сироватці крові на імуноферментному аналізаторі ChemWell (Awareness Technology, США) з використанням тест-систем AccuBind ELISA (Monobind Inc., США) та наборів реактивів фірми Pointe Scientific Inc. (США).

Статистичну обробку результатів досліджень здійснювали з використанням програмного пакета «STATISTICA 12».

Гематологічні та біохімічні показники крові спортсменок представлені в таблиці 2.

Всесвітня організація охорони здоров'я для постановки діагнозу залізодефіцитної анемії враховує порогові значення вмісту гемоглобіну в крові. Для невагітних жінок це не менше 120 г·л<sup>-1</sup> [8]. Для кваліфікованих спортсменок, у зв'язку з інтенсивною м'язовою діяльністю, рекомендуються дещо вищі порогові мінімальні значення концентрації гемоглобіну в крові.

Як видно, з наведених даних таблиці 1, середній вміст гемоглобіну крові знаходиться вище нижньої границі норми, що свідчить про відсутність залізодефіцитної анемії. У 5% спортсменок спостерігається зниження концентрації гемоглобіну (менш як 120 г·л<sup>-1</sup>), що свідчить про наявність анемії. Кількість еритроцитів

Таблиця 2

**Основні гематологічні та біохімічні показники крові спортсменок,  
що характеризують обмін заліза (n = 60).**

Показники	Значення, $\bar{x} \pm \sigma$
Гемоглобін, г·л <sup>-1</sup>	132,32 ± 6,82
Еритроцити, 10 <sup>12</sup> /л	4,64 ± 0,22
Гематокрит, %	41,78 ± 2,03
Феритин, мкг·л <sup>-1</sup>	27,26 ± 11,33
Залізо, мкмоль·л <sup>-1</sup>	22,61 ± 6,84

та рівень гематокриту також знаходяться в межах норми. Норма еритроцитів складає для жінок – 3,7–4,7 10<sup>12</sup>/л, а вміст гематокриту – 37–47%. Вміст заліза в сироватці крові спортсменок також знаходиться в межах норми, що складає 8,9–30,4 мкмоль·л<sup>-1</sup>.

Встановлено, що найбільш специфічним маркером недостатності заліза і залізодефіцитних станів є зниження вмісту сироваткового феритину [9]. Нижньою межею норми вмісту феритину в загальній популяції для більшості лабораторій вважається діапазон від 15 до 30 мкг·л<sup>-1</sup> [10]. За даними V. Deakin [11] для жінок показники феритину, що становлять нижче 12 мкг·л<sup>-1</sup> та гематокриту нижче 36% вважаються критичними. У своїй роботі, Cléin G. зі співавторами [12] вказує, що для дорослих спортсменів мінімальне оптимальне значення феритину повинно складати 50 мкг·л<sup>-1</sup>. Також Cook J. зі співавторами [13] зазначають, що граничний оптимальний рівень сироваткового феритину становить 45 мкг·л<sup>-1</sup>. В багатьох інших наукових публікаціях значення феритину нижче 35 мкг·л<sup>-1</sup> є мінімальним порогом для виявлення дефіциту заліза у спортсменів та рекомендацією для лікування препаратами заліза [14].

У результаті нашого дослідження встановлено, що середній вміст феритину в сироватці крові спортсменок складає в середньому 27,26 ± 11,33 мкг·л<sup>-1</sup>, що свідчить про передлатентний дефіцит заліза за класифікацією, запропонованою Peeling P. [15], при якому спостерігається вміст гемоглобіну >115 г·л<sup>-1</sup>, а вміст феритину > 35 мкг·л<sup>-1</sup>.

В свою чергу, класифікація стадій розвитку залізодефіцитних станів за Гейнріхом [16] вказує, що перша стадія залізодефіциту характеризується зменшенням тканинних запасів заліза, підвищеною резорбцією заліза у тонкому кишківнику (за даними радіологічних досліджень) та наявністю сидеробластів у кістковому мозку (передлатентна стадія дефіциту). При цьому гемоглобіновий і транспортний фонд збережено та показники периферійної крові та рівень сироваткового заліза знаходяться в межах норми на фоні відсутності клінічних проявів. Друга (латентна) стадія характеризується виснаженням не тільки тканинних запасів заліза, а й зниженням рівня його транспортної форми, зникненням в кістковому мозку сидеробластів. Характерним є збереження гемоглобінового фонду, тобто анемія відсутня. Показники периферійної крові в нормі або змінені несуттєво. Спостерігається зниження рівня сироваткового заліза, підвищення загальної залізов'язувальної здатності сироватки, тоді як еритроцити можуть бути мікроцитарними та гіпохромними. Клінічна картина зумовлена трофічними порушеннями та проявами сидеропенічного синдрому. Залізодефіцитна анемія (третя стадія) характеризується більш вираженим виснаженням тканинних резервів заліза та механізмів компенсації його дефіциту, відхиленням від норми показників крові та клінічними проявами сидеропенічного, загальноанемічного, вісцерального синдромів та синдрому вторинного імунodefіциту.

Враховуючи той факт, що у більшості спортсменок спостерігалася передлатентна стадія дефіциту заліза, наступним завданням нашого дослідження було детально розібрати фактори, що впливають на метаболізм заліза та можуть бути причиною його дефіциту. Це є основною умовою для подальших рекомендацій щодо ефективного усунення причини залізодефіциту, його профілактики та корекції.

Встановлено, що на метаболізм заліза в організмі впливають як генетичні, так і негенетичні фактори [17]. Негенетичні фактори є найчастішими причинами, що впливають на обмін заліза та можуть призводити до його дефіциту. Саме тому, в нашому дослідженні ми детально зупинилися саме на них.

До негенетичних факторів відносяться:

1. Втрати заліза.

Основними шляхами втрати заліза спортсменами під час фізичного навантаження є підвищена пітливість, причиною зниження заліза в організмі можуть бути також гематурія, шлунково-кишкова кровотеча, запалення та внутрішньосудинний/позасудинний гемоліз [18, 19].

Під час інтенсивних фізичних навантажень спостерігається підвищене потовиділення, внаслідок якого відбувається терморегуляція організму. Це призводить до втрат заліза з потом. Відомо, що під час активних тренувань вони можуть сягати до 2,5 мікрограма заліза на літр поту [20].

Гематурія (наявність крові у сечі) найчастіше спостерігається у бігунів. Вона може бути обумовлена однією або кількома причинами: травмуванням задньої стінки сечового міхура під час бігу, підвищенням проникності мембран ниркових клубочків, нирковою ішемією, маршовим (footstrike) гемолізом [21, 22]. Загалом, гематурія та протеїнурія можуть спостерігатися до 72 год після виконання фізичних навантажень

та проходять самостійно без додаткової терапії. У свою чергу, значна протеїнурія та білірубінурія можуть свідчити про гостре ураження нирок під час бігу.

Певну роль у виникненні та підсиленні гематурії відіграють катехоламіни, які викликають звуження просвіту гломерулярних артерій та гіпоксичне пошкодження нирок [23].

Слід звернути увагу, що менструальні втрати заліза, оскільки, вони є важливою причиною залізодефіцитних станів у жінок. За даними L.Verrilli [24], близько 67–91% елітних спортсменок мають регулярні менструації. Втрата крові, більша за фізіологічні (80 мл), за одну повну менструацію призводить до поступового дефіциту заліза та розвитку ЗДА [25]. Значна крововтрата під час менструацій потребує обов'язкової медичної корекції для підтримання працездатності.

#### 2. Всмокування (абсорбція) заліза.

На здатність всмокування заліза впливає його біодоступність, яка важливіша, ніж кількість заліза, що потрапляє в організм. Зниження всмокування заліза спостерігається при вегетаріанстві та хронічному обмеженні вуглеводів. Також залізо утворює комплекси з фітатами, оксалатами, фосфатами та поліфенолами, які містяться в значній кількості у раціонах рослинного походження, що ускладнює його засвоєння. Спільне вживання заліза та аскорбінової кислоти сприяє засвоєнню першого [26].

#### 3. Захворювання шлунково-кишкового тракту.

Інтенсивні фізичні вправи можуть спричинити пошкодження кишківника, підвищення проникності стінок та підвищення ризику розвитку ендотоксикозу, уповільнення моторики шлунково-кишкового тракту та призводити до мальабсорбції (симптомокомплекс, зумовлений порушенням всмокування через слизову оболонку тонкого кишківника одного чи декількох поживних речовин). Це обумовлено перерозподілом кровотоку від шлунково-кишкового тракту до м'язів, що працюють, та підвищенням активності симпатичної нервової системи при зниженні активності ентеричної нервової системи, яка регулює функцію шлунково-кишкового тракту [27]. У результаті це може призвести до синдрому мальабсорбції та крововтрати з калом, а також до змін мікробіому кишківника (сукупність усіх мікроорганізмів, які колонізують кишківник) та до системних запальних реакцій.

Слід окремо виділити таке захворювання, як целиакія (спадкове аутоімунне захворювання, що виникає внаслідок постійної непереносимості клейковини (глутену)), яка часто може бути прихованою причиною мальабсорбції, внаслідок якої виникає ЗДА [2, 3].

#### 4. Запалення.

Гомеостаз заліза є координованим процесом, за допомогою якого ключові білки регулюють всмокування, транспортування та зберігання заліза, щоб забезпечити його адекватну доступність без надлишку. Ключовим регулятором системного гомеостазу заліза є пептидний гормон гепсидин, який синтезується печінкою. Головним механізмом дії гепсидину є блокування основних процесів поповнення заліза, а саме його всмокування у дванадцятипалій кишці та вивільнення накопиченого заліза з гепатоцитів і макрофагів. Це захисний механізм при запаленні, оскільки таким чином знижується доступність заліза для мікроорганізмів [17]. Відомо, що інтенсивні фізичні навантаження активують синтез гормону гепсидину, що, в свою чергу, знижує всмокування заліза в шлунково-кишковому тракті [28]. Запалення активує макрофаги, у відповідь відбувається виділення інтерлейкінів (ІЛ). Зі свого боку, ІЛ-6 є основним індуктором експресії гепсидину та причиною посилення залізодефіциту. Тобто при запаленні синтез гепсидину не залежить від рівня заліза і збільшується шляхом стимуляції ІЛ-6. В нормі при низькому рівні заліза синтез гепсидину пригнічується.

Іншим регулятором гепсидину є гіпоксія, яка, в свою чергу, індукує продукцію факторів HIF-1 і HIF-2, які пригнічують активність гепсидину та підвищують біодоступність заліза для еритропоєзу [29].

#### 5. Гемоліз.

Найбільш розповсюдженою причиною внутрішньосудинного гемолізу є механічна травма еритроцитів. Як правило, гемоліз спостерігається у видах спорту з переважним проявом витривалості, що пов'язані з бігом та ходьбою [30, 31].

Встановлено, що у бігунів тривалість життя еритроцитів становить лише 40% порівняно з тривалістю життя еритроцитів у людей, які не займаються спортом [32]. Крім того, під час бігу відбувається травмування задньої стінки сечового міхура, що також призводить до руйнування еритроцитів [21]. Також гемоліз може спостерігатися у плавців, внаслідок того, що під час довготривалого плавання через скорочення м'язів та звуження ниркових судин у дрібних судинах відбувається «розплющування» еритроцитів. Ще однією причиною гемолізу є метаболічні зміни, що відбуваються під час навантажень (дегідратація, ацидоз та інше) [32].

Згідно з наведеним вище переліком негенетичних факторів, що впливають на метаболізм заліза, можна виділити основні групи причин виникнення залізодефіцитних станів у спортсменів:

1. Втрати заліза через підвищену пітливість, гематурію, шлунково-кишкову кровотечу, під час менструацій, зміну харчування.

2. Захворювання шлунково-кишкового тракту, що спричинені навантаженням.

3. Запалення та внутрішньосудинний/позасудинний гемолізи, які виникають у відповідь на значні фізичні навантаження.



Глибоке розуміння причин виникнення залізодефіциту є однією з найважливіших задач, оскільки це допомагає вчасно виявити, ефективно вирішити та попередити проблему дефіциту заліза в організмі спортсменок, тим самим зберігаючи їх здоров'я та працездатність.

**Висновки.** У результаті дослідження кваліфікованих спортсменок встановлено, що у 5% спостерігалось зниження концентрації гемоглобіну крові (менш як  $120 \text{ г} \cdot \text{л}^{-1}$ ), що свідчить про наявність залізодефіцитної анемії. Виявлено, що у більшості спортсменок спостерігалась передлатентна стадія дефіциту заліза. Середній вміст феритину в сироватці крові спортсменок складав в середньому  $27,26 \pm 11,33 \text{ мкг} \cdot \text{л}^{-1}$ . До основних причин, що викликають залізодефіцитні стани у спортсменок відносяться: втрата заліза через підвищену пітливість, гематурія, шлунково-кишкова кровотеча, під час менструацій; зміна харчування (незбалансоване харчування, вегетаріанство, вживання продуктів, що зменшують абсорбцію заліза); захворювання шлунково-кишкового тракту (синдром мальабсорбції); запалення та внутрішньосудинний/позасудинний гемоліз, які виникають у відповідь на значні фізичні навантаження. Знання та чітке розуміння етіології допоможе своєчасно виявити та коректно розв'язати проблему дефіциту заліза і попередити залізодефіцитну анемію у спортсменок.

#### Використана література:

1. World Health Organization. Guideline on use of ferritin concentrations to assess iron status in individuals and populations. 2020. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240000124>.
2. Біловол О. М., Князькова І. І. До питання щодо залізодефіцитної анемії. *Здоров'я України 21 сторіччя*. 2022. № 10 (527). С. 22–23. URL : <https://health-ua.com/multimedia/7/0/6/1/4/1665687204.pdf>.
3. World Health Organisation. *Global Nutrition Targets 2025. Anaemia Policy*. 2014. URL : <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-NMH-NHD-14.4>
4. Iron considerations for the athlete: a narrative review / M. Sim et al. *European Journal of Applied Physiology*. 2019. Vol. 119, no. 7. P. 1463–1478. URL: <https://doi.org/10.1007/s00421-019-04157-y>.
5. Наказ МОЗ України № 709 від 02.11.2015р. Уніфікований клінічний протокол первинної та вторинної (спеціалізованої) медичної допомоги «Залізодефіцитна анемія». URL : [https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2015\\_709\\_ukpmd\\_zda.pdf](https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2015_709_ukpmd_zda.pdf).
6. Iron status in elite young athletes: gender-dependent influences of diet and exercise / K. Koehler et al. *European Journal of Applied Physiology*. 2011. Vol. 112, no. 2. P. 513–523. URL: <https://doi.org/10.1007/s00421-011-2002-4>.
7. Tan D., Dawson B., Peeling P. Hemolytic Effects of a Football-Specific Training Session in Elite Female Players. *International Journal of Sports Physiology and Performance*. 2012. Vol. 7, no. 3. P. 271–276. URL: <https://doi.org/10.1123/ijsp.7.3.271>.
8. Anaemia in women of reproductive age in low- and middle-income countries: progress towards the 2025 global nutrition target / M. M. Hasan et al. *Bulletin of the world health organization*. 2022. Vol. 100, no. 03. P. 196–204. URL: <https://doi.org/10.2471/blt.20.280180>.
9. World Health Organization. Guideline on use of ferritin concentrations to assess iron status in individuals and populations. 2020. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240000124>
10. British Society of Gastroenterology guidelines for the management of iron deficiency anaemia in adults / J. Snook et al. *Gut*. 2021. P. gutjnl-2021-325210. URL: <https://doi.org/10.1136/gutjnl-2021-325210>.
11. Deakin V. Iron depletion in athletes // *Clinical sports nutrition* / Burke L, Deakin V., 3rd ed., McGraw Hill, Australia, pp 263–312
12. Iron deficiency in sports – definition, influence on performance and therapy / G. Clénin et al. *Swiss medical weekly*. 2015. URL: <https://doi.org/10.4414/sm.w.2015.14196>.
13. Cook J. D., Baynes R. D., Skikne B. S. Iron deficiency and the measurement of iron status. *Nutrition research reviews*. 1992. Vol. 5, no. 1. P. 198–202. URL: <https://doi.org/10.1079/nrr.1992.0014>.
14. Pre-Altitude serum ferritin levels and daily oral iron supplement dose mediate iron parameter and hemoglobin mass responses to altitude exposure / A. D. Govus et al. *Plos one*. 2015. Vol. 10, no. 8. P. e0135120. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0135120>.
15. Peeling, P., Blee, T., Goodman, C., Dawson, B., Claydon, G., Beilby, J., & Prins, A. (2007). Effect of iron injections on aerobic-exercise performance of iron-depleted female athletes. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 17(3), 221–231. <https://doi.org/10.1123/ijsnem.17.3.221>.
16. Коваль О. Діагностика та корекція залізодефіцитних станів у пацієнтів із серцево-судинними захворюваннями. «Здоров'я України 21 сторіччя». 2020. № 4. С. 65–69. URL : [https://www.uf.ua/wp-content/uploads/2021/09/2020\\_09\\_Koval\\_Zhelezo-deficit\\_s\\_CCZ\\_Sufer.pdf](https://www.uf.ua/wp-content/uploads/2021/09/2020_09_Koval_Zhelezo-deficit_s_CCZ_Sufer.pdf).
17. Anemia in sports: a narrative review / M.-T. Damian et al. *Life*. 2021. Vol. 11, no. 9. P. 987. URL: <https://doi.org/10.3390/life11090987>.
18. Association between hematological parameters and iron metabolism response after marathon race and ACTN3 genotype / A. P. R. Sierra et al. *Frontiers in physiology*. 2019. Vol. 10. URL: <https://doi.org/10.3389/fphys.2019.00697>.
19. Ottomano C., Franchini M. Sports anaemia: Facts or fiction?. *Blood transfusion*. 2012. No. 10. P. 252–254.
20. Iron losses in sweat / M. Brune et al. *The american journal of clinical nutrition*. 1986. Vol. 43, no. 3. P. 438–443. URL: <https://doi.org/10.1093/ajcn/43.3.438>.
21. Macroscopic hematuria caused by running-induced traumatic bladder mucosal contusions / S. Urakami et al. *IJU case reports*. 2018. Vol. 2, no. 1. P. 27–29. URL: <https://doi.org/10.1002/iju.5.12030>.
22. Shephard R. J. Exercise proteinuria and hematuria: current knowledge and future directions. *The journal of sports medicine and physical fitness*. 2016. No. 56. P. 1060–1076.
23. Proteinuria and bilirubinuria as potential risk indicators of acute kidney injury during running in outpatient settings / D. Rojas-Valverde et al. *Medicina*. 2020. Vol. 56, no. 11. P. 562. URL: <https://doi.org/10.3390/medicina56110562>.
24. Prevalence and predictors of oligomenorrhea and amenorrhea in division 1 female athletes / L. Verrilli et al. *Fertility and sterility*. 2018. Vol. 110, no. 4. P. e245. URL: <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2018.07.702>.

25. The prevalence and impact of heavy menstrual bleeding (menorrhagia) in elite and non-elite athletes / G. Bruinvels et al. *Plos one*. 2016. Vol. 11, no. 2. P. e0149881. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149881>.
26. Вдовенко Н., Иванова А., Осипенко Г. Особливості обміну заліза в організмі спортсменів та можливі шляхи його корекції. *Актуальні проблеми фізичної культури і спорту*. 2016. № 37 (3). С. 24–32.
27. Systematic review: exercise-induced gastrointestinal syndrome-implications for health and intestinal disease / R. J. S. Costa et al. *Alimentary pharmacology & therapeutics*. 2017. Vol. 46, no. 3. P. 246–265. URL: <https://doi.org/10.1111/apt.14157>.
28. Effects of macro- and micronutrients on exercise-induced hepcidin response in highly trained endurance athletes / D. T. Dahlquist et al. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*. 2017. Vol. 42, no. 10. P. 1036–1043. URL: <https://doi.org/10.1139/apnm-2017-0207>.
29. Iron metabolism in obesity and metabolic syndrome / Á. González-Domínguez et al. *International journal of molecular sciences*. 2020. No. 21(15). P. 5529. URL: <https://doi.org/10.3390/ijms21155529>.
30. Footstrike is the major cause of hemolysis during running / R. D. Telford et al. *Journal of applied physiology*. 2003. Vol. 94, no. 1. P. 38–42. URL: <https://doi.org/10.1152/jappphysiol.00631.2001>.
31. Foot-strike haemolysis after a 60-km ultramarathon / G. Lippi et al. *Blood transfusion*. 2012. No. 10. P. 377–383. URL: <https://doi.org/10.2450/2012.0167-11>.
32. Lippi G., Sanchis-Gomar F. Epidemiological, biological and clinical update on exercise-induced hemolysis. *Annals of translational medicine*. 2019. Vol. 7, no. 12. P. 270. URL: <https://doi.org/10.21037/atm.2019.05.41>.

#### References:

1. World Health Organization. Guideline on use of ferritin concentrations to assess iron status in individuals and populations. 2020. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240000124>.
2. Bilovol O. M., Kniazkova I. I. (2022) Do pytannia shchodo zalizodefitytnoi anemii [To the question of iron deficiency anemia]. *Zdorovia Ukrainy 21 storichchia*. № 10 (527). S. 22–23. URL: <https://health-ua.com/multimedia/7/0/6/1/4/1665687204.pdf> [in Ukrainian].
3. World Health Organisation. Global NutritionTargets 2025. Anaemia Policy.2014. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-NMH-NHD-14.4>.
4. Iron considerations for the athlete: a narrative review / M. Sim et al. *European Journal of Applied Physiology*. 2019. Vol. 119, no. 7. P. 1463–1478. URL: <https://doi.org/10.1007/s00421-019-04157-y>.
5. Nakaz MOZ Ukrainy vid 2 lystopada 2015 roku № 709 «Unifikovanyi klinichniy protokol pervynnoi ta vtorynnoi (spetsializovanoi) medychnoi dopomohy "Zalizodefitytyna anemiia"» [Unified clinical protocol of primary and secondary (specialized) medical care "Iron deficiency anemia"]. URL: [https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2015\\_709\\_ykpmz\\_da.pdf](https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2015_709_ykpmz_da.pdf) [in Ukrainian].
6. Iron status in elite young athletes: gender-dependent influences of diet and exercise / K. Koehler et al. *European Journal of Applied Physiology*. 2011. Vol. 112, no. 2. P. 513–523. URL: <https://doi.org/10.1007/s00421-011-2002-4>.
7. Tan, D., Dawson, B., & Peeling, P. (2012). Hemolytic Effects of a Football-Specific Training Session in Elite Female Players. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 7(3), 271–276. <https://doi.org/10.1123/ijsp.7.3.271>.
8. Anaemia in women of reproductive age in low- and middle-income countries: progress towards the 2025 global nutrition target / M. M. Hasan et al. *Bulletin of the world health organization*. 2022. Vol. 100, no. 03. P. 196–204. URL: <https://doi.org/10.2471/blt.20.280180>.
9. World Health Organization. Guideline on use of ferritin concentrations to assess iron status in individuals and populations. 2020. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240000124>.
10. British Society of Gastroenterology guidelines for the management of iron deficiency anaemia in adults / J. Snook et al. *Gut*. 2021. P. gutjnl-2021-325210. URL: <https://doi.org/10.1136/gutjnl-2021-325210>.
11. Deakin V. Iron depletion in athletes // *Clinical sports nutrition* / Burke L, Deakin V., 3rd ed., McGraw Hill, Australia, pp 263–312.
12. Iron deficiency in sports – definition, influence on performance and therapy / G. Clénin et al. *Swiss medical weekly*. 2015. URL: <https://doi.org/10.4414/smww.2015.14196>.
13. Cook J. D., Baynes R. D., Skikne B. S. Iron deficiency and the measurement of iron status. *Nutrition research reviews*. 1992. Vol. 5, no. 1. P. 198–202. URL: <https://doi.org/10.1079/nrr19920014>.
14. Pre-Altitude serum ferritin levels and daily oral iron supplement dose mediate iron parameter and hemoglobin mass responses to altitude exposure / A. D. Govus et al. *Plos one*. 2015. Vol. 10, no. 8. P. e0135120. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0135120>.
15. Peeling, P., Blee, T., Goodman, C., Dawson, B., Claydon, G., Beilby, J., & Prins, A. (2007). Effect of iron injections on aerobic-exercise performance of iron-depleted female athletes. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 17(3), 221–231. <https://doi.org/10.1123/ijns.17.3.221>.
16. Koval O. (2020) Diahnostyka ta korektsiia zalizodefitytynykh staniv u patsientiv iz sertsevo-sudynnykh zakhvoriuvanniamy [Diagnosis and correction of iron deficiency conditions in patients with cardiovascular diseases]. *Zdorovia Ukrainy 21 storichchia*. № 4. S. 65–69. URL: [https://www.uf.ua/wp-content/uploads/2021/09/2020\\_09\\_Koval\\_Zhelezodefityt\\_s\\_CCZ\\_Sufer.pdf](https://www.uf.ua/wp-content/uploads/2021/09/2020_09_Koval_Zhelezodefityt_s_CCZ_Sufer.pdf) [in Ukrainian].
17. Anemia in sports: a narrative review / M.-T. Damian et al. *Life*. 2021. Vol. 11, no. 9. P. 987. URL: <https://doi.org/10.3390/life11090987>.
18. Association between hematological parameters and iron metabolism response after marathon race and ACTN3 genotype / A. P. R. Sierra et al. *Frontiers in physiology*. 2019. Vol. 10. URL: <https://doi.org/10.3389/fphys.2019.00697>.
19. Ottomano C., Franchini M. Sports anaemia: Facts or fiction?. *Blood transfusion*. 2012. No. 10. P. 252–254.
20. Iron losses in sweat / M. Brune et al. *The american journal of clinical nutrition*. 1986. Vol. 43, no. 3. P. 438–443. URL: <https://doi.org/10.1093/ajcn/43.3.438>.
21. Macroscopic hematuria caused by running-induced traumatic bladder mucosal contusions / S. Urakami et al. *IJU case reports*. 2018. Vol. 2, no. 1. P. 27–29. URL: <https://doi.org/10.1002/iju.5.12030>.
22. Shephard R. J. Exercise proteinuria and hematuria: current knowledge and future directions. *The journal of sports medicine and physical fitness*. 2016. No. 56. P. 1060–1076.

23. Proteinuria and bilirubinuria as potential risk indicators of acute kidney injury during running in outpatient settings / D. Rojas-Valverde et al. *Medicina*. 2020. Vol. 56, no. 11. P. 562. URL: <https://doi.org/10.3390/medicina56110562>.
24. Prevalence and predictors of oligomenorrhea and amenorrhea in division 1 female athletes / L. Verrilli et al. *Fertility and sterility*. 2018. Vol. 110, no. 4. P. e245. URL: <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2018.07.702>.
25. The prevalence and impact of heavy menstrual bleeding (menorrhagia) in elite and non-elite athletes / G. Bruinvels et al. *Plos one*. 2016. Vol. 11, no. 2. P. e0149881. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149881>.
26. Vdovenko N., Ivanova A., Osypenko H. (2016) Osoblyvosti obminu zaliza v orhanizmi sportsmeniv ta mozhylyvi shliakhy yoho korektsii [Features of iron metabolism in the body of athletes and possible ways of its correction]. *Aktualni problemy fizychnoi kultury i sportu*. № 37 (3). S. 24–32 [in Ukrainian].
27. Systematic review: exercise-induced gastrointestinal syndrome-implications for health and intestinal disease / R. J. S. Costa et al. *Alimentary pharmacology & therapeutics*. 2017. Vol. 46, no. 3. P. 246–265. URL: <https://doi.org/10.1111/apt.14157>.
28. Effects of macro- and micronutrients on exercise-induced hepcidin response in highly trained endurance athletes / D. T. Dahlquist et al. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*. 2017. Vol. 42, no. 10. P. 1036–1043. URL: <https://doi.org/10.1139/apnm-2017-0207>.
29. Iron metabolism in obesity and metabolic syndrome / Á. González-Domínguez et al. *International journal of molecular sciences*. 2020. No. 21(15). P. 5529. URL: <https://doi.org/10.3390/ijms21155529>.
30. Footstrike is the major cause of hemolysis during running / R. D. Telford et al. *Journal of applied physiology*. 2003. Vol. 94, no. 1. P. 38–42. URL: <https://doi.org/10.1152/jappphysiol.00631.2001>.
31. Foot-strike haemolysis after a 60-km ultramarathon / G. Lippi et al. *Blood transfusion*. 2012. No. 10. P. 377–383. URL: <https://doi.org/10.2450/2012.0167-11>.
32. Lippi G., Sanchis-Gomar F. Epidemiological, biological and clinical update on exercise-induced hemolysis. *Annals of translational medicine*. 2019. Vol. 7, no. 12. P. 270. URL: <https://doi.org/10.21037/atm.2019.05.41>.

**Husarova A., Vdovenko N., Rossokha H., Kozak I., Sharafutdinova S. Diagnostics and possible causes of iron deficiency in qualified athletes**

High physical activity increases the intensive use of energy resources, minerals, and vitamins in the athlete's body. It can lead to decreasing performance, reduced recovery processes, impaired adaptation reactions and may even cause severe health disorders. The most common problems among athletes, especially women, are iron deficiency and iron deficiency anemia. They occur as a result of high physical loads and psychoemotional stress. To effectively treat and prevent these conditions, it is necessary to have a clear understanding of their possible causes of occurrence. Purpose – to study some haematological and biochemical blood parameters in qualified athletes to identify iron deficiency conditions and establish possible causes leading to iron deficiency. Methods. To solve the tasks set in the study, the following methods were used: analysis and synthesis of data from modern scientific and methodological literature on the problem of iron deficiency conditions in athletes, methods of laboratory diagnostics (definition of some indicators of «red blood» and iron metabolism) and methods of mathematical statistics. Those indicators were identified: a number of red blood cells, hemoglobin concentration, ferritin, hematocrit level and amount of iron. Results and conclusions. As a result of a study, it was found that the majority of qualified athletes had a pre-latent stage of iron deficiency. The leading causes of iron deficiency in athletes are considered and systematized using the analysis of methodological literature in the article. Timely detection and prevention of metabolic disorders through methods of prevention and correction of iron deficiency in the body of athletes will prevent negative consequences and thereby preserve health and performance.

**Key words:** iron deficiency, iron deficiency anemia, sports, women, performance, ferritin.

УДК 378.147/.22:616.314

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.09>

Дорохова Н. Г.

**КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СТОМАТОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ**

Зміст статті полягає у проведенні компонентно-структурного аналізу моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету. Аналіз наукових досліджень дозволив з'ясувати, що навчальне середовище університету є штучно побудованою системою, структура і складники якої сприяють досягненню цілей та завдань освітнього процесу, котрий провадиться у медичному закладі вищої освіти у відповідності до стандартів. З'ясовано, що дослідники проблематики якості вищої освіти пропонують використовувати чотири моделі моніторингу у системі вищої освіти: інформаційну модель відповідності визначеним стандартам; модель моніторингу результатів навчального процесу; модель моніторингу навчальних досягнень студентів; модель моніторингу навчального процесу. Моніторинг як процес поєднує усі види контролю й оцінювання результатів навчання суб'єктів, упорядковує об'єкти, передбачає необхідність розробки критеріїв якості, засобів оброблення даних, аналітичне осмислення та їхнє подальше використання з метою впливу як на якісний рівень професійної діяльності освітян, так і на ефективність освітнього процесу. Досліджено, що вибір керівником закладу освіти, повноважною інституцією чи педагогами управлінських стратегій і тактик у моніторингових дослідженнях може бути досить різноманітним,

але повинен орієнтуватися насамперед на підтримку суб'єктності того, хто навчається. Очевидність зв'язку моніторингу з функціями управління в системі вищої освіти (моделювальна, організаційна, діагностувальна, контрольна, коригувальна), котрий проявляється в тому, що кожна функція управління стає відповідним пунктом моніторингу. Встановлено, що моніторинг торкається усіх аспектів функціонування закладу освіти та його навчального середовища: аналізу програм і навчальних планів, матеріально-технічного забезпечення, доцільності постановки нових цілей і завдань дидактичного процесу і самого його перебігу, створення умов для професійного розвитку викладачів, переходу від контролю до реального аудиту, упровадження педагогічних інновацій, нових форм організації навчального процесу, методик, технологій чи стратегій тощо.

**Ключові слова:** аспекти моніторингу, компонентно-структурний аналіз, контексти моніторингу, моделі моніторингу, моніторинг якості освіти майбутніх магістрів стоматології, навчальне середовище університету, принципи моніторингу, система внутрішнього забезпечення якості освіти, стандарт.

Не викликає сумніву той факт, що Україна, її система охорони здоров'я та надання стоматологічної допомоги населенню потребує лікарів, зокрема лікарів-стоматологів, підготовка яких буде відповідати вимогам часу і запитам вітчизняного соціуму. Вище зазначене посилює увагу до моніторингу як дієвого механізму неперервного відстеження якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету, виокремлення найважливіших критеріїв і показників ефективності її здійснення з метою визначення траєкторії професійного зростання майбутнього магістра стоматології, отримання інформації про стан функціонування освітньої системи у медичному ЗВО в усій її багатогранності, визначення перспектив удосконалення професійної підготовки лікаря-стоматолога, оптимізації освітнього процесу.

Грунтовний аналіз наукового доробку вчених із окресленої проблеми засвідчив, що моніторинг широко застосовується у вітчизняних та зарубіжних освітніх системах. Так, у педагогічній теорії й практиці існує розмаїття визначень поняття моніторингу з віддзеркаленням його суті, як-от:

– засіб ефективного управління якістю освіти (О. Горбачова, Г. Грай, Г. Зінькова, О. Перехейда, Н. Титаренко, В. Ткаченко та ін. [5–7; 11; 18]);

– засіб вивчення стану викладання навчальних дисциплін у закладі освіти (Л. Миронець, І. Шаповал, Т. Чернецька та ін. [20]);

– функція керівника закладу освіти для визначення якості освіти: (І. Баранчук, М. Крилова та ін. [14]);

– багатофункціональна цільова інформаційна система (З. Гбур, В. Колосов, Н. Кононець, В. Косолапов, М. Львов, А. Морозов, О. Співаковський, Д. Щедролосьєв, та ін. [4; 12; 16; 17]);

– форма організації збору, збереження, оброблення та поширення інформації про діяльність освітньої системи, котра забезпечує неперервне спостереження за її станом і прогнозування розвитку цієї системи (І. Анненкова, Л. Артемчук, І. Булах, О. Зарудня, Т. Лукіна, М. Мруга та ін. [1–3; 9; 15]);

– діяльність, котра передбачає спостереження, контроль та прогнозування, що є важливими компонентами системи управління в закладі освіти (В. Зінченко, Л. Коробович та ін. [10; 13]).

Найлаконічніше, на наш погляд, визначає дефініцію «моніторинг» у своєму монографічному дослідженні В. Зінченко. Під моніторингом, пише дослідниця, слід розуміти «відстеження, нагляд, спостереження; вимірювання або випробування через визначені часові інтервали з метою регулювання або управління процесами» [10, с. 211]. Цілком погоджуємося з ученою, що використання моніторингу доводить цілковиту спроможність процесів (у нашому випадку – процесу професійної підготовки майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету) досягати власне запланованих освітньою програмою результатів.

**Мета статті** полягає у проведенні компонентно-структурного аналізу моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що в розроблених положеннях про моніторинг якості освіти у закладах освіти різних рівнів (шкіл, закладів професійної, фахової передвищої та вищої освіти), як свідчить контент-аналіз їх офіційних сайтів, термін «моніторинг» потрактовується освітянами як система збирання інформації про стан освіти, з метою встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, оцінювання причин відхилень від них, прогнозування на підставі отриманих об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку, розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття ефективних управлінських рішень у напрямі підвищення її якості, функціонування освітньої системи у конкретному закладі та галузі освіти загалом. Витоки подібного трактування цього терміна знаходимо у Наказі № 54 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» МОН України від 16.01.2020 року. Узагальнення суті моніторингу на підставі вище згаданого нормативного документа дає підстави вважати цей процес визначеним із чітко окресленою метою, об'єктами/суб'єктами, видами, етапами, методами, формами, в основі якого покладено низку принципів (рис. 1).

На наш погляд, кожне із цих визначень досліджуваної дефініції відбиває певну тактику узгодження цілей моніторингу, що обирається керівником закладу освіти, повноважною інституцією чи педагогами у відповідності з власним баченням проблеми.

Учені одностайні у тому, що моніторинг як процес поєднує усі види контролю й оцінювання результатів навчання суб'єктів, упорядковує об'єкти, передбачає необхідність розробки критеріїв якості, засобів оброблення даних, аналітичне осмислення та їхнє подальше використання з метою впливу як на якісний рівень професійної діяльності освітян, так і на ефективність освітнього процесу [9; 14].

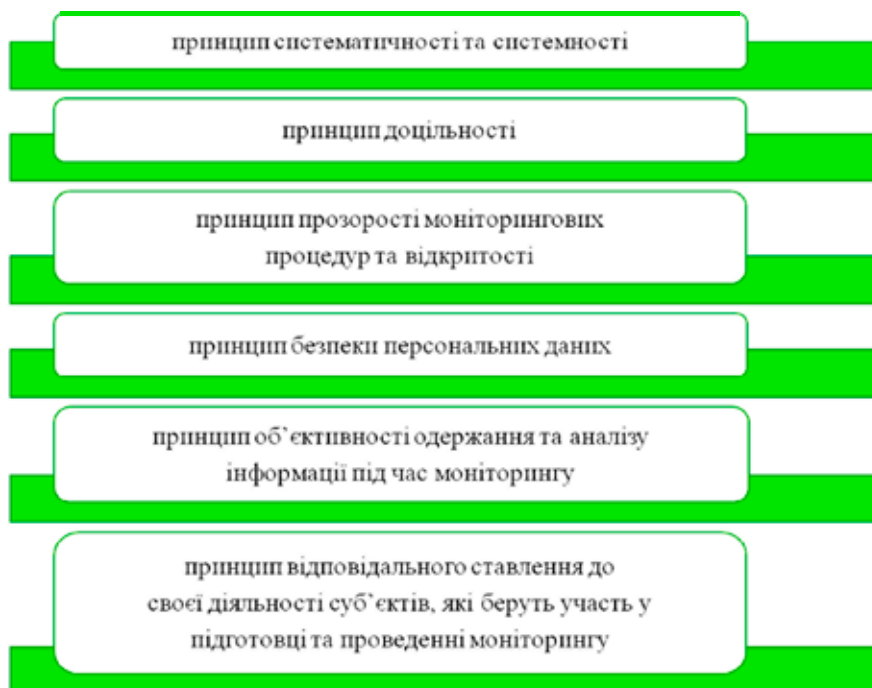


Рис. 1. Принципи моніторингу (складено авторкою за матеріалами наказу № 54 від 16.01.2020 р.)

Вважаємо, що вибір керівником закладу освіти, повноважною інституцією чи педагогами управлінських стратегій і тактик у моніторингових дослідженнях може бути досить різноманітним, але повинен орієнтуватися насамперед на підтримку суб'єктності того, хто навчається, тобто, з одного боку, забезпечити можливість отримати якісні знання та сформувати їх програмні компетентності, з іншого – допомагати педагогам удосконалювати дидактичний процес, керівникам – підвищувати рівень інноваційних процесів у закладі освіти, аби примножити досягнення тих, хто навчається, в їх особистісному становленні, розумно коригуючи проблеми, що, ймовірно, виникають у навчальному середовищі і, врешті, забезпечуючи особистісний розвиток суб'єкта навчання з урахуванням його особливостей та запитів.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що дослідники проблематики якості вищої освіти пропонують використовувати чотири моделі моніторингу у системі вищої освіти: інформаційну модель відповідності визначеним стандартам; модель моніторингу результатів навчального процесу; модель моніторингу навчальних досягнень студентів; модель моніторингу навчального процесу [10].

З'ясовуючи суть кожної з вище згаданих моделей, доходимо висновку про очевидність зв'язку моніторингу з функціями управління в системі вищої освіти (моделювальна, організаційна, діагностувальна, контрольна, коригувальна), котрий проявляється в тому, що кожна функція управління стає відповідним пунктом моніторингу. Вочевидь, моніторинг торкається усіх аспектів функціонування закладу освіти та його навчального середовища: аналізу програм і навчальних планів, матеріально-технічного забезпечення, доцільності постановки нових цілей і завдань дидактичного процесу і самого його перебігу, створення умов для професійного розвитку викладачів, переходу від контролю до реального аудиту, упровадження педагогічних інновацій, нових форм організації навчального процесу, методик, технологій чи стратегій тощо.

Відтак, продовжуючи позицію дослідників, у подальшому ми братимемо до уваги три основні контексти моніторингу як діяльності освітнього менеджера, що вимагають від нього вирішення завдань щодо підвищення якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету: *організаційно-управлінський* (прийняття і реалізація управлінських рішень, пов'язаних із функціонуванням і розвитком медичного ЗВО загалом), *процесуально-дидактичний* (прийняття і реалізація управлінських рішень, пов'язаних із розвитком навчального середовища університету) та *внутрішньо-особистісний* (управління власним професійним розвитком як освітнього менеджера, професійним розвитком науково-педагогічних працівників та професійним становленням майбутніх магістрів стоматології).

Торкаючись *управлінського аспекту* моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету, важко заперечити, що йому не притаманна низка типових управлінських функцій (в інтерпретації, пов'язаних з освітнім контекстом), до яких належать: *планово-прогностична* (визначення цілей та завдань моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету; розробка та реалізація конкретної освітньо-професійної програми, оптимальна конструкція модулів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що забезпечує осмислення ними змісту навчального матеріалу); *організаційна* (систематизація роботи працівників відділів забезпечення якості вищої медичної освіти в університетах, розподіл відповідних обов'язків, планування дорожніх

карт для реалізації моніторингових досліджень); *розпорядча* (необхідність організації процесу доведення управлінських рішень щодо моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету до підпорядкованих працівників відділу та науково-педагогічних працівників); *мотиваційна* (необхідність створення відповідних умов, які спонукатимуть викладачів якісно провадити освітній процес, в працівників відділів забезпечення якості освіти в медичному університетів – якісно виконувати свої обов'язки); *контрольно-діагностична* (контроль за якістю викладання, за процесом реалізації освітніх програм, діагностика, самоаналіз, самоконтроль, самооцінювання тощо); *інформаційно-аналітична* (аналіз результатів навчальної діяльності майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету, виявлення реального стану справ та обґрунтування доцільності використовуваного дидактичного інструментарію, виявлення позитивних та негативних факторів впливу на результати навчання, визначення тенденцій у розвитку процесу навчання й особистості здобувача вищої освіти) [8].

Аналізуючи *практичний аспект* моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі вітчизняних медичних університетів, доходимо висновку, що первинна відповідальність за забезпечення її якості покладена на кожний окремий медичний ЗВО, а якість підготовки фахівців насамперед буде інтегральною й детермінуватиметься ефективністю концепції розвитку вищої медичної освіти, Стратегії розвитку медичної освіти в Україні (2019 р.), освітньо-професійними програмами та якістю забезпечення ресурсами медичного вишу освітнього процесу. Відтак, кожен медичний університет приділяє належну увагу підвищенню якості такої освіти, і розповсюдженою практикою є *створення спеціальних відділів*.

У нормативній документації таких відділів зацентовано увагу на важливості управлінської функції в професійній діяльності працівників відділів забезпечення якості освіти, яка передбачає управління процесами навчального й лікувально-професійного характеру. До управлінської діяльності Ю. Антоненко, І. Булах та Л. Войтенко відносять планування, організацію, регулювання, програмування, контроль, прогнозування, стимулювання, корекцію та аналіз педагогічного та лікувального процесів [3]. Ми погоджуємося з дослідниками щодо необхідності здійснення цих функцій працівниками вище згаданих відділів під час моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі вітчизняних медичних університетів, адже вони забезпечать реалізацію визначених нормативними документами цих відділів ключових принципів моніторингу. До прикладу, принципами моніторингу у Навчально-методичному відділі забезпечення якості освіти Полтавського державного медичного університету (далі – НМВЗЯО ПДМУ) виділено такі, як показано на рис. 2.

З позиції реальної практики моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі вітчизняних медичних університетів вартує особливої уваги інформаційно-аналітичний аспект цього процесу. Так, цілком погоджуємося із Т. Письменковою, яка, ґрунтовно вивчивши Європейські стандарти проведення моніторингових процедур щодо оцінювання якості вищої освіти, зазначила особливий акцент значущості інформаційних систем як засобів ефективного моніторингу у вишах [19]. Вочевидь, задля успішності моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології у вітчизняних медичних університетах мають бути розроблені та активно застосовувані спеціальні інформаційні системи для збору, аналізу і подальшого використання відповідної інформації для ефективного управління процесом реалізації освітньо-професійних програм та іншої діяльності.

Досліджуючи нормативну документацію Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) у напрямі забезпечення її якості (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015), зафіксовано й виокремлено низку принципів внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, які адаптовано до проблеми забезпечення якості освіти майбутніх магістрів стоматології та організації моніторингових процедур:



Рис. 2. Принципи моніторингу у діяльності НМВЗЯО (складено авторкою за документами НМВЗЯО ПДМУ)

- *принцип відповідальності* (медичні ЗВО несуть основну відповідальність за якість наданих освітніх послуг для майбутніх магістрів стоматології і за те, як вони цю якість забезпечують на практиці);
- *принцип захищеності інтересів* (інтереси суспільства щодо якості та стандартів вищої медичної освіти, зокрема, стандарту вищої освіти другого магістерського рівня за спеціальністю 221 «Стоматологія», мають бути захищені);
- *принцип розвитку* (необхідність постійного розвитку й удосконалення якості магістерської освітньої програми «Стоматологія» в інтересах майбутніх магістрів стоматології);
- *принцип надійності* (мають існувати ефективні та надійні медичні ЗВО, у межах яких освітні програми підготовки майбутніх магістрів стоматології реалізуються та всіляко підтримуються);
- *принцип прозорості* (необхідно забезпечити прозорість професійної підготовки та процесів моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі медичного ЗВО);
- *принцип культури якості* (процес створення культури якості у медичних ЗВО має отримати всебічну підтримку);
- *принцип відкритості* (ініціювання процесів у медичних ЗВО, які забезпечують відкритість моніторингових досліджень якості підготовки майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі та їх результатів);
- *принцип сумісності* (забезпечення якості освіти майбутніх магістрів стоматології має бути сумісним із загальними процесами забезпечення якості освіти у медичному ЗВО загалом, що сприятиме підвищенню ефективності роботи медичного університету);
- *принцип міжнародної інтеграції* (медичні ЗВО мають демонструвати свою якість, зокрема, якість освіти майбутніх магістрів стоматології, як на вітчизняному, так і на міжнародному рівнях);
- *принцип інновацій* (застосовувані процеси у медичних ЗВО не повинні обмежувати різноманіття та стримувати нововведення під час професійної підготовки майбутніх магістрів стоматології);
- *принцип інформаційного менеджменту* (медичні ЗВО мають використовувати спеціальні інформаційні системи для моніторингових процедур, оскільки ефективні процеси збору та аналізу інформації про освітньо-професійні програми, зокрема, програму підготовки лікарів-стоматологів, та іншу діяльність підтримують систему внутрішнього забезпечення якості).

Таким чином, на підставі аналізу наукового доробку вчених доходимо висновку, що згідно євростандартів, доцільно орієнтуватися на низку мінімальних освітніх показників, котрі мають оброблятися в спеціальних інформаційних системах медичних університетів для моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології, як-от: досягнення майбутніх магістрів стоматології та показники їхньої успішності:

- можливості випускників медичного ЗВО влаштуватися на роботу за фахом, результати працевлаштування магістрів стоматології;
- задоволеність майбутніх магістрів стоматології освітньо-професійними програмами та освітніми компонентами, які вони опановують у навчальному середовищі університету;
- ефективність роботи викладачів (навчально-методична, лікувально-практична, науково-дослідницька, організаційна робота тощо);
- характер студентського контингенту;
- наявні навчальні ресурси для реалізації освітніх компонентів програми підготовки лікарів-стоматологів та їх вартість;
- ключові показники діяльності медичного університету.

**Висновки.** Аналіз наукових досліджень дозволив з'ясувати, що *навчальне середовище університету* є штучно побудованою системою, структура і складники якої сприяють досягненню цілей та завдань освітнього процесу, котрий провадиться у медичному ЗВО у відповідності до стандартів. Поняття *«якість освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету»* розглядається як сукупність якостей магістрантів, які відображають їх професійну компетентність, ціннісну орієнтацію на успішну діяльність лікаря-стоматолога, соціальну спрямованість і зумовлюють здатність до професійного саморозвитку під час надання стоматологічної допомоги населенню. Компонентами навчального середовища визначено *процесуально-дидактичний, програмно-результативний, особистісно-розвивальний та інноваційно-ресурсний*. Теоретичний аналіз педагогічної літератури дозволив визначити поняття «моніторинг якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету» як цілеспрямовано організовану спільну діяльність топ-менеджменту університету, науково-педагогічних-працівників – та магістрантів, котра представлена системою заходів, спрямованих на отримання достовірної інформації про поточний стан професійної підготовки майбутніх магістрів стоматології з метою подальшого його аналізу та прийняття управлінських рішень щодо удосконалення освітнього процесу.

Багатомірність досліджуваної проблеми спричиняє необхідність її розгляду з точки зору кількох методологічних підходів (компетентнісний, ресурсно орієнтований, процесний, інформаційний, середовищний та діяльнісний підходи), що дозволяє визначити перспективи її вирішення з урахуванням максимально доступних можливостей, спроектувати оптимальні шляхи і засоби вдосконалення моніторингу якості освіти майбутніх магістрів стоматології у навчальному середовищі університету.

**Використана література:**

1. Анненкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8\\_2011/1.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf)
2. Артемчук Л. М., Булах І. Є., Мруга М. Р. Моніторинг якості медичної освіти. Київ : Центр тестування, 2005. 143 с.
3. Булах І. Є., Войтенко Л. П., Антоненко Ю. П. Моніторинг якості медичної освіти. Міжнародний досвід. *Медична освіта*. 2018. № 3. С. 5–12.
4. Гбур З. В. Зміст моніторингу в державному управлінні. *Ефективність державного управління в контексті європейської інтеграції : матеріали щоріч. наук.-практ. конф.* (23 січня 2004 р.). Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2004. Ч. 1.
5. Горбачова О., Титаренко Н., Ткаченко В. Тестування та анкетування як інструмент моніторингового дослідження. *Заступник директора школи*. 2012. № 11. С. 4–11.
6. Грай Г. Використання засобів автотестування в поточному оцінюванні. *Заступник директора школи*. 2017. № 3. С. 24–42.
7. Грай Г. Моніторинг успішності з навчального предмета: координатор – вчитель-предметник. *Заступник директора школи*. 2017. № 4. С. 15–21.
8. Губа А. В. Функції освітнього менеджменту : класифікація та зміст. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр.* Харків : Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв, 2008. Вип. 2. С. 39–44.
9. Зарудня О. М. Блочно-змістові складові моніторингу професійної діяльності вчителя початкової школи. *Початкова школа і сучасність*. 2017. № 8. С. 10–12.
10. Зінченко В. О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 360 с.
11. Зінькова Г. Р. Моніторинг якості освіти в системі управління школою. *Управління школою*. 2016. № 7–9. С. 41–43.
12. Кононець Н. В. Електронний моніторинг навчально-методичної роботи при організації ресурсно-орієнтованого навчання в коледжі. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 27. Том VII (40): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2012. С. 607–618.
13. Коробович Л. П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2011. 20 с.
14. Крилова М. Б., Баранчук І. В. Моніторинг як механізм визначення якості освіти. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2 (46). С. 96–99.
15. Лукіна Т. О. Управління якістю освіти. *Енциклопедія освіти*. Академія педагогічних наук України; головний редактор В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 945–946.
16. Львов М. С., Співаковський О. В., Щедролюсьєв Д. Є. Інформаційна система управління вищим навчальним закладом як платформа реалізації управління академічним процесом. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2007. № 2. С. 3–6.
17. Морозов А. О., Косолапов В. Л., Колосов В. С. Інформаційне і аналітичне забезпечення системи моніторингу. *Наук.-техн. інформація*. 2002. № 3. С. 18–23.
18. Переheyда О. М. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти. *Управління школою*. 2015. № 28–30. С. 94.
19. Письменкова Т. О. Педагогічні засади діагностики результатів загальної інженерної підготовки бакалаврів гірництва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 301 с.
20. Шаповал І. Здійснюємо моніторинг ефективності роботи вчителя. *Заступник директора школи*. 2017. № 3. С. 17–23.

**References:**

1. Annienkova I. P. Kryterii i pokaznyky yakosti osvity u VNZ [Criteria and indicators of the quality of education in universities] URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8\\_2011/1.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf) [in Ukrainian].
2. Artemchuk L. M., Bulakh I. Ye., Mruha M. R. Monitorynh yakosti medychnoi osvity [Monitoring the quality of medical education]. Kyiv : Tsentr testuvannia, 2005. 143 s. [in Ukrainian].
3. Bulakh I. Ye., Voitenko L. P., Antonenko Yu. P. Monitorynh yakosti medychnoi osvity. Mizhnarodnyi dosvid [Monitoring the quality of medical education. International experience]. *Medychna osvita*. 2018. № 3. S. 5–12. [in Ukrainian].
4. Hbur Z. V. Zmist monitorynhu v derzhavnomu upravlinni. Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia v konteksti yevropeiskoi intehratsii : materialy shchorich. nauk.-prakt. konf. (23 sichnia 2004 r.) [Content of monitoring in state administration. Effectiveness of public administration in the context of European integration: materials every year. science and practice conf. (January 23, 2004)]. Lviv : LRIDU NADU, 2004. Ch. 1. [in Ukrainian].
5. Horbachova O., Tytarenko N., Tkachenko V. [Testuvannia ta anketuvannia yak instrument monitorynhovoho doslidzhennia] [Testing and questionnaires as a monitoring research tool]. *Zastupnyk dyrektora shkoly*. 2012. № 11. S. 4–11. [in Ukrainian].
6. Hrai H. Vykorystannia zasobiv avtomonitorynhu v potochnomu otsiniuvanni [Use of self-monitoring tools in current assessment]. *Zastupnyk dyrektora shkoly*. 2017. № 3. S. 24–42. [in Ukrainian].
7. Hrai H. Monitorynh uspishnosti z navchalnoho predmeta : koordynator – vchytel-predmetnyk [Monitoring of success in the academic subject : coordinator – subject teacher]. *Zastupnyk dyrektora shkoly*. 2017. № 4. S. 15–21. [in Ukrainian].
8. Huba A. V. Funktsii osvitnoho menedzhmentu : klasyfikatsiia ta zmist. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu : zb. nauk. pr. [Functions of educational management: classification and content. Pedagogy, psychology and medico-biological problems of physical education and sports : coll. of science ave]. Kharkiv : Khark. derzh. akad. dyzainu i mystetstv, 2008. Vyp. 2. S. 39–44. [in Ukrainian].
9. Zarudnia O. M. Blochno-zmistovi skladovi monitorynhu profesiinnoi dialnosti vchytelia pochatkovoї shkoly [Block-content components of monitoring the professional activity of an elementary school teacher]. *Pochatkova shkola i suchasnist*. 2017. № 8. S. 10–12. [in Ukrainian].
10. Zinchenko V. O. Monitorynh yakosti navchalnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi : monohrafiia [Monitoring the quality of the educational process in a higher educational institution: monograph]. Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2013. 360 s. [in Ukrainian].
11. Zinkova H. R. Monitorynh yakosti osvity v systemi upravlinnia shkoloiu [Monitoring the quality of education in the school management system]. *Upravlinnia shkoloiu*. 2016. № 7–9. S. 41–43. [in Ukrainian].
12. Kononets N. V. Elektronnyi monitorynh navchalno-metodychnoi roboty pry orhanizatsii resursno-orientovanoho navchannia v koledzhi [Electronic monitoring of educational and methodical work in the organization of resource-oriented training in



- college]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi un-t imeni Hryhoriia Skovorody»*. Dodatok I do Vyp. 27. Tom VII (40): Tematychnyi vypusk «Vysshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru». Kyiv : Hnozys, 2012. S. 607–618. [in Ukrainian].
13. Korobovych L. P. Pedahohichni umovy monitorynhu rezultatyvnosti navchalnoho protsesu v systemi pedahohichnoho menedzhmentu pryvatnoho vyshchoho navchalnoho zakladu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 [Pedagogical conditions for monitoring the effectiveness of the educational process in the pedagogical management system of a private higher educational institution : autoref. thesis ... candidate ped. sciences : 13.00.06]. Kyiv, 2011. 20 s. [in Ukrainian].
  14. Krylova M. B., Baranchuk I. V. Monitorynh yak mekhanizm vyznachennia yakosti osvity [Monitoring as a mechanism for determining the quality of education]. *Tavriiskyi visnyk osvity*. 2014. № 2 (46). S. 96–99. [in Ukrainian].
  15. Lukina T. O. Upravlinnia yakistiu osvity. Entsyklopediia osvity. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; holovnyi redaktor V. H. Kremen [Management of the quality of education. Encyclopedia of education. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; editor-in-chief V. G. Kremen]. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. S. 945–946. [in Ukrainian].
  16. Lvov M. S., Spivakovskiy O. V., Shchedrolosiev D. Ye. Informatsiina systema upravlinnia vyshchym navchalnym zakladom yak platforma realizatsii upravlinnia akademichnym protsesom [The information system of the management of a higher educational institution as a platform for the implementation of management of the academic process]. *Kompiuter u shkoli ta simi*. 2007. № 2. S. 3–6. [in Ukrainian].
  17. Morozov A. O., Kosolapov V. L., Kolosov V. Ye. Informatsiine i analitychne zabezpechennia systemy monitorynhu [Information and analytical support of the monitoring system]. *Nauk.-tekh. informatsiia*. 2002. № 3. S. 18–23. [in Ukrainian].
  18. Perekheida O. M. Monitorynh yak suchasnyi zasib upravlinnia yakistiu osvity [Monitoring as a modern means of education quality management]. *Upravlinnia shkoloiu*. 2015. № 28–30. S. 94. [in Ukrainian].
  19. Pysmenkova T. O. Pedahohichni zasady diahnostyky rezultativ zahalnoinzhenernoi pidhotovky bakalavriv hirnytstva : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 [Pedagogical principles of diagnosing the results of the general engineering training of mining bachelors : diss. ... cand. ped. sciences : 13.00.04]. Kyiv, 2017. 301 s. [in Ukrainian].
  20. Shapoval I. Zdiisniuemo monitorynh efektyvnosti roboty vchytelia [We monitor the effectiveness of the teacher's work]. *Zastupnyk dyrektora shkoly*. 2017. № 3. S. 17–23. [in Ukrainian].

***Dorokhova N. Component-structural analysis of monitoring the quality of education of future masters of dentistry in the university learning environment***

*The article is aimed at conducting a component-structural analysis of monitoring the quality of education of future masters of dentistry in the university learning environment. The analysis of scientific research made it possible to find out that the educational environment of the university is an artificially constructed system, the structure and components of which contribute to the achievement of the goals and objectives of the educational process, which is carried out in the medical higher education institution in accordance with the standards. It has been found that researchers of higher education quality issues suggest using four monitoring models in the higher education system: information model of compliance with defined standards; model for monitoring the results of the educational process; model for monitoring students' educational achievements; model of monitoring the educational process. Monitoring as a process combines all types of control and evaluation of the results of subjects' training, organizes objects, requires the development of quality criteria, data processing tools, analytical understanding and their further use in order to influence both the quality level of the professional activity of educators, and on the effectiveness of the educational process. It has been found that the choice of management strategies and tactics in monitoring studies by the head of an educational institution, an authoritative institution or teachers can be quite diverse, but should be primarily focused on supporting the subjectivity of the student. The obviousness of the connection between monitoring and management functions in the system of higher education (modelling, organisational, diagnostic, control, corrective), which is manifested in the fact that each management function becomes a starting point for monitoring. It has been established that monitoring touches upon all aspects of the functioning of an educational institution and its learning environment: analysis of programmes and curricula, material and technical support, expediency of setting new goals and objectives of the didactic process and its course, creation of conditions for professional development of teachers, transition from control to real audit, introduction of pedagogical innovations, new forms of organisation of the educational process, methods, technologies or strategies, etc.*

**Key words:** *aspects of monitoring, component-structural analysis, monitoring contexts, monitoring models, monitoring the quality of education of future masters of dentistry, university learning environment, monitoring principles, system of internal quality assurance, standard.*

## ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Стаття присвячена дослідженню інновацій, які впроваджуються в навчальні програми підготовки працівників соціальної сфери у закладах вищої освіти України. Актуальність дослідження зумовлена постійним розвитком суспільства та зростаючою потребою висококваліфікованих соціальних працівників. В умовах нових викликів, які ставлять перед ними сучасні реалії, питання вдосконалення програм навчання та їх адаптації до вимог часу стають особливо важливими.

Мета статті – розроблення рекомендацій щодо подолання проблем, які перешкоджають впровадженню інновацій в навчальні програми підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України. Для досягнення мети в ході дослідження було вирішено низку завдань: визначено мету професійної діяльності соціального працівника, загальні та спеціальні компетентності, які очікуються від випускників закладів вищої освіти, які займаються підготовкою фахівців соціальної сфери; проаналізовано сучасний стан підготовки соціальних працівників у ЗВО України; виокремлено проблеми, які ускладнюють впровадження інновацій в навчальні програми підготовки фахівців соціальної сфери та запропоновано шляхи їх вирішення. В ході дослідження використані загальнонаукові методи пізнання: критичного аналізу, синтезу інформації, індукції та дедукції.

За результатами дослідження встановлено, що інновації в навчальних програмах підготовки соціальних працівників мають важливе значення, оскільки вони забезпечують більш активне залучення студентів до навчального процесу, допомагають отримати актуальну та практичну інформацію, розвивають навички співпраці та самостійності, а також підготовлюють студентів до реальної роботи в соціальній сфері. Однак їх впровадження у закладах вищої освіти України ускладнює ряд проблем, таких як відсутність належної підготовки викладачів, відсутність ресурсів, консервативність управління, відсутність зв'язку з практикою, недостатня мотивація студентів. Вирішення зазначених проблем потребує здійснення наступних заходів: організація навчання та підвищення кваліфікації викладачів з питань інноваційної освіти, залучення зовнішніх ресурсів, залучення до розробки навчальних програм практикуючих соціальних працівників, запрошення до викладання, проведення тренінгів та майстер-класів фахівців із зарубіжних закладів вищої освіти, створення практично орієнтованих навчальних програм, поширення інформації про переваги та можливості інноваційних навчальних програм серед студентів.

Практичне значення дослідження полягає в можливості застосування отриманих результатів адміністрацією закладів вищої освіти, викладачами та розробниками програм для вдосконалення процесу підготовки фахівців у сфері соціальної роботи.

**Ключові слова:** інновації, соціальний працівник, компетентність, навчальна програма, онлайн-ресурси, портфоліо, самооцінювання.

Життя мільйонів українців зазнало значних змін через повномасштабне вторгнення російських військ на територію України, військові дії та тимчасову окупацію частини країни. За останні півтора року такі вирази, як «повітряна тривога», «загроза застосування балістичного озброєння», «внутрішньо переміщені особи», «міграція», «інвалідність, спричинена війною» стали невід'ємною частиною нашого лексикону.

Соціальні потрясіння, обумовлені війною, посилили вимоги до рівня професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Попит на ефективну соціальну підтримку громадян постійно зростає і, як очікується, залишиться актуальним й після перемоги. Сучасний соціальний працівник має бути добре підготовлений до нових викликів, володіти високим рівнем кваліфікації, щоб надавати ефективну допомогу громадянам, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Інтеграція інновацій у програми підготовки соціальних працівників є важливою стратегією для подолання нових викликів. Інноваційні навчальні програми відіграють ключову роль у формуванні гнучкого та компетентного покоління соціальних працівників, здатних позитивно впливати на якість життя громадян. Такі програми сприяють розвитку аналітичних навичок, стратегічного мислення та інноваційного підходу до вирішення проблем, що є незамінними в сучасному складному контексті.

У світлі вищезазначених міркувань очевидно, що тема дослідження має неабияку актуальність. Впровадження інновацій у навчальні програми підготовки соціальних працівників є важливим завданням, оскільки сучасні виклики, спричинені війною та соціальними потрясіннями, ставлять перед фахівцями соціальної сфери необхідність підвищення рівня кваліфікації та розвитку нових компетенцій.

Підготовка соціальних працівників є досить актуальною темою, яка висвітлюється в роботах багатьох науковців, таких як: Скачкова Г. С. [9], Macleish J. [11], Hooper S. & Hannafin M. [12], Сенік А. М. [8], Савельчук І. Б. [7] та інші. Однак недостатньо дослідженим на сьогоднішній день залишається питання впровадження інновацій в програми підготовки фахівців соціальної сфери, в зв'язку з чим воно потребує додаткового розгляду та аналізу.

**Метою дослідження** є розроблення рекомендацій щодо подолання проблем, які перешкоджають впровадженню інновацій в навчальні програми підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України.

Розкриття теми нашого дослідження потребує чіткого визначення мети професійної діяльності соціального працівника, а також загальних і спеціальних компетентностей, які очікуються від випускників закладів вищої освіти,

які займаються підготовкою фахівців соціальної сфери. Як зазначено у професійному стандарті, основною метою професійної діяльності соціального працівника є здійснення заходів, спрямованих на запобігання виникненню складних життєвих обставин, їх подолання або мінімізацію спричинених ними негативних наслідків для окремих осіб чи сімей, які в них перебувають [5]. Зазначена діяльність передбачає всебічну теоретичну та практичну підготовку фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО). Аналіз чинних стандартів підготовки соціальних працівників дає підстави стверджувати, що загальні компетентності випускників охоплюють різноманітні навички. До них належить:

- здатність здійснювати професійну діяльність;
- здатність застосовувати інформаційні та комунікаційні технології;
- здатність забезпечувати конфіденційність інформації;
- здатність застосовувати державну мову для усного та письмового спілкування;
- здатність до навчання, самоосвіти та постійного підвищення кваліфікації;
- здатність працювати в команді;
- здатність мислити критично, аналізувати, синтезувати та прогнозувати;
- здатність ініціювати, планувати та управляти змінами;
- здатність до соціальної взаємодії та співробітництва;
- здатність до прийняття обґрунтованих рішень та інше [5].

Соціальний працівник повинен володіти не тільки загальними, а й спеціальними (фаховими) компетентностями, серед яких варто відзначити здатність аналізувати та оцінювати соціально-політичні процеси, психічні властивості, стани і процеси, становлення і розвиток особистості, соціальних груп і спільнот, а також розуміти проблеми, потреби, специфічні особливості і ресурси клієнтів [9].

Отже, майбутній фахівець із соціальної роботи повинен володіти знаннями з психології, соціології, політології, медицини, менеджменту, права та інших дисциплін. Це підкреслює необхідність комплексної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери згідно з навчальними програмами, що відповідають зазначеним вимогам та стандартам.

Згідно з Довідником закладів вищої освіти, підготовкою соціальних працівників в Україні займаються близько 70 ЗВО [2]. До 2016/2017 навчального року спеціальність «соціальна робота» належала до галузі знань 1301 («Соціальне забезпечення»). Однак суттєві зміни відбулися з прийняттям Постанови Кабінету Міністрів України № 266 від 29.04.2015 р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [6]. Ця постанова призвела до рекласифікації спеціальності «соціальна робота», яка тепер визначена як самостійна галузь знань, а саме «23 Соціальна робота». Зазначена рекласифікація відображає тенденції розвитку як спеціальності, так і самої професії, підкреслюючи її зростаючу значущість для українського суспільства.

Міністерством освіти і науки України розроблено новий проект постанови уряду «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», який наразі обговорюється громадськістю. Запропонований перелік структурно та кількісно відповідає галузям, визначеним у Міжнародній стандартній класифікації освіти. Цей крок є важливим на шляху до прийняття єдиних статистичних стандартів і систем класифікації [4].

Кожен заклад вищої освіти, який займається підготовкою соціальних працівників, має гнучкість у роботі та реалізації освітніх програм, специфічних для цієї галузі. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», освітня програма – це сукупність освітніх елементів, що включає навчальні дисципліни, індивідуальні завдання, практичні заняття, засоби оцінювання тощо. Метою програми є досягнення визначених нею результатів навчання, що дають право на здобуття певної освітньої або освітньо-професійної кваліфікації [3].

В більшості закладів вищої освіти України підготовка фахівців за спеціальністю «Соціальна робота», зокрема за кодом 231, здійснюється, як правило, за двома основними освітніми програмами: «Соціальний працівник» та «Соціальний педагог». Проте окремі ЗВО пропонують альтернативні освітні програми в межах цієї спеціальності, такі як «Соціальний та правовий захист», «Анімаційна соціально-педагогічна діяльність», «Організатор соціально-педагогічної діяльності в громаді», «Соціальний педагог», «Соціальна робота в громаді», «Соціальна реабілітація», «Соціально-психологічне консультування», «Соціальна робота з інтерактивними технологіями» тощо.

Здебільшого освітні програми з підготовки соціальних працівників, які використовуються ЗВО, не відзначаються інноваційністю, а засновані на традиційних методах навчання. Так, на сьогоднішній день, у закладах вищої освіти України відзначається домінування традиційних методів навчання, таких як класичні лекції, семінари та самостійна робота студентів. Аналізуючи лекції як основний метод викладання при підготовці соціальних працівників, важливо відзначити, що ця форма організації навчального процесу відіграє ключову роль. Лекції дозволяють викладачам систематизувати та передавати студентам структуровану, необхідну та актуальну інформацію [11]. Що стосується семінарів, то вони відбуваються шляхом презентації матеріалу, розробленого студентом, повторення вивченого на лекціях і проведення дискусій та діалогу з викладачем та аудиторією. Ця форма занять дозволяє глибше освоїти предмет. За дослідженням Хупера С. та Хенефіна М., семінарські заняття сприяють розширенню словникового запасу студентів, що є важливим елементом підготовки соціальних працівників. Грамотне володіння мовою є необхідною умовою для успішної професійної діяльності та ефективної взаємодії соціального працівника з клієнтом [12].

## Інновації в навчальних програмах підготовки соціальних працівників [7, 8]

Інновації	Значення
Впровадження нових підходів до навчання та використання інтерактивних методів	Включає в себе групові проекти, симуляції, рольові ігри та інші активні методи, що сприяють активному залученню студентів до навчального процесу. Це допомагає студентам краще засвоювати матеріал та розвивати практичні навички.
Використання новітніх технологій та програмного забезпечення	Включає в себе використання електронних навчальних платформ, онлайн-курсів та спеціалізованих програм для навчання соціальних працівників. Це дозволяє студентам отримувати доступ до актуальної інформації, розвивати навички використання технологій та спрощує процес навчання. Впровадження міждисциплінарного навчання.
Поєднання різних дисциплін	Поєднання різних дисциплін, таких як психологія, соціологія, економіка, з метою надання студентам комплексного бачення професійної діяльності соціального працівника. Це дозволяє студентам розширити свої знання і розуміння професії та розвивати навички міждисциплінарної співпраці.
Впровадження практичної складової	Включає проведення практик, стажувань, роботу з реальними клієнтами та виконання проектів у рамках навчальних програм. Це дозволяє студентам отримати практичні навички та досвід роботи на реальних випадках, що підготує їх до роботи в сфері соціальної роботи.
Впровадження інноваційних методів оцінювання	Включає використання портфоліо, самооцінювання, групове оцінювання та інші новаторські підходи до оцінювання знань та навичок. Це сприяє розвитку критичного мислення, самостійності та вмінню аргументувати свої позиції.

*Примітка: систематизовано авторами*

Незважаючи на позитивні аспекти традиційних методів навчання, сучасні вимоги до підготовки соціальних працівників, а також динаміка розвитку суспільства вимагають перегляду та актуалізації освітніх програм. Для того щоб відповідати новим викликам сьогодення, заклади вищої освіти повинні впроваджувати інновації у свої навчальні програми, спрямовані на розширення теоретичних знань та практичних навичок майбутніх фахівців (табл. 1).

На сьогоднішній день відзначається позитивна тенденція щодо впровадження інновацій в освітні програми підготовки соціальних працівників у вітчизняних ЗВО. Спираючись на досвід Запорізького національного університету, варто відзначити впровадження нових підходів до викладання та застосування інтерактивних методів. Зокрема, в рамках таких курсів, як «Прикладні методики в соціальній роботі», «Практикум з медіаторних технологій», «Методологія тренінгової роботи та консультування», «Профвідбір та профдіагностика», в університеті застосовуються інноваційні стратегії. Зокрема, використовуються тренінги та ділові ігри, студенти-соціальники виконують індивідуальні завдання, які включають створення соціальної реклами, розробку соціальних проектів, формулювання програм для різних груп клієнтів, підготовку презентацій та рефератів. Варто відзначити й те, що при підготовці соціальних працівників застосовуються новітні технології та програмне забезпечення. Наявність ресурсної бази для роботи в режимі онлайн забезпечує безперебійне функціонування факультету в умовах війни. В повному обсязі використовуються можливості електронних засобів навчання, таких як MOODLE, а також онлайн-платформ, включаючи ZOOM, Google Meet та інших [10].

Інновації в навчальних програмах з підготовки соціальних працівників мають важливе значення, оскільки вони забезпечують більш активне залучення студентів до навчального процесу, допомагають отримати актуальну та практичну інформацію, розвивають навички співпраці та самостійності, а також підготовлюють студентів до реальної роботи в сфері соціальної роботи. Однак їх впровадження у закладах вищої освіти України ускладнює низка проблем. Такими проблемами є:

– *відсутність належної підготовки викладачів.* Для успішного впровадження інновацій у навчальні програми необхідно мати викладачів, які володіють необхідними знаннями та навичками. Однак, часто викладачі не мають достатньої підготовки або досвіду роботи з інноваційними методами, що ускладнює їх впровадження;

– *відсутність ресурсів.* Впровадження інноваційних програм вимагає наявності не лише фінансових, але й технічних, матеріальних та інформаційних ресурсів. Багато українських ЗВО (особливо тих, які постраждали внаслідок воєнних дій) не мають достатніх ресурсів для впровадження інновацій, що заважає їх реалізації;

– *консервативність управління.* Деякі заклади вищої освіти можуть бути консервативними у своїй роботі та не готовими до впровадження інноваційних змін. Як керівництво, так і викладачі, можуть чинити опір у прийнятті нових програм, методів та підходів у навчанні соціальних працівників;

– *відсутність зв'язку з практикою.* Часто навчальні програми не враховують потреби реальних роботодавців та вимоги практичної діяльності соціальних працівників. Відсутність зв'язку з практикою ускладнює впровадження інновацій та підготовку студентів до роботи у сфері соціальної роботи;

– *недостатня мотивація студентів.* Навчальні інновації можуть бути нецікавими або незрозумілими для студентів, що призводить до їх недостатньої мотивації та зацікавленості. Це може стати перешкодою для успішного впровадження інноваційних програм.

Можливими шляхами вирішення зазначених проблем можуть бути наступні:

– *організація навчання та підвищення кваліфікації викладачів з питань інноваційної освіти.* Важливо надати викладачам доступ до спеціалізованої літератури, вебінарів і тренінгів, що допоможе їм оволодіти необхідними знаннями та навичками для впровадження інноваційних методів навчання;

– *залучення зовнішніх ресурсів.* Університети можуть співпрацювати з комерційними підприємствами, соціальними організаціями або громадськими організаціями для отримання доступу до необхідних ресурсів. Наприклад, заклад вищої освіти може укласти угоди про співпрацю з організаціями, які надають студентам можливість проходити практику або стажування, а також використовувати їхні технічні засоби та матеріали;

– *залучення до розробки навчальних програм практикуючих соціальних працівників.* Це дозволить впроваджувати нові підходи та методи навчання, враховуючи потреби роботодавців та вимоги практики. Організація зустрічей, семінарів або круглих столів зі співробітниками організацій, у яких здійснюється соціальна робота, може сприяти встановленню зв'язку та обміну досвідом;

– *запрошення до викладання, проведення тренінгів та майстер-класів фахівців із зарубіжних закладів вищої освіти, які мають великий практичний досвід в цій галузі.* Вивчення практики зарубіжних ЗВО, зокрема США та Канади, показує, що особи, які мають право навчати соціальних працівників, повинні мати спеціальну освіту, практичний досвід роботи в цій галузі та офіційну сертифікацію в галузі соціальної роботи [1]. Американські викладачі, як правило, поєднують свої академічні та навчальні функції з практичною, консультативною та методологічною діяльністю в соціальному секторі. З огляду на це, українським ЗВО, які готують соціальних працівників, було б корисно запрошувати іноземних фахівців для проведення лекцій, семінарів та майстер-класів, використовуючи їхній багатий практичний досвід;

– *створення практично орієнтованих навчальних програм.* Важливо включити до навчального процесу проекти, практикуми та симуляцію реальних ситуацій, що допоможе студентам отримати практичні навички та досвід роботи в соціальній сфері. Залучення до навчання провідних експертів, які мають практичний досвід у соціальній роботі, також може покращити підготовку студентів до реальної практичної діяльності;

– *поширення інформації про переваги та можливості інноваційних навчальних програм серед студентів.* Важливо проводити інформаційні кампанії, виставки, презентації та інші заходи для популяризації інноваційних підходів у навчанні соціальних працівників. Важливо створити зручні способи зворотного зв'язку зі студентами, щоб вони могли висловити свої пропозиції та побажання щодо навчальних програм.

**Висновки.** Інновації в навчальних програмах з підготовки соціальних працівників є ключовим елементом, що сприяє активній участі студентів у навчальному процесі, надає їм актуальну та практичну інформацію, а також розвиває необхідні навички для співпраці та самостійної роботи. Незважаючи на це, їх впровадження в українських закладах вищої освіти ускладнюється низкою проблем, таких як нестача підготовки викладачів, відсутність необхідних ресурсів, консервативність управління, відсутність зв'язку з практикою та недостатня мотивація студентів. Розв'язання цих проблем передбачає проведення широкого спектру заходів, таких як підвищення кваліфікації викладачів у сфері інноваційної освіти, залучення зовнішніх ресурсів, співпраця з практикуючими соціальними працівниками, організація тренінгів та майстер-класів із залученням міжнародних фахівців та розробка практично орієнтованих навчальних програм. Практичне значення проведеного дослідження полягає у можливості застосування отриманих результатів адміністрацією ЗВО, викладачами та розробниками програм для оптимізації процесу підготовки соціальних працівників у сучасних умовах.

#### **Використана література:**

1. Андрущенко В. П. Соціальна робота. Ін-т вищої освіти АПН України: Держ. центр соц. служб для молоді. Київ : УДЦССМ, 2001. 332 с.
2. Довідник ВНЗ. Освіта. Юа. 2023. URL : <https://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-68-25.html>
3. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. ВРУ. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Проєкт нового переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової перед вищою освітою. МОН. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/proyekt-novogo-pereliku-galuzej-znan-i-specialnostej-za-yakimi-zdiysnyuetsya-pidgotovka-zdobuvachiv-vishoyi-ta-fahovoyi-peredvishoyi-osviti>
5. Про затвердження професійного стандарту «Соціальний працівник»: Наказ МСПУ № 1049 від 04.07.2019. Кадровик-01. 2023. URL: [https://prokadry.com.ua/files/2020/01/28\\_01\\_2020/07\\_sotsialnyi\\_pratsivnyk.pdf](https://prokadry.com.ua/files/2020/01/28_01_2020/07_sotsialnyi_pratsivnyk.pdf)
6. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266: Наказ МОН від 06.11.2015 № 1151. ВРУ. 2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15.11#Text>
7. Савельчук І. Б. Ресурсне забезпечення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка, соціальна робота.* 2019. № 2 (45). С. 154–159.
8. Сенік А. М. Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2022. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 66. С. 192–195.
9. Скачкова Г. С. Особливості сучасної професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки.* 2016. Вип. 3 (48). С. 128–133. URL: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/25448/1/FPP2016-3\\_17Skachkova.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/25448/1/FPP2016-3_17Skachkova.pdf)
10. Стратегія розвитку факультету соціології та управління Запорізького національного університету на 2023–2025 рр. Запорізький національний університет. 2023. URL: <https://www.znu.edu.ua/strategijarozvytkuft/2023/fsu.pdf>

11. Macleish J. Why Do We Lecture? London: Jossey-Bass Publishers, 1996
12. Hooper S. & Hannafin M. The Effect of Group Composition on Achievements, Interaction and Learning Efficiency during Computer-Based Instruction. Educational Technology Research and Development. 1991. № 39. P. 10–27.

#### References:

1. Andrushchenko, V. P. (2001). Sotsial'na robota [Social work]. In-t vyshchoyi osvity APN Ukrayiny: Derzh. tsentr sots. sluzhb dlya molodi. Kyiv: UDTSSM, 332 [in Ukrainian].
2. Dovidnyk VNZ. (2023). [Directory of universities]. Osvita. Yua. URL: <https://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-68-25.htm> (data zvernennia: 26.10.2023).
3. Pro osoblyvosti zaprovadzhennya pereliku haluzey znan' i spetsial'nostey, za yakymy zdiysnyuyet'sya pidhotovka zdobuvachiv vyshchoyi osvity, zatverdzenoho postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 29 kvitnya 2015 roku № 266: Nakaz MON vid 06.11.2015 № 1151. (2025). [On the specifics of the introduction of the list of fields of knowledge and specialties for which higher education candidates are trained, approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2015 No. 266: Order of the Ministry of Education, Culture and Science of November 6, 2015 No. 1151]. VRU. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15.11#Text> (data zvernennia: 26.10.2023).
4. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrayiny vid 1 lypnya 2014 roku № 1556-VII. (2014). [On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII]. VRU. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 26.10.2023).
5. Proyeckt novoho pereliku haluzey znan' i spetsial'nostey, za yakymy zdiysnyuyet'sya pidhotovka zdobuvachiv vyshchoyi ta fakhovoyi pered vyshchoyi osvity. (2023). [The project of a new list of fields of knowledge and specialties for which higher and professional pre-higher education candidates are trained]. MON. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/proyeckt-novogo-pereliku-galuzej-znan-i-specialnostej-za-yakimi-zdiysnyuyetsya-pidgotovka-zdobuvachiv-vishoyi-ta-fahovoyi-peredvishoyi-osviti> (data zvernennia: 26.10.2023).
6. Pro zatverdzhennya profesiynoho standartu «Sotsial'nyy pratsivnyk»: Nakaz MSPU № 1049 vid 04.07.2019. (2019). [On the approval of the professional standard "Social worker": Order of the Ministry of Education and Culture No. 1049 dated 07/04/2019]. Kadrovyyk-01. URL: [https://prokadry.com.ua/files/2020/01/28\\_01\\_2020/07\\_sotsialnyi\\_pratsivnyk.pdf](https://prokadry.com.ua/files/2020/01/28_01_2020/07_sotsialnyi_pratsivnyk.pdf) (data zvernennia: 26.10.2023).
7. Savel'chuk, I. B. (2019). Resursne zabezpechennya innovatsiynoho osvith'oho seredovyscha pidhotovky sotsial'nykh pratsivnykiv [Resource provision of an innovative educational environment for the training of social workers]. Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu. Seriya: pedahohika, sotsial'na robota, 2 (45), 154–159 [in Ukrainian].
8. Senyk, A. M. (2022). Innovatsiyni tekhnolohiyi navchannya u pidhotovtsi maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv [Innovative learning technologies in the training of future social workers]. Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, Seriya 5, Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy, 66, 192–195 [in Ukrainian].
9. Skachkova, H. S. (2016). Osoblyvostv suchasnoyi profesiynoyi pidhotovky sotsial'nykh pratsivnykiv u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh [Peculiarities of modern professional training of social workers in higher educational institutions]. Pedahohichni nauky, 3 (48), 128–133. URL: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/25448/1/FPP2016-3\\_17Skachkova.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/25448/1/FPP2016-3_17Skachkova.pdf) (data zvernennia: 26.10.2023).
10. Stratehiya rozvytku fakul'tetu sotsiolohiyi ta upravlinnya Zaporiz'koho natsional'noho universytetu na 2023–2025 rr. (2023). [Development strategy of the Faculty of Sociology and Management of the Zaporizhia National University for 2023–2025. Zaporizhia National University]. Zaporiz'kyy natsional'nyy universytet. URL: <https://www.znu.edu.ua/strategijarozvytku/2023/fsu.pdf> (data zvernennia: 26.10.2023).
11. Hooper, S. & Hannafin, M. (1991). The Effect of Group Composition on Achievements, Interaction and Learning Efficiency during Computer-Based Instruction. Educational Technology Research and Development, 39, 10–27 [in English].
12. Macleish, J. (1996). Why Do We Lecture? London: Jossey-Bass Publishers [in English].

#### **Zaveryko N., Sushchenko L., Soloviova T. Innovations in the training programs for social workers**

*The article is devoted to the study of innovations that are being implemented in the curricula for training social workers in higher education institutions of Ukraine. The relevance of the study is due to the constant development of society and the growing need for highly qualified social workers. In the context of new challenges posed by modern realities, the issues of improving training programs and their adaptation to the requirements of the times are becoming especially important.*

*The purpose of the article is to develop recommendations for overcoming the problems that hinder the introduction of innovations in the curricula for social workers in higher education institutions of Ukraine. To achieve this goal, the study solved a number of tasks: the purpose of the professional activity of a social worker; general and special competencies expected of graduates of higher education institutions engaged in the training of social workers were determined; the current state of training of social workers in higher education institutions of Ukraine was analyzed; problems that complicate the introduction of innovations in the curricula for training of social workers were identified and ways to solve them were proposed. The study used general scientific methods of cognition: critical analysis, synthesis of information, induction and deduction.*

*The study found that innovations in social worker training programs are important because they ensure more active involvement of students in the learning process, help to obtain relevant and practical information, develop skills of cooperation and independence, and prepare students for real work in the social sphere. However, their implementation in Ukrainian higher education institutions is complicated by a number of problems, such as lack of proper training of teachers, lack of resources, conservative management, lack of connection with practice, and insufficient student motivation. The solution to these problems requires the following measures: organization of training and professional development of teachers on innovative education, attraction of external resources, involvement of practicing social workers in the development of curricula, invitation to teach, conducting trainings and master classes of specialists from foreign higher education institutions, creation of practice-oriented curricula, dissemination of information about the benefits and opportunities of innovative curricula among students.*

*The practical significance of the study lies in the possibility of applying the results obtained by the administration of higher education institutions, teachers and program developers to improve the process of training specialists in the field of social work.*

**Key words:** innovation, social worker, competence, curriculum, online resources, portfolio port, self-assessment.

УДК 616.314-376.264

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.11>

Зелінська-Любченко К. О., Личко С. О., Мороз Л. В., Стахова Л. Л.

**АНОМАЛІЇ ВУЗДЕЧОК ГУБ І ЯЗИКА ЯК МЕДИКО-ЛОГОПЕДИЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті висвітлено питання взаємодії фахівця-логопеда та лікаря-стоматолога. Наголошено на тісному взаємозв'язку логопедії як полідисциплінарної інтегративної галузі з різними дотичними дисциплінами та науковими напрямками, у тому числі й медициною. Визначена актуальність проблеми зростання кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, що свідчить про глобальний характер означеної проблеми.

Обґрунтовано проблему мовленнєвих порушень у дітей (зокрема звуковимови), спричинені аномаліями вуздечок губ і язика. Наголошено на необхідності врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у ході логопедичної та стоматологічної корекції, використанні досягнень сучасної медицини та застосуванні всіх засобів запобігання нанесенню шкоди для психічного чи фізичного стану дитини своїми діями. Підкреслено, що розуміння особливостей артикуляційного апарату, включаючи структуру та функціонування зубоцеліпної системи, які змінюються на різних етапах розвитку дитини, може сприяти вчасному виявленню факторів ризику для розвитку аномалій прикусу і, відповідно, визначенню причин механічної дислалії.

У тексті статті подано характеристику норми та аномалій вуздечок губ та язика та засоби медичної та логопедичної корекції цих порушень. Зазначені види аномалій вуздечок, пов'язані зі зміною місця прикріплення, форми, або розмірів. Висвітлено дані про аномалії вуздечок верхньої та нижньої губи та язика. Виокремлено п'ять типів аномалій вуздечок язика та подано їх детальну характеристику.

Зазначено, що аномалії вуздечок призводять до формування неправильного прикусу, карієсу нижніх різців і запалення ясен, оголення коренів зубів та викликають порушення звуковимови.

Подано дані щодо діагностики патологій вуздечки язика та правила виконання логопедичних вправ для розтягування короткої вуздечки язика.

**Ключові слова:** вуздечка верхньої губи, вуздечка нижньої губи, вуздечка язика, діагностика, корекція, хірургічне втручання, артикуляційні вправи, логопедична робота.

На сучасному етапі розвитку суспільства кількість випадків мовленнєвих порушень у дітей продовжує зростати, що свідчить про актуальність цієї проблеми на глобальному рівні.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, в Україні близько 100 тисяч дітей мають мовленнєві порушення. З них близько 70 тисяч дітей мають мовленнєві порушення, спричинені неправильною анатомією мовленнєвого апарату. Однією із причин цього є аномалії вуздечок губ та язика [8].

Логопедія, як багатодисциплінарна галузь, взаємодіє з різними науками. Один із таких взаємозв'язків існує між логопедією і стоматологією. Ця співпраця сприяє ефективній корекції мовленнєвих порушень та своєчасному виявленню проблем із будовою артикуляційного апарату, які потребують медичного втручання. Проте, економічні труднощі останніх десятиліть порушили взаємодію між фахівцями, що працюють з дітьми раннього та дошкільного віку. У багатьох випадках, логопед стає першим, хто помічає проблеми з розвитком дітей та аномалії їх артикуляційного апарату, які можуть впливати на мовлення. Тому знання фахівцем вікових особливостей будови і розвитку апарату артикуляції, може сприяти вчасному виявленню та подоланню ризикових факторів виникнення аномалій прикусу.

Проблеми, пов'язані з мовленнєвими порушеннями, які викликаються аномаліями вуздечок губ і язика, розглядалися у своїх дослідженнях такими авторами, як Н. Головка, М. Дрогомирецька, Іяд Н. А. Ганнам, В. Куроєдова, К. Лихота, Л. Хоменко, В. Шматко та іншими [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Спеціалісти в галузі спеціальної освіти висловлюють думку, що неправильна будова артикуляційного апарату є однією з найпоширеніших причин мовленнєвих порушень, а коротка вуздечка язика може викликати дислалію. Вони підкреслюють важливість вивчення взаємозв'язку між будовою артикуляційного апарату та артикуляційними аспектами мовлення. Оскільки майже чверть дітей до семи років мають проблеми з вимовою, спричинені аномаліями вуздечок губ і язика, рекомендується комплексний підхід до вирішення цієї проблеми. Це означає, що слід одночасно звертатися до двох фахівців: стоматолога і логопеда [4, с. 88].

Логопед і лікар-стоматолог повинні сповістити батьків про необхідність допомоги дитині у разі виявлення аномалій вуздечок губ і язика та забезпечити всі необхідні умови для стоматологічної та логопедичної допомоги, дотримуючись принципів медичної та педагогічної деонтології.

Співпраця логопеда і стоматолога є дуже важливою для пацієнтів, особливо для дітей, які мають мовленнєві порушення та проблеми з стоматологічними аномаліями. Ця співпраця спрямована на досягнення оптимальних результатів у корекції як мовленнєвих, так і стоматологічних проблем. Ось деякі аспекти співпраці логопеда і стоматолога:

1. Діагностика та спостереження. Логопед виявляє мовленнєві порушення у пацієнта і визначає, які саме звуки або мовленнєві навички потребують корекції. Стоматолог вивчає будову ротової порожнини та визначає аномалії, такі як неправильний прикус, розміщення зубів та інші проблеми.

2. План лікування. Логопед і стоматолог розробляють спільний план лікування, який включає в себе мовленнєву терапію та стоматологічну корекцію. План може враховувати послідовність процедур та терміни, коли проводитимуться різні види лікування.

3. Комунікація. Логопед і стоматолог підтримують постійний зв'язок та обмін інформацією про пацієнта. Це допомагає враховувати зміни у розвитку мовленнєвих та стоматологічних навичок та вносити корективи у план лікування.

4. Стоматологічна апаратура. Стоматолог може розробити апаратуру, яка допоможе пацієнту покращити стан ротової порожнини. Логопед може рекомендувати спеціальні вправи та методику, яка допоможе пацієнту пристосуватися до апаратури та зберегти правильну вимову.

5. Постійний моніторинг. Логопед і стоматолог регулярно оцінюють прогрес пацієнта та вносять корективи у лікування, якщо це необхідно. Це допомагає забезпечити ефективне та комплексне лікування.

6. Післялікувальна підтримка. Після завершення лікування стоматологом пацієнт може продовжувати мовленнєву терапію з логопедом для підтримки та покращення результатів. Це особливо важливо у випадках, коли в пацієнта були серйозні мовленнєві порушення, які вимагають додаткового часу для корекції [4].

Співпраця логопеда і стоматолога спрямована на досягнення максимальної ефективності у вирішенні мовленнєвих та стоматологічних проблем пацієнта, а також на підтримку його загального розвитку та самопочуття.

Зосередимося на особливостях порушень вуздечок губ і язика.

Зазвичай, вуздечка верхньої губи є тонкою трикутною складкою слизової оболонки, яка широко прикріплена до верхньої губи і закінчується близько до середньої лінії альвеолярного паростка на відстані приблизно 0,5 см від ясенного краю.

Аномалії вуздечок характеризуються змінами в місці прикріплення, формі або розмірі. Г. Ю. Пакалнс виділяє сильні вуздечки, які прикріплюються безпосередньо на вершині міжзубного сосочка; середні вуздечки, що прикріплюються на відстані 1–5 мм від вершини міжзубного сосочка, і слабкі вуздечки, які прикріплюються в області перехідної складки [1].

Проблеми з вуздечкою часто стають помітними у дітей віком близько 6 років, коли змінюється тимчасовий прикус. Коротка вуздечка може призвести до формування діастеми між передніми зубами. У подальшому це може вплинути на вимову деяких звуків, а в запущеному стані, сприяти розвитку пародонтозу.

Аномалії вуздечок верхньої губи можуть впливати на вимову звуків [д], [д'], [т], [т'], [з], [з'], [дз], [дз'] та передньоязикових піднебінних звуків [ш], [ж], [дж], [ч], [р], [р'].

Вуздечка нижньої губи – це вертикальна слизова складка, яка з'єднує нижню щелепу і нижню губу в нижній частині ротової порожнини. Вуздечка нижньої губи розташована по перехідній складці нижньої щелепи. Вона не повинна прикріплюватися до ясенного сосочка. У разі короткої вуздечки може виникнути порушення смоктання у немовляти, оскільки вона тягне за собою нижню губу і заважає створенню вакууму при годуванні грудьми [7, с. 79].

Коротка вуздечка також може призвести до виникнення неправильного прикусу, карієсу на нижніх різцях і запалення ясен. Вади вуздечки можуть включати такі аспекти, як її роздвоєння, короткий тяж, відсутність вуздечки або неправильне розташування. Нетипове розташування вуздечок може викликати аномалії прикусу та порушувати вимову деяких звуків [6, с. 47].

Коротка вуздечка нижньої губи є рідкістю, але так само, як і коротка вуздечка верхньої губи, може впливати на чіткість функціонування мовленнєвого апарату.

Нормальна вуздечка язика є складкою слизової оболонки, яка прикріплюється до нижньої поверхні язика, відступаючи від його кінчика на 1–1,5 см, і ділянки дна ротової порожнини, яка знаходиться далі від під'язикових сосочків. Вуздечки язика можуть мати різні форми і щільність, а також взаємозв'язок із м'язами язика. Існують п'ять типів вуздечок, які можуть обмежувати рухи язика [3]: перший тип – майже прозорі тонкі вуздечки, які прикріплені до язика у нормальному положенні, але обмежують його рухливість через недостатнє розтягування; другий тип – напівпрозорі тонкі вуздечки, прикріплені досить близько до кінчика язика та характерні недостатньою можливістю розтягуватись, через що язик може утворювати жолобок при піднятті; третій тип – товстий, короткий тяж прикріплений близько до кінчика язика. Під час висунення язика, тяж натягується, що призводить до вигину спинки язика; четвертий тип – тяжі вуздечки цього типу виділяються, але зрощені з м'язами язика, що часто спостерігається у дітей з вродженою патологією губи і піднебіння; вуздечки п'ятого типу мають малопомітний тяж, і їх волокна переплітаються з м'язами язика та обмежують його рухливість [1, с. 56].

Коротка вуздечка язика може призводити до таких наслідків:

1. Порушення функції смоктання вже з перших тижнів життя дитини. Під час годування дитина втомлюється через тривалий процес, в який входить плач і засинання навколо грудей. Крім того, під час смоктання, дитина надто часто ковтає повітря, що може сприяти незручностям.

2. У віці від 6 до 9 місяців може виникнути помітне відставання у рості нижньої щелепи.

3. Від 5 до 6 років діти з короткою вуздечкою язика можуть мати проблеми з вимовою, особливо зі звуками [р] та [л].



4. У віці від 7 до 9 років може виникнути неправильне розташування зубів та порушення прикусу, зокрема дистальний прикус. Якщо вуздечка прикріплена близько до ясенного краю нижньої щелепи, можуть виникнути скарги на неправильне розташування зубів, запалення ясен, і навіть кровотеча з ясен під час чищення зубів і прийому їжі [9, с. 493].

Коротка вуздечка язика може призвести до різних способів адаптації дитини, включаючи певні рухи язика та його положення під час функціонування і в стані спокою. У разі нормальної вуздечки, кінчик язика зазвичай прилягає до піднебінної поверхні верхніх передніх зубів. Однак у випадку короткої вуздечки язика, підймання язика може бути недостатнім, не надаючи необхідного тиску на верхній зубний ряд та не протистоючи тиску м'язів губ і щік. Це може сприяти нахилу верхніх різців у напрямку піднебіння, що призводить до дистального прикусу та змін форми передньої ділянки верхнього зубного ряду.

Тиск від неповно рухливого язика передається на передню частину нижньої щелепи, сприяючи її росту. Крім того, при обмеженій рухливості кінчика язика можуть зазнавати гіпертрофії м'язи його кореня, що може впливати на прохід повітряного потоку через носоглотковий простір і викликати гнусавість у голосі.

При вкороченій вуздечці язика може виникнути відкритий прикус, як у фронтальній так і у бічних ділянках зубних рядів. У фронтальній ділянці, це відбувається через те, що кінчик язика не може піднятися до верхніх передніх зубів і залишається між ними. У бічних ділянках, відкритий прикус розвивається через постійне розміщення язика між бічними зубами, що заважає їх правильному змиканню [2, с. 45].

Коротка під'язикова вуздечка також може мати наступні наслідки: ускладнення рухів язика через обмежену можливість підняття його. Це може впливати на вимову звуків, таких як [ш], [ж], [ч], [щ], [р], [р']; зміщення центру язика, асиметричний розвиток та обмежена рухливість, що може вплинути на правильну артикуляцію деяких звуків [3].

Зменшення об'єму ротової порожнини може призвести до спотворення звуків [т] і [д]. Погано вимовляються фонемі [ф] і [в] при неправильному розташуванні верхніх різців і проблемах з нижньою губою. Шиплячі звуки [ш] і [ж] можуть бути спотворені через низький прикус [4, с. 65].

Аномалії прикусу, які виникають через проблеми з функцією язика, можуть бути стійкими. Оперативне втручання, яке полягає у видаленні вуздечки язика, може бути важливим для коригування цих проблем у дітей. Також, стоматологічне лікування може супроводжуватися лікувальною гімнастикою для нормалізації роботи м'язів язика. У дорослих хірургічне втручання може допомогти поліпшити функцію та положення язика [1, с. 126].

Коротку вуздечку язика рекомендується підрізати у дітей в ранньому віці, до досягнення одного року, особливо, якщо дитина годується грудьми. У більш старшому віці, показанням для операції є випадки, коли коротка вуздечка призводить до зсуву зубного ряду і утворення неправильного прикусу.

Труднощі вимови деяких звуків, хоча і не завжди, можуть потребувати хірургічного втручання. У більшості випадків, коли порушені лише 1–4 звуки, коротку вуздечку язика можна розтягнути за допомогою спеціальних вправ артикуляційної гімнастики.

Процедура пластики вуздечки язика і губ полягає в простому хірургічному втручанні, під час якого видаляється слизова складка в ротовій порожнині. Цю операцію можуть проводити як для дорослих, так і для дітей. В залежності від складності дефекту та його впливу на стан здоров'я, операція може включати кілька етапів [5]:

Френулотомія, яка включає розрізання вуздечки язика або губ. Цей метод використовується, коли вуздечка верхньої губи є вузькою і не прикріплюється до краю альвеолярного відростка. Хірург проводить невеликі поздовжні шви після досвідчених маніпуляцій.

Френулоектомія, яка передбачає видалення вуздечки. У цьому випадку, коли вуздечка є широкою, хірург створює розріз, що долає міжзубний сосочок і видаляє тканини між розставленими різцями.

Френулопластика, при якій змінюється місце прикріплення слизової складки вуздечки.

У типовому випадку, хірургічна процедура виконується за допомогою скальпеля і застосовується у важких клінічних випадках. У таких ситуаціях велике значення має майстерність та досвід хірурга. Операція проводиться амбулаторно з використанням місцевої анестезії та може включати діалог хірурга з дитиною під час проведення процедури, яка зазвичай триває близько 15 хвилин.

Зараз також існує більш сучасний метод, який використовує діодний лазер для втручання. Під час цієї операції лазер впливає на вуздечку як інструмент, що розчиняє її з'єднання. Використання діодного лазера має кілька переваг, включаючи відсутність кровотечі, відсутність неприємних звуків, які можуть налякати дітей, відсутність необхідності ушивати шви після операції, і можливість проводити процедуру без загальної анестезії. Крім того, відновлення після лазерної хірургії триває недовго [5, с. 612–613].

Проте важливо враховувати, що у випадку коли вуздечка має невелику довжину (наприклад, 8 мм), її краще розтягнути, ніж проводити операцію, оскільки ця процедура може бути болючою та неприємною для дитини.

Щодо особливостей логопедичної роботи у випадку порушень вуздечок губ і піднебіння слід зазначити, що основними завданнями та роботою, яку він повинен проводити є:

1. Діагностика. Логопед визначає наявність порушень вуздечок губ і язика шляхом спостереження за мовленнєвим процесом та артикуляцією пацієнта. Діагностика вуздечки язика відносно проста: дитина має

спробувати підняти язик вгору і дістати ним до альвеол і верхніх передніх зубів при широко відкритому роті. Якщо дитина не здатна це зробити, це може свідчити про вкорочену під'язикову вуздечку.

2. Розробка індивідуальної програми. На основі діагностики логопед розробляє індивідуальну програму корекційної роботи, спрямовану на виправлення порушень вуздечок та покращення мовленнєвого процесу. Програма може включати в себе спеціальні вправи, артикуляційну гімнастику, роботу з вимовою звуків, а також інші методи корекції.

3. Інструктаж та навчання. Логопед навчає пацієнта або його батьків спеціальним технікам та вправам, які допомагають розтягувати або робити інші корекційні заходи щодо вуздечок губ і язика. Важливо виконувати логопедичні вправи для розтягування вуздечки язика, дотримуючись деяких правил, таких як максимально широке відкриття рота, обережність під час виконання вправ і надання дитині можливості відпочити.

4. Постійний моніторинг. Логопед відстежує прогрес пацієнта та коригує програму корекції, якщо це необхідно. Він також проводить оцінку результатів та робить висновки про подальші кроки в лікуванні.

5. Співпраця з іншими спеціалістами. Логопед може співпрацювати з ортодонтами, стоматологами та іншими фахівцями для досягнення максимальної ефективності у корекції порушень вуздечок губ і язика. Важлива координація зусиль для досягнення комплексного підходу до лікування.

6. Психологічна підтримка. Логопед надає пацієнту психологічну підтримку та мотивує його до активної участі у лікуванні, особливо у випадках дітей [4].

Отже, робота логопеда є ключовою для досягнення успішних результатів у корекції порушень вуздечок губ і язика, а також для покращення мовлення, а наявність знань про норму та патологію вуздечок губ і язика допомагає йому уникнути помилок у діагностиці мовленнєвих порушень і спрощує корекційно-логопедичну роботу.

#### Використана література:

1. Головка Н. В. Ортодонція. Вінниця: Нова книга, 2008. 220 с.
2. Дрогомирецька М. С., Сухомлинова Т. Я., Якимець А. В., Лепорський Д. В., Амеліна Н. В., Мельник І. В. Вплив етіологічних чинників на розвиток дистального прикусу у дітей. Дентальні технології. 2008. № 3 (38). С. 45–46.
3. Іяд Н. А. Ганнам. Морфологічні та функціональні зміни в зубощелепній ділянці у ортодонтичних пацієнтів з вкороченням вуздечки язика I, II та III видах. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидат медичних наук: спец. 14.01.22 «Стоматологія». Полтава, 2012.
4. Куроєдова В.Д., Сірик В.А. Логопедія в ортодонції. Полтава: «Верстка», 2005. 124 с.
5. Лихота К. М., Петриченко О.В. Профілактика і раннє лікування зубощелепних аномалій. Збірник наукових праць співробітників НМАПО імені П. Л. Шупика. К., 2012. Вип.21, кн. 3. С. 610–614.
6. Стоматологічна профілактика у дітей / Л.О. Хоменко, В.І. Шматко, Остапко О.І. та ін. Київ : ІСДО, 1993. 192 с.
7. Харьков Я. В., Яковенко Л. М., Чехова І. Л. Хірургічна стоматологія дитячого віку, К, 2003. 204 с.
8. Центр медичної статистики МОЗ України URL: <http://medstat.gov.ua/ukr/normdoc/vooz.html> – назва з екрану.
9. Cheng C. F., Peng C. L. Dentofacial morphology and tongue function during swallowing. Am. J. Orthod. Dentofacial. Orthop. 2012. Vol. 122(5). P. 491–499.

#### References:

1. Holovko N.V. (2008) Ortodontiia [Orthodontics]. Vinnytsia: Nova knyha, 220 s. [in Ukrainian].
2. Drohomiretska M. S., Sukhomlynova T. Ya., Yakymets A. V., Leporskyi D. V., Amelina N. V., Melnyk I. V. (2008) Vplyv etiologichnykh chynnykiv na rozvytok dystalnoho prykusu u ditei. [The influence of etiological factors on the development of distal occlusion in children]. Dentalni tekhnolohii. № 3 (38). S. 45–46. [in Ukrainian].
3. Iiad N. A. Hannam (2012) Morfolohichni ta funktsionalni zminy v zuboshchelepni diliansi u ortodontychnykh patsiiientiv z vkorochniam vuzdechky yazyka I, II ta III vydakh [Morphological and functional changes in the maxillofacial area in orthodontic patients with shortening of the tongue frenulum I, II and III types]. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydat medychnykh nauk: spets. 14.01.22 "Stomatolohiia". Poltava. [in Ukrainian].
4. Kuroiedova V.D., Siryk V.A. (2005) Lohopediia v ortodontii [Speech therapy in orthodontics]. Poltava: «Verstka», 124 s. [in Ukrainian].
5. Lykhota K. M., Petrychenko O.V. (2012) Profilaktyka i rannie likuvannia zuboshchelepnykh anomalii [Prevention and early treatment of dento-jaw anomalies] Zbirnyk naukovykh prats spivrobitnykiv NMAPO imeni P. L. Shupyka. K., Vyp.21, kn. 3. S. 610–614. [in Ukrainian].
6. Khomenko L.O., Shmatko V.I., Ostapko O.I. ta in. (1993) Stomatolohichna profilaktyka u ditei [Dental prophylaxis in children]. Kyiv: ISDO, 192 s. [in Ukrainian].
7. Kharkov Ya. V., Yakovenko L. M., Chekhova I. L. (2023) Khirurhichna stomatolohiia dytiachoho viku [Surgical dentistry of childhood]. K, 204 s. [in Ukrainian].
8. Tsentri medychnoi statystyky MOZ Ukrainy [Center for Medical Statistics of the Ministry of Health of Ukraine]. URL: <http://medstat.gov.ua/ukr/normdoc/vooz.html> (data zvernennia: 10.08.2023). [in Ukrainian].
9. Cheng C. F., Peng C. L. (2012) Dentofacial morphology and tongue function during swallowing. Am. J. Orthod. Dentofacial. Orthop. Vol. 122(5). P. 491–499.

#### **Zelinska-Liubchenko K., Lychko S., Moroz L., Stakhova L. Anomalies of the lips and tongue frenulum as a medical and speech therapy problem**

The interaction issue between a speech therapist and an dentist is covered in the article. The close relationship of speech therapy as a multidisciplinary integrative field with various tangential disciplines and scientific areas, including medicine, is

emphasized. The problem relevance of the increase in the number of children with speech disorders is determined, which indicates the global nature of the problem.

The speech disorders problem in children (in particular, speech disorders) caused by abnormalities of the lips and tongue frenulum is substantiated. It is emphasized the need to take into account the children age and individual characteristics during speech therapy and dental correction, use the modern medicine achievements, and apply all means of preventing harm to the child's mental or physical condition by one's actions. It is emphasized that the speech therapist's knowledge of the articulatory apparatus features, including the temporomandibular system structure and functioning, characteristic of certain age periods of the child's development, will help to timely identify the risk factors for the occurrence of bite anomalies and, accordingly, the mechanical dyslalia causes.

The text of the article describes the normal and abnormal lips and tongue frenulums and the means of medical and speech therapy correction of these disorders. It is noted that frenulum abnormalities are characterized by a change in the attachment place, shape, or size. Data on anomalies of the upper and lower lip and tongue frenulum are highlighted. Five abnormalities types of the tongue frenulum are distinguished and their detailed characteristics are given.

It is noted that frenulum abnormalities can lead to incorrect bite, carious diseases of the lower incisors and gum tissues inflammation, cause occlusion disorders, tooth roots exposure, and lead to speech disorders.

Data on the pathologies diagnosis of the tongue frenulum and the rules for performing speech therapy exercises for stretching the short tongue frenulum are provided.

**Key words:** the upper lip frenulum, the lower lip frenulum, the tongue frenulum, diagnosis, correction, surgical intervention, articulation exercises, speech therapy work.

УДК 378: 373.31

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.12>

Іваннікова О. М.

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Дослідження присвячене визначенню критеріїв, показників та рівнів сформованості мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що є надзвичайно актуальним з огляду на життєво важливу роль комунікативної компетентності вчителя в ефективній освіті.

Мета статті – виявлення, систематизація та аналіз критеріїв і показників, що визначають розвиток мовно-комунікативної компетентності в майбутніх учителів початкових класів, а також визначення рівнів їх формування. Дослідження спрямоване на створення концептуальної моделі для оцінювання та моніторингу прогресу майбутніх учителів в цій галузі, що буде корисною для підготовки ефективних педагогічних стратегій та технологій. Для досягнення цієї мети було проведено інтегративний огляд наукової літератури для консолідації існуючих визначень і перспектив. Результати дослідження дають змогу поглибити розуміння мовно-комунікативної компетентності, представивши її як складний конструкт, що розвивається на орієнтовно-підготовчому, стереотипно-ситуативному та варіативно-ситуативному рівнях. На кожному рівні майбутні вчителі мають оволодіти певними знаннями, вміннями та комунікативними стратегіями, дотримуватися відповідної комунікативної етики та демонструвати рефлексивні здібності. Для кожного критерію було визначено п'ять показників, які допомагають об'єктивно оцінити рівень сформованості мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів. На практиці це дослідження може суттєво подіяти на програми підготовки вчителів, пропонуючи структурований підхід до розвитку та оцінювання мовно-комунікативної компетентності. Відтак, призведе до підготовки більш ефективних, комунікативно компетентних педагогів, що позитивно вплине на освітнє середовище та результати навчання учнів.

**Ключові слова:** педагогіка, спілкування, компетентність, формування, комунікативна компетентність, мовно-комунікативна компетентність, професійна підготовка, майбутній учитель початкових класів.

Розвиток мовно-комунікативної компетентності є першочерговим у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Ця компетентність охоплює широкий спектр знань, умінь і навичок, які дозволяють педагогам ефективно спілкуватися зі своїми учнями, сприяти створенню позитивного навчального середовища та полегшувати передачу знань.

Попри загально визнану важливість мовно-комунікативної компетентності, її концептуалізація, оцінювання та рівневе формування часто залишаються розмитими сферами. Такі вчені, як І. Кравцова, Н. Лупак, С. Мартиненко, Ю. Яцюк та ін. зробили цінний внесок у розуміння цієї компетентності, але між їхніми визначеннями існують розбіжності, що підкреслює потребу в більш всеосяжній, спільній концепції.

Крім того, оцінюванню мовно-комунікативної компетентності вчителів наразі бракує узгоджених критеріїв і показників, що ускладнює визначення того, чи володіють учителі початкової школи необхідними знаннями та навичками для ефективного виконання своєї ролі. Так, без чіткого і спільного розуміння цих елементів програми у підготовці майбутніх учителів буде складно досягти високого рівня комунікації, що проявиться недостатньо ефективно до тонкощів спілкування в класі.

Формування мовно-комунікативної компетентності часто сприймається як лінійний, універсальний процес. Така перспектива випускає з уваги складний, поетапний розвиток цих навичок. Визначення рівнів формування навичок може забезпечити більш чітку послідовність діяльності для підготовки вчителів, гарантуючи, що майбутні педагоги будуть озброєні навичками, необхідними їм на кожному етапі їхньої кар'єри.

Результати цього дослідження не лише сприятимуть науковому дискурсу щодо компетентності вчителя, але й будуть використані у програмах підготовки вчителів, що потенційно може призвести до підвищення ефективності та комунікативної компетентності педагогів.

Питання формування мовно-комунікативної компетентності є достатньо широко висвітленими в науковій літературі. Наприклад, Л. Байдюк [1] акцентує на значимості сучасних умов для цього процесу, а І. Кравцова [2] досліджує специфічні особливості для вчителів початкових класів. Н. Лупак [3] пропонує новаторський підхід через застосування інтермедіальних технологій для вчителів мистецтва. С. Мартиненко та Н. Кипиченко [4] висвітлюють сучасні підходи до цієї проблеми, а М. Оліяр [5] та О. Чуприна [10] показують формування комунікативних навичок в умовах євроінтеграційних процесів. Ці аспекти підсилюють актуальність проблеми і показують її місце в ширшому контексті. Н. Остапенко [6] і Л. Попова [7] розглядають теоретичні основи формування комунікативної компетентності, додаючи глибину аналізу. Г. Рурік [8] і Ю. Федоренко [9] вивчають цю компетентність як складову професійної майстерності вчителя, показуючи її роль у більш загальному контексті. Ю. Яцюк [11] аналізує це питання в контексті диверсифікації освіти, що демонструє, наскільки важливою є комунікативна компетентність у сучасному освітньому середовищі.

Хоча ці дослідження надають цінний вклад у розуміння формування комунікативної компетентності майбутніх учителів, проте їх специфічне фокусування на різних аспектах цієї теми може залишити деякі питання невирішеними. Насамперед, критерії, показники та рівні формування мовно-комунікативної компетентності не є центральною темою у більшості з цих досліджень. Вони, здебільшого, розглядають формування комунікативної компетентності в контексті ширшого набору педагогічних цілей та методів, а не зосереджуються на специфіці цієї компетентності.

Специфічні критерії та показники, що окреслюють мовно-комунікативну компетентність, є важливими для визначення якості та ефективності педагогічного процесу. З цієї причини, поточне дослідження допоможе визначити, які конкретно критерії та показники важливі для майбутніх учителів початкових класів, а також як вони можуть вимірювати та оцінювати розвиток цих навичок.

**Метою статті** є виявлення, систематизація та аналіз критеріїв і показників, що визначають розвиток мовно-комунікативної компетентності в майбутніх учителів початкових класів, а також визначення рівнів їх формування. Відповідно до мети визначено наступні завдання: проаналізувати філософську, психолого-педагогічну та методичну літературу з проблеми, розглянути понятійно-категоріальний апарат дослідження. Дослідження спрямоване на створення концептуальної моделі для оцінювання та моніторингу прогресу майбутніх учителів у цій галузі, що буде корисною для підготовки ефективних педагогічних стратегій та технологій.

Під час побудови концептуальної моделі для оцінювання та моніторингу процесу навчання майбутніх учителів молодших класів важливо визначити суть комунікативної компетентності. Зазначимо, що в розглянутій вище літературі більшість авторів підійшли до визначення цього поняття, а тому на основі їхніх досліджень узагальнимо визначення комунікативної компетентності в контексті підготовки вчителів початкових класів.

С. Мартиненко розглядає комунікативну компетентність як сукупність знань, вмінь і навичок, сформованих у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя [4]. Такий підхід акцентує увагу на відтворенні вже наявних моделей комунікації. Водночас І. Кравцова вважає, що комунікативна компетентність впливає на професійний та особистісний розвиток та включає у себе кваліфікаційні характеристики, освітні галузі та навчальні предмети, і формується на кожному рівні навчання [2]. Ю. Яцюк розглядає мовно-комунікативну компетентність як динамічний феномен, що включає мотиви, стереотипи, мовні знання, уміння та навички. Науковиця підкреслює, що така компетентність залежить від взаємодії учасників комунікативного процесу і може охоплювати як усне, так і письмове мовлення [11]. Н. Лупак зосереджує увагу на комунікативних знаннях та навичках. Дослідниця визначає комунікативну компетентність як міждисциплінарний феномен, що асоціюється з комунікативною досконалістю, мовною компетентністю, комунікативною грамотністю та ін. [3]. Ці підходи демонструють широкий спектр інтерпретацій комунікативної компетентності, підкреслюючи її складність та багатоаспектність.

Грунтуючись на дослідженнях теоретичної літератури можна зробити висновок, що *мовно-комунікативна компетентність майбутніх учителів початкових класів* – це інтегрована якість, що включає знання, уміння та навички у галузі мовленнєвої комунікації, а також вміння ефективно та конструктивно використовувати ці ресурси у процесі професійної діяльності. Ця компетентність впливає на професійний розвиток учителя, його здатність до взаємодії з учнями, колегами та батьками.

Основні критерії мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів показані на рис. 1.

Відповідно до визначених критеріїв можна зрозуміти, що майбутній учитель повинен мати глибокі мовні знання, орієнтуватися в мовних нормах, правилах та структурі мови, якою він спілкується. Він повинен бути здатним ефективно використовувати мову для різних цілей, включно з навчанням,

обговоренням, аргументацією, переконанням тощо. Навички мовлення, в свою чергу, визначаються артикуляцією, граматичною правильністю, виразністю та ефективністю комунікації. Вчителі повинні розуміти та плідно використовувати різні комунікативні стратегії для досягнення своїх комунікативних цілей: переговори, конфліктні ситуації, проблемне розв'язання тощо. У процесі мовлення викладачі мають демонструвати повагу до культурних, соціальних, індивідуальних особливостей учнів, дотримуватися принципів доброзичливого та взаємоповажного спілкування. Особливою характеристикою вчителя з розвинутою мовно-комунікативною компетентністю є здатність до саморефлексії, це означає, що вчитель повинен уміти аналізувати і оцінювати свої мовленнєві дії, самокоригувати свою мовленнєву поведінку та навчати учнів навичкам саморефлексії.

Зазначені критерії є об'єктом для вивчення, тренування та підготовки майбутніх учителів. З метою визначення рівня компетентності вважаємо за доцільне сформулювати чіткі показники, які визначають ступінь володіння навиком. Пропонуємо огляд різних критеріїв та показників, які можуть бути використані для оцінювання мовно-комунікативної компетентності.

Мовну та комунікативну компетентності майбутніх учителів початкової школи можна оцінювати за різними аспектами, використовуючи різноманітні методи, які висвітлюють запропоновані критерії та відповідні їм показники.

Для оцінювання рівня знань граматичних правил, лексики та теорії комунікації можуть використовуватися письмові та усні опитування, тести. Наприклад, використання мовного стилю можна оцінити шляхом

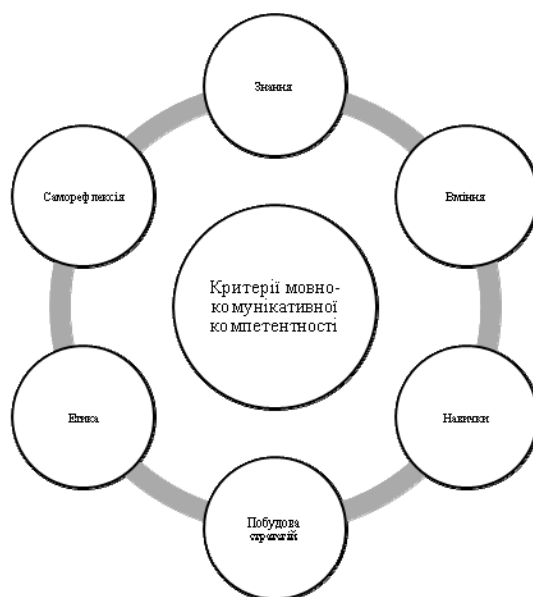


Рис. 1. Критерії мовно-комунікативних компетентності майбутніх учителів початкових класів

Таблиця 1

**Показники та критерії формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів**

Критерії	Показники
Знання	1. Розуміння граматичних правил [3] 2. Великий словниковий запас [3] 3. Знання теорії комунікації [3] 4. Знайомство з різними мовними стилями [3] 5. Розуміння впливу культурних факторів на мову [2]
Навички	1. Здатність чітко формулювати думки 2. Письмове та усне володіння мовою 3. Уміння активно слухати [2] 4. Доцільне використання невербальних сигналів [1] 5. Здатність адаптувати стиль спілкування до різних аудиторій [1]
Здібності	1. Уміння ефективно доносити інформацію [4] 2. Здатність до аргументації та переконання [1] 3. Уміння ставити змістовні запитання [1] 4. Уміння надавати та отримувати зворотній зв'язок [1] 5. Уміння узагальнювати та перефразувати [1]
Комунікативні стратегії (на основі класифікації Дж. Ліча)	1. Уміння вирішувати конфлікти [5] 2. Навички ведення переговорів [4,5] 3. Використання відкритих запитань [4,5] 4. Уміння вести бесіди, спрямовані на вирішення проблем [4,5] 5. Уміння ефективно використовувати різні канали комунікації [5]
Комунікаційна етика	1. Повага до культурного, соціального розмаїття [2] 2. Демонстрація емпатії у спілкуванні [3,10] 3. Здатність зберігати конфіденційність [3,10] 4. Уміння шанобливо слухати [3,10] 5. Ввічливість та позитивний настрій у спілкуванні [3]
Рефлексія	1. Здатність до самооцінки комунікативних навичок [4] 2. Відкритість до зворотного зв'язку [4] 3. Регулярна рефлексія комунікативних практик 4. Уміння ставити цілі для самовдосконалення [4] 5. Здатність до самокорекції

запиту письмових та усних зразків у різних форматах, таких як офіційні презентації, невимушені розмови тощо.

Навички можна оцінити з допомогою рольових ігор та комунікативних вправ. Крім того, навички активного слухання можна перевірити за допомогою рефлексивних методів викладання, коли вчитель повинен точно відповідати на запитання учня.

Здібності майбутнього педагога можна виявити за допомогою практичних занять. Наприклад, щоб перевірити здатність ефективно передавати інформацію, можна визначити, наскільки чітко вчитель пояснює поняття під час пробного уроку. Для оцінки вміння аргументувати та переконувати можна організувати дебати або групові дискусії.

Уміння доречно використовувати комунікативні стратегії можна засвідчити під час використання завдань на ситуаційний аналіз. Учителю можна запропонувати гіпотетичну проблемну ситуацію (наприклад, учень, який порушує дисципліну, батьківські збори тощо) і попросити його впоратися з нею. Таким чином, можна оцінити навички вирішення конфліктів, ведення переговорів, обговорення проблем та ефективного використання каналів комунікації.

Етичність учителя виявляється у взаємодії з учнями, батьками та однолітками. Повага до розмаїття демонструється тим, наскільки інклюзивними є навчальні матеріали вчителя та як він ставиться до учнів і реагує на їхні стосунки між собою, чи не припускає випадків булінгу тощо. Емпатію та вміння слухати з повагою наочно демонструють відгуки учнів, бажано, щоб вони були анонімними.

Інструменти самооцінювання, такі як оприлюдненні щоденники чи портфоліо, можна використовувати для оцінювання здатності вчителя до рефлексії. Відкритість до зворотного зв'язку проявляється у реакції вчителя на відгуки колег і наставників, а здатність ставити цілі самовдосконалення можна оцінити, попросивши майбутнього вчителя підготувати і дотримуватися плану особистого розвитку.

Важливо пам'ятати, що ці методи варто застосовувати в контексті підтримки та розвитку, а не покарання, щоб заохочувати вчителів до зростання та самовдосконалення. Кінцевою метою такого оцінювання є створення сприятливого навчального середовища, побудованого на засадах доброзичливої комунікації та взаємопідтримки.

Узагальнення критеріїв та показників оцінювання, демонструє послідовність та етапність рівнів формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

На етапі орієнтовної підготовки майбутні вчителі володіють базовими знаннями та навичками. Вони розуміють основні мовні правила, можуть будувати прості речення та вивчають різні комунікативні стратегії. Однак їхнє використання мови часто є негнучким і не може ефективно адаптуватися до різних ситуацій. Розуміння етичних принципів спілкування та рефлексивні здібності перебувають на стадії розвитку. На цьому рівні основна увага приділяється наданню базових знань і розвитку усвідомлення важливості ефективної комунікації.

На стереотипно-ситуативному рівні вчителі мають ґрунтовніші знання лінгвістичних правил і різноманітніший словниковий запас. Вони можуть будувати складні речення та брати участь у базових розмовах. Також на цьому етапі студенти починають адаптувати своє використання мови та комунікативні стратегії до деяких поширених ситуацій. Проте їхній підхід до спілкування все ще може ґрунтуватися на звичних шаблонах та стереотипах. Розуміння етичного спілкування та рефлексивних практик у майбутніх фахівців поглиблюється, що сприяє більш вдумливій взаємодії.

На варіативно-ситуативному рівні майбутні вчителі демонструють високий ступінь володіння мовою. Вони глибоко розуміють мовні правила і постійно шукають шляхи самовдосконалення в цьому аспекті, багатий словниковий запас і ефективно використовують різні комунікативні стратегії; вміють адаптувати свій комунікативний підхід до різноманітних ситуацій, що дає їм змогу вийти за межі стереотипів і перейти до більш нюансованої та ефективної взаємодії. На цьому етапі майбутні вчителі втілюють етичні принципи спілкування та регулярно рефлексують, що сприяє постійному вдосконаленню їхніх комунікативних навичок.

Узагальнено критерії та показники мовно-комунікативної компетентності на кожному рівні в рис. 3.

Ці рівні набуття компетентності є важливим орієнтиром для майбутніх учителів початкової школи на шляху від базових знань до просунутої комунікативної майстерності. Усвідомлення цих етапів розвитку дає змогу укладачам освітніх програм ефективніше підтримувати вчителів у вдосконаленні їхньої мовно-комунікативної компетентності.



Рис. 2. Рівні формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів



Рис. 3. Критерії та показники формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів на різних рівнях

**Висновки.** Отже, мовна і комунікативна компетентність учителів відіграє важливу роль у навчанні учнів. Оцінка цієї компетентності за допомогою критеріїв та показників дає змогу переконатися, що майбутні вчителі володіють необхідними навичками та знаннями, які сприятимуть ефективному навчанню та створенню позитивного навчального середовища.

Набуття мовно-комунікативної компетентності відбувається на трьох рівнях: орієнтовно-підготовчому, стереотипно-ситуативному, варіативно-ситуативному. На кожному з цих рівнів застосовується низка критеріїв та показників, що визначають успішність його проходження. Зокрема, на початковому рівні майбутні вчителі повинні розширювати словниковий запас для ведення простих комунікацій, на наступному рівні відпрацьовується шаблонна комунікація відповідно до програми, на третьому вчителі мають навички для побудови індивідуальних стратегій та можуть інтуїтивно й адаптивно будувати подачу матеріалу у відповідності до індивідуальних потреб учнів.

Аналіз літератури дав змогу систематизувати ключові показники, які визначають рівень мовно-комунікативної компетентності. Зокрема для оцінювання знань використовується перевірка граматичних правил, словникового запасу, знання теорії комунікації. Для перевірки навичок корисними є практичні заняття, які дають змогу перевірити здатність майбутнього вчителя чітко формулювати думки, письмове та усне володіння мовою, вміння активно слухати. Практичні заняття також дають змогу перевірити засвоєння комунікативних стратегій, адже студент повинен проявити свої вміння ведення переговорів та вирішення конфліктів. Окрім того, викладач має змогу перевірити володіння майбутнього вчителя комунікативною

етикою, пропонуючи практичні заняття, сфокусовані на прийнятті та інтеграції соціального різноманіття. Для оцінки рефлексії використовуються методи спостереження на практичних заняттях, в ході яких можна зробити висновок щодо здатності студента до самокорекції, самовдосконалення тощо.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у створенні моделі формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової передвищої освіти.

#### Використана література:

1. Байдюк Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в сучасних умовах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. Вип. 2(26). URL : <https://goo.su/ujUoLi>
2. Кравцова І. А. Особливості формування комунікативної компетенції майбутніх учителів початкових класів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2015. Том 1. № 67. URL : <https://goo.su/UPqmBjx>
3. Лупак Н. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології: монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2020.
4. Мартиненко С., Кипиченко Н. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. URL : <https://goo.su/qQ898Y>
5. Оліяр М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті євроінтеграційних процесів. *Гірська школа Українських Карпат*. 2017. № 16. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2017.16.45-50>
6. Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 3. С. 5–8.
7. Попова Л. М. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжкультурної комунікації. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2019. № 2(18). С. 229–233.
8. Рурік Г. Л. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу*: наук. пос. Київ : Видавничий дім «Слово». 2011. С. 344–380.
9. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 63–65.
10. Чуприна О. Мовна та мовленнєва компетентність у сучасному національному науковому дискурсі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022, № 50. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/50-68>
11. Яцюк Ю. А. Формування мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах диверсифікації освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 29. Т. 2. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-2.26>

#### References:

1. Baidiuk L. (2022). Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly v suchasnykh umovakh [Formation of communicative competence of future primary school teachers in modern conditions]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 2(26). URL: <https://goo.su/ujUoLi> [in Ukrainian]
2. Kravtsova I. A. (2015). Osoblyvosti formuvannia komunikativnoi kompetentsii maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv [Features of formation of communicative competence of future primary school teachers]. *Pedahohichni nauky*, 1(67). URL: <https://goo.su/UPqmBjx> [in Ukrainian]
3. Lupak N. M. (2020). *Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv mystetstva: zasady intermedialnoi tekhnolohii: monohrafiia* [Formation of communicative competence of future art teachers: principles of intermedial technology: monograph]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. [in Ukrainian]
4. Martynenko S., & Kypichenko, N. (n.d.). Suchasni pidkhody do formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Modern approaches to the formation of communicative competence of the future primary school teacher]. URL: <https://goo.su/qQ898Y> [in Ukrainian]
5. Oliiar M. (2017). Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly v konteksti yevroin-tehratsiinykh protsesiv [Formation of communicative competence of future primary school teachers in the context of European integration processes]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*, 16. <https://doi.org/10.15330/msuc.2017.16.45-50> [in Ukrainian]
6. Ostapenko N. (2010). Teoretychni osnovy formuvannia komunikativnoi kompetentnosti uchnia zahalnoosvitnoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy [Theoretical foundations of formation of communicative competence of a secondary school student during Ukrainian language lessons]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 3, 5–8. [in Ukrainian]
7. Popova L. M. (2019). Teoretychni osnovy pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly do mizhkulturnoi komunikatsii [Theoretical foundations of preparing future primary school teachers for intercultural communication]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia "Pedahohika i psykholohiia"*, 2 (18), 229–233. [in Ukrainian]
8. Rurik G. L. (2011). Komunikativna kompetentnist yak skladova profesiinoї maisternosti uchytelia ta zasib pobudovy human nych vzaie min mizh uchasykamy navchalno-vykhovnoho protsesu [Communicative competence as a component of teacher's professional skills and a means of building humane relationships between participants of the educational process]. *In: Formuvannia profesiinoї kompetentnosti maibutnoho vchytelia v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu*, 344–380. [in Ukrainian]
9. Fedorenko Y. S. (2002). Komunikativna kompetentsiia yak naivazhlyvshyi element uspishnoho spilkuvannia [Communicative competence as the most important element of successful communication]. *Ridna shkola*, 1, 63–65. [in Ukrainian]
10. Chupryna O. (2022). Movna ta movlennyeva kompetentnist u suchasnomu natsionalnomu naukovomu dyskursi [Language and Speech Competence in the Modern National Scientific Discourse]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, (50). <https://doi.org/10.24919/2308-4863/50-68> [in Ukrainian]
11. Yatsiuk Y. A. (2020). Formuvannia movno-komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly v umovakh dyversyfikatsii osvity [Formation of language-communicative competence of the future primary school teacher in the conditions of education diversification]. *Innovatsiina pedahohika*, 29 (2). <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-2.26> [in Ukrainian]



**Ivannikova O. Criteria, indicators and levels of future primary school teachers' linguistic and communicative competence formation**

*The study is dedicated to determining the criteria, indicators and levels of formation of the linguistic and communicative competence of future primary school teachers, which is extremely relevant in view of the vital role of the teacher's communicative competence in effective education.*

*The purpose of the article is to identify, systematize and analyze the criteria and indicators that determine the development of language and communicative competence in future primary school teachers, as well as to determine the levels of their formation. The research is aimed at creating a conceptual model for evaluating and monitoring the progress of future teachers in this field, which will be useful for the preparation of effective pedagogical strategies and technologies. To achieve this goal, an integrative review of scientific literature was conducted to consolidate existing definitions and perspectives. The results of the study make it possible to deepen the understanding of linguistic and communicative competence, presenting it as a complex construct that develops at the indicative-preparatory, stereotype-situational and variant-situational levels. At each level, future teachers must acquire certain knowledge, skills and communicative strategies, adhere to appropriate communicative ethics and demonstrate reflective abilities. For each criterion, five indicators were determined, which help to objectively assess the level of formation of language and communicative competence of future teachers. In practice, this research can have a significant impact on teacher education programs by offering a structured approach to the development and assessment of linguistic and communicative competence. This can lead to the training of more effective, communicatively competent teachers, which will positively affect the educational environment and student learning outcomes.*

**Key words:** pedagogy, communication, competence, formation, communicative competence, language-communicative competence, professional training, future primary school teacher.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.13>

Казаннікова О. В.

**ОСОБИСТІСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВОЄННИХ РЕАЛІЙ:  
ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ**

*В умовах зовнішньої військової агресії проти Української держави набула актуальності проблема можливості успішної реалізації освітнього процесу та здійснення професійної діяльності педагога. У статті аналізуються результати досліджень українських та зарубіжних науковців щодо розкриття змісту поняття «особистісна компетентність», як складової професійної компетентності педагогічного працівника, що сприяє подоланню викликів та є впливовим фактором успішного забезпечення інклюзивного, розвивального та мотивуючого освітнього простору. Визначено, що у контексті дослідження ролі особистісної компетентності в професійній діяльності педагога важливим є не стільки рівень вираження професійно важливих якостей та вмінь особистості, скільки їх системний взаємозв'язок та врахування педагогом ситуаційних можливостей їх реалізації на основі власного життєвого та соціального досвіду педагога, що забезпечуються виявленням навичок гнучкості у професійній діяльності. Сформульовано поняття «професійна гнучкість педагога», яка виявляється в умінні педагога сформулювати педагогічну мету, вибрати оптимальні способи та шляхи співвідношення мети із засобами педагогічного впливу та інтересами здобувача освіти, запропонувавши йому варіанти реалізації індивідуального освітнього маршруту. Автором статті визначено та охарактеризовано основні аспекти виявлення складових професійної гнучкості – інтелектуальну, емоційну та поведінкову, як взаємопов'язаних між собою, які впливають на ефективність застосування теоретичних знань й здійснення педагогічного супроводу навчальної діяльності здобувачів освіти в надзвичайних ситуаціях. У результаті дослідження зроблено висновок про необхідність подальшого дослідження проблеми в аспекті формування навичок професійної гнучкості у майбутніх педагогічних працівників та пошуку форм і методів її формування в процесі фахової підготовки.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, особистісна компетентність, професійна гнучкість, інтелектуальна гнучкість, емоційна гнучкість, поведінкова гнучкість, педагог, професійна діяльність.

Виконання мети, завдань реформування та модернізації системи освіти України, впровадження інноваційних освітніх технологій, забезпечення якісних освітніх послуг в умовах воєнних дій потребує насамперед кваліфікованих педагогічних працівників, які здатні до реалізації та підтримки зазначених процесів. На них покладена відповідальність та обов'язки по створенню якісних та оптимальних умов для засвоєння знань здобувачами освіти, формування та розвитку знань і компетентностей й компетентностей, потрібних для їх успішної самореалізації у соціумі.

Воєнні реалії підсилили складнощі дистанційного навчання та призвели до значних змін в освітньому процесі, внаслідок чого педагог зіштовхується зі складними проблемними ситуаціями в різних сферах та видах професійної діяльності, які потребують від нього самостійного розв'язання в межах професійної компетентності. Отже, зростає увага до змісту та рівня сформованості компонентів професійної компетентності педагога: загальної компетентності, інтегральної компетентності, спеціальної компетентності, особистісної

компетентності, інклюзивної компетентності. Здійснення ефективного освітнього процесу в умовах війни вимагає від педагога не тільки професійних знань і навичок, але й розвинутої особистісної компетентності, яка сприяє адаптації до нових умов та подоланню викликів на основі власного життєвого та соціального досвіду, розкриває можливості успішного забезпечення інклюзивного, розвивального та мотивуючого освітнього простору.

Таким чином, питання розвитку особистісної компетентності педагога потребує особливої уваги з точки зору науки і, що найважливіше, педагогічної практики в умовах надзвичайних ситуацій.

**Метою статті** є аналіз досліджень українських та зарубіжних науковців щодо розкриття змісту поняття «особистісна компетентність» і дослідження взаємопов'язаних між собою її складових: інтелектуальної гнучкості, емоційної гнучкості та поведінкової гнучкості, їх впливу на ефективність застосування теоретичних знань й здійснення педагогічного супроводу навчальної діяльності здобувачів освіти в надзвичайних ситуаціях.

Особистісна компетентність вивчається з позицій різних наук, таких як психологія, педагогіка, соціологія. У дослідженнях проблеми формування та розвитку особистісної компетентності педагога вітчизняними науковцями Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Холковською, О. Гулай, О. Мельниченко, Н. Гузій, О. Пометун, В. Радуюло, О. Савченко, С. Трубачовою О. Овчарук відзначено важливу роль особистісної здатності виходити за рамки застосування професійних знань, відомих алгоритмів педагогічних дій, бути готовим та здатним до діяльності в нових умовах, використання в педагогічній практиці доцільних технологій, форм, методів навчання й створенню нових [2].

Зарубіжні науковці John C. Raven, G. Hamel, C.K. Prahalad, Hing Keung Ma визначали особистісну складову в межах дослідження структури соціальної та емоційної компетентності [7, 8, 11].

McClelland особистісну компетентність визначає як поведінкову характеристику, основою якої є мотивація людини до діяльності [9].

G. Cheetham, G. Chivers розглядають дану компетентність як найбільш стійкі риси особистості, що сприяють ефективному виконанню завдань тої чи іншої роботи [10].

У своїх дослідженнях науковиця Ю. Дуднева визначає особистісну компетентність, як володіння засобами та прийомами самовираження, саморозвитку, а також протистояння професійній деформації особистості. Вона виокремила професійну мотивацію, задоволеність процесом праці, наявність позитивної Я-концепції, розуміння власної місії, творчий підхід до управлінської діяльності, наявність позитивного емоційного настрою, володіння прийомами особистісного саморозвитку, самовираження, як важливі складові особистісної компетенції [1].

Дослідниця О. Кононко особистісну компетентність тлумачить як інтегральну характеристику фахівця, яка засвідчується його здатністю свідомо мотивувати, організовувати, регулювати, контролювати та адекватно оцінювати результативність своєї життєдіяльності й вкладених у неї особистісних зусиль, творчо й соціально прийнятно самовиражатися, ефективно розв'язувати проблеми, реалізовувати свої потенційні можливості, орієнтуватися на духовні цінності, набувати індивідуального досвіду, домагатися життєвого успіху [3].

За визначенням О. Шевченко, особистісна компетентність – це інтегральна характеристика, здатність особистості виявляти, осмислювати, проявляти, оцінювати, розвивати, довільно регулювати власні здібності, ресурси, обдарування та соціальні позиції, розробляти, розвивати і втілювати у дійсність свої життєві плани, що базуються на усвідомленні соціальних потреб та особистісних цінностей [5].

На думку О. Шломіна особистісну компетентність доцільно розглядати як інтегровану характеристику якостей особистості, яка є сукупністю пізнавальних відношень і практичних навичок людини, її ціннісно орієнтаційної сфери, вчинків, знань та вмінь. Особистісна компетентність може вважатися базовою характеристикою людини, за якою можливо передбачити поведінку особи в повсякденних життєвих та професійних ситуаціях [6].

Спільним для всіх науково-педагогічних розвідок у визначенні особистісної компетентності педагога є визначення її, як інтегральної характеристики особистості та підкреслення спектру професійно важливих якостей і умінь, які обумовлюють можливість успішної реалізації професійної діяльності у відповідних соціальних умовах.

Узагальнений опис кваліфікаційного рівня фахівця, з відображенням характеристик його головних компетентностей професійної діяльності містить Національна рамка кваліфікацій України. Відповідно до них педагог має володіти поглибленими когнітивними та практичними вміннями/навичками, спеціалізованими вміннями/навичками розв'язання проблем, які необхідні для проведення досліджень та/або провадження інноваційної діяльності з метою розвитку нових знань та процедур, бути здатним інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі у широких або мультидисциплінарних контекстах, розв'язувати проблеми у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності, вміти комунікувати та зрозуміло і недвозначно доносити власні знання, висновки та аргументації до всіх учасників освітнього процесу, бути відповідальним та автономним у здійсненні навчального процесу, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів в сучасних реаліях життя [4].

Педагогічній діяльності характерні варіативність та динамізм. В умовах надзвичайних ситуацій їх вплив на реалізацію мети та завдань освітнього процесу посилюється виникненням нетипових проблем та незнаних педагогами ризиків та загроз. Особливого значення для ефективності професійної діяльності педагога в таких умовах набули не стільки рівень вираження професійно важливих якостей та вмінь особистості, скільки їх системний взаємозв'язок та врахування ситуаційних можливостей їх реалізації, що залежить від його вміння адаптуватися до нових умов – виявлення ним гнучкості у професійній діяльності.

Професійна гнучкість педагога є складовою особистісної компетентності та інтегральною характеристикою, що виявляється в умінні сформулювати педагогічну мету, вибрати оптимальні способи та шляхи співвідношення мети із засобами педагогічного впливу та інтересами здобувача освіти, запропонувати йому варіанти реалізації індивідуального освітнього маршруту. Від того наскільки точно педагог зміг досягти мети, гнучко змінюючи шляхи та методи її досягнення, визначає результативність практичної діяльності педагога [2].

Виявлення педагогом професійної гнучкості є свідченням його навичок адаптуватися та вдосконалювати своїх професійні компетенції у відповідності до нових вимог здійснення освітньої діяльності. На рівень гнучкості педагога впливає його готовність до навчання протягом усього професійного життя, вивчення та застосування ефективних педагогічних технологій, сприяння реалізації змін у навчальних програмах та освітніх вимогах, а також вміння працювати зі здобувачами освіти з різними потребами та здібностями.

Професійна гнучкість педагога містить взаємопов'язані між собою інтелектуальну, емоційну та поведінкову гнучкості, які забезпечують ефективне використання теоретичних знань і професійних компетенцій у процесі педагогічного супроводу навчальної діяльності здобувачів освіти в різних ситуаціях, що є важливим у мінливих воєнних реаліях.

Інтелектуальна гнучкість педагога передбачає його вміння системно мислити, аналізувати інформацію, автономно здійснювати пошук шляхів реалізації пізнавальних потреб та самореалізації, як власних, так і здобувачів освіти, що сприяє його адаптації до змін, визначенню нової траєкторії професійної діяльності, раціональному реагуванню на виклики і знаходженню ефективних способів виконання своїх професійних обов'язків. Педагог з розвинутою інтелектуальною гнучкістю доцільно використовує та ефективно трансформує сучасні технології, стратегії навчання, враховуючи потреби й можливості учнів, застосовує власний досвід використання/експериментування у поєднанні різноманітних форм, методів, підходів до вирішення професійних завдань, визначає алгоритми їх застосування, аргументовано відстоює своє рішення, що сприяє адаптації і трансформації освітнього процесу, навчальних планів та продовженню освіти в умовах ресурсних обмежень.

Емоційна гнучкість педагога – це ціннісно-емоційне сприйняття професійної діяльності: вміння керувати емоційними реакціями на зміни умов педагогічної діяльності, дії учасників освітнього процесу, особливо в стресових ситуаціях, давати учням позитивний приклад реагування на них; вміння вибудовувати, керувати взаємовідносинами з оточуючими, зберігати емоційну стійкість, бути чутливим до емоційного стану учнів і знаходити ресурси підтримки себе й учнів у складних моментах, створювати комфортне освітнє середовище особливо для тих дітей, які отримали психологічну травму та потребують психоемоційної підтримки.

Поведінкова гнучкість педагога – це вміння змінювати стереотипи та закріплені уявлення про поведінку відповідно до ситуацій і обставин, контролювати свої дії і реакції, робити адекватний та доцільний вибір дій у складних ситуаціях на основі аналізу минулих і справжніх подій.

Гнучкість поведінки педагога сприяє послідовному дотриманню під час освітнього процесу принципів педагогічного такту (дотримання якого набуває важливого значення в умовах війни): гуманістичного спрямування педагогічного впливу, педагогічного оптимізму, поєднання поваги та вимогливості, принцип міри.

Гуманістичний педагогічний вплив педагога виявляється у поважливому ставленні до особистості кожного учасника освітнього процесу, піклуванні про фізичне й моральне здоров'я здобувачів освіти, розпізнаванні їх прагнень та настроїв, які є важливою умовою для підтримання з ними духовного та емоційного контакту.

Педагогічний оптимізм педагога сприяє позитивному сприйняттю особистості кожного учня, віру в їх можливості та впевненості педагога в реалізації проектування розвитку кожного учня, виявленню до них чуйності, доброзичливості та толерантності, створенню умов для бадьорого та життєрадісного настрою під час навчальної діяльності, готовності допомогти учням повірити у свої сили досягати цілей у навчальній діяльності та особистісному саморозвитку, незважаючи на складні та непередбачувані обставини.

Поєднання поваги та гуманного ставлення з вимогами та контролем, послідовність дій педагога, дотримання чесності у взаєминах, захист їх людської гідності, в той же час непримиренність до порушень моральних норм з боку учнів, сприяє побудові та зміцненню конструктивних і відкритих взаємовідносин. Вимогливість вчителя, яка враховує індивідуальні особливості здобувачів освіти, їх внутрішню позицію є виявленням поваги до них та запорукою розуміння учнями дій педагога.

Важливим фактором конструктивного педагогічного впливу є почуття міри, який сприяє саморегуляції власної поведінки педагогом та корекції своїх дій, зміцненню авторитету й довіри до педагога, розвитку партнерських відносин між учасниками освітнього процесу.

Отже, розвинута особистісна компетентність педагога, зокрема професійна гнучкість, є надзвичайно важливою умовою здійснення професійної діяльності в непередбачуваних обставинах та обмеженнях, спричиненими воєнними діями. Професійна гнучкість (інтелектуальна гнучкість, емоційна гнучкість, поведінкова гнучкість) включає навички педагога швидко реагувати на зміни, потреби учнів, відповідно до яких доцільно та ефективно змінювати свої методи, стратегії та підходи в навчанні, використовувати різноманітні ресурси й інструменти для здійснення освітнього процесу. Великий стрес та емоційне напруження як у педагогів, так і учнів, вимагає від педагога вміння контролювати власні емоції, знаходити способи та ресурси для зняття емоційного напруження, що сприяє зосередженості на потребах учнів, їх емоційної підтримки та психологічної стабільності. Дотримання педагогом принципів педагогічного такту допомагають педагогу виявляти гнучкість у діях, бути професійно зосередженим і етичною особистістю, що сприяє забезпеченню інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору в умовах надзвичайних ситуацій.

**Висновки.** Таким чином, вважаємо за необхідне відзначити важливість в забезпеченні якісної освіти в умовах воєнних реалій особистісної компетентності та її складової – професійної гнучкості, як *інтегральної характеристики*, що виявляється в умінні сформулювати педагогічну мету, вибрати оптимальні способи та шляхи співвідношення мети й засобів педагогічного впливу з інтересами здобувача освіти, запропонувати йому варіанти реалізації індивідуального освітнього маршруту. Професійна гнучкість педагога включає взаємопов'язані між собою інтелектуальну, емоційну та поведінкову гнучкості, які забезпечують ефективне використання професійних компетенцій, теоретичних знань з урахуванням ситуаційних можливостей реалізації освітнього процесу та педагогічного супроводу навчальної діяльності здобувачів освіти в різних ситуаціях, що є важливим у мінливих воєнних реаліях. Порушена нами проблема є актуальною для подальшого дослідження в аспекті формування та розвитку навичок професійної гнучкості майбутніх педагогічних працівників і пошуку ефективних методів її формування в процесі фахової підготовки.

#### Використана література:

1. Дуднева Ю.Е. Компетентність керівника як основа формування його іміджу. URL : [http://khntusg.com.ua/files/sbornik/vestnik\\_125/19.pdf](http://khntusg.com.ua/files/sbornik/vestnik_125/19.pdf).
2. Казаннікова О.В. Формування професійної компетентності соціальних педагогів у процесі виробничої практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Мелітопол. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2019. 394 с.
3. Кононко О. Л. Особистісна компетентність майбутнього педагога: зміст, структура, умови формування. URL : <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/187/188>.
4. Національна рамка кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519) URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>.
5. Шевченко О. М. Формування особистісної компетентності старшокласників. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2012. Вип. 5. URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2012\\_5\\_51.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2012_5_51.pdf)
6. Шломін О. Ю. Особливості особистісної компетентності працівників підрозділів превентивної діяльності національної поліції. URL : <http://pb.univd.edu.ua/index.php/PB/article/view/211/181>.
7. John C. Raven. The Free Social Encyclopedia. URL : <https://alchetron.com/>.
8. Ma Hing Keung. The moral development of the child: an integrated model URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2013.00057/full>.
9. McClelland D. Identifying competencies with behavioural&event interviews *Psychological Science*. 9(5). 1998. P. 331–339. URL : [http://www.interviewedge.com/articles/m\\_art196.htm](http://www.interviewedge.com/articles/m_art196.htm).
10. Cheatham G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence&based approaches *Journal of European Industrial Training*. 1998. Vol. 22. № 7. P. 267–276. URL : [http://www.hecademy.ac.uk/assets/documents/resources/heca/heca\\_cp18.pdf](http://www.hecademy.ac.uk/assets/documents/resources/heca/heca_cp18.pdf)
11. Prahalad C.K., Hamel G. The Core Competence of the corporation *Harvard Business Review*. 1990. № 3. С. 68.

#### References:

1. Dudnieva Yu.E. Kompetentnist kerivnyka yak osnova formuvannia yoho imidzhu. [The manager's competence as a basis for forming his image] URL: [http://khntusg.com.ua/files/sbornik/vestnik\\_125/19.pdf](http://khntusg.com.ua/files/sbornik/vestnik_125/19.pdf).
2. Kazannikova O.V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti sotsialnykh pedahohiv u protsesi vyrobnychoi praktyky [Formation of professional competence of social teachers in the process of industrial practice]: dys. ...kand. ped.nauk: 13.00.04 Melitopol. derzh. ped. un-t im. Bohdana Khmelnytskoho. Melitopol, 2019. 394 s. [in Ukrainian]
3. Kononko O.L. Osobystisna kompetentnist maibutnoho pedahoha: zmist, struktura, umovy formuvannia. [Personal competence of the future teacher: content, structure, conditions of formation]. URL : <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/187/188>.
4. Natsionalna ramka kvalifikatsii. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 (v redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25 chervnia 2020 r. № 519). [National Qualifications Framework. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>.
5. Shevchenko O.M. Formuvannia osobystisnoi kompetentnosti starshoklasnykiv. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. 2012. Vyp. 5. [Formation of personal competence of high school students]. URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2012\\_5\\_51.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2012_5_51.pdf)
6. Shlomin O.Iu. Osoblyvosti osobystisnoi kompetentnosti pratsivnykiv pidrozdiliv preventyvnoi diialnosti natsionalnoi politsii. [Peculiarities of personal competence of employees of units of preventive activities of the national police]. URL : <http://pb.univd.edu.ua/index.php/PB/article/view/211/181>. [in Ukrainian]
7. John C. Raven. The Free Social Encyclopedia. URL : <https://alchetron.com/>.

8. Ma Hing Keung. The moral development of the child: an integrated model. URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2013.00057/full>
9. McClelland D. (1998). Identifying competencies with behavioural&event interviews. URL : [http://www.interviewedge.com/articles/m\\_art196.htm](http://www.interviewedge.com/articles/m_art196.htm).
10. Cheatham G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence&based approaches. Journal of European Industrial Training. URL : [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/heca/heca\\_cp18.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/heca/heca_cp18.pdf)
11. Prahalad C. K. (1990) The Core Competence of the corporation / C. K. Prahalad, G. Hamel / Harvard Business Review

**Kazannikova O. Personal competence of the teacher in the context of military realities: challenges and opportunities**

*In the context of external military aggression against the Ukrainian State, the problem of the possibility of successful implementation of the educational process and professional activity of a teacher has become relevant. The article analyzes the results of research by Ukrainian and foreign scholars on the disclosure of the content of the concept of "personal competence" as a component of the professional competence of a teacher, which helps to overcome challenges and is an influential factor in the successful provision of an inclusive, developing and motivating educational space. It is determined that in the context of studying the role of personal competence in the professional activity of a teacher, it is important not so much the level of expression of professionally important qualities and skills of a personality as their systemic interconnection and the teacher's consideration of situational opportunities for their implementation based on the teacher's own life and social experience, which are ensured by the identification of flexibility skills in professional activity. The author formulates the concept of "professional flexibility of a teacher", which is manifested in the teacher's ability to formulate a pedagogical goal, choose the best ways and means of correlating the goal with the means of pedagogical influence and the interests of the student, offering him or her options for implementing an individual educational route. The author of the article identifies and characterizes the main aspects of identifying the components of professional flexibility – intellectual, emotional and behavioral, as interrelated, which affect the effectiveness of the application of theoretical knowledge and the implementation of pedagogical support for the educational activities of students in emergency situations. The study concludes that it is necessary to further study the problem in terms of developing professional flexibility skills in future teachers and to find forms and methods of its formation in the process of professional training.*

**Key words:** professional competence, personal competence, professional flexibility, intellectual flexibility, emotional flexibility, behavioral flexibility, teacher, professional activity.

УДК 378.093.5.011.3-051:[373.3/5:81'243]:37.091.3

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.14>

Каніболоцька О. А.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОСТІ

*Стаття присвячена вивченню та аналізу методологічних підходів до забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах неперервності освітнього процесу. В дослідженні розглядаються сучасні тенденції в галузі інішомовної освіти, їх вплив на формування професійних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов у контексті неперервності, а також окреслюються ключові методологічні підходи: компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, комунікативний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний. Представлені методологічні підходи спрямовані на оптимізацію процесу навчання та підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів для сучасної системи освіти. Аналіз цих підходів у контексті неперервної освіти дозволяє визначити ефективні стратегії навчання та підготовки, спрямовані на підвищення якості освіти й адаптацію майбутніх учителів іноземних мов до вимог сучасного освітнього середовища.*

*Зокрема, розглядаються переваги й можливі виклики у ході використання кожного із цих підходів у сучасних умовах неперервного навчання та підготовки фахівців з іноземних мов. Автор статті характеризує особливості методологічних підходів, пояснює їх вплив на формування професійних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов. Дослідження спрямоване на краще розуміння та оптимізацію освітнього процесу, що є значимим для підготовки висококваліфікованих учителів іноземних мов, здатних працювати професійно і творчо в умовах сучасного освітнього середовища. Увага акцентується на особливостях організації неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які є необхідними для формування висококваліфікованих фахівців, конкурентоздатних на сучасному освітньому ринку. Представлені матеріали є важливим джерелом інформації для педагогів, дослідників і всіх тих, хто зацікавлений у поліпшенні процесу навчання іноземних мов. Результати дослідження можуть бути корисними для вітчизняних освітніх установ, а їх використання сприятиме вдосконаленню системи професійної підготовки вчителів іноземних мов у різних закладах освіти.*

**Ключові слова:** методологічні підходи, неперервна освіта, вчитель іноземної мови, професійна підготовка, концепція професійної підготовки.

Одним із основних напрямів успішного формування та розвитку фахових компетентностей є розробка основних положень та визначення особливостей організації та впровадження неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Сьогодні в Україні відбувається перегляд пріоритетів і концепцій у системі професійної підготовки вчителів іноземних мов. Можна виокремити дві групи чинників, які визначили цей процес. Насамперед реформування системи освіти, яке активно відбувається наразі не тільки в Україні, але й у США та країнах Західної Європи, зумовлює необхідність переосмислення ролі вчителя в новому столітті. Другу групу чинників становлять соціально-педагогічні зміни в галузі національної освіти, пов'язані з упровадженням новітніх освітніх стандартів та переходом на новий зміст і структуру освіти. Відтак актуалізується питання про сучасні методологічні підходи до організації неперервної професійної підготовки вчителів іноземних мов і постає необхідність наукового обґрунтування визначеної педагогічної проблеми.

**Мета статті** – теоретично та практично обґрунтувати методологічні підходи до забезпечення неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Сучасні методологічні підходи передбачають встановлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя для наукового пошуку, визначення світоглядних позицій (філософських, наукознавчих, біологічних, психологічних), ідей педагогічного дослідження та з'ясування їх впливу на отримані результати й висновки. Нормативна сторона методології пов'язана з вивченням загальних принципів і підходів до дослідження педагогічних об'єктів, із науковим розглядом системи загальних та індивідуальних методів і прийомів. Методологічний рівень педагогічного дослідження ґрунтується на провідній zasadі, відповідно до якої на базі емпіричних і теоретичних розвідок формуються загальні принципи й методи вивчення педагогічних явищ, будується теорія.

Необхідно зауважити, що найактуальнішими підходами до професійної підготовки вчителів іноземних мов є системний, діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, культурологічний, особистісний / особистісно зорієнтований. Цікавою є думка О. Дубасенюк про те, що методологічні підходи мають відображати діалектику загального, особливого й одиничного та логіку професійної підготовки вчителя, тому в процесі дослідження автор виділяє відповідні комплекси наукових підходів: загальнометодологічні наукові підходи; підходи, які характеризують суб'єктів освіти та їх взаємодію; підходи, які окреслюють загальне й особливе в педагогічній професії; підходи, які розглядають процесуальні характеристики такої підготовки; ціннісно-смыслові наукові підходи; підходи, які виокремлюють результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки; підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість педагогічної освіти [1, с. 29].

Методологічними засадами підготовки майбутніх учителів іноземних мов дослідники вважають принципи й методи *системно-структурного, діяльнісного (діє-орієнтованого), особистісно зорієнтованого, культурологічного* (І. Лернер, І. Родигіна), *комунікативно-діяльнісного* (О. Леонт'єв, Ю. Пасов, С. Рубенштейн,

В. Серіков, Н. Талізїна), *контекстного підходів* (А. Вербицький). Враховуючи аналіз матеріалів дослідження, зосередимо увагу на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких визначаємо: *компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, комунікативний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний* (рис. 1).

Зупинимось докладніше на характеристичі методологічних підходів до неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Найбільш вагомими, на нашу думку, є *компетентнісний та системний підходи* (О. Куц, В. Маслов, Л. Сущенко, Ю. Шкреттїй та ін.). Із модернізацією освіти акцентується увага на компетентностях, а результати професійної підготовки фахівців оцінюються через сукупність відповідних компетенцій, які формуються, актуалізуються й активізуються саме в діяльності. *Компетентнісний підхід* був об'єктом дослідження у працях К. Білової, І. Лернера, В. Краєвського та їх послідовників, а також у наукових розвідках Б. Вольфсона, Д. Гришина, О. Дубасенюк, В. Лозової, О. Малихіна, О. Подмазіна, А. Хуторського та ін. Освітніми цілями визначаються ключові



Рис. 1. Методологічні підходи до неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, використані в дослідженні

компетентності, на формування яких має спрямовуватися сучасна підготовка вчителя. Компетентнісний підхід як новий концептуальний орієнтир викликає неабияку зацікавленість міжнародної педагогічної спільноти. На нашу думку, реалізація основних положень компетентнісного підходу в освітньому процесі дозволяє вирішити важливу проблему педагогічної освіти – запобігти слабкій практичній підготовці майбутніх учителів.

У свою чергу, для успішного виявлення всіх особливостей неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов повинен застосовуватися і *системний підхід*. Під системним підходом розглядаємо категорію, що не має єдиного визначення, оскільки трактується широко і неоднозначно. Аналізуючи наукову літературу, можна знайти такі варіанти розуміння та обґрунтування сутності системного підходу: інтеграція, синтез розгляду різних сторін явища або об'єкта (А. Холл); адекватний засіб дослідження і розроблення не будь-яких об'єктів, що доволень називаються системою, а лише таких, які є органічним цілим (С. Оптнер); вираження процедур подання об'єкта як системи та способів їх розроблення (В. Садовський); широкі можливості для одержання різноманітних тверджень та оцінок, які передбачають пошук різних варіантів виконання певної роботи з подальшим вибором оптимального варіанта (Д. Бурчфільд).

Із точки зору педагогічної системи, зміст системного підходу полягає в декомпозиції інформації та наповненні компонентів процесу професійної підготовки вчителів іноземних мов. Системний підхід розуміється як сукупність предметів і явищ навколишнього світу, за якої вони розглядаються як складові або елементи певного цілісного утворення. При цьому складові або елементи системи розглядається як окремо, так і у взаємодії між собою, внаслідок чого визначаються особливості системного явища, що можуть бути відсутні в окремих його елементах.

На нашу думку, системний підхід до підготовки вчителів іноземних мов розглядається як система, в якій усі компоненти взаємопов'язані та взаємозалежні. Такий підхід передбачає, що відносно самостійні компоненти системи підготовки розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. Так, під системою маємо розуміти множину взаємопов'язаних елементів цілісного утворення. Мова йде не тільки про зростання питомої ваги досліджень у галузі педагогіки, де педагогічні явища й процеси розглядаються як системні об'єкти, але й про перебудову на системних засадах безпосередньо педагогічної теорії. Саме тому в працях науковців усе частіше звучить думка про доцільність розгляду предмета педагогіки в контексті системного підходу. Вчені розглядають педагогічну систему як цілісну єдність, утворену множиною взаємопов'язаних елементів із метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість.

Декомпозиція системи та взаємозв'язок компонентів освіти зумовлюють доцільність застосування *діяльнісного (діяльнісно-особистісного, діє-орієнтованого* – І. Гавриш) підходу, який базується на засадах «теорії діяльності» та використовується в різних соціально-гуманітарних науках. При цьому діяльність інтерпретується як поєднаний принцип, парадигма, теоретична модель і метод наукових досліджень, що дає можливість розглядати навколишній світ як прояв, форму, умову, результат цілеспрямованого впливу людини та суспільства [2]. Основним методологічним положенням застосування діяльнісного підходу, відповідно, є те, що діяльність носить цілеспрямований характер (мета діяльності може бути досягнена та проявляється в певному прийнятному рівні безпеки в суспільстві, державі, світі) та здійснюється в певних конкретно-історичних і соціально-культурних умовах (кожен етап існування суспільства характеризується певними особливостями безпеки, що зумовлено кліматичними умовами, нездоланими природними та техногенними явищами та ліквідацією їх наслідків, рівнем науково-технічного прогресу та передбаченням і зменшенням негативного техногенного впливу на оточуючий світ тощо).

Основа діяльності вчителів іноземних мов та вирішальна умова їх професійної підготовки закладені в діяльнісному (діяльнісно-особистісному) підході. Професійна підготовка вчителів іноземних мов будується на основі врахування провідного виду діяльності та ключового компонента змісту освіти – способу мовної діяльності. Відтак майбутній учитель виступає в позиції суб'єкта пізнання, спілкування, праці, відносин, своєї творчості та розвитку. Діяльність обумовлює формування в індивіда всіх психічних процесів і свідомості, а вони, у свою чергу, будучи регуляторами діяльності, є передумовою її подальшого вдосконалення.

Орієнтація на особистість як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності та продуктивності підготовки майбутніх учителів іноземних мов зумовлює актуальність *особистісно зорієнтованого підходу*.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово закладалися в дослідженнях особистості в різних її аспектах, що були проведені представниками класичної психології, у числі яких Ж. Піаже, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв. Особливо важливими є ідеї гуманістичної психології, найбільш виразними представниками якої вважаються А. Маслоу і К. Роджерс. Теоретичні основи особистісно зорієнтованого навчання були закладені в працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, де особистість розглядалась як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер обох категорій.

Базовим професійним компонентом для майбутніх учителів іноземних мов є високий рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності: *проблеми, пов'язані з розкриттям сутності іншомовної комунікативної компетентності вчителя* (М. Жалдак, М. Корнілова, Л. Мітіна, С. Молчанов, Н. Нічкало, О. Семенов); *особливості формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності*

(Н. Ключова, В. Кунціна, Н. Казаринова, Ю. Турчанінова); *проблема професійного спілкування іноземною мовою* (О. Леонт'єв, А. Мудрик, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна); *специфіка іноземного комунікативного спілкування в діяльності вчителя іноземної мови* (Ю. Єремін, Л. Котикова, Г. Китайгородська, О. Павленко, Є. Пассов, Ю. Федоренко та ін.); *сутність іноземної комунікативної компетентності* (М. Берізко, Н. Бідюк, Т. Власенко, І. Єременко, В. Каламаж, Н. Костенко, С. Ніколаєв, О. Тинкалюк, О. Чорна) [3, с. 81].

У вітчизняних і зарубіжних учених різняться підходи до визначення поняття «іноземна комунікативна компетентність»: комунікативне вдосконалення (Л. Бахман); мовленнєва компетентність (Н. Гез); комунікативна грамотність (М. Вятютнев); соціолінгвістична грамотність (В. Сафонова); вербальна комунікативна компетентність (Дж. Савіньон); комунікативні здібності (Е. Зеєр); комунікативні вміння (Р. Белл); рівень мовної підготовки вчителя, що забезпечує успішність комунікацій і формування культури мовної поведінки (М. Берізко, Н. Бідюк, А. Гусейнова, В. Грейб (W. Grabe), С. Ігнат'єв, С. Ніколаєв). Іноземна комунікативна компетентність постає як система, складовими якої є: комунікативні й пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація, креативність і готовність до іноземного спілкування. Таким чином, *комунікативний підхід* набуває певної актуальності щодо підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Комунікація, як відомо, є предметом дослідження різних галузей науки. В онтології комунікація – соціальне обличчя всезагального зв'язку, що формує стосунки, які досліджуються з точки зору предмета різних наук. Будь-яку соціальну поведінку можна розглядати як процес комунікації, в якому відбувається передача чи засвоєння соціального досвіду, змінюються суб'єкти взаємодії, формуються їхні особистісні характеристики. Професійна підготовка вчителів іноземних мов для сучасних шкіл не може обмежуватися лише вивченням іноземних мов та культурного життя їх носіїв, ігноруючи при цьому рідну мову та рідну культуру. Вона потребує перегляду змісту дисциплін, які традиційно розглядалися як складові загальнопедагогічної підготовки.

Професійна підготовка вчителів іноземних мов повинна включати в себе володіння іноземною мовою як засобом усної та писемної комунікації в усіх сферах спілкування, а також як засобом педагогічної діяльності в різних умовах з урахуванням цілей навчання, вікових особливостей школярів та їх мовної підготовки. Вчитель повинен мати загальнолінгвістичні знання про мову як суспільне явище, про її зв'язок із мисленням, культурою, про систему та рівні мови, сучасні напрями в лінгвістичній науці та вміти застосовувати їх у процесі навчання іноземної мови, володіти знаннями і вміннями з психології та педагогіки, мати належну культурно-естетичну підготовку.

Звернемося до розгляду *культурологічного підходу*. Змістом професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов повинна також стати іноземна культура, яка включає в себе: пізнання культури країни, мова якої вивчається, в діалозі з рідною культурою; розвиток здатності здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування, навчальну діяльність; виховання патріотизму, інтернаціоналізму, етичної та естетичної культури; учіння – оволодіння вміннями та навичками говоріння, читання, аудіювання, письма як засобами спілкування. Водночас провідне завдання іноземної культури студента має передбачати не стільки пізнання й розуміння іншої культури, скільки його духовне вдосконалення на основі нової культури в її діалозі з рідною.

Учитель іноземної мови – це взірєць іншої культури. У ХХІ столітті мовою міжлюдського спілкування стає мова культури – високої культури суспільної свідомості, загальної культури особистості, культури міжнародного співробітництва, культури суспільства загалом. Додамо, що це не обмежується лише рамками іншої мови, це скоріше всього соціальнокультурна сфера, оскільки такі наукові поняття й категорії, як культура і соціум, мова і культура, мовна особистість, міжкультурна комунікація, соціокультурна діяльність, лінгвосоціокультурна компетенція надзвичайно взаємозалежні та взаємообумовлені.

Основна функція мови – бути засобом спілкування між людьми. Водночас мова може бути засобом пізнання світу. Іншими словами, мова бере участь не тільки в передачі думки про щось уже пізнане (іншою людиною), але й у формуванні самої цієї думки (для самого себе). Офіційне включення національно-культурного компонента в зміст навчання потребує перегляду ролі та статусу вчителя іноземної мови: він повинен бути не тільки знавцем іноземної культури в широкому розумінні (політичної, економічної, художньої, екологічної, інтелектуально-етичної, мовної та ін.), але й виразником своєї національної культури, оскільки процес засвоєння іноземної мови і подальше її застосування справедливо програмується як міжкультурна комунікація, як діалог культур. І в цьому контексті виявляється низка взаємопов'язаних теоретико-прикладних проблем, а саме: визначення різних термінів і понять країнознавчого характеру, зокрема змісту одиниці країнознавчої інформації та критеріїв її добору; пошук способів і прийомів презентації країнознавчого матеріалу, його закріплення і використання; групування автентичних матеріалів і вибір методів роботи з ними.

Не можна залишити поза увагою і *аксіологічний підхід* у методології дослідження, що ґрунтується на принципах аксіології та відображається в таких положеннях: наявність єдиної гуманістичної системи цінностей (безпека при цьому в тій чи іншій інтерпретації з урахуванням культурного, релігійного, етнічного аспектів буде існувати у вигляді абсолютної цінності); визнання необхідності засвоєння та використання стародавніх і сучасних учень (безпека як явище динамічне та сама система її забезпечення є цінністю та об'єктом дослідження із часів античності. Певні складові компоненти безпеки розвивалися протягом багатьох століть та були об'єктом дослідження філософів, юристів, соціологів і представників інших галузей



наукових знань упродовж всього існування системи цінностей). Даний підхід дає можливість дослідити безпеку як боротьбу протилежностей – безпеки та небезпеки. Ці дві категорії співвідносяться як цінність та антицінність, де цінністю виявляється відсутність або обмеження до прийнятного рівня загроз і небезпек.

Аксіологічний (ціннісний) підхід дозволяє вивчати явища з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства. «Людина розглядається як найвища цінність суспільства й мета його розвитку. Такі цінності, як життя, здоров'я, любов, освіта, праця, мир, краса, Батьківщина, завжди привертала увагу людей у різні часи. Моральні, естетичні, економічні, екологічні та інші цінності характеризують особистість, а їх розвиток – основне завдання гуманістичної педагогіки» [4, с. 15].

Саме особистість стає рушійною силою професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Це дає підстави звернутися до *акмеологічного підходу*, який у педагогічній освіті варто обґрунтувати на основі акмеології (грец. *акме* – вершина, пік, *logos* – наука, вчення) – міждисциплінарної науки, яка виникла на межі природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін і вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на етапі її професійної зрілості (за С. Гончаренком). Провідною ідеєю *акмеологічного підходу* в педагогічній освіті є забезпечення акмеологічного розвитку педагога, суб'єктивними ознаками якого є: ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення; інтенсивна включеність у діяльність; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), постійна орієнтація особистості на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації та творчості; інтеграція свого професійного шляху, структурування та впорядкування свого професійного досвіду й досвіду інших.

У цілому ж кілька основних методологічних підходів стали вирішальними для успішності нашого педагогічного дослідження (рис. 2).

Розуміння соціальної та суспільної потреби держави у фаховому викладанні іноземної мови зумовлює потребу в розробці концепції професійної підготовки вчителів іноземних мов із застосуванням сучасних підходів до їх неперервної підготовки. Така концепція базується на компетентнісному, системному, діяльнісному, особистісно зорієнтованому, комунікативному, культурологічному, аксіологічному та акмеологічному підходах. Комплексне застосування вказаних підходів сприятиме підвищенню ефективності підготовки кваліфікованих учителів іноземних мов.

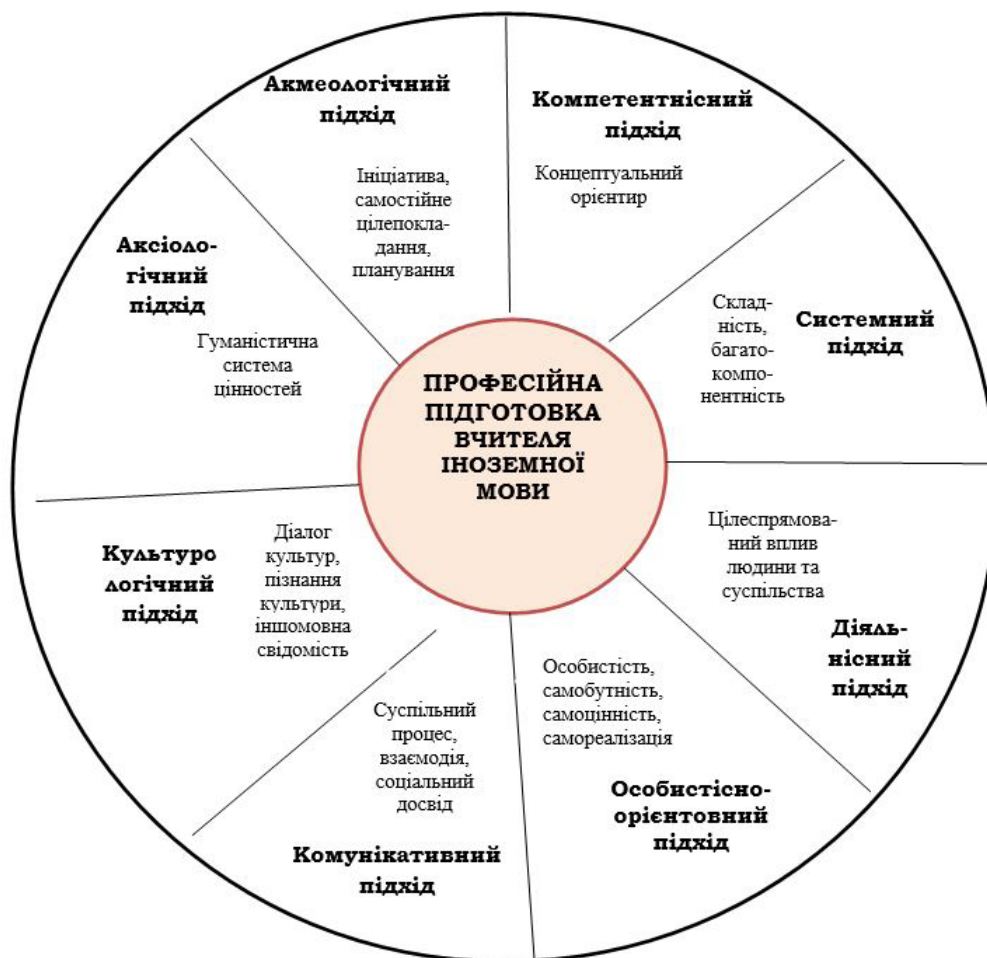


Рис. 2. Методологічні підходи до концепції неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови

У процесі планування, організації та активізації неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов необхідно:

- урахувати рівень готовності здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності за фахом; опанування нового рівня готовності дає змогу говорити про ефективність підготовки вчителів іноземних мов;
- забезпечити системний характер неперервної освіти, що дозволить на основі готовності до професійної діяльності зосередити увагу на саморозвитку, вдосконаленні фахових компетентностей і підвищенні рівня конкурентоздатності майбутніх учителів іноземних мов;
- забезпечити поетапність реалізації запланованої роботи для підвищення рівня готовності студентів до майбутньої професійної діяльності вчителів іноземних мов;
- здійснювати аналіз та оцінювання кожного етапу неперервної підготовки майбутніх учителів іноземних мов із метою своєчасного коригування та вдосконалення освітнього процесу і стимулювання інтересу студентів до саморозвитку і самоосвіти;
- застосовувати «специфічну» (авторську) методику оцінювання рівня сформованості готовності здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності учителів іноземних мов.

На підставі аналізу теоретичних підходів до неперервної підготовки та власних досліджень виникає необхідність формулювання *основних положень* концепції професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах неперервної освіти (рис. 3):

1. З'ясування перспективних напрямів підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури потребує врахування процесів модернізації вищої освіти, інтеграції України у світовий освітній простір та приєднання до Болонського процесу. Останнє спонукає до підготовки фахівців згідно з вітчизняними й міжнародними стандартами, формування та вдосконалення педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти. Підготовка фахівців з іноземної мови є частиною загальної системи підготовки фахівців із вищою освітою в Україні.

2. Система неперервної підготовки майбутніх учителів іноземних мов визначається вимогами ринку іншомовних професійних послуг, специфікою та особливостями майбутньої професійної діяльності випускників.

3. Провідною ідеєю концепції підготовки вчителів іноземних мов в умовах неперервної професійної підготовки є застосування методологічних підходів – компетентнісного, системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативного, культурологічного, аксіологічного та акмеологічного. Ґрунтовна неперервна професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов формується на підставі системного підходу, який забезпечує ефективність процесу іншомовної фахової підготовки на підставі взаємодії всіх структурних компонентів системи, зовнішніх зв'язків (колаборація системи освіти України, системи організації іншомовної освіти в країні та принципів неперервної професійної освіти), процесів керування системними елементами (принципи виховання та навчання, методи та прийоми, засоби та технології навчання, готовність учителів і студентів до самоосвіти та постійного професійного розвитку), інтенсивності динаміки сучасних соціальних процесів та вимог до підготовки висококваліфікованих і конкурентоздатних фахівців з іноземних мов. Саме таке активне поєднання елементів структури спрямоване на формування високого рівня готовності студентів до набуття іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, враховуючи вимоги сучасного суспільства.

Сучасні тенденції розвитку мовної освіти передбачають міжнародну інтеграцію в оновленні цілей і змісту навчання та вивчення іноземних мов у закладах загальної середньої та вищої освіти. Європеїзація мовної освіти як один із напрямків удосконалення української освітньої системи висуває високі вимоги до тих, хто навчає, і до тих, хто навчається, оскільки має установку на підготовку фахівців нової генерації, здатних до активного життя в умовах плюрилінгвізму і полілогу культур. Цим пояснюється факт надання статусу пріоритетної галузі професійній освіті майбутніх учителів іноземних мов. Успішність підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти безпосередньо залежить від: 1) визначення нових цілей і змісту навчання іноземних мов на різних рівнях; 2) застосування нових технологій навчання; 3) сприяння розвитку індивідуальних когнітивних стилів студентів; 4) здійснення адекватного контролю за рівнем сформованості професійних знань і вмінь. Спільну основу для розробки навчальних планів із професійної та мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників у Європі забезпечують Рекомендації Ради Європи [5]. У них описуються знання і вміння, які потрібно розвивати в користувачів мови для ефективного спілкування в кроскультурному контексті; визначаються рівні володіння мовленням на кожному етапі навчання; пропонуються комунікативні педагогічні завдання для активного залучення учнів до осмисленої комунікації. Для визначення цілей професійної підготовки вчителів іноземних мов у світлі головних компонентів загальнорекомендованої моделі навчання варто враховувати специфіку й діапазон вирішення освітніх завдань – формування загальних компетенцій учнів, комунікативної компетенції, вдосконалення володіння видами мовленнєвої діяльності в конкретній сфері спілкування, збагачення або диверсифікація стратегій тощо. Найважливішим завданням професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти є формування необхідного і достатнього рівня професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. Під професійною компетенцією ми розуміємо сукупність теоретичних знань із педагогіки, психології, методики викладання іноземних мов, прикладної лінгвістики та вмінь їх практичного застосування безпосередньо в закладах загальної

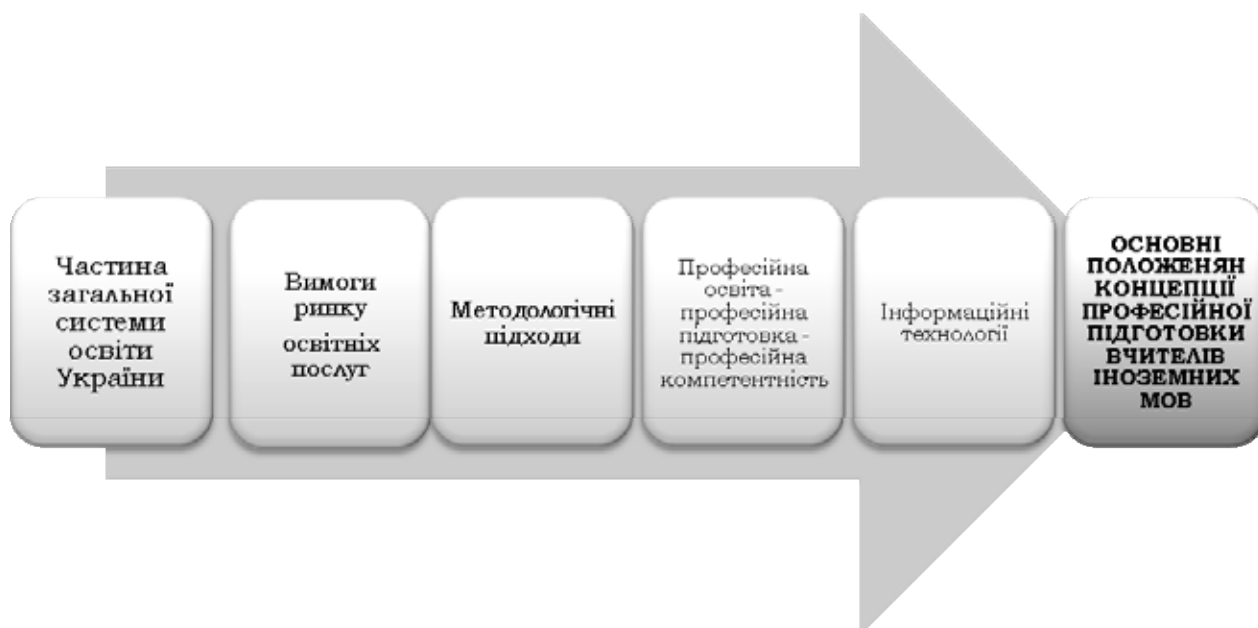


Рис. 3. Основні положення концепції професійної підготовки вчителів іноземних мов

середньої освіти. Поняття «знання» як компонент професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов можна розглядати з точки зору його змісту та засобів передачі. Змістом професійних знань є понятійно-фактична складова навчального матеріалу, яка включає взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни [6, с. 232].

Застосування інноваційних освітніх технологій, спрямованих на підвищення ефективності неперервної професійної підготовки вчителів іноземних мов.

**Висновки.** Викладене вище дає можливість стверджувати, що методологічні підходи до забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах неперервності є важливим аспектом сучасної освітньої парадигми. Забезпечення якісної та ефективної підготовки майбутніх учителів іноземних мов вимагає вдосконалення методологічного підґрунтя, врахування вимог і особливостей сучасного освітнього середовища та змін у суспільстві. Розглянуті методологічні підходи – *компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, комунікативний, культурологічний; аксіологічний, акмеологічний* – дозволяють урахувати специфіку підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Успішне поєднання цих підходів при підготовці майбутніх учителів іноземних мов в умовах неперервної освіти сприятиме формуванню висококваліфікованих фахівців, які володіють педагогічною майстерністю та готові до ефективної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

#### Використана література:

1. Дубасенюк О. А. Методологічні проблеми педагогічної освіти. *Професійне становлення особистості : психолого-педагогічний науковий журнал*. 2015. № 4. Хмельницький : ФОП Цюпак, 2015. С. 27–35.
2. Гусарев С. Д. Юридична діяльність: методологічні та теоретичні аспекти : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових вчень». Київ, 2007. 35 с.
3. Чорна В. М. Особливості іншомовної комунікативної компетентності в удосконаленні фахової діяльності вчителя іноземної мови. *Імідж сучасного педагога*, 2021. 5(200), 81–84. URL : [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-81-84](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-81-84).
4. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
6. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. / за заг. ред. доктора педагогічних наук О. А. Дубасенюк : у 2 ч. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. Ч. 1. 266 с.

#### References:

1. Dubaseniuk O. A. (2015). Metodolohichni problemy pedahohichnoi osvity. [Methodological problems of pedagogical education]. *Profesiine stanovlennia osobystosti: psykhologo-pedahohichni naukovyi zhurnal*. 2015. № 4. Khmelnytskyi : FOP Tsiupak, 2015. S. 27–35. [in Ukrainian].
2. Husariev S. D. (2007). Yurydychna diialnist: metodolohichni ta teoretychni aspekty [Legal activity: methodological and theoretical aspects]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra yuryd. nauk : spets. 12.00.01 "Teoriia ta istoriia derzhavy i prava; istoriia politychnykh i pravovykh vchen". Kyiv, 2007. 35 s. [in Ukrainian].
3. Chorna V. M. (2021). Osoblyvosti inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti v udoskonalenni fakhovoi diialnosti vchytelia inozemnoi movy. [Peculiarities of foreign language communicative competence in improving the professional activity of a foreign language teacher.] *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 2021. 5(200), 81–84. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-81-84](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-81-84). [in Ukrainian].

4. Lozova V. I. (2002). Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia: navch. posibnyk [Theoretical foundations of education and training: teaching. manual] / V. I. Lozova, H. V. Trotsko. Kharkiv : OVS, 2002. 400 s. [in Ukrainian].
5. Zahalnoievropeiskii Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [European Recommendations on language education: study, teaching, evaluation] / Naukovyi redaktor vydannia doktor ped. nauk, prof. S.Iu. Nikolaieva. Kiiv : Lenvit, 2003. 273 s. [in Ukrainian].
6. Tekhnologii profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv: Navchalnyi posibnyk [Technologies of professional and pedagogical training of future teachers: Training manual]: u 2 ch. Ch.1: / Za zah. red. doktora pedahohichnykh nauk O.A. Dubasniuk. Zhytomyr : Zhytomyr. derzh. ped. un-t, 2001. 266 s. [in Ukrainian].

***Kanibolotska O. Methodological approaches for providing professional training of future foreign languages teachers in conditions of continuity***

*The article is devoted to the study and analysis of methodological approaches to ensuring the professional training of future teachers of foreign languages in the conditions of the continuity of the educational process. The work examines modern trends in the field of foreign language education and their influence on the formation of foreign language professional competences of future foreign language teachers in the context of continuity, and also discusses key methodological approaches, such as competence, system, activity, personality-oriented, communicative, cultural; axiological, acmeological. The presented methodological approaches are aimed at optimizing the process of learning and training of qualified pedagogical personnel for the modern education system. Analysis of these approaches in the context of continuity of education allows to determine effective strategies of training and training aimed at improving the quality of education and adapting future teachers to the requirements of the modern educational environment.*

*In particular, the advantages and possible challenges of using each of these approaches in modern conditions of continuous education and training of specialists in foreign language education are considered. The author of the article presents an interpretation of the features of each approach and its impact on the formation of professional competencies of the future foreign language teacher. This article contributes to a better understanding and optimization of the learning process, which is critical for training highly qualified foreign language teachers in today's educational environment. Within the framework of the presented research, attention is focused on the features of the organization of continuous professional training of future foreign language teachers, which are necessary for training highly qualified and competitive in the modern educational market. The presented materials become an important source of information for teachers, researchers and all those who are interested in improving the process of learning foreign languages in the modern world. The results of this study can be useful for Ukrainian educational institutions and help improve the system of professional training of foreign language teachers in various educational institutions.*

**Key words:** *methodological approaches, continuous education, foreign language teacher, professional training, concept of professional training.*

УДК 373.2.016 : 796.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.15>

**Кліш І. С., Мороз М. С., Митчик О. П.**

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО НАВЧАННЯ ОСНОВ МЕТОДИКИ ТА ТРЕНУВАННЯ В ЛЕГКІЙ АТЛЕТИЦІ**

*Легкоатлетичні вправи входять у програми з фізичного виховання школярів, студентів усіх типів закладів освіти, в плани тренувальної роботи з різних видів спорту. Секції з легкої атлетики займають провідне місце в діяльності колективів фізичної культури, спортивних клубів, фізкультурно-спортивних товариств. Така популярність і масовість легкої атлетики пояснюється доступністю і великою різноманітністю її видів. Саме різноманітність видів легкої атлетики і має велике прикладне та оздоровче значення, дає змогу підвищувати функціональні можливості організму людини, цілеспрямовано впливати на розвиток фізичних якостей. На сучасному етапі політика держави в галузі виховання молодого покоління націлена на підвищення культурного аспекту, що регулює взаємодію елементів відповідальних за культивування фізичного потенціалу у студентському середовищі.*

*У даному контексті метою статті є аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до навчання основ методики та техніки виконання легкоатлетичних видів, тренування спортсменів з метою підвищення спортивних результатів.*

*Включення легкої атлетики до програми фізичного виховання студентів підкреслюють важливість та необхідність спрямованого використання засобів фізичної культури та спорту у професійній підготовці майбутніх фахівців. У даній статті визначені основи методики навчання легкоатлетичних видів, вправи для самостійного навчання з удосконалення результатів з бігу та стрибків у довжину, що дозволяють фахівцю швидше адаптуватися до професії. У аспекті даної проблеми у статті розглянуто облік параметрів функціонального стану нервової системи та типологічних характеристик студентів для оптимізації навчальних академічних занять за напрямом легкої атлетики.*

*Ефективність засобів легкої атлетики у сприянні гармонійному розвитку особистості пояснюється її специфікою змагальної діяльності, глибоким різнобічним впливом на організм особистості, освоєнням життєво важливих рухових*

навичок та доступністю. Системно організовані заняття з легкої атлетики дозволяють студентам досягти більш стійкого позитивного приросту показників розвитку основних фізичних якостей.

**Ключові слова:** фізична підготовка, легка атлетика, фізичні вправи, фізична культура, професійна підготовка, майбутні вчителі фізичної культури.

В умовах соціокультурних та соціально-економічних перетворень сучасного суспільства, що динамічно розвивається, особливе значення набуває модернізація освітніх парадигм, які в сукупності визначають інноваційні процеси у вищій школі і трансформація їх у більш якісний стан. У даному контексті освіта у всіх її формах визнається як пріоритетний напрямок у розвитку конкурентоспроможної особистості, готової до професійної самореалізації [2].

Суспільство висуває особливі вимоги до життєздатності сучасної молоді людини, спрямовані на очевидну необхідність формування особистості нового типу.

Фізична культура представлена у закладах вищої освіти як навчальна дисципліна та найважливіший компонент цілісного розвитку особистості.

Фізичне виховання здобувачів вищої освіти має бути спрямоване на забезпечення всебічну фізичну підготовку, що сприяє формуванню гармонійно розвинених, висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців [1].

Якщо у студентської молоді сформований інтерес до фізкультурно-спортивної діяльності та викликає позитивні емоції, то можна говорити про позитивний вплив фізичних вправ на розвиток особистості. Фізичне виховання студентів має удосконалювати види рухової активності, що обумовлюють значний інтерес і включеність студентів в організовану фізкультурно-спортивну діяльність. Для вирішення цього завдання необхідно здійснювати постійний пошук найефективніших методик та технологій, що сприяють підвищенню інтересу здобувачів освіти до фізичного розвитку [4].

**Мета статті** передбачала визначення та аналіз специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури, місця та ролі легкої атлетики в структурі системи фізичного розвитку та виховання здобувачів вищої освіти.

Базовими засадами для розкриття зазначеної проблеми були опрацьовані та проаналізовані наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних вчених з проблеми фізичного виховання Р. Ахметова, Д. Бойко, Н. Захожої, В. Корягіна, В. Лисяк, А. Ольховнікової, Ж. Холодова, С. Шевченко, D. Edward, J. Kokkonen, L. Moore, K. Hardman, K. Green, H. Freeman та ін.

Теоретичним аспектам та практичним основам фізичної культури присвятили свої дослідження І. Алексейчук, Д. Бойко, В. Галевич, О. Куракіна, О. Кошелева. Методика навчання легкої атлетики була предметом дослідження Р. Ахметова, Р. Гах, Н. Захожа, Г. Максименко, Т. Кутек, О. Сиротинська, О. Шиян. Проблема розвитку фізичних якостей особистості вивчалася науковцями В. Арефев, В. Воронецький, Л. Гурман, Н. Михайлова.

Наукові пошуки Р. Ахметова, Д. Бойко, Н. Захожої, В. Темченко, І. Соверди, В. Корягіна присвячено фізкультурно-оздоровчим технологіям, використання яких в освітньому процесі ЗВО, сприяє підвищенню формуванню та розвитку здобувачів освіти.

Важливими у контексті нашого дослідження була палітра наукових доробків вітчизняних науковців І. Алексейчук, В. Галевич, А. Ольховнікової, О. Куракіної, В. Лисяк, І. Хавруняк, щодо визначення значної ролі фізичної культури і спорту у формуванні та розвитку особистості майбутніх фахівців. Питання реалізації виховного потенціалу фізичної культури стає більш актуальним, тому науковці шукають нові підходи щодо впровадження фізичної культури в освітній простір закладів освіти.

Під час наукового пошуку у розкритті зазначеної проблеми було використано такі методи: аналіз науково-педагогічної та методичної вітчизняної і зарубіжної літератури з проблеми дослідження, систематизація, узагальнення та інтерпретаційно-аналітичний метод.

У сучасній системі фізичного виховання здобувачів вищої освіти при всій різноманітності її концептуальних і методологічних підходів щодо навчання, розвитку та вдосконалення, проголошено принципи гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу.

На сучасному етапі політика держави в галузі виховання молодого покоління спрямована на підвищення культурного аспекту, що регулює взаємодію елементів відповідальних за культивування фізичного потенціалу у студентському середовищі. Одним із основоположних принципів культурного виховання студентів є культура фізичного розвитку.

Фізична культура – частина загальної культури суспільства, одна із сфер соціальної діяльності, спрямованої на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних здібностей людини та використання їх відповідно до потребами суспільної практики [5].

Залучення студентів до фізичних навантажень є не менш важливим елементом інституційних форм виховання особистості, у процесі якого формується основа для повноцінного психофізичного становлення особистості в рамках соціокультурної взаємодії. Всебічне і цілеспрямоване зміцнення молодого покоління є можливим лише за професійної постановки фізичного розвитку.

Відомо, що легкоатлетичні вправи мають, насамперед, оздоровче значення, їх виконання викликає функціональні перебудови організму, що відбиваються на активній життєспроможності особистості. Зміст

фізичних вправ під час занять легкою атлетикою обумовлює також їх значне освітнє значення. За допомогою фізичних вправ набувається здатність краще володіти своїм тілом, людина стає сильнішою та спритнішою. Як зазначає О. Шиян, через фізичні вправи пізнаються закони руху в навколишньому середовищі, власного тіла та його частин. Регулярне виконання атлетичних вправ у молодому віці, дозволяє опанувати життєво важливі рухові вміння і навички, ефективно використовувати фізичні можливості людини у трудовому процесі та при службі в армії.

На думку О. Сиротинської, регулярні заняття атлетичною гімнастикою дозволяють поліпшити координацію і точність рухів, розвивають уміння диференціювати величину виконуваної фізичної роботи з обтяженнями і без них [8].

Зрештою, все це призводить до оптимізації фізичного стану особистості, поліпшується його самопочуття збільшується творча активність, функціонування різних систем організму здійснюється на кращому якісному рівні.

Результатами наукових досліджень як вітчизняних так і зарубіжних, доводять позитивний вплив систематичних занять легкою атлетикою та спортом на такі компоненти загального фізичного стану, як рівень здоров'я та функціональний стан організму особистості в період розвитку [8; 9; 10].

Відтак, найбільш сучасним і продуктивним напрямом підвищення фізичної підготовки та рухової активності, зміцнення здоров'я молоді є конверсія спортивних технологій в освітній процес закладів вищої освіти в програми з фізичного виховання студентів. Відповідно до цього відбуваються зміни в організації та проведенні занять із різних видів легкої атлетики.

Водночас, для проведення навчально-практичних занять за різними видами з легкої атлетики, недостатньо розроблені та адаптовані для системи вищої освіти організаційно-педагогічні підходи, умови, програмно-методичне забезпечення, діагностичний апарат тощо.

Легка атлетика в системі фізичного виховання студентів фізкультурних закладів вищої освіти, займає одне з провідних місць з комплексного розвитку фізичних якостей, допомагаючи підвищити рівень фізичної підготовки студентів, опанувати необхідними для професійної діяльності руховими вміннями та навичками. При цьому окремі види легкої атлетики спрямовані на досягнення та підтримання оптимального рівня фізичної та функціональної підготовки студентів.

Як вважає О. Сиротинська, саме при систематичних заняттях циклічними видами спорту, до яких відноситься і легка атлетика, покращується загальний стан нервової системи на всіх її рівнях. При цьому відзначаються велика сила, рухливість і врівноваженість нервових процесів, оскільки нормалізуються процеси збудження та гальмування, що становлять основу фізіологічної діяльності мозку. Фізичні тренування мають різнобічний вплив на психічні функції, забезпечуючи їх активність та стійкість [8].

Аналіз наукової літератури свідчить також і про позитивний вплив типологічних особливостей нервової системи – протікання нервових процесів в окремих індивідуумів (сили, врівноваженості, рухливості нервових процесів), або пов'язаних з ними як позитивних, так і негативних властивостей темпераменту на різноманітні сторони фізкультурно-спортивної діяльності.

За результатами аналізу досліджень можна стверджувати, що серед безлічі різноманітних факторів, що є умовами досягнення успіху при заняттях фізичною культурою, необхідне врахування властивостей темпераменту, який полегшує та покращує діяльність. Наприклад, спринтерський біг, стрибки вимагають здатності до вибухової роботи, тобто високої емоційної збудливості, сили та концентрації, динамічності процесу збудження.

Кожному типу темпераменту (сангвініку, холеріку, флегматику, меланхоліку) притаманні індивідуальні особливості особистості, які можуть впливати на рухову діяльність. Такі властивості темпераменту, як екстраверсія – інтроверсія виражаються у домінуючому заглибленні або у зовнішній світ (екстраверсія), або у внутрішній світ образів, думок, почуттів (інтроверсія). Від цієї спрямованості залежать особливості реагування та діяльності студентів, їх контактність або замкнутість.

Досягнення хороших результатів у короткі терміни буде найбільш реально для студентів, у яких досить високі властивості темпераменту, визначальні рівень розвитку спеціальних здібностей до занять легкою атлетикою.

Врахування особливостей темпераменту при заняттях легкою атлетикою – один із складників успіху. Базове вивчення темпераменту необхідно для того, щоб визначити методи навчання. Наявні наукові дані показують, що різносторонність прояву фізичних якостей залежать від різних типологічних особливостей.

Реалізація принципу свідомості та активності на заняттях з легкої атлетики, передбачає виконання осмисленого ставлення та інтересу до цілей і конкретним завданням заняття, стійкої потреби до регулярних занять фізичними вправами, вироблення звички до аналізу, самоконтролю та коригування своїх дій при виконанні вправ; вихованню самостійності та ініціативності.

Відтак, заняття легкою атлетикою в процесі навчання студентів сприяє формуванню морального рівня, підвищують морально-вольові якості та можливості особистості.

Варто зазначити, що ефективність заняття з легкої атлетики впливає на організованість та цілеспрямованість особистості здобувачів освіти.

Необхідно відзначити, що важливим елементом у розвитку фізичних здібностей студентів, є застосування індивідуальної та суб'єктивної системи щодо систематизації освітнього процесу на заняттях з легкої атлетики, що зумовлює наступні аспекти: студент є носієм суб'єктивної інформації, а не стає суб'єктом навчання; освітній процес не тотожний навчанню, а має індивідуально-особистісний характер, а тому формує ефективний принцип розвитку; напрямок розвитку будується від студента до диференціації педагогічного впливу, що систематизує процес розвитку.

Методологія формування фізіологічних здібностей студентів на заняттях з легкої атлетики, має багатofакторну ієрархічну модель, що містить організаційні, інформаційні, творчі та комунікативні підсистеми освітнього процесу. Кожна з підсистем також включає безліч складових її елементів, при цьому обумовлюється законами розвитку, тобто встановленими зв'язками у середині кожної підсистеми.

На нашу думку, легка атлетика є найбільш універсальним засобом для спрямованого фізичного виховання студентів.

Вивчення освітнього компонента «Легка атлетика з методикою навчання» розпочинається на першому році навчання з опанування техніки спеціальних бігових та стрибкових вправ, спортивної ходьби, бігу на короткі дистанції. Поступово складність матеріалу збільшується як за координаційним аспектом, так і за інтенсивністю виконання, включаючи інші види легкої атлетики. Особлива увага приділяється тренувальному ефекту щодо застосування засобів легкої атлетики в плані поліпшення швидкості рухів, збільшення амплітуди, швидкісно-силових якостей, розвитку загальної та спеціальної витривалості.

З метою підготовки фахівців з фізичної культури до майбутньої професійної діяльності у КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура) викладається освітній компонент «Легка атлетика (теорія і методика)» та для здобувачів фахового молодшого бакалавра – «Легка атлетика з методикою навчання», метою вивчення яких є дати студентам знання про формування цілісної системи теоретичних і методичних знань, практичних умінь і навичок проведення різних форм занять з легкої атлетики, розвиток професійного мислення та професійно-особистісних якостей, компонентів (Програма освітнього компонента).

Відповідно до вимог програми майбутні спеціалісти з фізичного виховання, зокрема з легкої атлетики, повинні вміти правильно показати техніку виконання легкоатлетичних вправ, методично грамотно проводити навчання основних видів легкої атлетики, застосовувати свої знання на практиці.

Отже, при систематизації фізичної діяльності через заняття легкою атлетикою в процесі навчання студентів слід враховувати:

У процесі навчання легкоатлетичних вправ педагог повинен ґрунтуватися на різноманітності засобів впливу, спрямованих на систематизацію тренувальних навантажень при засвоєнні вправ. Дані аспекти зумовлюються залежно від рівня фізичної підготовленості студента, за допомогою раціонального розподілу фізичних навантажень.

Тренувальне заняття може бути розглянуте як засіб для збудження біологічного сигналу, який, у свою чергу, тягне за собою себе цілий ланцюг подій. Внаслідок цих подій окремі структури організму зазнають хронічних змін (адаптації), які є свідченням поліпшення результату.

Заняття з легкої атлетики повинні супроводжуватись систематичним контролем фізичного стану студента, а також брати до уваги його індивідуальні особливості.

Важливим фактором формування особистості студента є розвиток мотивації та стабільного інтересу до занять легкою атлетикою, зокрема, і спортом.

**Висновки.** Широкий спектр дії легкоатлетичних вправ, природність рухів, можливість проводити заняття на протязі року не тільки на стадіонах чи спортивних майданчиках, але і в природних умовах, робить засоби легкої атлетики незамінними в програмі підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури.

Таким чином, вважаємо, що культура фізичного виховання загалом та легка атлетика зокрема є однією із фундаментальних основ формування та розвитку всебічного потенціалу здобувачів освіти, що забезпечує їх конкурентоспроможність та здатність до професійного саморозвитку. На нашу думку, активна життєдіяльність не може успішно функціонувати без системного, структурованого інституту фізичного розвитку особистості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності профілювання процесу фізичного виховання із застосуванням засобів легкої атлетики у професійно-прикладній фізичній підготовці здобувачів вищої освіти.

#### **Використана література:**

1. Алексейчук І. Мотиви занять фізичною культурою і спортом у вищій школі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: Зб. наукових праць. Луцьк, 2002. Том 1. С. 173–175.
2. Бойко Д. Сучасний стан та перспективні напрямки вдосконалення фізичного виховання студентів ВНЗ України III–IV рівнів акредитації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2012. № 1. С. 22–25.
3. Гах Р. Атлетична гімнастика в системі фізичного виховання студентів економістів другого року навчання. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2013. № 1. С. 153–156.
4. Захожа Н. Легка атлетика у фізичному вихованні студентів. Луцьк, 2010. 192 с.

5. Кліш І., Головач І. Особливості соціально-психологічної адаптації студентів першого року навчання. Фізична культура і фізичне виховання різних груп населення: Зб. тез, доповідей III Регіональної науково-практичної конференції. Луцьк, 2019. С. 44–47.
6. Кліш І., Дишко О. Легка атлетика з методикою викладання: метод. рекомендації для студ. 2–3 курсів денної форми навчання спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура). Луцьк, 2022. 78с.
7. Ольховнікова А., Куракіна О. Вплив фізичного виховання на формування особистості студентів. URL: [http://www.rusnauka.com/25\\_DN\\_2008/Sport/28999.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Sport/28999.doc.htm). 2015.
8. Сиротинська О. Вплив засобів атлетичної гімнастики на фізичний розвиток студентів. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. 2017. № 10. С. 40–44.
9. Чайка Ю., Гарлінська А., Гордійчук А. Вплив легкоатлетичних вправ на рівень фізичної підготовленості школярів середнього віку. *Основи побудови тренувального процесу в циклічних та екстремальних видах спорту*. Зб. наук. пр. Харків, 2022. Вип. 6. С. 116–125.
10. Ken Hardman, Ken Green, Meyer & Meyer Verlag. The book provides an insight into the current situation of PE in schools across Europe as a forerunner to addressing PE-related existing and emerging issues in various contexts. 2011. 287 p.
11. David Kirk, Doune Macdonald, Mary Ma O'Sullivan. The Handbook of Physical Education. 2006. P. 449–466.

#### References:

1. Alekseiichuk I. (2002). Motyvy zaniat fizychnoiu kulturoiu i sportom u vyshchii shkoli [Motivations for engaging in physical education and sports in higher educational institution]. Lutsk. S. 173–175. [in Ukrainian]
2. Boiko D. (2012). Suchasnyi stan ta perspektyvni napriamky vdoskonalennia fizychnoho vykhovannia studentiv VNZ Ukrainy III–IV rivniv akredytatsii [The current state and perspective directions of physical education improvement of students in Ukrainian universities III–IV levels of accreditation]. Kharkiv. S. 22–25. [in Ukrainian]
3. Hakh R. (2013). Atletychna himnastyka v systemi fizychnoho vykhovannia studentiv ekonomistiv drugoho roku navchannia [Athletic gymnastics in the physical education system of the second-year students of Economics]. Lutsk. S. 153–156. [in Ukrainian]
4. Zakhozha N. (2010). Lehka atletyka u fizychnomu vykhovanni studentiv [Athletics in the physical education of students]. Lutsk. 192 s. [in Ukrainian]
5. Klish I., Holovach I. (2019). Osoblyvosti sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii studentiv pershoho roku navchannia [Features of social and psychological adaptation of the first-year students]. Lutsk. S. 44–47. [in Ukrainian]
6. Klish I., Dyshko O. (2022). Lehka atletyka z metodykoiu vykladannia: metod. rekomendatsii dlia stud. 2–3 kursiv dennoi formy navchannia spetsialnosti 014.11 Serednia osvita (Fizychna kultura) [Athletics with teaching methods: methodological recommendations for 2–3 year full-time students in 014.11 Secondary Education (Physical Education)]. Lutsk. 78 s. [in Ukrainian]
7. Olkhovnikova A., Kurakina O. (2015). Vplyv fizychnoho vykhovannia na formuvannia osobystosti studentiv [The influence of physical education on the formation of students' personality]. URL: [http://www.rusnauka.com/25\\_DN\\_2008/Sport/28999](http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Sport/28999). [in Ukrainian]
8. Syrotynska O. (2017). Vplyv zasobiv atletychnoi himnastyky na fizychnyi rozvytok studentiv [Influence of athletic gymnastics equipment on students' physical development]. Lviv. S. 40–44. [in Ukrainian]
9. Chaika Yu., Harlinska A., Hordiichuk A. (2022). Vplyv lehkootletychnykh vprav na riven fizychnoi pidhotovlenosti shkoliariv serednoho viku [Influence of athletics exercises on the level of physical fitness of middle-aged pupils]. Kharkiv. S. 116–125. [in Ukrainian]
10. Ken Hardman, Ken Green, Meyer & Meyer Verlag (2011). Contemporary Issues in Physical Education: International Perspectives. Germany. 287 p.
11. David Kirk, Doune Macdonald, Mary Ma O'Sullivan (2006). The Handbook of Physical Education. London. P. 449–466.

#### ***Klish I., Moroz M., Mytchyk O. Peculiarities of professional training of future physical culture teachers for learning the basics of the methodology and training in athletics***

*Track-and-field exercises are included in the Physical Education programs for schoolchildren and students of all educational institutions, as well as in training plans for various sports. Athletics sections play a leading role in the activities of physical education groups, sports clubs, and sports and fitness associations. Such popularity and mass participation in athletics is due to the accessibility and wide variety of its types. The diversity of athletics is of great practical and health-improving importance, allowing us to improve the functional capabilities of the human body and to have a targeted impact on the development of physical qualities. At the present stage, the state policy in the field of education of the younger generation is aimed at enhancing the cultural aspect that regulates the interaction of elements responsible for cultivating physical potential in the student environment.*

*In this context, the article aims to analyse the problem of professional training of future teachers to teach the basic methods and techniques of performing athletics, training athletes to improve sports results. Research methods are as follows: analysis, synthesis, and generalisation.*

*The inclusion of athletics in the Physical Education program of students emphasises the importance and necessity of targeted use of physical culture and sports in the professional training of future specialists. This article defines the basics of the methodology of teaching athletics exercises for self-study to improve results in running and long jumps, which allows a specialist to adapt to the profession. In the aspect of this problem, the article considers the accounting of parameters of the functional state of the nervous system and typological characteristics of students to optimise academic training in athletics.*

*The effectiveness of athletics in promoting the harmonious development of the individual is explained by its specificity of competitive activity, deep versatile impact on the individual's body, master vital motor skills and accessibility. Systematically organised athletics classes allow students to achieve a more sustainable positive increase in developing essential physical qualities.*

**Key words:** *physical training, athletics, physical exercises, physical culture, professional training, future teachers of physical culture.*



УДК 378.015.3:7.012

DOI href://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.16

Костюк О. П.

## ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасний акцент на розвиток креативності майбутніх дизайнерів вимагає використання найсучасніших методів навчання. Основною метою статті є аналіз дизайн-мислення як інноваційного методу формування креативних навичок майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки. Один з напрямів дослідження базується на визначенні дизайну. Робиться акцент, що у сьогоденному суспільстві дизайн активно розширює свої властивості, виходячи за рамки проектно-художньо-творчої діяльності. Такий процес стає певним алгоритмом, методологією моделювання у вирішенні проблем прогнозування, організації, управління тощо, що оснований на концепції дизайн-мислення. З цієї причини у дослідженні визначена необхідність розділяти дизайн як професійну діяльність і дизайн-мислення як особливу інноваційну проектну технологію. Розкрито специфіку поняття «дизайн-мислення». У дослідженні зазначено, що методи та прийоми дизайн-мислення використовуються у різних нестандартних, невизначених ситуаціях. На прикладах аналізу підходів до проектування (типологічного та інтерактивного) визначено роль дизайн-мислення у формуванні навичок креативності. За теорією креативності Р. Стернберга, щодо розвитку творчої особистості і відповідному оточуючому середовищу, визначаємо, що організаційною педагогічною умовою розвитку креативності майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки є формування творчого освітнього простору, охарактеризовані основні чинники, які впливають на формування творчого освітнього середовища. Розкриваються питання, пов'язані з проблемою впровадження методики дизайн-мислення у якості практичного інструменту як інноваційного методу формування креативних навичок майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки. Одним із способів розвитку креативного дизайн-мислення є метод творчих проєктів. У дослідженні визначено особливості поетапного формування дизайн-мислення, охарактеризовані основні механізми, які використовуються на різних етапах дизайн-мислення. Отримані результати визначають дизайн-мислення як інноваційний метод у процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів, що сприяє розвитку корпоративної культури, появі згуртованості команди навколо складної теми, відчуття єдності, значущості та інших важливих складових професійної діяльності.

**Ключові слова:** дизайн-мислення, майбутні дизайнери, професійна освіта, інноваційний метод, креативність.

Сучасний розвиток суспільства потребує виокремлення механізмів для швидкого реагування на динамічні зміни, вироблення нових технологій опрацювання інформації, виготовлення новаторської продукції, саморозвитку тощо. Частково вирішення цих питань покладається на систему освіти, яка має сформувати затребуваного на ринку праці спеціаліста, орієнтованого на виклики інформаційно-культурного простору, готового до розв'язання актуальних проблем сучасності. Своєю чергою, одним із інструментів досягнення цієї мети вважають застосування технологій дизайн-мислення, які ефективно сприяють розвитку креативних навичок в особистісному та професійному зростанні. Актуальністю і водночас складністю у застосуванні цих технологій вважають їх новаторство. У середовищі фахівців тривають дискусії стосовно конкретного визначення цього явища. За таких обставин дослідження дизайн-мислення, його впливу на креативні можливості здобувачів вищої освіти є цілком актуальним завданням для сучасної системи освіти. Тож, аналіз дизайн-мислення як інноваційного методу формування креативних навичок у майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки є основною метою пропонованої статті.

Один з напрямів нашого дослідження буде базуватися на визначенні дизайну, який є присутнім у всіх сферах соціального та культурного життя суспільства. Дизайн (від англ. design – проектування) у вузькому значенні визначається як проектна художньо-творча діяльність, направлена на вироблення елементів предметно-просторового середовища з естетичними властивостями орієнтованими на потреби споживача. У сьогоденні дизайн активно розширює свої властивості, виходячи за рамки проектно-художньо-творчої діяльності. Такий процес стає певним алгоритмом, методологією моделювання у вирішенні проблем прогнозування, організації, управління тощо. Шляхи вирішення таких проблем можуть бути основані на концепції дизайн-мислення. Сучасні фахівці зауважують, що методи та прийоми дизайн-мислення використовуються у різних нестандартних, невизначених ситуаціях. З цієї причини все частіше виникає необхідність розділяти дизайн як професійну діяльність і дизайн-мислення як особливу інноваційну проектну технологію. У зв'язку із поширенням цього явища актуальним є вивчення особливих аспектів розвитку дизайн-мислення, які є універсальним інструментом формування навичок креативності майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки.

Впровадження методики дизайн-мислення у якості практичного інструменту розпочалося на поч. ХХІ ст. передусім завдяки дослідженням Стенфордського університету та Інституту Хассо Платтнера у Потсдамі. Дослідження вчених доводять, що знання дизайн-мислення впливають на формування навичок колективної та індивідуальної творчості в реалізації практичних підходів до вирішення сучасних проблем.

У визначенні поняття «дизайн-мислення» тривають термінологічні дискусії. Дж. Цезар визначає, що дизайн – це «...мистецтво та практика планування, проектування та апробації візуального і текстового контенту» [2, с. 215]. Дослідниця Г. Гольдшмідт, зауважує, що у дизайні необхідно виділяти поняття

дизайн-мислення як впровадження системного підходу до вирішення нетипових завдань, що не пов'язано із природною обдарованістю [4]. Дослідники школи Стенфордського університету пояснюють цей термін як особливий спосіб мислення, що є орієнтований на людину. Ключовими його критеріями є оптимістичність, спільність, експериментальність. Науковці Інституту Хассо Платнера вважають, що дизайн-мислення є людиноорієнтованим підходом, що впливає на вирішення інноваційних проблем. Крім цього, він є побудований на інструментах, які використовуються дизайнерами із ціллю інтегрування потреб людей та вимог бізнесу. Американська дослідниця Н. Ларраз під категорією дизайн-мислення розуміє методологію упровадження інноваційних ідей, що включає інтерактивні принципи [5].

На основі аналізу поширених визначень цього терміну дизайн-мислення може зазначатися як принцип спільного дослідження, що впливає на формування інноваційних командних рішень, на вирішення складних проблем.

Існує два підходи до проєктування: типологічний та інтерактивний [5]. На основі першого підходу дизайн розглядається як свого роду форма, яка має вигляд готового продукту. Проєктування відбувається комплексно, на базі використання одночасно найрізноманітніших методик. Інтерактивний підхід розглядає дизайн як процес, у якому певний дизайн-як-продукт може бути результатом процесу. На базі цього підходу можливим є поетапне проєктування. Сучасні фахівці, зауважують, що він є більш ефективним, адже його можна контролювати та за необхідності коригувати на будь-якому етапі.

Визначимо роль дизайн-мислення у формуванні навиків креативності. Вважаємо, що одним із викликів, які стоять перед сучасною системою освіти, є розвиток креативних навиків майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки, зокрема шляхом впровадження інноваційних методик дизайн-мислення. Синтетичний за своєю природою процес дизайн-мислення послідовно включає в себе аналіз вихідної ситуації, пошук нових ідей, розробку плану та алгоритм реалізації задуму.

Відносно помітно до процесу проєктування зросли основні вимоги щодо професійної та креативної компетентності, особливо з огляду на всезагальний розвиток освітньої сфери. Під терміном креативність розуміється такий вид людської активності, наслідки якої несуть елементи новизни, нетиповості та соціальної значимості. Водночас, розвиток креативних здібностей впливає на оригінальність мислення майбутнього фахівця. Саме тому, креативність є однією із важливих умов стабільного розвитку будь-якої професії, зокрема дизайнерів.

За теорією креативності Р. Стернберга [9], розвиток творчої особистості забезпечується компонентами, серед яких значне місце відводиться оточуючому середовищу, оскільки без підтримки середовища особистість не може виявлятися і розвиватися. Помітну роль для формування креативності майбутніх дизайнерів має творче освітнє середовище, що складається із різноманітних чинників (рис. 1).

Відтак, визначаємо, що організаційною педагогічною умовою розвитку креативності майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки є формування такого освітнього простору, що дасть можливість у широкому обсязі опанувати ключовими вміннями, навичками та знаннями творчо-професійної роботи, виробити здібності, задовольнити потреби майбутніх фахівців у самоідентифікації.

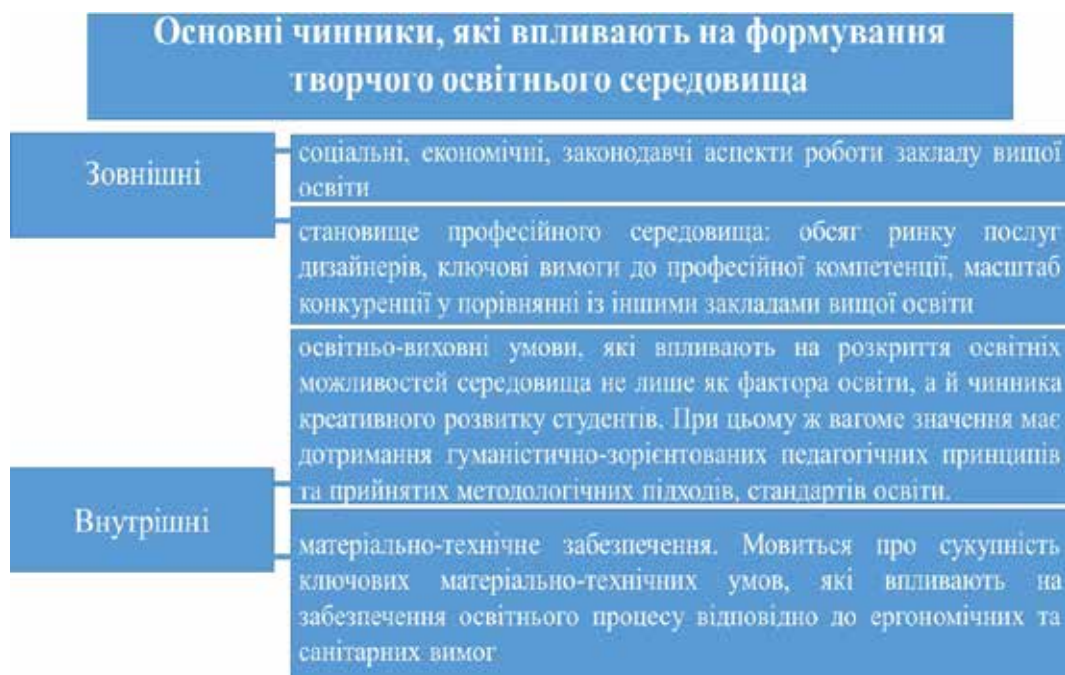


Рис. 1. Основні чинники, які впливають на формування творчого освітнього середовища

Водночас, систематичний розвиток креативності можливий лише на такій психологічній базі, яка характеризується шириною потреб та інтересів особистості, її спрямованістю на самореалізацію, спілкування, пізнання, відкритість до всього нового. При цьому ж вагому роль також відіграють навички гнучкого критичного мислення, високий рівень працездатності людини тощо. Основне завдання сучасних викладачів полягає у тому, щоб підтримувати та заохочувати творче ставлення до навчання, внутрішню мотивацію та активність студентів. З цієї причини особливо важливим є формування у здобувачів вищої освіти креативного базису у поведінці та стосунках, а потім уже вдосконалювання його методами дизайн-мислення [7].

Одним із способів розвитку креативного дизайн-мислення є метод творчих проєктів. Цей метод вперше був використаний у США у 1920-х рр. та одразу отримав неабияку популярність серед педагогів через оптимальне об'єднання теоретичних знань із практичним використанням їх для вирішення складних завдань. У педагогічній літературі існує два види таких проєктів: груповий та індивідуальний. Груповий проєкт є спільним творчим процесом, у якому кожний студент повинен проявити власні оригінальні здібності. Водночас груповий проєкт сприяє формуванню умінь підпорядковувати власну креативність загальним інтересам. Очевидно, що цей навик знадобиться у майбутньому здобувачам вищої освіти. В той же час, індивідуальний проєкт створюється та здійснюється суто однією людиною, що самостійно представляє задум та результати свого проєктного дослідження. Використання цього методу сприяє не тільки формуванню креативності у студентів, а й навичок критичного мислення [6], що, своєю чергою, активізує формування креативних навичок. Тому вважаємо, що метод проєктів має бути основним для забезпечення дизайн-мислення у середовищі професійної підготовки майбутніх дизайнерів. Водночас, вважаємо, що творчі проєктні технології направлені на формування у майбутніх дизайнерів унікальних, нетипових проєктних рішень, які у майбутньому вплинуть на їх самостійність одержання потрібних знань.

Визначимо особливості поетапного формування дизайн-мислення. Процес формування дизайн-мислення складається із декількох етапів. Початковим етапом є дивергенція. На цьому етапі відбувається проєктування головної ідеї. Водночас, відбувається перевірка усього, що має відношення до вирішення проєктної задачі, визначаються найбільш стійкі точки проєкту [3]. Тут можливі раціональні та інтуїтивні дії. Майбутні дизайнери повинні займатися збиранням даних, виробленням гіпотез, коригуванням технічного завдання. Для дивергенції існують різні методики, наприклад, метод інтерв'ю, мозковий штурм, опитування, проєктування тощо. Техніку мозкового штурму використовують багато фахівців. Основними умовами її застосування є чітка постановка питання щодо форми, інтенсивності роботи команди та відповідного модерування викладачем. Фахівці доводять, що результатом застосування об'єднаних технік мозкового штурму повинні стати цікаві ідеї вирішення типових проблем.

Наступним етапом є період трансформації, на якому виникає концепція продукту. Якщо попередній етап (дивергенція) дає безліч можливих ходів, то на етапі трансформації необхідним є їх об'єднання. Імовірними тут є зміни стартових ідей, їх коригування. Наступним етапом є конвергенція, яка відбувається тоді, коли студент удосконалює проєкт, усуває різноманітні протиріччя, уточнює деталі. Далі іде період генерації ідей, на якому майбутній дизайнер демонструє одержані результати. Після цього відбувається етап тестування. Тут необхідною є думка викладача, інших здобувачів освіти, адресатів проєкту щодо деталей, які не були прийняті до уваги. Ключовими факторами оцінювання проєкту є його унікальність, оригінальність, самостійність. При цьому важливими залишаються і конструктивні чинники. Мовиться про відповідність зробленого об'єкту до використання. Також при оцінюванні вагомими є естетичні та технологічні чинники [1].

Деякі дослідники виділяють інші етапи, на які поділяється метод дизайн-мислення: емпатія, фокусування, генерація ідей, прототипування, тестування [5]. Визначимо основні механізми, які використовуються на різних етапах дизайн-мислення (рис. 2).

Відтак, фокус уваги до об'єкта проєктування то розширюється, то звужується, що дає змогу збирати ідеї, а потім вибирати найкращі та доопрацьовувати їх. Найпершим етапом є емпатія, на якому майбутній дизайнер визначає головні цілі свого проєктування, при цьому досліджує потреби користувачів. Для цього йому необхідно детально вивчити той чи інший об'єкт, поспілкуватися із користувачами із метою розробки нового продукту чи послуги. Основні інструменти емпатії – бесіда, інтерв'ю, спостереження, нотування даних, аналіз загальної інформації. Другий етап називаються фокусування, на якому відбувається процес дистилляції зібраних відомостей. Тут майбутній дизайнер повинен відповісти на запитання: яку проблему він буде вирішувати? На етапі генерації ідей складається безліч стратегій, що включають брейнстормінг (мозковий штурм), ментальні карти, сторітелінг (розповідання історії). Основне завдання цього етапу полягає у тому, аби запропонувати якнайбільше можливих шляхів вирішення проблеми. На етапі прототипування відбувається створення мінімально життєздатного продукту. Мовиться про продукт із таким набором характеристик, які були би достатніми для того, аби задовольнити перших потенційних клієнтів. Використання мінімально життєздатного продукту економить два важливі ресурси для бізнесу – час та гроші. Це відбувається передусім завдяки швидкому отриманню ранніх відгуків про ті чи інші послуги чи продукти. На фінальній стадії тестування необхідним є залучення кінцевих користувачів для оцінки прототипу чи повторне тестування виправленої версії.



Рис. 2. Основні механізми, які використовуються на різних етапах дизайн-мислення

**Висновки.** Відтак, зауважимо, що дизайн-мислення як інноваційний метод у процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів сприяє розвитку корпоративної культури, появи згуртованості команди навколо складної теми, відчуття єдності, значущості та інших важливих складових професійної діяльності. З актуальних питань треба пріоритетно визначити, що важливим та ефективним підходом до впровадження інноваційних методів у процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів є той факт, що дизайн-мислення можна вважати інтерактивним підходом у покращенні та вдосконаленні якості дизайнерської освіти. Сучасна система освіти повинна звертати увагу на використання інноваційних методів формування креативних навичок у процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів, адаптувати методику дизайн-мислення під практичне виконання завдань, саморозвиток, щоб підготувати сучасного фахівця, готового конкурувати на ринку праці.

#### Використана література:

- Blizard, M. A. (2018). The open project. *Developing Creative Thinking in Beginning Design*, 148–162. <https://doi.org/10.4324/9781315622927-11>
- Cezzar, J. (2020). Teaching the designer of now: A new basis for graphic and communication design education. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 6(2), 213–227.
- Dam, R., & Siang, T. (2022). What is design thinking and why is it so popular? *The Interaction Design Foundation*. URL: <https://www.interaction-design.org/literature/article/what-is-design-thinking-and-why-is-it-so-popular>
- Goldschmidt, G. (2021). Critical design and design thinking vs. critical design and design thinking. *Different Perspectives in Design Thinking*, 6–20. <https://doi.org/10.1201/9780429289378-2>
- Larraz-Rábanos, N. (2021). Development of creative thinking skills in the teaching-learning process. *Teacher Education – New Perspectives*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97780>
- Mosely, G., Wright, N., & Wrigley, C. (2018). Facilitating design thinking: A comparison of design expertise. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 177–189. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.004>
- Pande, M., & Bharathi, S. V. (2020). Theoretical foundations of design thinking – A constructivism learning approach to design thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100637. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100637>
- Schoonenboom, J., & Johnson R.B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZ/SS Cologne journal for sociology and social psychology*, 69, 107–131. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28989188/>
- Sternberg, R. General intellectual ability (1985). *Human abilities by R. Sternberg*, 5–31.
- Variantsia, L., Kostiuk, O., Prodan, I., Hetman, O., & Krutko, O. (2022). Design Thinking as an Innovative Method of Formation of Creativity Skills in Students of Higher Education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11, 8, 303–310.

#### References:

- Blizard, M. A. (2018). The open project. *Developing Creative Thinking in Beginning Design*, 148–162. <https://doi.org/10.4324/9781315622927-11>
- Cezzar, J. (2020). Teaching the designer of now: A new basis for graphic and communication design education. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 6(2), 213–227.
- Dam, R., & Siang, T. (2022). What is design thinking and why is it so popular? *The Interaction Design Foundation*. URL: <https://www.interaction-design.org/literature/article/what-is-design-thinking-and-why-is-it-so-popular>

4. Goldschmidt, G. (2021). Critical design and design thinking vs. critical design and design thinking. Different Perspectives in Design Thinking, 6–20. <https://doi.org/10.1201/9780429289378-2>
5. Larraz-Rábanos, N. (2021). Development of creative thinking skills in the teaching-learning process. *Teacher Education – New Perspectives*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97780>
6. Mosely, G., Wright, N., & Wrigley, C. (2018). Facilitating design thinking: A comparison of design expertise. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 177–189. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.004>
7. Pande, M., & Bharathi, S. V. (2020). Theoretical foundations of design thinking – A constructivism learning approach to design thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100637. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100637>
8. Schoonenboom, J., & Johnson R.B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZfSS Cologne journal for sociology and social psychology*, 69, 107–131. URL : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28989188/>
9. Sternberg, R. General intellectual ability (1985). *Human abilities by R. Sternberg*, 5–31.
10. Varyanysia, L., Kostiuk, O., Prodan, I., Hetman, O., & Krutko, O. (2022). Design Thinking as an Innovative Method of Formation of Creativity Skills in Students of Higher Education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11, 8, 303–310.

***Kostiuk O. Design thinking as an innovative method of forming creative skills in future designers in the process of professional training***

*Modern emphasis on the development of creativity of future designers requires the use of the most modern teaching methods. The main goal of the article is the analysis of design thinking as an innovative method of forming creative skills of future designers in the process of professional training. One of the areas of research is based on the definition of design. It is emphasized that in today's society, design is actively expanding its properties, going beyond the scope of project-based artistic and creative activity. Such a process becomes a certain algorithm, modeling methodology in solving problems of forecasting, organization, management, etc., which is based on the concept of design thinking. For this reason, the research identified the need to separate design as a professional activity and design thinking as a special innovative project technology. The specifics of the concept of "design thinking" are revealed. It is stated in the study that the methods and techniques of design thinking are used in various non-standard, uncertain situations. The role of design thinking in the formation of creativity skills is defined on the examples of the analysis of approaches to design (typological and interactive). According to the theory of creativity of R. Sternberg, regarding the development of a creative personality in the appropriate environment, we determine that the organizational pedagogical condition for the development of creativity of future designers in the process of professional training is the formation of a creative educational space, the main factors influencing the formation of a creative educational environment are characterized. Issues related to the problem of implementing the design-thinking methodology as a practical tool as an innovative method of forming creative skills of future designers in the process of professional training are revealed. One of the ways to develop creative design thinking is the method of creative projects. The study identifies the features of the step-by-step formation of design thinking, characterizes the main mechanisms used at different stages of design thinking. The obtained results define design thinking as an innovative method in the process of professional training of future designers, which contributes to the development of corporate culture, the emergence of team cohesion around a complex topic, a sense of unity, significance and other important components of professional activity.*

**Key words:** design thinking, future designers, professional education, innovative method, creativity.

УДК 37.0

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.17>

**Кравчина Т. В.**

## РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК ВЛАСТИВІСТЬ СУБ'ЄКТА

*У статті розглядається поняття рефлексивності як важливої властивості суб'єкта, що впливає на особистісний розвиток та взаємодію зі світом. Вона досліджує різні аспекти рефлексивності, такі як самоаналіз, саморефлексія, критичне мислення та самосвідомість, і розглядає їхній вплив на формування свідомого та вдумливого суб'єкта. Завданнями даної статті є: аналіз наукових досліджень та літератури з проблеми рефлексивності як властивості особистості; визначення основних аспектів рефлексивності та її значення для розвитку особистості та взаємодії з навколишнім світом; виділення факторів, що впливають на розвиток рефлексивності, включаючи особистісні, соціальні та культурні впливи; опис методів і стратегій, що сприяють розвитку рефлексивності; розгляд практичних наслідків розвитку рефлексивності для особистості. Стаття також аналізує методи та стратегії, які сприяють розвитку рефлексивності у суб'єкта, включаючи самоспостереження, ведення щоденника, самоопитування, групова рефлексія, медитація, рефлексивна практика в професійній діяльності, самопоставлення цілей. Автори надають практичні поради для тих, хто прагне розвивати цю важливу навичку. Крім того, стаття висвітлює практичні наслідки розвитку рефлексивності для особистості та її взаємодії зі світом. Вона підкреслює важливість цього аспекту для досягнення особистісного зросту та успіху в різних сферах життя. Ця стаття є корисним ресурсом для дослідників, педагогів, психологів та всіх, хто цікавиться питаннями особистісного розвитку та самосвідомості. Вона надає важливий внесок у розуміння ролі рефлексивності у формуванні суб'єкта та його взаємодії з навколишнім світом. Тому, враховуючи висновки цього дослідження, рекомендується активно підтримувати інтерес до розвитку рефлексивності осіб та сприяти їх особистісному зростанню та професійному успіху.*

**Ключові слова:** рефлексивність, самоаналіз, особистість, методи та стратегії, взаємодія з навколишнім світом, практичні рекомендації, фактори, пізнання

В сучасному світі все більше звертають увагу на роль рефлексивності в особистісному розвитку, пізнанні та взаємодії з оточуючим середовищем. Рефлексивність вважається ключовим поняттям в галузі педагогіки, психології, освіти та інших наукових дисциплін, але її повне розуміння та використання залишаються предметом активних досліджень.

Хоча існує значна кількість досліджень, присвячених рефлексивності, її повна інтеграція в особистісний розвиток та практику ще не досягнута. Саме тому, дане дослідження спрямоване на розуміння того, як рефлексивність впливає на процес самоаналізу, саморозвитку та взаємодії з оточуючим світом. Питання, яке висувається перед дослідниками, є те, як рефлексивність може сприяти покращенню самопізнання, самовизначення та досягненню особистісних цілей.

**Метою статті** є дослідження та розкриття сутності рефлексивності як важливої властивості суб'єкта. Зокрема, стаття має на меті: визначити поняття рефлексивності та уявлення про неї в сучасних наукових дослідженнях; розкрити роль рефлексивності в особистісному розвитку та самоаналізі суб'єкта; виявити фактори, що впливають на розвиток рефлексивності у суб'єктів; проаналізувати методи та стратегії розвитку рефлексивності в особистісному та професійному контекстах; розглянути практичні наслідки розвитку рефлексивності для особистості та її взаємодії зі світом.

В результаті дослідження має бути досягнуто краще розуміння рефлексивності як важливого аспекту особистісного розвитку та досягнення практичних рекомендацій щодо її розвитку та використання.

Завдання даної статті є: аналіз наукових досліджень та літератури з питання рефлексивності як властивості суб'єкта; виявлення основних аспектів рефлексивності та її значення для особистісного розвитку та взаємодії з оточуючим світом; висвітлення факторів, що впливають на розвиток рефлексивності у суб'єктів, включаючи особисті, соціальні та культурні впливи; опис методів та стратегій, які сприяють розвитку рефлексивності у суб'єкта, зокрема через самоаналіз, саморефлексію та критичне мислення; розгляд практичних наслідків розвитку рефлексивності для особистості, включаючи покращення самосвідомості, самовизначення, саморозвитку та взаємодії з оточуючими.

Завдання статті полягає в систематизації та узагальненні наявних даних щодо рефлексивності як важливої властивості суб'єкта. Це включає аналіз попередніх досліджень, виявлення нових підходів та концепцій, а також надання практичних рекомендацій щодо розвитку рефлексивності у суб'єктів.

Для дослідження рефлексивності як властивості суб'єкта використано різноманітні методи, зокрема: спостереження за поведінкою суб'єктів у реальних ситуаціях, що дозволяє оцінити їхню здатність до рефлексії, самоспостереження та аналізу власних дій; метааналіз наукових досліджень: систематичний аналіз та узагальнення результатів попередніх досліджень з рефлексивності. Цей підхід дозволяє оцінити консистентність та загальні тенденції в дослідженнях на цю тему.

Наукове дослідження рефлексивності як властивості суб'єкта в останні роки зосереджується на різних аспектах цього поняття та його впливі на розвиток особистості та взаємодії зі світом. Дослідники активно досліджують, як рефлексивність впливає на самопізнання, саморозвиток, взаємодію з оточенням, навчанням та професійним ростом. Ось декілька прикладів праць українських вчених:

Громова Н.М. вивчає роль рефлексивності в особистісному розвитку педагогів. Вона аналізує, як рефлексивна компетентність може впливати на педагогічну діяльність та сприяти професійному зростанню [2]. Гринько В. О. у своїх дослідженнях «Рефлексивність у структурі психічних якостей особистості» та «Рефлексивність як ментальна властивість» досліджує психологічні аспекти рефлексивності. Він вивчає взаємозв'язок рефлексивності з іншими психічними якостями та її роль у розвитку особистості [1]. Павелкін Р.В. аналізує сутність рефлексивності та її вплив на різні аспекти життя людини, зокрема на психічне здоров'я, самореалізацію та самопізнання [4]. Синишина В. досліджує роль рефлексивності в особистісному та професійному розвитку, особливо звертаючи увагу на роль психологів [5]. Ці праці українських вчених сприяють розширенню розуміння рефлексивності як важливої властивості суб'єкта, її впливу на розвиток особистості та взаємодію зі світом в українському контексті.

Вивчення питання рефлексивності як властивості суб'єкта є актуальною темою для багатьох зарубіжних вчених. Ця тема привертає увагу дослідників з різних галузей, таких як психологія, педагогіка, соціологія та інші. Ось кілька прикладів праць зарубіжних вчених:

У роботі Джона Дьюї «Демократія й освіта» (2003) висвітлено важливість рефлексивного мислення для розвитку інтелекту та здатності аналізувати свої думки. Цей підхід вплинув на пізніші дослідження з цієї області [3]. Дональд Шьон та Вінсент Десантіс у своїй роботі "The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action" (2011) розглядають роль рефлексивності в професійному розвитку. Вони вважають, що професіонали повинні вміти аналізувати свої дії та рішення, щоб постійно вдосконалюватися [8]. Сучасні дослідження також акцентують увагу на взаємодії рефлексивності з різними аспектами життя. В роботі 'Meta-Analysis Study: The Relationship Between Reflective Thinking And Learning Achievement' (2022) Chamdani, M., Ali Yusuf, F., Salimi, M. and Fajari, L. E. W. проводять аналіз наукових досліджень та визначають позитивний вплив рефлексивного мислення на навчання та розвиток

студентів [6]. Культурний аспект рефлексивності розглянуто в роботі Краузе І-В. "Culture and Reflexivity in Systemic Psychotherapy: Mutual Perspectives" (2018), де автор досліджує, як культурні фактори впливають на сприйняття та розвиток рефлексивності у різних культурах [7]. Ці праці зарубіжних вчених відображають різноманітні підходи до вивчення рефлексивності як властивості суб'єкта та її впливу на розвиток особистості та взаємодію зі світом.

Отже, наукові дослідження та література з питання рефлексивності як властивості суб'єкта демонструють різноманітні аспекти цього поняття, його важливість для особистісного розвитку, професійної діяльності та взаємодії зі світом.

Рефлексивність як властивість суб'єкта відображає здатність особистості аналізувати свої думки, почуття, дії та досвід, сприймати і розуміти свої внутрішні процеси та вплив зовнішніх факторів. Це поняття означає, що особистість здатна самокритично розглядати свої вчинки, рішення та взаємодію з навколишнім світом. Рефлексивність включає у себе такі аспекти:

*Самоаналіз:* особистість здатна критично аналізувати свої вчинки, думки, мотивації та взаємодію з оточенням. Вона роздумує про свої успіхи та невдачі, виявляє підсумки та вчиться на своїх помилках.

*Саморефлексія:* Це здатність особистості зосереджуватися на своїх внутрішніх думках та почуттях. Вона розглядає свої емоції, реакції та мотиви, а також вивчає їх вплив на свої дії.

*Критичне мислення:* рефлексивна особистість оцінює інформацію та ситуації об'єктивно, не беручи все за чисту монету. Вона здатна розпізнавати підсвідомі упередження та долати їх.

*Самосвідомість:* рефлексивна особистість має високий рівень самосвідомості, тобто розуміє свої сильні та слабкі сторони, свої цінності та впливи, які впливають на її вчинки.

*Спроможність до змін:* рефлексивна особистість готова адаптуватися до нових обставин, навчатися на досвіді та вносити зміни в своє життя на основі свого аналізу [5].

Рефлексивність допомагає особистості бути більш самосвідомою, адаптивною та вдумливою, що сприяє покращенню як особистісного розвитку, так і взаємодії зі світом. Виявлення основних аспектів рефлексивності та її значення для особистісного розвитку та взаємодії з оточуючим світом є ключовим завданням досліджень в цій області.

Один з основних аспектів рефлексивності – це здатність суб'єкта до саморефлексії та самоспостереження. Це включає здатність аналізувати власні думки, емоції, мотивації та дії, а також здатність роздумувати над своїм досвідом. Ця здатність дозволяє суб'єкту зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, визначити свої цінності та цілі, а також приймати обґрунтовані рішення.

Значення рефлексивності для особистісного розвитку полягає в тому, що вона сприяє самовдосконаленню. Суб'єкт, який вміє аналізувати свої дії та реакції, може виявити обмеження та недоліки своєї поведінки та мислення і працювати над ними. Це важливо для досягнення особистісної гармонії та зростання. У взаємодії з оточуючим світом, рефлексивність відіграє роль у поліпшенні комунікації та міжособистісних відносинах. Суб'єкт, який розуміє свої емоції та реакції, може ефективніше спілкуватися з іншими, уникати конфліктів та знаходити спільні мови з різними людьми [1].

Отже, виявлення аспектів рефлексивності та розуміння її значення допомагає покращити саморозвиток, зміцнити особистісну ідентичність та поліпшити взаємодію зі світом навколо.

Розгляд факторів, які впливають на розвиток рефлексивності у суб'єктів, охоплює широкий спектр впливів, включаючи особисті, соціальні та культурні аспекти.

*Особисті фактори* включають внутрішні риси суб'єкта, такі як інтелектуальність, самоаналітичність, пізнавальні здібності та відкритість до нового. Індивіди, які є більш освіченими та зацікавленими в розумінні себе та свого досвіду, зазвичай мають більший потенціал для розвитку рефлексивності.

*Соціальні фактори* включають взаємодію з оточуючими людьми, зокрема роль сім'ї, друзів, вчителів та колег. Сприятлива підтримка та можливість обговорити власні думки та почуття можуть стимулювати розвиток рефлексивності. Також важливе значення мають позитивні міжособистісні відносини, які надають можливість для відкритого обміну думками та здатності висловлювати себе.

*Культурні впливи* визначають, як рефлексивність розуміється та розвивається в конкретному культурному контексті. Деякі культури можуть сприяти більш відкритому сприйняттю індивідуального роздуму та аналізу, тоді як інші можуть більше підкреслювати колективні цінності [3].

Всі ці фактори взаємодіють і впливають на розвиток рефлексивності у суб'єктів. Розуміння цих впливів допомагає створити ефективні підходи до сприяння розвитку рефлексивності в різних контекстах.

Існує кілька методів та стратегій, які сприяють розвитку рефлексивності у суб'єкта, включаючи самоаналіз, саморефлексію та критичне мислення. Ось деякі з них:

*Самоаналіз і саморефлексія:* самоаналіз полягає у свідомому розгляді власних дій, почуттів і думок. Суб'єкт ретельно розглядає свій досвід та вчинки, аналізує, що було зроблено добре і що можна покращити. Саморефлексія – це глибший рівень самоаналізу, коли суб'єкт роздумує про власні цінності, прагнення та життєві цілі.

*Журнал рефлексії:* ведення особистого журналу, де суб'єкт записує свої думки, роздуми, спостереження та враження. Це допомагає відстежувати свій розвиток та зрозуміти, які аспекти можна покращити.

*Діалог з іншими:* обговорення власних думок і поглядів з іншими людьми сприяє розширенню світогляду та розумінню різних підходів до ситуацій.

*Питання самому собі:* питання типу «Чому я обрав таку дію?», «Які мотиви стоять за моїми вчинками?», «Як би я міг зробити це краще?» сприяють глибшому аналізу та рефлексії.

*Критичне мислення:* розвиток критичного мислення допомагає суб'єкту аналізувати інформацію, підходи та рішення з різних кутів зору, допомагаючи уникнути стереотипного мислення.

*Самооцінка:* регулярна оцінка власних досягнень, навіть невеликих, може стимулювати бажання розвивати рефлексивність.

*Рефлексивні групи:* участь у групах, де люди обговорюють свої думки та досвід, сприяє глибшому розумінню власних переконань та реакцій.

*Використання мистецтва:* живопис, література, музика можуть стати засобом вираження та рефлексії власних почуттів та думок [4].

Ці методи допомагають суб'єктам розвивати рефлексивні навички та бачити себе з більш об'єктивної точки зору, що сприяє особистісному росту та покращенню взаємодії з оточуючим світом.

Розвиток рефлексивності має важливі практичні наслідки для особистості та її взаємодії зі світом. Ось декілька з них:

*Підвищена самосвідомість:* розвиток рефлексивності допомагає особистості краще розуміти себе, свої цінності, мотивації та потреби. Це сприяє зміцненню ідентичності та підвищує самосвідомість.

*Саморозвиток:* рефлексивність стимулює особистість працювати над своїми недоліками та розвивати свої сильні сторони. Це сприяє постійному самовдосконаленню та особистісному зростанню.

*Покращене критичне мислення:* рефлексивність сприяє розвитку критичного мислення, що дозволяє бачити ситуації з різних кутів зору, аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення.

*Ефективніша взаємодія з іншими:* особистість, яка розвиває рефлексивність, здатна краще розуміти точки зору інших людей, що сприяє покращенню міжособистісних відносин та здатності спілкуватися.

*Впевненість:* рефлексивний підхід дає особистості можливість бути більш впевненою у своїх рішеннях та діях, оскільки вони базуються на глибокому аналізі та розумінні.

*Краще розуміння цілей:* рефлексивність допомагає особистості краще розуміти свої цілі та амбіції, що сприяє більш ефективному напрямку своїх дій.

*Адаптація до змін:* розвиток рефлексивності робить особистість більш готовою до змін та нових викликів, оскільки вона вміє адаптуватися та навчатися на основі свого досвіду.

*Лідерські якості:* рефлексивність є ключовою якістю лідерів, оскільки вона допомагає їм бути більш уважними до потреб та думок інших, а також краще оцінювати ситуації [8].

Усі ці наслідки сприяють більш ефективній та глибокій взаємодії особистості з оточуючим світом, роблять її більш адаптивною та самостійною в різних ситуаціях життя.

**Висновки** дослідження підкреслюють важливість рефлексивності як властивості суб'єкта і виявляють наступні ключові аспекти:

*Рефлексивність* є активним процесом самопостереження, самоаналізу та саморефлексії, який дозволяє суб'єктам свідомо розуміти свої власні думки, почуття, мотивації та дії.

*Розвиток рефлексивності в суб'єктах* є важливим фактором особистісного зростання, самовизначення та саморозвитку. Він сприяє покращенню самосвідомості, глибшому розумінню власних цінностей, потреб і цілей.

*Рефлексивність* допомагає суб'єктам ефективніше взаємодіяти з оточуючим світом, адаптуватися до нових ситуацій та вирішувати проблеми. Вона сприяє критичному мисленню, здатності до оцінки альтернативних шляхів дії та вибору оптимальних рішень.

*Розвиток рефлексивності* може здійснюватися за допомогою різних методів, включаючи самоаналіз, саморефлексію, діалог з іншими людьми та використання різноманітних психологічних технік.

Враховуючи важливість рефлексивності як властивості суб'єкта, висновки цього дослідження підкреслюють необхідність сприяти розвитку рефлексивних навичок у людей, які займаються саморозвитком, освітою та професійним ростом. Це може включати розробку програм тренувань, впровадження методів рефлексивного вивчення та підтримку рефлексивної практики в різних сферах життя. Подальші дослідження можуть спрямовуватися на вивчення впливу рефлексивності на ефективність навчання, саморозвиток та професійний успіх, а також на розробку інструментів та підходів, спрямованих на підвищення рівня рефлексивності в різних контекстах.

У цілому, дане дослідження підкреслює, що рефлексивність як властивість суб'єкта має важливе значення для особистісного розвитку та самоорганізації. Її розвиток може сприяти підвищенню самосвідомості, самоактуалізації та здатності до критичного мислення. Отже, враховуючи висновки цього дослідження, рекомендується активно підтримувати інтерес до розвитку рефлексивності у суб'єктів і сприяти їхньому особистісному зростанню та професійному успіху.



**Використана література:**

1. Гринько В. О. Теоретичні і методичні засади проєктування цифрових освітніх технологій у навчанні майбутніх учителів початкової школи : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Слов'янськ, 2021. 505 с.
2. Громова Н. М. Психологічні особливості установки на критичне мислення. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10. Вип. 27. С. 79–88. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsub\\_2015\\_10\\_27\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsub_2015_10_27_9).
3. Д'юї Д. Демократія й освіта. Львів : Літопис, 2003. 294 с.
4. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. «Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2019. Випуск 8(37). С. 84–98. <https://doi.org/10.32405/2522-9931>,
5. Синишина В. Формування рефлексивного потенціалу майбутніх психологів. *Вісник Львівського університету. Серія: психологічні науки*. 2021. Випуск 9. С. 229–235 <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.29>
6. Chamdani, M., Ali Yusuf, F., Salimi, M. and Fajari, L. E. W. Meta-Analysis Study: The Relationship Between Reflective Thinking And Learning Achievement. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 2022. vol. 15, № 3, P. 181–188. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150305>
7. Krause, I-B. Culture and Reflexivity in Systemic Psychotherapy: Mutual Perspectives. New York : Routledge. 2018. 226 p.
8. Schön, Donald A., DeSanctis Vincent. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. *The Journal of Continuing Higher Education*. 2011. 34(3). P. 29–30. <https://doi.org/10.1080/07377366.1986.10401080>

**References:**

1. Hrynko V.O. (2021) Teoretychni i metodychni zasady proiektuvannia tsyfrovyykh osvitynykh tekhnolohii u navchanni maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly: dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01 [Theoretical and methodological principles of designing digital educational technologies in the training of future primary school teachers: dissertation. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01]. Sloviansk. 505 s. [in Ukrainian]
2. Hromova N.M. (2015) Psykholohichni osoblyvosti ustanovky na krytychne myslennia [Psychological peculiarities of attitude towards critical thinking]. Aktualni problemy psykholohii [Actual problems of psychology]. T. 10. Vyp. 27. S. 79–88. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsub\\_2015\\_10\\_27\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsub_2015_10_27_9) [in Ukrainian]
3. D'iuї D. (2003) Demokratsiia y osvita [Democracy and education]. Lviv: Litopys. 294 s. [in Ukrainian]
4. Pavelkiv R. V. (2019) Pefleksiiia yak mekhanizm formuvannia indyvidualnoi svidomosti ta diialnosti osobystosti [Reflection as a mechanism of formation of individual consciousness and personality activity]. Visnyk pisladyplomnoi osvity. «Seriiia «Sotsialni ta povedinkovi nauky» [Bulletin of postgraduate education. "Social and Behavioral Sciences Series"]. Vypusk 8(37). С. 84–98 <https://doi.org/10.32405/2522-9931> [in Ukrainian]
5. Synyshyna V. (2021) Formuvannia refleksyvnoho potentsialu maibutnykh psykholohiv [Formation of reflective potential of future psychologists]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia: psykholohichni nauky [Bulletin of Lviv University. Series: psychological sciences]. Vypusk 9. S. 229–235 <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.29> [in Ukrainian]
6. Chamdani, M., Ali Yusuf, F., Salimi, M. and Fajari, L. E. W. Meta-Analysis Study: The Relationship Between Reflective Thinking And Learning Achievement. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 2022. vol. 15, no. 3, pp. 181–188. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150305>
7. Krause, I-B. Culture and Reflexivity in Systemic Psychotherapy: Mutual Perspectives. New York: Routledge. 2018. 226 p.
8. Shön, Donald A., DeSanctis Vincent. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. *The Journal of Continuing Higher Education*. 2011. 34(3). pp. 29–30. <https://doi.org/10.1080/07377366.1986.10401080>

**Kravchyna T. Reflectiveness as a property of the subject**

*This article examines the concept of reflexivity as an important property of the person that affects personal development and interaction with the world. It explores various aspects of reflexivity, such as introspection, self-reflection, critical thinking and self-awareness, and considers their impact on the formation of a conscious and thoughtful personality. The tasks of this article are: analysis of scientific research and literature on the issue of reflexivity as a property of the individual; identifying the main aspects of reflexivity and its importance for personal development and interaction with the surrounding world; highlighting the factors affecting the development of reflexivity, including personal, social and cultural influences; description of methods and strategies that contribute to the development of reflexivity; consideration of the practical consequences of the development of reflexivity for the individual. The article also analyzes methods and strategies that contribute to the development of the person's reflexivity, including self-observation, keeping a diary, self-questioning, etc. The authors provide practical advice and methodical recommendations for those seeking to develop this important skill. In addition, the article highlights the practical consequences of the development of reflexivity for the individual and his interaction with the world. It emphasizes the importance of this aspect for achieving personal growth and success in various spheres of life. This article is a useful resource for researchers, educators, psychologists, and anyone interested in issues of personal development and self-awareness. It provides an important contribution to the understanding of the role of reflexivity in the formation of the individual and his interaction with the surrounding world. Therefore, taking into account the conclusions of this study, it is recommended to actively support interest in the development of the persons' reflexivity and to promote their personal growth and professional success.*

**Key words:** reflexivity, introspection, personality, methods and strategies, interaction with the surrounding world, practical recommendations, factors, knowledge.

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧ. XXI СТ.)

У статті висвітлено провідні тенденції розвитку науково-дослідної діяльності студентів в університетах України в XIX – на початку XXI ст. Проаналізовано нормативно-правові документи, наукові джерела щодо теорії та практики становлення та розвитку науково-дослідної роботи студентів у ЗВО. Виокремлено основні періоди впровадження науково-дослідної діяльності студентів в університетах України з середини XIX до початку XXI ст.: перший період (XIX ст. – початок XX ст.) – зародження науково-дослідної діяльності студентів (досліджено, що поступовий розвиток законодавчої основи в системі вищої освіти України супроводжувався розгалуженням структури університетів (факультети, кафедри), інноваційною організацією освітнього процесу, формуванням наукових шкіл з різних галузей науки як структурованих об'єднань учених декількох поколінь навколо нових ідей, методів і методик дослідження); другий період розвитку студентської науки – 30-ті роки XX ст. – розкрито новітні форми та методи організації дослідної діяльності студентів під час виконання лабораторних робіт і виробничої практики; організація наукових гуртків; третій період, пов'язаний зі схваленням наказу Міністерства освіти Української РСР «Про заходи поліпшення підготовки професорсько-викладацьких кадрів для педагогічних і учительських інститутів Української РСР» № 196, (з'ясовано, що з метою поліпшення та розвитку науково-дослідної діяльності студентів рекомендувалося забезпечити можливість публікувати у пресі результати їхніх кращих науково-дослідних робіт та залучення до науково-дослідної роботи студентів, аспірантів і молодих вчених); упродовж четвертого періоду відбувалося оновлення Положень про науково-дослідну роботу студентів, які передбачали запровадження у ВНЗ України низки заходів, спрямованих на удосконалення науково-дослідної роботи студентів – обов'язкову частину навчального процесу всіх ВНЗ України; п'ятий період (1991–2020 р.р.) – докорінно змінюються зміст, завдання та організація наукової роботи у ЗВО. Доведено, що державні реформи в освітньо-науковому секторі, спрямовані на інтеграцію зусиль наукової, освітньої та навчальної діяльності у підготовці висококваліфікованих учителів, сприяють єдності освіти й наукових досліджень.

**Ключові слова:** університет, тенденції розвитку, студенти, науково-дослідна робота, викладачі.

Світові тенденції у розвитку вищої освіти зумовлюють посилення вимог щодо якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Найважливішою умовою успішності розвитку країни й забезпечення стабільності її прогресу в усіх напрямках є освіченість нації, а також наявність потужного науково-освітнього потенціалу. Україна прямує шляхом побудови міцної та дієвої системи державного управління, де питання розвитку науки й освіти є одним з основних пріоритетів внутрішньої політики уряду. Проте, дослідивши історію становлення та розвитку наукової діяльності в університетах України, маємо підстави твердити про те, що умови для наукової роботи вчених у державних освітньо-наукових установах не завжди сприяли її розвитку.

У цьому контексті все більшої актуальності набуває зміст науково-дослідної діяльності студентів, що на шляху інтеграції нашої країни до світової науково-освітньої спільноти є одним із наріжних складників у професійній підготовці конкурентоспроможних майбутніх фахівців [14].

На основі ґрунтовного аналізу наукових джерел маємо підстави твердити, що окремі аспекти проблеми організації науково-дослідної роботи у закладах вищої освіти висвітлені у працях А. Алексюка, В. Гриньової, В. Даниленка, Н. Дем'яненко, І. Зязюна, О. Мартиненка, В. Майбороди, О. Микитюка, Т. Щербань та інших учених [4; 11; 14]. Разом із тим слід констатувати, що науково-дослідна робота здобувачів вищої освіти недостатньо мотивується, не завжди пов'язана з майбутньою професією, а її виконання здобувачами вищої освіти має вплив не лише на якість освітнього процесу, але й потребує відповідної професійної майстерності від викладачів [3; 12].

**Мета статті** – аналіз теорії та практики становлення та розвитку науково-дослідної роботи студентів у ЗВО як провідна умова посилення їх активності у навчанні й у ході професійного самовдосконалення та самоствердження.

Ґрунтовний ретроспективний аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів (табл. 1) уможливив окреслити провідні тенденції, виокремити основні періоди впровадження науково-дослідної діяльності студентів в університетах України з середини XIX до початку XXI ст.

*Перший період.* Зародження науково-дослідної діяльності студентів. Так, ще в XIX ст. завданнями науково-дослідної роботи студентів були: «формування вмінь вільно висловити думки латинською мовою», «опанування ґрунтовних знань з основ наук», «вивчення вітчизняної історії і національних традицій» [12, 209–211].

Поступовість започаткування класичних університетів в Україні (зокрема, Харківського – 1804 р., Київського – 1834 р., Новоросійського – 1865 р.) відкрила нову сторінку у розвитку університетської освіти та науки. Як зазначає Л. Вовк, «XIX ст. в історії освіти виявилось ключовим. Відкриття університетів, ліцеїв, гімназій, утворення наукових товариств, публічних бібліотек розширило освітні можливості і зацікавленість багатьох верств суспільства освітою» [2, 21].

Провідними освітніми тенденціями XIX ст. були: започаткування «чіткого структурування всіх типів навчальних закладів країни (парафіяльних, повітових училищ, гімназій та університетів)» [3, 21–22]; поступовий розвиток законодавчої основи, що супроводжувався розгалуженням структури університетів (створення нових факультетів, кафедр тощо) та інноваційністю в організації освітнього процесу. Крім того, русифікаторська політика першої половини XIX ст. сприяла утворенню «у 30–40-ві роки гуртків, курсів у діяльності яких елементарні, додаткові знання поєднувалися з національною ідеєю» [2, 21]. Почали створюватися заклади «народної свідомої грамотності».

Таким чином, діяльність університетів регулювалася низкою важливих нормативно-правових документів: статутами (зокрема, у 1804, 1835, 1863, 1884 рр.) [6; 257], постановами з'їздів (наприклад, I Всеросійський з'їзд природознавців, 04 січня 1868 р.). Детально не заглиблюючись у зміст статутів і постанов з'їздів, окреслимо основні риси процесу становлення та розвитку науково-дослідної діяльності студентів: 1) наукові статті вчених відображали пріоритетність суспільно-політичного вектора – ліберального чи консервативного, що визначало галузево-нормативний вимір функціонування університетів; взаємини між державними органами та науковим товариством були обмеженими переважно науково-атестаційними справами щодо посадових призначень та переміщень;

2) у жодному нормативно-правовому документі немає статті, що визначала б права й обов'язки професорсько-викладацьких корпусів у галузі наукової діяльності;

3) науково-дослідна діяльність не була обов'язковою і добровільною, а жорстко регламентованою міністерськими програмами [13, 235];

4) передбачалося обов'язкове виконання кожним викладачем хоча б одного наукового дослідження за період діяльності в університеті; умови для наукової роботи в університетах не задовольняли провідних вчених, тому вони намагалися здійснювати самостійні дослідження у наукових товариствах за межами університетів і державних установ, які менше контролювалися органами державної влади, оскільки були громадськими структурами, що існували за рахунок членських внесків і приватних пожертвувань [5, 235];

5) внутрішньо корпоративна автономія ЗВО (Статут університетів, 1863) призвела до розширення внутрішньо інституційної мережі навчально-допоміжних приміщень для виконання науково-експериментально завдань, збільшення переліку кафедр та чисельності науково-практичних заходів;

6) у четвертому Статуті університетів (1884) передбачалося збільшення робочого часу для виконання викладацьким складом науково-дослідних завдань, вільний вибір студентами викладачів та навчальних предметів та інше [5; 6];

7) з середини XIX століття у кожному університеті започатковано різногалузеві наукові товариства, на базі яких студентство систематично здійснювало свої науково-дослідні пошуки [3].

Так, у Новоросійському університеті, був створений науково-біологічний гурток (керівник – професор Л. Ценковський), на заняттях якого студенти здійснювали профільні наукові дослідження в аудиторних та позааудиторних умовах [9; 10, 15–30]. У Харківському університеті діяли: товариство дослідників природи (1869 р.); історична та філологічна школи науковців (1869 р.), яка об'єднували таких відомих учених, як: О. Потебня, В. Недлер, М. Сумцов, М. Дринов, М. Халанський [3; 5]. Кожен із перелічених педагогів виконував цікаві пошуково-дослідницькі роботи зі студентами на предметність зібрання цінної інформації. Професор Харківського університету О. Струве поєднував науково-дослідні проекти зі студентством не лише у стінах аудиторії, але й у приміщенні Харківської обсерваторії. Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчив, що у 1895 р. у Харківському університеті існувало 5 товариств [5; 9; 12].

В Університеті св. Володимира були створені: історична школа науковців (М. Костомаров, В. Домбровський, П. Павлов, О. Ставровський, В. Цих, В. Шульгін та інші) [1, 11], які здійснили вагомий внесок у поглиблення історичних розвідок та залучення студентів до наукових пошуків на рівноправних основах; наукове товариство «Комісії для опису губерній Київського навчального округу» (1851–1864 рр.) у межах якого студенти виконували науково-дослідні завдання, що передбачали збір та аналіз статистично-описових матеріалів для експедиційних проєктів [8]. Загалом у Київському університеті на початку XX ст. функціонували 10 наукових товариств [8, 53–54].

З метою підвищення престижності наукової праці серед студентства викладачі провідних кафедр університетів щороку пропонували їм для виконання теми науково-дослідних проєктів. За найкращі наукові роботи студенти отримували медалі та премії, а згодом публікували їх у виданнях університету коштом навчальної установи [13, 236].

Вже на початку 20-х років XX ст. студентів старших курсів педагогічних інститутів під час педагогічної практики широко залучали до виконання різноманітних педагогічних досліджень, які мали яскраво виражену дослідницьку спрямованість.

На першій партійній нараді з питань народної освіти (31 січня 1920 – 4 січня 1921 рр.) було окреслено один з провідних напрямків перебудови навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах – виховання студентської молоді. Найбільш ефективною формою організації цієї роботи було визнано гуртки [3; 11].

Саме початок 30-их років XX ст. (особливо 1933 рік) вважається *другим періодом* розвитку студентської науки. У цей період до лабораторних робіт і виробничої практики було включено різні дослідницькі завдання, а також студентів масово залучали до наукових гуртків ВНЗ [2].

*Третій період.* 11 квітня 1953 року був схвалений наказ Міністерства освіти Української РСР «Про заходи поліпшення підготовки професорсько-викладацьких кадрів для педагогічних і учительських інститутів Української РСР» (№196), в якому з метою поліпшення і розвитку науково-дослідної діяльності студентів рекомендувалось забезпечити можливість публікувати у пресі результати їхніх кращих науково-дослідних робіт. Директорам вищих навчальних закладів надавалося право залучати до роботи в якості лаборантів найбільш здібних студентів старших курсів, які успішно виконували навчальний план, з оплатою їхньої праці в розмірі до половини ставки за посадою лаборанта за 4-годинний робочий день у межах загальних штатів навчально-допоміжного персоналу [7, 14–15]. За студентами, залученими до роботи в якості лаборантів, зберігалось право на отримання стипендії на загальних підставах.

У продовж 1960–1980 років зміни і доповнення до цієї постанови вносилися ще не раз, у цілому всі вони були орієнтовані на поліпшення становища у секторі науки ВНЗ та залучення до науково-дослідної роботи студентів, аспірантів і молодих учених. Так, її виконання передбачало ряд заходів: 1) всесоюзні конкурси на кращу наукову роботу студентів з природничих, технічних і гуманітарних наук (з 1958 р.); 2) впровадження в освітній процес ВНЗ науково-дослідних робіт здобувачів освіти; 3) студенти, які отримували диплом з відзнакою, мали перевагу при розподілі на роботу і під час вступу до аспірантури; 4) були створені перші комплексні творчі молодіжні колективи зі студентів, аспірантів та молодих спеціалістів; 5) професорсько-викладацький склад ВНЗ був зобов'язаний керувати науково-дослідною роботою студентів, при цьому передбачалося зменшення навчального навантаження професорам і викладачам, які активно брали участь у науково-дослідній роботі [14]. Крім того, Постанова Радміну СРСР від 22 січня 1969 року № 64 скасувала платне навчання у ВНЗ, що дало можливість отримати вищу освіту талановитій молоді України [14].

*Четвертий період* (1980–1990 р.р.). Схвалена низка оновлених Положень про науково-дослідну роботу студентів (1984, 1985, 1986), які передбачали заходи, спрямовані на удосконалення науково-дослідної роботи студентів – обов'язкову частину навчального процесу всіх ВНЗ України. Всі попередні тенденції зберігалися. В цей час також відбувалося масове залучення учнів шкіл, професійно-технічних училищ, студентів ВНЗ до навчально-дослідної та науково-дослідної роботи.

*П'ятий період* (1991–2020 р.р.). За весь період незалежності України урядом та Верховною Радою схвалено значну кількість законів, доктрин, постанов і програм (табл. 1), спрямованих на інтеграцію науки в освіту і освіти в науку, що стає потужною рушійною силою економічного розвитку, підвищення ефективності та конкурентоспроможності народного господарства, а майбутні фахівці – випускники ЗВО – стають одним з найважливіших чинників національної безпеки і добробуту країни [11].

Таблиця 1

**Нормативно-законодавча основа науково-дослідної роботи у ЗВО**

Рік	Документи, що регламентують наукову діяльність студентів у ЗВО
30-ті роки ХХ ст.	У ВПНЗ України була введена науково-дослідна робота студентів, що до початку п'ятдесятих років не була частиною освітнього процесу, тому здійснювалася переважно стихійно.
1953	Розроблено Положення про науково-дослідну роботу студентів, в якому дослідна діяльність тлумачилася як обов'язкова частина освітнього процесу, звіт про її виконання мав відображатися у річних звітах вищих педагогічних навчальних закладів.
1958	Розпочав роботу Всесоюзний конкурс на найкращу наукову роботу студентів.
1961–1962	Положення про науково-дослідну роботу студентів було доповнене новими статтями, в яких студенти всіх форм навчання мусили брати участь у дослідній роботі.
1973	Започаткування Всесоюзної олімпіади «Студент та науково-технічний прогрес».
1979	Введення «Приблизного типового плану організації науково-дослідної роботи студентів на весь період навчання» розпочинає наступний етап розвитку науково-дослідної роботи студентів. Положення окреслювало перелік заходів за основними розділами організації науково-дослідної роботи з вказаними термінами її виконання. Крім того, було створено перші комплексні творчі молодіжні колективи зі студентів, аспірантів та молодих спеціалістів.
1981	Прийнято Постанову «Про подальший розвиток науково-дослідної діяльності студентів», в якій зазначалась необхідність розробки нових комплексних планів організації науково-дослідної роботи.
1987	Організовано Всесоюзну координаційну раду науково-технічної творчості молоді, яка повинна була стати центром керівництва науково-дослідної роботи студентів.
1992	Прийнято Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1992, № 12, ст. 165).
1991	У Законі України «Про освіту» визначено завдання щодо створення такої науково-дослідницької програми, яка б сприяла реалізації творчих здібностей молоді людини, закладених у неї природою.
1993	Положення «Про організацію навчального процесу в вищих навчальних закладах», Затверджено наказом Міністерства освіти України від «2» червня 1993 р. № 161.
1994	Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) .

## Продовження таблиці 1

1995	Указ Президента України від 12.09.95 р. №83/95 «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні».
1996	Постанова Кабінету Міністрів України від 05.09.96 № 1074 «Про затвердження положення про державний вищий заклад освіти».
1999	Положення «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів». Дане Положення регламентувало діяльність у галузі підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів (аспірантура і докторантура) і є обов'язковим для всіх вищих навчальних закладів та наукових установ України незалежно від їх підпорядкованості та форми власності.
2002	Закон України «Про вищу освіту». У національному вищому навчальному закладі в обов'язковому порядку створюється Наглядова рада, яка надає допомогу його керівництву в реалізації державної політики у галузі вищої освіти і науки, здійснює громадський контроль за діяльністю керівництва вищого навчального закладу, забезпечує ефективну взаємодію ВНЗ з органами державного управління, науковою громадськістю, суспільно-політичними та комерційними організаціями в інтересах розвитку вищої освіти (Стаття 35).
2006	Прийнято Положення «Про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації».
2007	Наказ Міністерства освіти й науки України № 612 від 13.07.2007 р. «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України і її інтеграції в європейській і світовий освітній простір на період до 2010 року».
2014	Прийнято Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004). Значна частина повноважень Міністерства освіти й науки переходить до Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Кожен ЗВО отримав право впроваджувати власні освітні та наукові програми. Також саме навчальні заклади тепер остаточно присуджуватимуть вчені ступені. Нацагентство лише акредитуватиме спеціалізовані вчені ради і розглядатиме апеляції на їх рішення. Другий (магістерський) рівень освіти здобувається за освітньо-професійною та освітньо-науковою програмою. «Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків».
2014–2020	Рамкова програма з досліджень та інновацій «Горизонт – 2020». Рагіфікація Угоди між Україною і Європейським Союзом про участь України у програмі Європейського Союзу Надання більших можливостей новим учасникам та молодим перспективним науковцям для просування своїх ідей та одержання фінансування.
2015	Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2016, № 3, ст. 25). У Законі визначають правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку у сфері наукової і науково-технічної діяльності, створюються умови для провадження наукової і науково-технічної діяльності, задоволення потреб суспільства і держави у технологічному розвитку шляхом взаємодії освіти, науки, бізнесу та влади.

Державні реформи в освітньо-науковому секторі наразі спрямовані на інтеграцію зусиль наукової, освітньої та навчальної діяльності у підготовці висококваліфікованих учителів, сприяють єдності освіти та наукових досліджень, зумовлюють зміни у змісті концептуальних положень щодо наукової діяльності ЗВО України, серед яких основною складовою освітнього процесу є саме науково-дослідна діяльність студентів.

**Використана література:**

1. Виховачі школи істориків Університету Св. Володимира у спогадах сучасників (середина 30-х – початок 60-х років XIX ст.). Емінак : науковий щоквартальник., 2018. 4(20) (Т. 1). С. 10–27.
2. Вовк Л. П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті роки XX ст.): автореф. дис. ... докт. пед. наук / УДПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 1994. С. 21.
3. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія. Київ : ІЗМН, 1998. 328 с.
4. Дем'янчук Г. С., Дем'янчук В. Г., Дем'янчук А. Г. Українське краєзнавство: сторінки історії. Київ : Вид. центр «Промісвіт», 2006. 296 с.
5. Додонова Г. Наукова діяльність українських університетів другої половини XIX – початку XX ст. *Мандрівець*. 2011. № 4. С. 25–29.
6. Дудка Т. Ю. Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен : монографія. Київ-Херсон : ФОП Гринь Д. С., 2017. 460 с.
7. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. 1953. № 10. С. 13–16.
8. Київський університет 1834–1984. Київ : Вища школа, 1984. 203 с.
9. Конюшенко Ю. А. Університетські реформи 1863 та 1864 років та їх вплив на систему вищої освіти другої половини XIX ст.: електронний збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції 285 ресурс. *16 Сумцовські читання : Конференція, присвячена 90-річчю з часу заснування Харківського історичного музею*. Харків, 2010.
10. Кузнєцов В. О., Севаст'янов В. Д. Одеський період науково-педагогічної діяльності Л. С. Ценковського та його внесок у розвиток наукових шкіл в Одеському (Новоросійському) університеті. *Матеріали науч. конф., повс. 180-літтю со дня рожденья засл. проф. Харьковського ун-та Льва Семеновича Ценковського* (Харьков, 4–5 декабря 2002г.). Харьков, 2003. С. 15–30.

11. Кушнірук С. А. Становлення і розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (XVII–XX ст.). Частина I. (XVII – поч. 60-х рр. XX ст.). О.С. Падалка (Наук. ред.). Київ : НПУ. 2018. 554 с.
12. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект). Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків : «ОБС», 2003. 272 с.
13. Наукові товариства – феномен просвітництва і культури / Ю. В. Павленко, С. П. Руда, С. А. Хорошева, Ю. О. Храмов. *Природознавство в Україні до початку XX століття в історичному, культурному та освітянському контекстах*. Київ : Академперіодика, 2001. 420 с.
14. Kushniruk S. A. Normative and legal frameworks of students' scientific and research activity in pedagogical universities of Ukraine (the 20<sup>th</sup> – beginning of the 21st century). *Perspective directions of scientific researches: Collection of scientific articles*. Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 2016. P. 302–305. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11690>

#### References:

1. Vykladachi shkoly istorykiv Universytetu Sv. Volodymyra u spohadakh suchasnykiv (seredyna 30-kh – pochatok 60-kh rokiv KhIKh st.). [*Teachers of the School of Historians of St. Volodymyr University in the memories of contemporaries (mid-30s - early 60s of the 19th century)*]. (2018). Eminak : naukovyi shchokvartalnyk. 4(20) (T.1). S. 10–27. [in Ukrainian]
2. Vovk L. P. (1994) Henezys prioritytetnykh tendentsii osvity doroslykh v Ukraini (II pol. KhIKh – 20-ti roky KhKh st.). [*The genesis of priority trends in adult education in Ukraine (second half of the 19th – 20s of the 20th century)*] Avtoref. dys. dokt. ped. nauk. UDPU imeni M. P. Drahomanova. S. 21. [in Ukrainian]
3. Demianenko N. M. (1998) Zahalnopeidahohichna pidhotovka vchytelia v Ukraini (KhIKh – persha tretyna KhKh st.). [*General pedagogical training of teachers in Ukraine (XIX – first third of XX centuries)*] : monohrafiia. Kyiv : IZMN. 328 s. [in Ukrainian]
4. Demianchuk H. S., Demianchuk V. H., Demianchuk A. H. (2006) Ukrainske kraieznavstvo : storinky istorii [*Ukrainian local history: pages of history*]. Kyiv : Vyd. tsentr “Prosvita” 296 s. [in Ukrainian]
5. Dodonova H. Naukova diialnist ukrainskykh universytetiv druhoi polovyny XIX – pochatku XX st. [*Scientific activity of Ukrainian universities in the second half of the 19th and early 20th centuries*] *Mandrivets*. 2011. № 4. S. 25–29. [in Ukrainian]
6. Dudka T. Iu. (2017) Prosvitnytskyi turizm yak istoriko-pedahohichnyi fenomen [*Educational tourism as a historical and pedagogical phenomenon*] : monohrafiia. Kyiv-Kherson : FOP Hryn D. S. 460 s. [in Ukrainian]
7. Zbirnyk nakaziv ta instruktсии Ministerstva osvity Ukrainiskoi RSR. [*Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*] (1953). № 10. S. 13–16. [in Ukrainian]
8. Kyivskiy universytet 1834–1984. [*Kyiv University 1834–1984*] (1984). Kyiv : Vyscha shk., 1984. 203 s. [in Ukrainian]
9. Koniushenko Yu. A. Universytetski reformy 1863 ta 1864 rokiv ta yikh vplyv na systemu vyshchoi osvity druhoi polovyny XIX st. [University reforms of 1863 and 1864 and their impact on the higher education system of the second half of the 19th century] (2010) : *elektronnyi zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii 285 resurs*. 16 Sumtsovskiy chytannia : Konferentsiia, prysviachena 90-richchii z chasu zasnuvannia Kharkivskoho istorychnoho muzeiu. Kharkiv. [in Ukrainian]
10. Kuznietsov V. O., Sevastianov V. D. (2003) Odeskyi period naukovo-pedahohichnoi diialnosti L. S. Tsenkovskoho ta yoho vnesok urozvytok naukovykh shkil v Odeskomu (Novorosiiskomu) universyteti [Odessa period of scientific and pedagogical activity of L.S. Tsenkovsky and his contribution to the development of scientific schools at Odesa (Novorossiysk) University]. *Materiyaly nauch. konf., posv. 180-letiyu so dnia rozhdennia zasl. prof. Kharkovskoho un-ta Lva Semenovycha Tsenkovskoho* (Kharkov, 4-5 dekabria 2002h.). Kharkov. S. 15–30. [in Ukrainian]
11. Kushniruk S. A. (2018) Stanovlennia i rozvytok katehoriino-poniattievoho aparatu vitchyznianoï dydaktyky (KhVII – KhKh st.). Chastyna 1. (KhVII – poch. 60-kh rr. KhKh st.). [*Formation and development of the category-conceptual apparatus of domestic didactics (XVII–XX centuries). Part 1. (XVII – early 60s of the XX century)*]. O. S. Padalka (Nauk. red.). Kyiv : NPU. 554 s. [in Ukrainian]
12. Mykytiuk O. M. (2003) Stanovlennia ta rozvytok naukovo-doslidnoi roboty u vyshchykh pedahohichnykh zakladakh Ukrainy (istoryko-pedahohichnyi aspekt). [*Formation and development of research work in higher educational institutions of Ukraine (historical and pedagogical aspect)*] Khark. derzh. ped. un-t im. H.S. Skovorody. 2-e vyd., vypr. i dop. Kharkiv : “OVS”. 272 s. [in Ukrainian]
13. Naukovi tovarystva – fenomen prosvitnytstva i kultury (2001) / Yu. V. Pavlenko, S. P. Ruda, S. A. Khorosheva, Yu. O. Khramov. [*Scientific societies are a phenomenon of enlightenment and culture*]. *Pryrodoznavstvo v Ukraini do pochatku XX stolittia v istorychnomu, kulturnomu ta osvitianskomu kontekstakh*. Kyiv : Akademperiodyka. 420 s. [in Ukrainian]
14. Kushniruk S. A. (2016). Normative and legal frameworks of students' scientific and research activity in pedagogical universities of Ukraine (the 20<sup>th</sup> – beginning of the 21st century). *Perspective directions of scientific researches: Collection of scientific articles*. Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom. P. 302–305. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11690>. [in Ukrainian]

#### ***Kushniruk S. Tendencys in the development of student research activities in ukrainian universities (XIX – early XXI centuries)***

*The article highlights the leading trends in the development of student research activities at Ukrainian universities in the XIX – early XXI centuries. The author analyses regulatory documents and scientific sources on the theory and practice of formation and development of student research work in higher education institutions. The main periods of implementation of students' research activities in Ukrainian universities from the mid-nineteenth to the early twenty-first centuries are distinguished: the first period (nineteenth century – early twentieth century) – the emergence of students' research activities (it is investigated that the gradual development of the legislative framework in the higher education system of Ukraine was accompanied by the branching of the structure of universities (faculties, departments), innovative organisation of the educational process, formation of scientific schools in various fields of science as structured associations of scientists of several generations around the world); the second period of development of student science – the 30s of the twentieth century – the newest forms and methods of organising students' research activities during laboratory work and industrial practice are revealed, scientific clubs are created; the third period associated with the approval of the Order of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR "On Measures to Improve the Training of Teaching Staff for Pedagogical and Teachers' Institutes of the Ukrainian SSR" No. 196*

*(it was found that in order to improve and develop students' research activities, it was recommended to ensure the possibility of publishing the results of their best research papers in the press and to involve students, postgraduates and young scientists in research work); during the fourth period, the Regulations on Student Research Work were updated, which provided for the introduction of a number of measures aimed at improving student research work in Ukrainian higher education institutions – a mandatory part of the educational process of all Ukrainian higher education institutions; the fifth period (1991–2020) – the content, tasks and organisation of research work in higher education institutions are radically changing. It is proved that the state reforms in the educational and scientific sector aimed at integrating the efforts of scientific, educational and training activities in the preparation of highly qualified teachers contribute to the unity of education and research.*

**Key words:** university, development trends, students, research work, teachers.

УДК 378.4.091.212:140.8]:001

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.19>

Матвієнко О. В., Олефіренко Т. О.

### ВПЛИВ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ НА ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

*У статті розглядається вплив науково-педагогічної співпраці між викладачами та студентством на формування академічного прогресу в українських університетах та академічний розвиток. Досліджено вплив взаємодії науково-педагогічного складу та студентства на академічний прогрес українських університетів. Виявлено, що ця взаємодія стала каталізатором поширення кращих європейських підходів у вітчизняних умовах освіти. Особлива увага приділяється зусиллям науковців та студентів у досягненні балансу між внутрішніми та європейськими освітніми стандартами, що вплинуло на розвиток наукових шкіл та в цілому української освіти, широкого їх визнання за межами країни. Автори розглядають роль цієї співпраці в контексті упровадження кращих європейських підходів та стандартів у систему вищої освіти України. Особливу увагу приділено взаємовпливу наукових досягнень та освітніх традицій, які сприяли формуванню сучасного академічного середовища в українських університетах. Представлено аналіз значення співпраці між викладачами та студентами у побудові системи освіти, що спрямована на забезпечення відповідності європейським стандартам. Автори наголошують на тому, що в цьому контексті плідна співпраця сприяла виробленню глибокого розуміння сучасних наукових концепцій, що вплинули на загальний розвиток наукової думки в країні.*

*Розглянуто роль фундаментальної підготовки студентів гуманітарних та природничих спеціальностей, що є ключовою у розвитку їхніх професійних здібностей. Ця підготовка підкреслює необхідність балансу між гуманітарним та природничим циклами дисциплін як важливий аспект формування всебічно освічених спеціалістів.*

*Досліджено вплив європейських стандартів на українську вищу освіту, зокрема на формування наукових шкіл та трансформацію українського академічного середовища. Така співпраця дозволила українським університетам відстежити та упроваджувати передові підходи у світі науки та освіти, що сприяло зміцненню позицій в міжнародному науковому співтоваристві.*

**Ключові слова:** українська вища освіта, академічний розвиток, критичне мислення студентів, позааудиторна робота, науковий світогляд, університети Наддніпрянщини, загально-інституційний аспект, педагогічний аспект.

На початку нового століття академічна еволюція освіти на теренах Наддніпрянщини зазнала змін. Цей процес не стимулювався внутрішніми потребами суспільства, а був визначений бажанням можновладців втілити освітні ідеї, орієнтовані на європейські стандарти. Недостатня кількість кваліфікованих професорів на цих теренах змусила звертатися до іноземних викладачів із Європи на контрактних умовах. Тогочасна влада чітко розуміла, що ефективність академічного розвитку країни залежить від викладацького складу, який був запрошений з-за кордону. Це впливало на створення «оптимальних» критеріїв для обрання викладачів на вакантні посади. Один з таких критеріїв був пов'язаний з досвідом організації навчання, як у лекційних аудиторіях, так і поза ними [18]. Якщо проблема організації аудиторної роботи залишалася звичною, то проблема організації позааудиторної роботи набирала стрімкої актуальності. У своєму дослідженні ми приділяємо інтерес до проблеми організації аудиторної та позааудиторної робіт, оскільки обидві зазначені проблеми (з раціональною організацією) впливали на формування наукового світогляду здобувачів вищої освіти періоду ХІХ століття. Щоб підтримати організацію занять, іноземні партнери, з якими було укладено угоду, забезпечували необхідні навчальні матеріали [18]. Для реалізації аудиторної та позааудиторної робіт, в рамках вивчення навчальних дисциплін, викладачі замовляли за державні кошти із-за кордону необхідну навчальну літературу, яка поповнювала фонди університетської наукової бібліотеки [10].

З моменту початку діяльності перших класичних університетів на території Наддніпрянщини студентська увага не спрямовувалася на розвиток логічного мислення, оскільки в той період домінувала теологічна складова людського розуму. Таку пріоритетність підтримував активний професорсько-викладацький склад, який запросили викладати університети з різних країн Європи [14].

Іноземні викладачі, які прийшли працювати до університетів в Україні, внесли в академічне середовище нову свободу думки, відокремлену від старих догматичних уявлень. Вони підкреслювали безмежність руху матерії в просторі-часі та самодостатність природи без надприродного втручання. Ці ідеї акцентували необхідність впорядкованого підходу до усього, що було хаотичним, за допомогою розуму, гнучкого мислення та глибокого розуміння істини.

Щодо організації навчальної діяльності у Наддніпрянських університетах, то у статті «Гумбольдт в Росії: Міністерство народної освіти і німецькі університети у першій половині XIX століття» зазначено, що цей процес базувався на прогресивному досвіді німецьких університетів [2]. Часткова відповідь випливає з потреби у інтеграції німецького академічного досвіду у наші дослідження. Хоча останній не є основною темою нашого дослідження, варто виокремити у німецькому академічному досвіді процес раціоналізації позааудиторної роботи з книгами, який вплинув на формування наукового світогляду студентів.

Успішне впровадження німецького академічного досвіду в освіту Наддніпрянщини підштовхнуло до посилення активності у сфері позааудиторної роботи з книгами, що базувалася на двох головних принципах: 1) принцип систематичного засвоєння наукових знань, який потребував від особистості енциклопедичного охоплення змісту множинності вихідних ідей ученого та аналізу їх під час лекційних занять; 2) принцип самостійного отримання знань під час вивчення та саморефлексії [3].

Варто відзначити те, що особливістю при організації позааудиторної роботи з книгою у вітчизняних та німецьких університетах було виокремлення важливості самостійного засвоєння студентами основних ідей вчених, чия наукова спадщина активно використовувалася під час лекцій.

У зазначеному часовому періоді на формування наукового світогляду студентів фізико-математичних факультетів університетів Наддніпрянщини, впливали концепції Галілео Галілея, які вивчалися в рамках профільних дисциплін, зокрема, теоретичної механіки [9; 13]. В загальному аналізі важливості цього внеску, варто зауважити, що він відзначався у науковій спільноті як прибічник науково-орієнтованого світогляду [20]. Для студентів того періоду було вкрай важливим ознайомлення з астрономічними відкриттями вченого, який відтворював їх навіть, не дотримуючись суворих «теологічних прописів». Такі наукові кроки в розвитку науки визначали напрямок пізнання, який дозволяв стояти за своїми науковими поглядами навіть за усталеними загальносуспільними уявленнями. Зокрема, важливим на шляху формування наукового світогляду, за висловами Г. Галілея, було залучення осіб, які прагнули до пізнання, до проведення експериментальних досліджень [20]. Реалізація таких досліджень, на думку відомого вченого, дозволяє наочно відобразити хід складних процесів у системі, що вивчається, виявити сильні та слабкі сторони її феноменологічного функціонування [17]. У студентських аудиторіях Наддніпрянщини на той час ідеї Галілея про відмову від впливу «стереотипів» авторитету в наукових питаннях вважалися досить революційними, оскільки це могло відвести дослідника від істинних відкриттів [там само].

Важливу роль у формуванні наукового світогляду студентів університетів Наддніпрянщини відігравали праці Рене Декарта. Тоді вивчалися в університетах не лише його відкриття у фізиці та математиці, але й розповсюджені ідеї про «метод радикального сумніву» в контексті рефлексії [22, с. 127].

На нашу думку, досить фундаментальною основою на шляху до побудови цілісної структури наукового світогляду студентів була декартівська пріоритетність розуму та виявів строгості на етапі усвідомлення істини [22]. Варто зазначити, що вчений акцентував увагу читачів на важливості проведення досліджень для визначення рівня надійності отриманих інформаційних даних [6]. Припускаємо, що ця концепція стимулювала тогочасних студентів досягати істини через пізнання та проведення досліджень з метою встановлення послідовності подій у системах, що вивчалися.

Ще однією важливою концепцією Декарта, яка залишала своє відображення у формуванні наукового світогляду студентів університетів Наддніпрянщини - це домінування «раціоналістичної етики», яку повинен засвоїти кожен молодий дослідник [6]. Основні принципи цієї етики базувалися на концептуально-раціоналістичних підходах, які описували характеристики розуму на рівнях: інструменту для отримання істинного знання; джерела пізнання, що поширюється завдяки наявності свідомості; духовної сутності, що не залежить від матеріального або фізичного [22].

Зрозуміло, що така концепція пізнання Декарта є раціонально орієнтованою, не залишала байдужими студентів того часу, котрі намагалися досягти істини через свої власні дослідження. Цінним науково-світоглядним орієнтиром декартівських ідей, на нашу думку, було акцентування уваги молодих людей на значенні свідомості у науковому пізнанні. Важко переходити до вивчення складних структур на мікрорівні без чіткого розуміння суб'єктом пізнання взаємозв'язків між кожним «структурним елементом» та зовнішнім світом. Ця позиція стала основою розповсюдження декартівського твердження про універсальність методу дедукції в науці.

Декартівський заклик до активного мислення, який відкривав шлях до істинного існування, серед студентства того часу був не лише формальною позицією, але й справжнім орієнтиром у науковому світогляді. Дане твердження підтверджує фраза: «...цитуючи трактати Декарта ми виходили зовсім на інший рівень сприйняття... коли потрібно було поставити під сумнів те, що існує у пошуках більш досконалого... істинного...» [22, с. 399]. Варто відзначити, що такий сумнів щодо конкретного предмету не ставив під сумнів непорушність непорушної «стіни» пізнання, а навпаки, підтримував пошук справжньої істини.



Враховуючи контекст тогочасного історичного періоду, важливим у академічних колах було акцентування на декартівських цитатах щодо обґрунтованості справжнього знання, яке повинне відповідати всім критеріям достовірності [22]. В такому «знаннєво-достовірному кліматі», формувалася науковий світогляд студентів університетів, де було очевидним, що важливим є використання особистісних та інтелектуальних здібностей для доведення законів світобудови. В межах академічного оточення того часу лунали декартівські ідеї щодо критики «застарілих» істин, що відкривали нові можливості для інтелектуального розвитку особистості.

Невід'ємна взаємодія процесів існування та мислення, відповідно до декартівських принципів, допомагала усвідомити студентам відсутність універсальних істин у досліджуваних сферах, стимулювала запитувати та сумніватися для підтвердження очевидної істини. Ідея пробудження особистісного інтересу до організації мислинневих процесів, що пронизувала праці вченого, визначала діяльність професорсько-викладацького складу у створенні аудиторних занять з акцентом на проблемному підході.

Не менш цікавою була декартівська ідея «наукового усамітнення», яка отримувала позитивні відгуки серед студентів та професорського складу [9; 13]. Вчений вважав, що цінність такого усамітнення приховується у можливості реалізації високорозумового акту пізнання та пошуку істинного знання [22]. Змістовність цих слів націлювала молодь того часу на усвідомленні значення самостійного пізнання, оскільки відволікання уваги від головного заважає досягненню потрібного рівня результативності.

Погляд на усамітнення під час наукових досліджень також відображений у працях Григорія Сковороди. Він вдало висловив свої просвітницькі уявлення у наступній фразі: «Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестав вчитися, хоча б зовні він і здавався бездіяльним» [12].

Беручи до уваги те, що праці Сковороди були відомі й популярні серед студентства досліджуваних університетів, вважаємо, що інтелігентна молодь робила певні асоціації між французькими та вітчизняними ідеями.

Врахування того, що науковий світогляд ґрунтується на «вивченні явищ у взаємозв'язку», потребувало відображення відрефлексування механіко-центрованих поглядів Декарта, які масово викладалися на Фізико-математичних факультетах Наддніпрянських університетів [18, р. 667].

Декартівська концепція мала велике значення у формуванні наукового світогляду студентів. Варто відмітити виокремлення важливості мисленневих процесів у переформатуванні різноманітних виявів поведінки та активності [6]. Основний акцент в такому перерозподілі припадав на дві ключові складові:

- а) пошук та пізнання істини;
- б) утвердження «знайденої» істини на рівні індивідуально-знаннєвого багажу [22].

Одним із ключових способів у такому розподілі вчинків і поведінки полягає у розумінні особистістю своєї ролі як складової частини всесвіту. Для досягнення цієї мети, вчений зорієнтовував своїх послідовників на дотримання логарифму елементарних правил: «...перемагати самого себе та...свої бажання...», проте не боротися із усталеним «...порядком світу... та долею...» [22, с. 277]. У цьому контексті акцент робився на домінуванні розуму, який вважався ключем до світового визнання і, врешті-решт, встановлення свідомо-орієнтованої культури [там само]. Такий послідовний мисленневий процес спонукав студентів дослідницьких університетів до поглиблення власного наукового світогляду, спрямованого на ведення особистісного культурного розвитку на більш високому рівні.

Під час викладання фізико-математичних дисциплін викладачі наддніпрянських університетів спиралися на переконливі та сподівано-розтяжні настанови Декарта, підкреслюючи, що для ефективного суб'єкта пізнання немає обмежень у знаннях – все можна відкрити й вивчити.

Для декартівської філософії характерними є контекстуальна важливість, що відображала особистісне сприйняття світу [22]. Для раціоналізації цього підходу вчений рекомендував розпочати з постановки робочої гіпотези, далі розвивати найбільш оптимальні аргументи та завершувати дослідженням, результат якого мав бути практично застосовним [там само]. З метою підтримки суб'єктів пізнання досягнення певного рівня дослідницької ефективності, вчений стимулював розгляд імовірних фактів, які, хоч і не є абсолютними, але наближали до формування цілісного уявлення про світ на особистісному рівні [6].

У концентрі досліджуваної проблематики вирізнялися поняття «достовірності», які Декарт розділив на дві «підгрупи» – математичну та моральну [22]. Обидві групи, за його словами, значно впливали на формування наукового світогляду [там само]. Перша група зосереджувалася на застосуванні математичних доказів для чіткого встановлення розрізнення між помилковим і правильним [там само]. З контексту аргументації видно, що цей підхід досягнення математичної «достовірності» містив у собі можливість освоєння вершин точних наук.

Через другу групу спостерігалася «налаштування» робочої гіпотези відповідно до особистого досвіду, що враховував наявну першопричину [22].

Впливовою фігурою на формування наукового світогляду студентів університетів був відомий вчений Готфрід Лейбніц. Біографічні дані про систематичне проведення фізичних дослідів відображали погляди цього іноземного дослідника, які стверджували, що кожна реальна природна «модель» характеризується сукупністю фізичних взаємодій [19]. Зміст тези вченого був багатоаспектним: а) теоретичний аспект спрямовував суб'єктів пізнання на врахування ендогенних та екзогенних впливів на досліджуване, демонструючи,

що в природі неможливо існувати ізольовано; б) практичний аспект відображався у використанні розумових реакцій для розвитку мозку, пам'яті та мислення, які практично «тренували» їх.

Подібно до поглядів Декарта, у ідейності Лейбніца фігурує формулювання достовірності як цілісної системи [19]. Ця достовірність базується на знаннях, що виникають з мисленнєвих реакцій і формуються інтуїтивно, через особистий досвід.

Цінність для студентів університетів того часу виявилася в уявленні необхідності підтвердження знань математичними або дослідними методами. Учений рекомендував розрізняти знання за двома рівнями: перший – проведення систематичних спостережень, які їх підтверджують; другий – аргументовані твердження очевидців, які конкретизують досліджене.

Цей підхід проблематизував формулювання дуалістичної єдності математичних та логічних необхідностей [19].

Також, учений активно висловлював ідеї фізичної космології, які підтримували поглиблення досліджень Всесвіту [19]. Ці ідеї мотивували студентів Наддніпрянських університетів активно розвивати астрономічні дослідження. Такий підхід є певною передумовою відкриття астрономічних обсерваторій на базі перших класичних університетів Наддніпрянщини (Київський Св. Володимир – 1845 р., Новоросійський – 1871 р., Харківський – 1888 р.) [5; 8; 9].

Документальні дані Центрального державного історичного архіву України міста Києва свідчать, що починаючи з 50-х років XIX століття, студенти Університету святого Володимира були запрошені на астрономічні дослідження в столичній обсерваторії. Через короткий період часу, впродовж п'ятидесятиріччя, ця обсерваторія стала офіційним місцем для практичних занять студентів університету в рамках вивчення астрономії.

Підхід Лейбніца, що акцентувався на «істинах розуму» та «істинах фактів», націлював студентів на необхідність опанування інформаційного фактажу [19, с. 74]. В цілому, піднесення значущості розумового розвитку студентів на той час підтримувало їхні зусилля у вивченні діалектики, що стала ще однією складовою наукового світогляду.

На факультетах Фізико-математичних наук досліджуваних університетів широко користувалися творчістю Блеза Паскаля. В його наукових працях відзначалася необхідність вивчення явищ і процесів як з погляду розуміння, так і через інтуїтивний спосіб пізнання [21]. Умови, які передбачають цей «інструментарій», передбачають завдання всебічної та спрямованої на самопізнання та самовдосконалення роботи, яку має виконати суб'єкт пізнання. При осмисленні теоретичних концепцій Паскаля, студенти Наддніпрянських університетів переконувалися у важливості систематичного залучення потенціалу мисленнєвої діяльності для усвідомлення «атрибутів» навколишньої реальності [11]. Ще однією ключовою акцентуацією Паскаля було підтримування потужності розуму, який розкриває двері до наукового пізнання. Цей «рецепт» Паскаля, який використовували викладачі університетів, підштовхував студентів до наукового дослідження та закладав тверді основи для формування наукового світогляду.

Уявлення Паскаля про «двоєкий» простір, розділений на «великий» та «малий», було дуже пізнавальним [21]. Перший відзначався нескінченністю та невивченістю, тоді як другий був більш «земним» і націлював на особистісний рівень. Така концепція орієнтувала студентів на наукове пізнання через особистісний потенціал, роблячи акцент на рух у напрямку вивчення нескінченно «великого» через особистісні внутрішні можливості.

Паскаль використовував діалектичний підхід, щоб спонукати студентів не бачити нескінченність як бар'єр, але вважати його напрямком для наукового розвитку. Цей підхід стимулював студентів робити складні дослідження, які суттєво впливали на формування їх наукової точки зору.

Праці Ісаака Ньютона були важливим надбанням для студентів. Його дослідницький підхід дозволив розширити знання попередників і внести нові концепції для розширення наукового багажу. Цей логарифм дослідницького руху вперед викликав студентів активно шукати істину через мисленнєві операції, натомість приймати реальні факти пасивно. Це сприяло формуванню їх наукового світогляду через діалектичний погляд на різноманітність наукових концепцій та уявлень.

Також, Ньютон вніс великий внесок у загальну наукову спільноту. Він прагнув створити єдину теоретичну основу для всіх точних наук шляхом зменшення кількості понять та логічного їх упорядкування. Його підхід до уніфікації категорій спонукав студентів не тільки розглядати одні предмети з точки зору інших дисциплін, а й бачити тісний зв'язок між ними.

Загалом, ідеї Паскаля та Ньютона допомагали студентам розширювати свої знання та бачення наукових принципів. Ці концепції виховували студентів у напрямку активного пошуку інтелектуального розвитку, надавали підґрунтя для розуміння важливості вивчення наукових теорій та їх впливу на реальний світ.

Паскаль та Ньютон підкреслювали значення розуму, дослідницького підходу та універсальних принципів у науці. Їхні ідеї стимулювали студентів до пошуку істини через активне мислення та роботу над вивченням різних наукових аспектів.

Таким чином, дослідницькі принципи та уявлення Паскаля та Ньютона відігравали ключову роль у розвитку наукового світогляду студентів, прокладаючи шлях до нових знань, інтелектуального зростання та розуміння складних наукових концепцій [4].

Ньютон нагадував про важливість відмінності між підтвердженими фактами та тлумаченнями, що можуть містити у собі інші висновки. Він виразив цю думку у простому та виразному вислові: «Фізика, бережись метафізики» [22]. Вислів вченого спрямовував студентів досліджуваного періоду на розуміння відмінності між філософськими концепціями та конкретними поняттями природничих наук [там само]. Ньютон підкреслював важливість уникнення «подвійних стандартів» через врахування тільки тих відповідей, які можна отримати за допомогою експериментального підходу [там само]. Спираючись на потужний потенціал цього підходу, він підкреслював, як цей інструментарій дозволяє розкривати феноменальні відкриття в різних галузях науки [там само].

Успішна реалізація експериментальних завдань університету потребувала належного обладнання відведених приміщень необхідними технічними приладами. Також варто відзначити, що в першій половині XIX століття матеріально-технічне забезпечення експериментальних лабораторій університетів Наддніпрянщини мало проблеми з ресурсами і потребувало поліпшення [16]. Це доводить приклад з подорожнього нарису німецького мандрівника Йогана Блазіуса (1840–1841 рр.), який, відвідавши спочатку Університет святого Володимира, а потім й Харківський університет, відзначив «хаос» у дослідницьких приміщеннях першого закладу в порівнянні з іншим [16, с. 257]. Щоб знайти раціональне пояснення цьому матеріально-технічному «дисбалансу», потрібно звернути увагу на той факт, що Харківський університет (1804 р.) з'явився на світ на 30 років раніше, ніж Університет святого Володимира (1834 р.). Це свідчить, що місцеві класичні університети на той час значно відстали в розвитку в порівнянні з європейськими академічними центрами, оскільки останні «...випередили нас в освітніх справах ...» [14, с. 251].

Велике значення у формуванні наукового світогляду студентів зазначених вище університетів відводилося гуманітарним дисциплінам з філософським змістом. Архівні матеріали засвідчують, що вивчалися такі дисципліни: «...логіка... метафізика... моральна філософія... історія філософії... наука про мораль... етика...» [18, р. 71–87]. Цей перелік предметів свідчить про широкий спектр філософських дисциплін, що вивчалися в цей період, що, очевидно, мало суттєвий вплив на формування наукового світогляду студентів.

Важливе значення у формуванні наукового світогляду студентської когорти гуманітарного спрямування в позааудиторній роботі мали праці Френсіса Бекона [1; 7]. Один з основних принципів, що відзначався тогочасним студентством, полягав у визнанні знань як найсильнішої сили, а людини, яка має ці знання, – найпотужнішою серед тих, хто може та має щось. Ці заклики орієнтували студентів на пошук можливостей та розширення внутрішніх ресурсів, що значно вплинуло на формування їхнього наукового світогляду.

З метою досягнення цієї ідеї в студентських середовищах досліджуваного періоду активно підтримувалася необхідність здійснення пошуку знань у трьох ключових напрямках – аналізі, експерименті та спостереженні [1].

У історичній літературі, присвяченій цій тематиці, знаходимо відомості про те, що після опублікування згаданої роботи Бекона, університети в Європі переглянули свої погляди на роль і практичне значення науки [15]. Тому вважаємо, що ця праця, також, в певній мірі мала свій вплив на свідомість та формування наукового світогляду студентства досліджуваного періоду.

Завдяки плідній співпраці між викладацьким складом і студентством, формувалася єдиний комплекс академічного прогресу, що вразив свідомість широких верств суспільства, зацікавлених у просвітництві. Всі досягнення отримані, завдяки наполегливій роботі в освітньо-науковій сфері, ставали джерелом важливих настанов на шляху адаптації кращих європейських результатів до умов розвитку вітчизняного суспільства.

Проактивна спрямованість української вищої освіти на досягнення балансу між внутрішніми та європейськими стандартами, по суті, стала невидимим містком, що об'єднував усі науково-освітні традиції, допомагаючи досягти певних успіхів у впровадженні кращих європейських досягнень у вітчизняних умовах суспільного прогресу.

Активна ініціатива у сфері співпраці в межах освіти та науки між різними академічними центрами Наддніпрянщини та Європи сприяла формуванню невидимих зв'язків, що спонукали академічний прогрес і дозволили розвинути наукові школи, визнані за межами нашої держави.

#### **Використана література:**

1. Абашнік В. О. Френсіс Бекон у Харківській університетській філософії. *Новий органон (1620) та університетська філософія. До 400-річчя виходу трактату «Новий органон» Френсіса Бекона*. Матеріали міжнародної наукової конференції, 18-19 грудня 2020 р. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. С. 5–13.
2. Андреев А. «Національна модель» університетської освіти : проблеми виникнення та розвитку в Західній Європі та Російській імперії. Схід-Захід. Східний інститут українознавства ім. Ковальських, Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України, Харківська державна академія культури. Харків, 2005. Вип. 7 (Університети та нації в Російській імперії). С. 75–107.
3. Білодід Ю. Філософія : Український світоглядний акцент : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2006. 355 с.
4. Бузескул В. П. История Харьковского университета при действии устава 1884 г. Харьков : Тип. А. Дарре, 1905. 89 с.
5. Декарт Р. Метафізичні роздуми. Київ : Юніверс, 2000. 304 с.
6. Дудка Т. Ю. Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен : монографія. Київ-Херсон : ФОП Гринь Д. С., 2017. 460 с.
7. Історія Одеського університету (1865-2000) : наукове видання / головний редактор В. А. Сминтина. Одеса : Астропринт, 2000. 226 с.

8. Киевский университет. Документы и материалы (1834-1984). Київ, 1984. 190 с.
9. Мазманьянц В. К., Зайцев Б. П., Куделко С. М. История Центральной научной библиотеки Харьковского университета (1805–1917 гг.). Харьков : ХГУ, 1992. 67 с.
10. Паскаль Б. Трактаты : Polemicheskie sochineniya. Pisma / пер. О. Хома, С. Домова. Киев : Port-Poyal, 1997. 573 с.
11. Правила життя Григорія Сковороди : веб-сайт. URL : <https://www.jnsm.com.ua/h/PZ27>.
12. Харьковский государственный университет 1805-1980 : Исторический очерк. Харьков, 1980. 160 с.
13. Чумак М. Педагогічний космополітизм у розрізі соціокультурних трансформацій : монографія. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 428 с.
14. A History of the University in Europe. In 4 vol. General Editor W. Rüegg. Vol. 3. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945); Editor W. Rüegg. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. XXVI. 746 p.
15. Blasius J. H. Reise in Europaishcen Russland in den Jahren 1840 und 1841. Braunschweig: Westermann, 1844. 408 s.
16. Drake, Stillman (1981). Galileo at work: his scientific biography (англ.) (вид. 6. printing). Chicago : Chicago Univ. Press. ISBN 978-0-226-16226-3.
17. Hugh Gauch G. Science & Education. B., 2009. №18 (6–7). P. 667–695.
18. Leibniz: Die philosophischen Schriften VII, 1890. P. 236.
19. Lutz D. Schmadel, International Astronomical Union. Dictionary of Minor Planet Names. Berlin – Heidelberg – New-York : Springer-Verlag, 2003. 992 p.
20. Pascal, Blaise. Oeuvres complètes. (Paris : Seuil, 1960), p. 618
21. Tad M. Schmaltz, Radical Cartesianism: The French Reception of Descartes, Cambridge University Press, 2002, p. 257.
22. Tiner J. H. (1975). *Isaac Newton: Inventor, Scientist and Teacher*, Milford, MI : Mott Media.

#### References:

1. Abashnik V. O. (2021) Francis Bacon u Kharkivskii universytetskii filosofii. [Francis Bacon in Kharkiv University Philosophy]. Novyi orhanon (1620) ta universytetska filosofii. Do 400-richchia vykhodu traktatu «Novyi orhanon» Frensisa Bekona». Materialy mizhnarodnoi naukovoï konferentsii, 18–19 hrudnia 2020 r. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina. S. 5–13. [in Ukrainian]
2. Andrieiev A. (2005) «Natsionalna model» universytetskoi osvity : problemy vynyknennia ta rozvytku v Zakhidnii Yevropi ta Rosiiskii imperii. Skhid-Zakhid. [«National model» of university education: problems of emergence and development in Western Europe and the Russian Empire. East-West]. Skhidnyi instytut ukrainoznavstva im. Kovalskykh, Kharkivskiy natsionalnyi universytet im. V. N. Karazina, Instytut ukrainskoi arkhoeohrafiï ta dzhereloznavstva im. M. S. Hrushevskoho NAN Ukrainy, Kharkivska derzhavna akademiïa kultury. Kh. Vyp. 7 (Universytety ta natsii v Rosiiskii imperii). S. 75–107.
3. Bilodid Yu. (2006) Filosofii : Ukrainskyi svitohliadnyi aktsent. [Philosophy: Ukrainian worldview accent] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Kondor, 2006. 355 s. [in Ukrainian]
4. Buzeskul V. P. (1905) Ystoriia Kharkovskoho universyteta pry deistvyi ustava 1884 h. [History of Kharkiv University under the statute of 1884]. Kharkiv : Typ. A. Darre. 89 s. [in Ukrainian]
5. Dekart R. (2000) Metafizychni rozmysly. [Metaphysical reflections]. Kyiv : Yunivers. 304 s. [in Ukrainian]
6. Dudka T. Iu. (2017) Prosvitnytskyi turyzm yak istoriko-pedahohichniy fenomen. [Educational tourism as a historical and pedagogical phenomenon] : monohrafiia. Kyiv-Kherson : FOP Hryn D. S. 460 s. [in Ukrainian]
7. Istoriiia Odeskoho universytetu (1865–2000). (2000) [History of Odessa University (1865-2000)] : naukove vydannia / holovnyi redaktor V. A. Smyntyna. Odessa : Astroprint. 226 s. [in Ukrainian]
8. Kyevskiy unyversytet. Dokumenty i materyaly (1834–1984). (1984) [Kyiv University. Documents and materials (1834-1984)]. Kyiv. 190 s. [in Ukrainian]
9. Mazmanians V. K., Zaitsev B. P., Kudelko S. M. (1992) Ystoriia Tsentralnoi nauchnoi byblyoteki Kharkovskoho unyversyteta (1805–1917hh.). [History of the Central Scientific Library of Kharkiv University (1805–1917)]. Kharkov : KHU. 67 s. [in Ukrainian]
10. Paskal B. (1997) Traktaty : Polemycheskye sochyneniya. Pysma. [Treatises: Polemical essays. letters] / per. O. Khoma, S. Domova Kyiv : Port-Poyal. 573 s. [in Ukrainian]
11. Pravyla zhyttia Hryhoriï Skovorody [Rules of life of Grigory Skovoroda]. URL: <https://www.jnsm.com.ua/h/PZ27>.
12. Kharkovskiy hosudarstvennyi unyversytet 1805–1980 [Kharkiv State University 1805–1980]. (1980) : Istorycheskyi ocherk. Kharkov. 160 s. [in Ukrainian]
13. Chumak M. (2019) Pedahohichniy kosmopolityzm u rozrizi sotsiokulturnykh transformatsii. [Pedagogical cosmopolitanism in terms of sociocultural transformations] : monohrafiia. Kherson : OLDI-PLIUS. 428 s. [in Ukrainian]
14. A History of the University in Europe. In 4 vol (2004) / General Editor W. Rüegg. Vol. 3. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800 -1945); Editor W. Rüegg. Cambridge: Cambridge University Press. XXVI. 746 p.
15. Blasius J. H. Reise in Europaishcen Russland in den Jahren 1840 und 1841. (1844). Braunschweig : Westermann. 408 s.
16. Drake Stillman (1981). Galileo at work: his scientific biography (англ.) (вид. 6. printing). Chicago: Chicago Univ. Press. ISBN 978-0-226-16226-3.
17. Hugh Gauch G. Science & Education. B. (2009). №18 (6-7). Pp. 667–695.
18. Leibniz : Die philosophischen Schriften VII (1890). P. 236.
19. Lutz D. (2003) Schmadel, International Astronomical Union. Dictionary of Minor Planet Names. Berlin – Heidelberg – New-York: Springer-Verlag. 992 p.
20. Pascal, Blaise. Oeuvres complètes. (Paris : Seuil, 1960), p. 618
21. Tad M. (2002) Schmaltz, Radical Cartesianism : The French Reception of Descartes, Cambridge University Press. p. 257.
22. Tiner J. H. (1975). *Isaac Newton: Inventor, Scientist and Teacher*, Milford, MI: Mott Media

#### **Matviienko O., Olefirenko T. The influence of extracurricular activities on the formation of scientific outlook of students in the 19th century Nadniprianshchyna**

*The article examines the impact of scientific and pedagogical cooperation between teachers and students on the formation of academic progress in Ukrainian universities and academic development. The impact of interaction between academic staff and students on the academic progress of Ukrainian universities is studied. It is found that this interaction has become*

*a catalyst for the spread of the best European approaches in the domestic educational environment. Particular attention is paid to the efforts of academics and students to achieve a balance between domestic and European educational standards, which has influenced the development of scientific schools and Ukrainian education in general, and their wide recognition outside the country. The authors examine the role of this cooperation in the context of the implementation of the best European approaches and standards in the Ukrainian higher education system. Special attention is paid to the mutual influence of scientific achievements and educational traditions that have contributed to the formation of a modern academic environment in Ukrainian universities. The article analyses the importance of cooperation between teachers and students in building an educational system aimed at ensuring compliance with European standards. The authors emphasise that fruitful cooperation in this context has contributed to the development of a deep understanding of modern scientific concepts, which has influenced the overall development of scientific thought in the country.*

*The role of basic education for students of the humanities and sciences, which is key to the development of their professional skills, is considered. This education emphasises the need for a balance between the humanities and the natural sciences as an important aspect of the formation of well-rounded professionals.*

*The impact of European standards on Ukrainian higher education, in particular on the formation of scientific schools and the transformation of the Ukrainian academic environment, has been studied. Such cooperation has enabled Ukrainian universities to follow and implement advanced approaches in the world of science and education, which has helped to strengthen their position in the international scientific community.*

**Key words:** *Ukrainian higher education, academic development, critical thinking of students, extracurricular activities, scientific outlook, universities of Naddniproshchyna, general institutional aspect, pedagogical aspect.*

УДК 378.147.091.31:[811.161.2:61]:[81'276.6:616-051]  
DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.20>

Ситнік Т. І.

## РОЛЬ «УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ

*Статтю присвячено одній з актуальних проблем сучасної педагогіки вищої школи, пов'язаної з формуванням професійного мовлення у майбутніх медичних фахівців засобами навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». У ній акцентується увага на важливості цього освітнього компонента у мовній підготовці здобувачів освіти загалом та студентів медичних спеціальностей зокрема. З'ясовано особливості професійного мовлення працівників сфери охорони здоров'я, розкрито його різновиди, які представлено в наукових джерелах, як-от: медична наукова мова (мова медицини), медична розмовна мова, мова медичної документації, мова медичної реклами. У статті широко розкрито формування професійного мовлення у студентів медичних спеціальностей на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. У науковій літературі такий процес вчені пов'язують з інтерпрофесійною та інтрапрофесійною комунікацією. Було встановлено, що інтерпрофесійна комунікація становить собою сукупність мовленнєвих актів, у яких професійні ролі співрозмовників не збігаються (лікар – пацієнт, медична сестра – родичі хворого). Водночас інтракомунікація розглядається як інформаційна взаємодія між людьми під час виконання своїх посадових інструкцій або функціональних обов'язків (лікар – медична сестра, лікар – лікар). У контексті досліджуваної проблеми представлено найбільш поширену організаційну форму освітнього процесу у медичних закладах вищої освіти, у змісті якої відбувається вдале поєднання самого практичного заняття з української мови за професійним спрямуванням з інноваційними методами та технологіями навчання. Описано особливості проведення заняття комунікативної спрямованості, заняття-дослідження, заняття-тестування, заняття громадського огляду знань, заняття-змагання. Детальніше розкрито особливості методики проведення найпоширеніших різновидів занять, таких, як: заняття комунікативної спрямованості, заняття-дослідження, заняття-тестування та заняття-змагання.*

**Ключові слова:** *майбутні фахівці сфери охорони здоров'я, медичні заклади вищої освіти, українська мова за професійним спрямуванням, типи практичних занять з дисциплін мовної підготовки, інноваційні методи та технології навчання, професійне мовлення медичних працівників, різновиди професійного мовлення медичних працівників, інтерпрофесійна комунікація, інтрапрофесійна комунікація.*

Професійна діяльність медичного фахівця тісно пов'язується з професійним його мовленням тому, що він повинен на високому національно-мовному рівні вести бесіду з пацієнтами та їхніми родичами, колегами, уміти аргументовано доводити свою позицію та переконувати співрозмовника у правильності прийняття рішень, адекватно комунікувати з хворими, оскільки від сформованої мовленнєвої компетентності залежить правильність поставленого діагнозу. З огляду на це, у закладах вищої медичної освіти велике значення надається мовній підготовці майбутніх медичних працівників. Проблема становлення майбутнього фахівця як мовної особистості у стінах медичних ЗВО виступає одним із ключових завдань професійної підготовки здобувачів освіти. Вища школа на основі сформованих комунікативних умінь і навичок у середній загальноосвітній школі покликана продовжувати розвивати мовні та мовленнєві здібності майбутніх медичних фахівців, учити їх будувати

монологічне та діалогічне мовлення, усні та письмові висловлювання на професійні теми. Це стає можливим завдяки заняттям з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» насамперед спрямована на формування національно-мовної особистості медичного фахівця, спроможної розв'язувати різноманітні професійно-комунікативні завдання, пов'язані з різними актуальними сферами спілкування. Протягом років незалежності Української держави ця навчальна дисципліна у закладах вищої медичної освіти зазнавала кардинальних змін у змісті та методиці викладання, формі контролю за рівнем володіння здобувачами освіти мовних знань, умінь та навичок, проте вона до нині перебуває в центрі уваги вітчизняних дослідників. Так, наприклад, важливість дидактичного потенціалу навчальних текстів на практичних заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) для майбутніх медичних фахівців порушується у статті Н. Солодюк [5]. Традиції та інновації у викладанні дисципліні «Українська мова (за професійним спрямуванням)» розглядаються у науковій розвідці А. Ткач [6]. Роль української мови як засобу професійного спілкування медичних працівників стала предметом дослідження авторського колективу під керівництвом Ю. Гумінського [7]. Формування професійного мовлення у майбутніх медичних сестер розкрито у публікації С. Ястремської, В. Кульчицького, О. Намісняк [9]. Мовленнєвий портрет сучасного лікаря описано у статті Т. Лещенко [2]. Важливі аспекти формування культури мовної комунікації майбутніх медиків представлено у науковому доробку Н. Федчишин, Н. Єлагіної, Т. Горпініч [8]. Особливості інтерпрофесійної та інтрапрофесійної комунікації подано у працях О. Дубцової [1] та О. Локоткова-Тернова [3].

Однак одне із важливих аспектів, зокрема роль навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у встановленні професійного мовлення майбутніх медичних фахівців в сучасних ЗВО не знайшла свого повного відображення в аналізованих дослідженнях. Це і зумовило вибір теми цієї статті.

**Метою статті** є з'ясування особливостей організації та проведення занять з української мови за професійним спрямуванням у медичних ЗВО та визначення її ролі у формуванні професійного мовлення майбутніх медичних фахівців.

Основними методами дослідження було обрано теоретичний аналіз наукових джерел з теми, узагальнення та систематизація зібраного матеріалу, моделювання.

З проведеного аналізу науково-методичної літератури випливає, що у ході професійної комунікації медичних працівників, зважаючи на психологічні та соціальні особливості статусу співрозмовників у комунікації (адресанта мови і адресата) дослідники виокремлюють інтерпрофесійну і інтрапрофесійну комунікації як цілком самостійні її види. Як стверджує О. Дубцова, інтерпрофесійна комунікація становить собою сукупність мовленнєвих актів, у яких професійні ролі співрозмовників не збігаються [1, с. 139]. Прикладом такої комунікації можна назвати розмову між лікарем і пацієнтом, медичною сестрою та родичами хворого. Автор вважає, що інтеркомунікацію варто розглядати як безпосередню взаємодію учасників у просторово-часовій близькості, завдяки чому, їм легко здійснювати зворотній зв'язок між собою. Ця взаємодія зорієнтована на визнання учасниками у ході комунікації незамінності та унікальності партнера, взяття до уваги його емоційного стану, особистісних характеристик, отримання зворотного зв'язку, тобто є особистісно-орієнтованою. Авторський колектив праці «Українська мова як засіб професійного спілкування медика» зазначають, що інтрапрофесійна комунікація «здійснюється всередині певної соціально-професійної спільноти» [7, с. 4]. Іншими словами інтракомунікація розглядається як інформаційна взаємодія між людьми під час виконання своїх посадових інструкцій або функціональних обов'язків. Прикладом такої комунікації є спілкування лікаря з лікарем, лікаря та медичної сестри, медичної сестри з медсестрою. Як зазначає О. Локоткова-Тернова інтракомунікація, як показує практичний досвід, є тривалішою ніж інтеркомунікація, більш актуалізованою, необмеженою в часі та носить не спонтанний, а продуманий, хоч і довільний характер [3, с. 10].

У контексті досліджуваної проблеми нам необхідно з'ясувати, що собою становить професійне мовлення загалом та професійне мовлення медичного працівника зокрема. У загальному значенні професійне спілкування визначається як процес обміну думками, професійною інформацією, власними судженнями, критичним оцінюванням професійних ситуацій. Загалом спілкування може бути формальне і неформальне. С. Ястремська, В. Кульчицький, О. Намісняк професійне спілкування зараховують до формального, оскільки воно здійснюється відповідно до встановлених правил і орієнтоване на контактування та підтримку зв'язків між колегами, організаціями, партнерами [9, с. 309]. Професійне спілкування покликане допомагати особистості розвиватися, підвищувати загальний, інтелектуальний та професійний рівень. З огляду на це, кожен працівник має володіти різними стилями української мови та вільно користуватися всіма мовними засобами у різних сферах життєвої та професійної діяльності. На думку авторів, професійне мовлення медичних фахівців становить собою «володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією і професійними мовленнєвими конструкціями медичної галузі, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування» [там само, с. 311].

У праці за загальною редакцією проф. Ю. Гумінського зазначено, що професійне мовлення медичних працівників має такі різновиди: медична наукова мова (мова медицини), медична розмовна мова, мова медичної документації, мова медичної реклами [7, с. 5].

Медична наукова мова складає собою основний кодифікований різновид професійної мови медичних фахівців, що використовується у науковому спілкуванні у сфері медицини, зокрема медичної науки. В основі

цієї мови – медична термінологія, наукові терміни та інші мовні конструкції, якими послуговуються з метою оформлення наукового тексту. Цей різновид використовується як інтрапрофесійній, так і в інтерпрофесійній усній і писемній комунікації. Для нього характерні такі жанри: монографія, підручник, дисертація, медичний словник, наукова стаття, наукова доповідь на медичну тему, інструкція щодо медичного застосування препарату, наукова дискусія, лекція на медичну тему, участь у телепрограмі тощо.

Медична розмовна мова становить різновид медичної професійної мови, який широко використовується у сфері усного діалогічного та полілогічного спілкування фахівців медичної галузі. Для неї характерні такі мовні засоби як: офіційні, стандартні медичні терміни, напівофіційні терміни (скорочення, додаткові терміни, застарілі терміни, нестандартні терміни-назви, терміни-неологізми), неофіційні терміни (професійні жаргонізми, професіоналізми, арготизми, суржикові форми). За мовними особливостями та сферою використання розрізняють два різновиди медичної розмовної мови, а саме мовлення медичної практики та власне розмовну мову співробітників медичної галузі. Мовлення медичної практики проявляється в офіційних ситуаціях спілкування медичного фахівця у ході безпосереднього виконання професійних обов'язків. Використанню такого мовлення передують обов'язкове обдумування чи попередня підготовка. Крім цього, варто зазначити, що у цьому різновиді мають перевагу кодифіковані мовні засоби. Власне розмовна мова фахівців медичної галузі виникає спонтанно. Слід наголосити, що медична розмовна мова використовує засоби інтрапрофесійної і інтерпрофесійної усної комунікації. Для цього різновиду мовлення характерні такі жанри: оперативна нарада, консиліум, ділова розмова медичних фахівців, бесіда медичних працівників на професійну тему, розмова з пацієнтом, ділова телефонна розмова, усний інструктаж щодо медичного застосування препарату, розмова з родичами хворого тощо.

Мова медичної документації вченими розглядається як окремий кодифікований різновид професійної мови медичних фахівців, що використовується для потреб офіційного спілкування у сфері охорони здоров'я. Цей різновид характеризується використанням термінологізованих засобів мови або спеціальної термінології, особливих синтаксичних конструкцій (кліше, специфічних формул), стійких термінологічних словосполучень, професійних медичних термінів. Такий різновид мови використовується в інтрапрофесійній писемній комунікації та має такі жанри: медична карта амбулаторного хворого, медична карта стаціонарного хворого, історія пологів, карта розвитку новонародженого, історія розвитку дитини, листок лікарських призначень, рецепт, направлення в стаціонар, витяг з медичної карти амбулаторного хворого, медична довідка, медичне свідоцтво про народження.

Мова медичної реклами становить собою вторинний вид медичного професійного мовлення, у якому органічно поєднуються елементи всіх різновидів медичної професійної мови, стилістичні тропи та фігури для інформування реципієнтів про цікаві медичні факти і здійснення впливу на них, використовуючи ЗМІ. До жанрів мови медичної реклами зараховують: друковане рекламне оголошення (газета, журнал, рекламний плакат), радіо- та телевізійне рекламне оголошення, рекламний кліп, оголошення-виступ для рекламування лікарських засобів чи медичних послуг. Усі жанри мови медичної реклами стосуються сфери інтрапрофесійної та інтерпрофесійної комунікації.

Серед освітніх компонентів, які передбачені освітньою програмою підготовки майбутніх медичних фахівців, чільне місце посідає навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)», метою якої є сформувати національно-мовну особистість, ознайомити майбутніх медичних фахівців із нормами сучасної української мови у професійному спілкуванні, з основними вимогами до складання та оформлення професійних медичних документів, навчити здобувачів освіти професійному мовленню, збагатити словниковий запас термінологічною й фаховою лексикою, підвищити загальномовний рівень студентської молоді. Як правило структура цієї дисципліни носить практичний характер, освітньою програмою відведена незначна кількість годин на лекційний курс, переважна більшість відводиться на практичні заняття. Проте в окремих закладах медичної освіти не практикують проводити лекційні заняття взагалі. Так, наприклад, у Черкаській медичній академії курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів спеціальності 223 Медсестринство першого (бакалаврського) рівня складається з 48 годин практичних занять. Вивчення цього освітнього компонента спрямоване на формування цілої низки загальних компетентностей у майбутніх медичних працівників: «знання та розуміння предметної галузі та розуміння професійної діяльності; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність знаходити, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел», а також спеціальних (фахових), зокрема «навички опитування пацієнта; здатність до ведення медичної документації; здатність до проведення санітарно-гігієнічних та профілактичних заходів» тощо [4]. Іншими словами «Українська мова (за професійним спрямуванням)», як видно з визначених компетентностей у робочій програмі, розв'язує важливі завдання, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю медичних фахівців. Крім цього цей навчальний курс покликаний всебічно розвивати здобувача освіти, підвищувати його мовний та культурний рівень. Хоча насамперед у ході практичних занять здійснюється професійна підготовка майбутніх медичних працівників для того, щоб вони досконало володіли різними видами ділової документації, набували практичних навичок їх укладання, засвоювали етикет ділового мовлення, грамотно використовувати норми сучасної української літературної мови, уміти використовувати у професійній діяльності фахову термінологію, професійно комунікувати українською мовою, доречно використовуючи українські лексеми та слова іншомовного походження,

самостійно працювати зі професійними науковими джерелами та специфічною медичною документацією. Підґрунтям цього освітнього компонента є базові знання з шкільного курсу української мови, проте під час навчання у закладах вищої медичної освіти на заняттях відбувається інтеграція міждисциплінарних зав'язків з предметами українознавчого спрямування та іншими фаховими (медичними) дисциплінами на рівні використання професійної нормативної лексики.

Для формування необхідних загальних та фахових компетентностей у майбутніх медичних фахівців перед викладачем постає проблема вибору сучасних методів та технологій навчання. На думку багатьох учених, це можуть бути такі інноваційні технології, що розвивають критичне мислення, сприяють активному вдосконаленню уже набутих умінь та навичок роботи з професійно-мовним матеріалом, стимулюють здобувачів освіти будувати самостійні висловлювання на професійні теми, добирати різноманітні способи та прийоми виконання завдань. На думку вчених, до таких інноваційних технологій можна зарахувати інтерактивне навчання, ігрові, проєктні технології, технології ситуативного навчання тощо. Як зазначає А. Ткач, у сучасних умовах можна вдало поєднувати саму організаційну форму освітнього процесу з інноваційним методом або технологією. Вона вважає, що серед таких інноваційних занять з «Української мови (за професійним спрямуванням)» можна виділити: заняття комунікативної спрямованості, заняття-дослідження, заняття-тестування, заняття громадського огляду знань, заняття-змагання [6, с. 211].

Заняття комунікативної спрямованості передбачають самостійну підготовку студентами до практичного заняття, що пов'язані з опрацюванням документів про функціонування української мови як державної, стилів та підстилів сучасної української мови, етикетом ділового спілкування та передбачають підготовку доповідей та виступів перед аудиторією, обговорення, критичні зауваження або доповнення опонентів з того чи іншого питання. Прикладом таких занять можуть бути заняття-диспут, заняття-роздум, заняття-панорама. Такі заняття покликані сприяти розвитку у студентів мовленнєвих умінь і навичок.

Заняття-дослідження, що зорієнтовані викликати зацікавленість у здобувачів освіти, які прагнуть розв'язувати проблемні ситуаційні завдання, висувати гіпотези, підтверджувати чи спростовувати їх. Різновидами такого заняття можуть бути заняття-пошук, заняття-спостереження, заняття наукових досліджень тощо. Такі різновиди занять варто використовувати під час вивчення тем, пов'язаних з іншомовною медичною термінологією, використанням медичних препаратів, проведенням консультацій з хворими та їх родичами з приводу запровадження альтернативних методів лікування, аналізом побічної дії медичних препаратів, добром медикаментів для ефективного лікування пацієнтів з врахуванням протипоказань щодо їх застосування в конкретному випадку, опрацювання наукових медичних публікацій українською мовою тощо.

Заняття-тестування, що становить собою тестову перевірку знань, умінь та навичок за допомогою системи завдань з метою оцінювання навчальних досягнень студентів. На відміну від традиційних методів контролю тестова робота відрізняється сприяє дотриманню єдності вимог до студентів, об'єктивністю, усуває суб'єктивізм, запобігає випадковості в оцінюванні знань та умінь, уможливорює статистичне опрацювання отриманих результатів, скорочує час на перевірку. Також викладач може використовувати тести як тренувальні вправи.

Заняття громадського огляду знань, як правило, проводяться наприкінці вивчення навчальної дисципліни як завершальні після вивчення теми, розділу або всього курсу. Завдяки їм відбувається забезпечення функціонального підходу до опрацювання (вивчення та застосування) фахової мови. У ході такого заняття викладач повинен передбачати співвідношення мовних теорії та практики, сприяти розвитку усної і письмової мовленнєвої діяльності, впроваджувати найсучасніші методи розвитку особистості. Різновидом такої організаційної форми є заняття-консиліум, заняття навчальна прес-конференція, заняття творчих (наукових) звітів тощо.

Заняття-змагання використовують з метою ефективного стимулювання освітньої діяльності студента, вони реалізуються у таких різновидах як заняття-вікторини, заняття-квести, заняття-конкурси, круглі столи тощо).

Розглянемо на прикладі організації й проведення окремих етапів найбільш поширених описаних нами вище занять. Звернімося до завдань, які активно використовує викладач у ході проведення занять-досліджень. Можна запропонувати студентам у контексті теми «*Правопис літер у, и, і, ї у словах іншомовного походження*» таке завдання:

Завдання 1. *Поясніть, чому на початку іншомовних слів пишеться літера і. Доповніть цей ряд професійними (медичними) прикладами. За допомогою словника розтлумачте лексичне значення кожного з термінів.*

Інструкція, ін'єкція, ідея, імітатор, інструктаж, ізоферменти, інвазія, інтерферон, інтерфаза, ідіосинкразія.

Завдання 2. *З поданими словами складіть речення, у яких кожне іншомовне слово було б замінено власне українським.*

Симптом, фіксувати, репродукувати, гіпертензія, гіпотонія, анамнез захворювання, катаракта, кесерів розтин, мутація, остеома.

Вивчаючи тему правопис імен та імен по батькові можна запропонувати студентам завдання:

Завдання 3. *Складіть діалоги між лікарем та медичною сестрою, між медичною сестрою та пацієнтом, між лікарем та родичем хворого, правильно вживаючи кличний відмінок у звертанні на ім'я та по*



*батькові співрозмовника. Пропонуємо орієнтовні імена, імена по батькові комунікантів:* Арсеній Васильович, Дар'я Кузьмівна, Панкрат Віталійович, Маргарита Валеріївна, Костянтин Юрійович, Вікторія Миколаївна.

Ще одним з поширених різновидів, до яких вдається викладач під час проведення занять «Українська мова (за професійним спрямуванням)» є заняття-змагання, на якому використовується інтерактивний метод роботи у творчих групах. У зв'язку з цим студенти об'єднуються в дві-три групи, отримують однакові завдання з вивченої теми та виконують їх за визначений термін (наприклад, 10 хв.). За швидкість та правильність виконання викладач визначає кількість балів групам та за їхніми результатами оголошує переможця змагання.

У контексті теми «Лексичні норми української мови» можна запропонувати творчим групам виконати такі завдання:

Завдання 1. *Доберіть та запишіть синоніми до поданих лексем та словосполучень:* хворіти, ознака, хвороба, грудна жаба, викидень, отруєння організму, нарив, білокрів'я, непритомність, черево, природний.

*Слова для довідки:* натуральний, нездужати, симптом, самоаборт, гнійник, недуга, хворість, стенокардія, безпам'ятство, інтоксикація, живіт.

Завдання 2. *Прочитайте текст, випишіть слова, до яких можна дібрати антоніми та синоніми.*

Учені з Фінляндії виявили, що люди, які вживають велику кількість молока, рідше хворіють на рак товстої кишки. Таку дію дослідники пов'язують з лактозою, яка міститься в молоці та сприяє розвитку в організмі бактерій, що пригнічують утворення ракових клітин. Також доведено, що вітамін D та кальцій, якого так багато в молоці та молочних продуктах, не впливають на ймовірність виникнення злоякісних новоутворень.

Завдання 3. *Введіть в речення лексичні словосполучення:* хронічне обструктивне захворювання легень, виразка шлунку, гострий апендицит, беззаспокійливий засіб, порушення обміну речовин, апарат для вимірювання артеріального тиску, пришвидшене серцебиття, лікувальна гімнастика, інфекційне захворювання, денний стаціонар.

Останнім часом, особливо під час картинних обмежень та воєнних дій на території України, викладачі почали широко використовувати у закладах вищої медичної освіти заняття-тестування. До них вдаються найчастіше для контролю знань з окремих тем навчальної дисципліни, цілого розділу або ж по завершенню курсу. Проведення такого різновиду організаційної форми освітнього процесу максимально сприяє співпраці викладача зі студентами всієї академічної групи, активному використанню інформаційно-комунікаційних технологій, визначенню прогалів у отриманих знаннях та набутих практичних умінь і навичок студентів.

Тестові завдання до теми «Орфографічної норми сучасної літературної української мови»

1. *Визначте у якому варіанті відповіді допущено орфографічну помилку:*

а) ін'єкція; б) медекамент; в) серцевий напад.

2. *У якому варіанті відповіді правильно утворено форму давального відмінка іменника:*

а) артрити; б) бандажа; в) зниженим тиском.

3. *Вкажіть у якому варіанті допущено помилку у формі кличного відмінка в чоловічому імені по батькові та прізвищі:*

а) Сергію Вікторовичу Бондаренку; б) Василю Дмитровичу Береза; в) Петру Геннадієвичу Бойку.

4. *У якому варіанті усі слова написані правильно:*

а) кон'юнктивіт, ін'єкція; б) денний стаціонар, бронхіолі; в) варезозне розширення, епітелій.

5. *У якому варіанті допущено помилку при чергуванні приголосних:*

а) сердешний біль; б) рана на правій нозі; в) абсцес у зовнішньому вусі.

Варто також зауважити, що цікавим різновидом занять у вищій школі є заняття комунікативної спрямованості. Особливо це стосується розвитку комунікативних умінь і навичок у студентів, що є однією з навчальних цілей дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», оскільки частина матеріалу вимагає навчити майбутніх медичних фахівців вести усні діалоги, монологи, готувати звіти, доповіді у своїй подальшій професійній діяльності. Покажемо на прикладі підготовки і проведення диспуту під час розгляду теми «Стилі та підстилі сучасної літературної української мови». Предметом такого диспуту може стати самостійна підготовка навчального матеріалу з метою з'ясування того, елементи яких стилів найчастіше використовуються у професійному мовленні медичних фахівців. Для проведення такого диспуту викладач на передодні заняття пропонує студентам основні запитання, відповідь на які зможе розв'язати цю навчальну проблему.

Орієнтовні запитання для диспуту

1. Які ознаки характеризують професійне мовлення медичних працівників?
2. Чим вирізняється мовлення медичного персоналу з-поміж інших професій?
3. Які мовні засоби характерні для наукового стилю?
4. Що характеризує мову офіційно-ділового стилю?
5. Які різновиди офіційно ділового стилю вам відомі?
6. Якими ознаками вирізняється розмовний (розмовно-побутовий) стиль?

7. Чи можуть у професійному мовленні медичних працівників використовуватися елементи публіцистичного стилю?

8. У яких випадках доречно медичним фахівцям вдаватися до використання елементів художнього стилю?

9. У яких випадках медичні працівники готують і виголошують публічні виступи перед колегами?

10. Чим характерні (якими мовними засобами) тексти звітної документації медиків?

**Висновки.** Отже, навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» не зважаючи на те, що не є профільним фаховим предметом у медичному закладі вищої освіти, відіграє важливу роль у формуванні професійного мовлення майбутніх медичних працівників. Подальшого дослідження потребують питання, пов'язані з розвитком критичного мислення у здобувачів освіти медичного профілю засобами інноваційних технологій на заняттях з мовної підготовки в магістратурі.

#### Використана література:

1. Дубцова О. В. Інтерпрофесійна та інтрапрофесійна комунікація: комунікативна стратегія. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2015. Випуск 44. С. 137–141.
2. Лещенко Т. О. Мовленнєвий портрет сучасного лікаря (лінгвопрагматичний аспект). *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини.* 2018. № 1 (17). С. 10–15.
3. Локоткова-Тернова О. Ю. Інтракомунікації та їхня роль у функціонуванні сучасних організацій : автореф. дис. ... канд. соціолог. наук : 22.00.04. «Спеціальні та галузеві соціології» ; Харків, 2021. 26 с.
4. Ситник Т. І. Робоча навчальна програма «Українська мова (за професійним спрямуванням)» спеціальності 223 Медсестринство першого (бакалаврського) рівня. Черкаси. 2022. 17 с.
5. Солодюк Н. В. Дидактичний потенціал навчальних текстів на заняттях української мови (за професійним спрямуванням) для студентів вищих закладів освіти медичного профілю. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2018. № 3 (137). С. 265–270.
6. Ткач А. «Українська мова (за професійним спрямуванням)» : традиції та інновації. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Tkach.pdf>
7. Українська мова як засіб професійного спілкування медика (актуальні проблеми сучасного медичного термінознавства) : навчальний посібник / за ред. Ю. І. Гумінського. Вінниця. 2016. 48 с.
8. Федчишин Н. О., Єлагіна Н. І., Горпініч Т. І. Формування культури мовної комунікації майбутніх лікарів. *Мовна комунікація: наука, культура, медицина* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 6–7 червня 2019 р. Тернопіль : ТДМУ, 2019. С. 3–5.
9. Ястремська С., Кульчицький В., Намісняк О. Формування професійного мовлення медичних сестер у процесі фахової підготовки до практичної діяльності з віліфікованими пацієнтами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 4 (108). С. 308–316.

#### References:

1. Dubtsova O. V. Interprofesiina ta intraprofesiina komunikatsiia : komunikatyvna stratehiia [Interprofessional and intraprofessional communication: communicative strategy]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia.* 2015. Vypusk 44. S. 137–141. [in Ukrainian]
2. Leshchenko T. O. Movlennievyy portret suchasnoho likaria (linhvoprahmatychnyi aspekt) [Speech portrait of a modern doctor (linguopragmatic aspect)]. *Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny.* 2018. № 1 (17). S. 10–15. [in Ukrainian]
3. Lokotkova-Ternova O. Yu. Intrakomunikatsii ta yikhnia rol u funktsionuvanni suchasnykh orhanizatsii [Intracommunications and their role in the functioning of modern organizations] : avtoref. dys. ... kand. Sotsioloh. Nauk : 22.00.04. «Spetsialni ta haluzevi sotsiolohii» ; Kharkiv, 2021. 26 s. [in Ukrainian]
4. Sytnik T. I. Robocha navchalna prohrama «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» spetsialnosti 223 Medsestrynstvo pershoho (bakalavrskoho) rivnia. Cherkasy. 2022. 17 s. [in Ukrainian]
5. Solodiuk N. V. Dydaktychnyi potentsial navchalnykh tekstiv na zaniattakh ukrainskoi movy (za profesiinym spriamuvanniam) dlia studentiv vyshchykh zakladiv osvity medychnoho profilu [Didactic potential of educational texts in Ukrainian language classes (for professional orientation) for students of higher institutions of medical education]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka.* 2018. № 3 (137). S. 265–270. [in Ukrainian]
6. Tkach A. «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» : tradytsii ta innovatsii [«Ukrainian language (professional orientation)» : traditions and innovations]. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Tkach.pdf> [in Ukrainian]
7. Ukrainska mova yak zasib profesiinoho spilkuvannia medyka (aktualni problemy suchasnoho medychnoho terminoznavstva) [The Ukrainian language as a means of professional communication of a doctor (current problems of modern medical terminology)] : navchalnyi posibnyk / za red. Yu. I. Huminskoho. Vinnytsia. 2016. 48 s. [in Ukrainian]
8. Fedchyshyn N. O., Yelahina N. I., Horpinich T. I. Formuvannia kultury movnoi komunikatsii maibutnykh likariv [Formation of language communication culture of future doctors]. *Movna komunikatsiia: nauka, kultura, medytsyna* : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Ternopil, 6–7 chervnia 2019 r. Ternopil : TDMU, 2019. S. 3–5. [in Ukrainian]
9. Yastremska S., Kulchitskyi V., Namisniak O. Formuvannia profesiinoho movlennia medychnykh sester u protsesi fakhovoi pidtovky do praktychnoi diialnosti z vilinikovanyimi patsiientamy [The formation of the professional speech of nurses in the process of professional training for practical activities with vilified patients]. *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii.* 2021. № 4 (108). S. 308–316. [in Ukrainian]

**Sytnik T. The role of the “Ukrainian language (for professional purposes)” in the formation of professional speech of future medical specialists**

*The article is dedicated to one of the urgent topical problems of modern pedagogy of higher education, related to the formation of professional speech in future medical specialists by means of the educational discipline "Ukrainian language (for pro-*

professional purposes)". It focuses on the importance of this educational component in the language training of students in general and medical students in particular. The features of professional speech of healthcare workers have been clarified, its varieties presented in scientific sources have been revealed, such as: medical scientific language (language of medicine), medical colloquial language, language of medical documentation, language of medical advertising. The article deals with the formation of professional speech of medical students in Ukrainian language classes (for professional purposes). In the scientific literature, this process is associated with interprofessional and intraprofessional communication. It has been found that interprofessional communication is a set of speech acts in which the professional roles of interlocutors do not coincide (doctor – patient, nurse – relatives of the patient). At the same time, intracommunication is considered as information interaction between people during the performance of their job descriptions or functional duties (doctor – nurse, doctor – doctor). In the context of the problem under study, the most common organizational form of the educational process in medical institutions of higher education is presented, in the content of which there is a successful combination of the practical Ukrainian language class for professional purposes with innovative teaching methods and technologies. The features of conducting communicative classes, research classes, testing classes, public knowledge review classes, and competition classes are described. The features of the methodology for conducting the most common types of classes, such as: communicative classes, research classes, testing classes and competitions, are disclosed in more detail.

**Key words:** future healthcare professionals, medical institutions of higher education, Ukrainian language (for professional purposes), types of practical classes in language training disciplines, innovative teaching methods and technologies, professional speech of healthcare professionals, types of professional speech of medical professionals, types of professional speech of medical workers, interprofessional communication, intraprofessional communication.

УДК 372.854(73+476):81.373.46:159.937

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.21>

Слабін В. К.

### ХІМІЧНІ ЕПОНІМИ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ: НЕРЕФЛЕКСИВНЕ СПРИЙНЯТТЯ Й НЕПЕВНЕ СТАВЛЕННЯ

У вступі розкривається зміст поняття «епоніми», наводяться їх приклади в хімії, розглядається їх дидактичний і виховний потенціал з урахуванням принципу виховного навчання, що відображено в національних документах про освіту. Мета дослідження: оцінка сприйняття епонімів та ставлення до них у студентів університетів Білорусі та США. Наукова новизна полягає в тому, що така оцінка як основа для розробки форм та методів виховного навчання проведена вперше. В основній частині описано базу, об'єкт та предмет дослідження – сприйняття хімічних епонімів та ставлення до них у зв'язку з факторами статі та спеціальності у студентів хімічних факультетів Орегонського та Білоруського державного університетів. Описано міжнародну вибірку з 272 студентів, представлено методіку дослідження та його результати, проведено їх обговорення. Встановлено, що сприйняття епонімів у більшості студентів обох країн нереклексивне, не виходить за межі наукового змісту, що пояснюється непотрібністю історії хімії на іспитах та в майбутній роботі. Ставлення респондентів до епонімів здебільшого непевне, залежить від обраної спеціальності та інтенсивності навчання. Провідним чинником рефлексивного сприйняття епонімів та позитивного ставлення до них є мотивація студента до їх вивчення, яка, своєю чергою, визначається обраною спеціальністю. Профільні спеціальності «Хімія» та «Викладання хімії» мотивують студентів найбільшою мірою. У висновку наголошується на цінності результатів дослідження для педагогів – вчителів та викладачів хімії та інших природничих наук. Отримані результати необхідно враховувати під час розробки курсів хімії, практичної реалізації принципів гуманізації та історизму, виховного навчання на заняттях з хімії у середній та вищій школі. Область використання одержаних результатів – університетські заняття з хімії.

**Ключові слова:** анкетування, гуманізація освіти, іменна назва, історія хімії, сприйняття, ставлення, хімічна освіта.

Дидактичний принцип виховного навчання передбачає як придбання учнями знань, умінь і навиків, а й засвоєння моральних норм поведінки, формування їх світогляду. У цьому контексті особливого значення набувають ті компоненти змісту навчальних програм, які мають виховний потенціал. Одним із таких компонентів є епоніми – слова та словосполучення, в яких зафіксовано ім'я автора, винахідника чи першовідкривача; інакше кажучи, це іменні назви. У хімії це таблиця Менделєєва, апарат Кіппа, реакція Арбузова, перегрупування Фаворського, правило Ельтекова і т.д. Особи вчених у епонімах є позитивні приклади, а приклад – один із ефективних методів виховання. У разі позитивним прикладом служать реальні особистості, інформація про який є у навчальних посібниках або докладно, з портретами й біографіями, або згадується коротко – у складі епонімів.

Епоніми вже досліджено фахівцями у галузі філології [1], історії [2], філософії [3], культурології [4], етики [5]. Останнім часом епоніми привертають увагу освітян.

Дидактичний потенціал епонімів впливає з того, що вони є частиною змісту природничих наук [6]. Розроблено методіку вивчення епонімів на уроках [7], встановлені та продуктивно використовуються метафори та міжпредметні зв'язки [8].

Виховний потенціал епонімів у тому, що вони мають певні цінності [9]. Ці цінності актуалізуються, коли вчитель (викладач) не просто називає епонім, але звертає увагу на вченого-першовідкривача, характеризує його особистість як людину та громадянина, розповідає про історію відкриття – науковий подвиг у політичному, економічному та культурному контексті. Так воно й має бути відповідно до принципу гуманізації: знання предмета та освітні завдання повинні поєднуватися із завданнями виховними, а для цього необхідні відомості про діяльність людини в контексті історії, науки, мистецтва [10].

Національні державні документи про освіту не містять слова «епонім», оскільки це спеціалізований філологічний термін (хіміки та викладачі хімії вважають за краще говорити «іменну назву»). Епоніми, однак, згадуються у цих документах алегорично – там, де говорять про історію науки. Наприклад, природничі освітні стандарти нового покоління США (2013) заохочують «дискусії про історію науково-технологічних ідей та внесок конкретних людей», тому що «для багатьох учнів цей аспект є способом зацікавитися предметом, роблячи їх здатними до науки та техніки».

Щоб ефективно використати педагогічний потенціал епонімів у забезпеченні принципів гуманізації та історизму у викладанні хімії у середній та вищій школі, розробити теорію, способи, методи та методики використання епонімів у виховному навчанні, необхідно знати вихідні дані – як студенти сприймають епоніми та ставляться до них.

**Мета дослідження** – оцінити сприйняття епонімів та ставлення до них у студентів ВНЗ різних країн із перспективою використання епонімів у вихованні.

Сприйняття хімічних епонімів та ставлення до них у зв'язку з факторами статі та спеціальності вивчалися на факультеті науки та мистецтва Орегонського університету (UO, University of Oregon College of Arts and Sciences) та на хімічному факультеті Білоруського державного університету (БДУ).

Вибірка складала 272 особи (250 студентів UO та 22 студенти БДУ). До неї увійшли вивчали загальну (210) та органічну (62) хімію як профільний (166) і як додатковий предмет на вибір (106), протягом навчального року та у вигляді прискореного курсу влітку. Вибірка складалася з п'яти груп та використовувалася у попередніх онлайн-дослідженнях знань епонімів студентами [11]. В американських та білоруських підручниках були присутні епоніми та портрети вчених.

Для опитування студентів було розроблено онлайн-анкету ([https://oregon.qualtrics.com/SE/?SID=SV\\_6PUQWc0FtKnsbHv](https://oregon.qualtrics.com/SE/?SID=SV_6PUQWc0FtKnsbHv)). Її перші 13 питань використовувалися у більш ранньому дослідженні. Наступний блок анкети був спрямований на вивчення сприйняття епонімів та ставлення студентів до них. Студентам було видано список епонімів, вивчених та вивчених у курсі хімії, та запропоновано відповісти на такі питання:

1. Виберіть зі списку іменну назву, пов'язану з відомим вам хіміком (за портретом чи фактами біографії). Як ви реагуєте, коли чуєте чи бачите цю назву?

- а) згадую лише хімічний зміст;
- б) згадую, що жив такий хімік;
- в) уявляю, як би я заговорив(-ла) з цим хіміком;
- г) уявляю, як би цей хімік заговорив зі мною;
- д) згадую, як виглядає цей хімік;
- е) згадую дещо із біографії цього хіміка.

2. [Аналогічне питання у тому ж формулюванні й з тими самими варіантами відповідей, але про хіміка, портрета якого студент не бачив і біографії якого не знає].

Відповіді на запитання 1–2 показували, чи сприйняття студента є рефлексивним (чи згадує він автора, чи представляє його образ, чи представляє своє спілкування з автором) чи нерефлексивним (чи згадує він лише хімічний зміст епоніма).

Наступне питання мало на меті виявити ставлення студентів до епонімів, пов'язаних з відомими та невідомими їм вченими:

3. Наскільки ви згодні з цими твердженнями про епоніми в хімії?

- «Вони мені подобаються»;
- «Вони потрібні в хімії»;
- «Вони допомагають у вивченні хімії».

Заповнення анкети студентами проводилося добровільно протягом одного тижня після виставлення оцінки за курс з урахуванням етичних вимог до онлайн-анкетування [12]. Для проведення тесту Пірсона ( $\chi^2$ ) та розрахунку критеріїв Манна-Уїтні (U) використовувалася програма IBM SPSS [13].

Рис. 1 демонструє, як сприймаються епоніми, утворені від імен відомих студентам хіміків. У разі невідомих вчених респонденти згадували винятково хімічний зміст епонімів.

Зокрема, більшість опитаних (особливо студенти UO, які вивчали органічну хімію 9 місяців) згадували тільки хімічний зміст епонімів. Відсоток тих, хто згадував авторів відкриттів, значно менше; тих, хто уявляв собі спілкування з авторами – ще менше, а тих, хто згадував портрети й (або) біографії, зовсім незначний.

Студенти в масі своїй (з невеликим переважанням в позитивну сторону) не впевнені, чи подобаються їм епоніми, чи потрібні вони в хімії і чи допомагають вони в її вивченні, що слід з Таблиці 1.

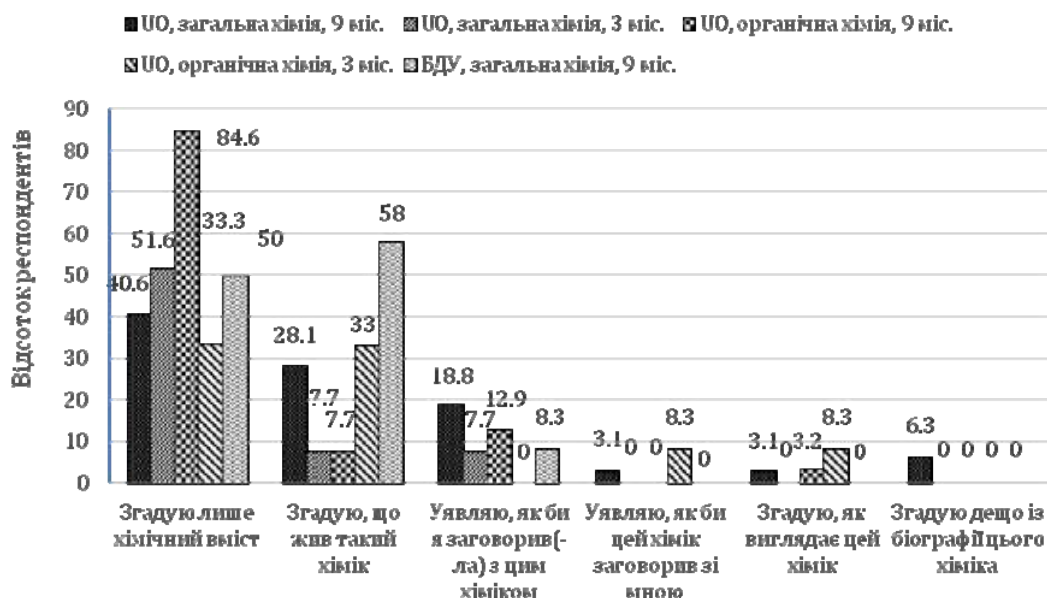


Рис. 1. Сприйняття хімічних епонімів студентами

Різниця в ставленні студентів до епонімів очевидна, і розрахунок критеріїв Манна–Уїтні дозволив виявити суттєві відмінності. Таблиця 2 демонструє позитивні зв'язки між відповідями на питання 3, виявлені з допомогою тесту Пірсона ( $\chi^2$ ).

Таблиця 1

Ставлення американських і білоруських студентів до хімічних епонімів (за шкалою від 1 до 5)

Групи студентів (напрямок і тривалість навчання)	Кількість респондентів	Вибір твердження про епоніми					
		«Вони мені подобаються»		«Вони потрібні в хімії»		«Вони допомагають у вивченні хімії»	
		Середнє значення, X	Середньоквадратичне відхилення, s	Середнє значення, X	Середньоквадратичне відхилення, s	Середнє значення, X	Середньоквадратичне відхилення, s
Орегонський університет (UO) 1. Загальна хімія (9 місяців)	87	3,21	0,966	3,79	0,966	3,66	0,998
2. Загальна хімія (3 місяці)	44	3,64	0,780	3,73	1,065	4,00	0,747
3. Органічна хімія (9 місяців)	57	3,26	1,173	3,68	1,227	3,37	1,144
4. Органічна хімія (3 місяці)	62	2,65	0,704	2,81	1,185	2,77	1,193
Білоруський державний університет (БДУ) 5. Загальна хімія (9 місяців)	22	3,55	0,912	3,18	1,368	3,55	1,101

Таблиця 2

Позитивні зв'язки між відповідями студентів

Групи студентів	$\chi^2$	p	Зв'язки між відповідями
Орегонський університет 1. Загальна хімія (9 місяців)	0,532	0,01	«Вони мені подобаються» – «Вони потрібні в хімії»
	0,364	0,01	«Вони мені подобаються» – «Вони допомагають у вивченні хімії»
	0,830	0,01	«Вони потрібні в хімії» – «Вони допомагають у вивченні хімії»
2. Органічна хімія (9 місяців)	0,468	0,01	«Вони мені подобаються» – «Вони потрібні в хімії»
	0,485	0,01	«Вони мені подобаються» – «Вони допомагають у вивченні хімії»
	0,581	0,01	«Вони потрібні в хімії» – «Вони допомагають у вивченні хімії»
3. Органічна хімія (3 місяці)	0,349	0,01	«Вони мені подобаються» – «Вони потрібні в хімії»
	0,711	0,01	«Вони потрібні в хімії» – «Вони допомагають у вивченні хімії»
Білоруський державний університет 4. Загальна хімія (9 місяців)	0,733	0,01	«Вони мені подобаються» – «Вони допомагають у вивченні хімії»
	0,627	0,01	«Вони потрібні в хімії» – «Вони допомагають у вивченні хімії»

З однієї сторони, отримані результати відбивають сьогодишню ситуацію – як студенти двох країн ставляться до хімічних епонімів при теперішніх підручниках, курсах і методах їх викладання і як успішно, таким чином, реалізуються принципи гуманізації та історизму в Орегонському й Білоруському державному університетах [14]. Результати розкривають важливі чинники, що впливають на сприйняття епонімів і ставлення студентів до них. З іншої сторони, результати опитування допомагають оцінити, в якому ступені можна розраховувати на хімічні епоніми в реалізації цих принципів.

**Сприйняття епонімів.** Те, що для більшості студентів епоніми співвідносяться лише з їх хімічним змістом натуральним. На поглиблене вивчення й тим більше на рефлексію при інтенсивному навчальному навантаженні елементарно не вистачає часу, а в екзаменах і заліках ні питань біографічного характеру. У хімічних лабораторіях ні портретів вчених, а якщо є, до них рідко звертаються. За цією причиною студенти УО, що вивчали органічну хімію 9 місяців, згадували «тільки хімічний зміст» частіше за інші групи вибірки. В органічній хімії багато іменних реакцій, з'єднань, правил, ефектів, лабораторного посуду; при цьому у студентів немає ні часу, ні вказівки дізнатися про епоніми щось більше. У те ж час, оскільки знайомство з портретами й біографіями вчених-хіміків, а також готовність до рефлексивного сприйняття епонімів бажані для вчительської професії, студенти БДУ за спеціальністю «Викладання хімії», частіше за інших згадували, що «жив такий хімік», та представляли собі розмову з ним.

**Ставлення до епонімів.** Дослідження показало, що ставлення до епонімних назв по трьох різних критеріях не є незалежним: якщо епоніми подобалися, то в більшості випадків зізнавалися і їх необхідність, і допомога в вивченні хімії.

Студентам УО, які вивчали загальну хімію 3 місяці, більше за інших «подобалися епоніми» й вони частіше вивчали хімію 9 місяців відзначали, що епоніми «потрібні в хімії» і що вони «допомагають у вивченні хімії». Можливо, причина у тому, що епонімних термінів у курсі загальної хімії порівняно небагато, а швидке вивчення дозволяє зберігати новизну сприйняття. Студенти УО, які вивчали органічну хімію протягом такого ж періоду, були змушені освоїти значно більше епонімів. У результаті лише невелика частина цієї групи вважала, що «епоніми потрібні в хімії». Стосовно епонімів, таким чином, мотивувальний чинник педагогічної спеціальності накладався на демотивувальний чинник інтенсивності навчання.

Нерішучість і невпевненість студентів у визначенні свого ставлення до епонімів відображає масштабнішу картину сьогодення: не лише учасники даного дослідження, а й самі вчені мають різні точки зору на включення епонімів до курсів природничих наук та їх здатність полегшити вивчення матеріалу [15].

**Можливості епонімів як засобу виховання.** З одного боку, отримані результати не викликають оптимізму. З іншого боку, зазначений рівень досягнуто без спеціальної вказівки на засвоєння епонімів і вивчення історії хімії та в умовах, які не сприяють цьому.

При реалізації принципів гуманізації та історизму не можна робити ставку винятково на епоніми – у змісті хімічних предметів є інші засоби виховання. Відповідно до системного підходу і, щоб уникнути помилки відокремленого педагогічного засобу, виховне навчання повинно здійснюватися в комплексі засобів і методів.

Вирішальна роль належить викладачеві (вчителю) [16], який може присвятити деякий час розповіді про особистість вченого, а може обмежитися лише хімічним змістом епоніма. Наприклад, у курсі хімії вивчаються іменні реакції Коновалова, Кучерова, Зелінського. Це, відповідно, нітрування алканів азотною кислотою, гідратація алкінів у присутності солей ртуті, тримеризація ацетилену над активованим вугіллям. Якщо розповісти лише про це, буде реалізовано дидактичну мету курсу. Однак можна додати, що Кучеров написав багато етюдів, пейзажів і портретів, мав відмінний слух і музичну пам'ять; що Коновалов виявляв турботу про студентів; що Зелінський не став патентувати винайдений їм протигаз, вважаючи, що не можна наживатися на людському нещасті. Ще більше позитивних прикладів можна знайти серед вітчизняних хіміків [17]. Натхненний впливом особистості вченого, учень (студент) може, по-перше, розвивати відповідні особисті якості, по-друге, вибрати хімічну професію.

**Висновки.** Знайдені закономірності можуть бути корисними для педагогів-дослідників, вчителів і викладачів хімії та інших природничих наук. Необхідна розробка форм, методів і методик, які дадуть можливість повною мірою розкрити виховний потенціал епонімів як для формування особистісних якостей студенти на основі пов'язаних з епонімами позитивних прикладів, так і для орієнтації на вибір хімічної професії.

#### **Використана література:**

1. Сайко М. А. Переклад епонімних термінів. The 1st International scientific and practical conference «Problems and Innovations in Science». Part 1 (May 4–5, 2020). London. Nika Publishing. 2020. Vol. 2. P. 210–215. URL: [https://www.academia.edu/43093168/Переклад\\_епонімних\\_термінів](https://www.academia.edu/43093168/Переклад_епонімних_термінів)
2. Slabin U. Verkhovsky eponyms in the epoch of educational ethnocentrism. In V. Lamanaukas (Ed.), *Science and technology education: Engaging the new generation*. Proceedings of the 2nd International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2017). Scientia Socialis Press. 2017. P. 122–124. <https://doi.org/10.33225/BalticSTE/2017.122>
3. Beretta M. Names as rewards: The ambiguous role of eponyms in the history of science. *Nuncius*. 2019. Vol. 34. No. 2. P. 219–235. <https://doi.org/10.1163/18253911-03402002>
4. Bragina N. & Lubensky S. Eponyms as Cultural Key Words and Their Lexicographic Description in English and Russian. 2002. Euralex 2002 Proceedings. P. 419–427.

5. Popescu F. & Popescu C.-M. On the ethics of eponymization. *Translation Studies: Retrospective and Prospective Views*. 2008. Vol. 1. Issue 2. P. 176–187.
6. Slabin U. Science education as problematic area in modern education. *Journal of Baltic Science Education*. 2007. Vol. 6. No. 3. P. 4.
7. Govindarajan G. An encounter with acronyms in the biology classroom. *American Biology Teacher*. 1991. Vol. 53. No. 8. P. 484–485. <https://doi.org/10.2307/4449373>
8. Slabin U. Scientific eponym in educational universe. *Journal of Baltic Science Education*. 2017. Vol. 16. No. 2. P. 144–147. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.144>
9. Lamanaukas V. Natural science and technology education: Values component. *Journal of Baltic Science Education*. 2015. Vol. 14. No. 6. P. 704–705. <https://doi.org/10.33225/jbse/15.14.704>
10. Slabin U., Krasitski V. For humanization and historicism: How well university students know and what they think about chemical eponyms. *Journal of Baltic Science Education*. 2017. Vol. 16. No.2. P. 250–265. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.250>
11. Слабін В. Хімічні епоніми у навчанні студентів: сутнісні знання чи зовнішнє впізнання? *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 92. Т. 1. С. 131–135. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.27>
12. Bauer C. F. Ethical treatment of the human participants in chemistry education research. In *Tools of Chemistry Education Research*. American Chemical Society. 2014. Vol. 1166. P. 279–297 <https://doi.org/10.1021/bk-2014-1166.ch015>
13. Connolly P. *Quantitative Data Analysis in Education: A Critical Introduction Using SPSS*. Routledge. 2007. 288 p. <https://doi.org/10.4324/9780203946985>
14. Slabin U. K. Knowledge and perception of eponyms in chemistry by university students in Belarus and the United States. *The Education and Science Journal*. 2019. Vol. 21. No. 7. P. 113–142. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-7-113-142>
15. Slabin U. Chemical eponyms as recognized and perceived by Belarusian and American students. *Euro-American Scientific Cooperation*. 2017. Vol. 15. P. 51–57.
16. Hook D. P. The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools. Doctoral dissertation. Texas A&M University. 2005. 154 p. URL: <https://hdl.handle.net/1969.1/3740>
17. Величко Л. Історія і сучасність у змісті навчання хімії в контексті воєнного стану. *Український Педагогічний журнал*. 2023. № 2. С. 73–83. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-73-83>

#### References:

1. Saiko, M. A. (2020). Pereklad eponimnykh terminiv [Translation of eponymous terms]. *The 1st International scientific and practical conference «Problems and Innovations in Science»*. Part 1 (May 4–5, 2020). London. Nika Publishing. Vol. 2. P. 210–215. URL : [https://www.academia.edu/43093168/Переклад\\_епонімних\\_термінів](https://www.academia.edu/43093168/Переклад_епонімних_термінів) [in Ukrainian]
2. Slabin U. (2017). Verkhovsky eponyms in the epoch of educational ethnocentrism. In V. Lamanaukas (Ed.), *Science and technology education: Engaging the new generation*. Proceedings of the 2nd International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2017). Scientia Socialis Press. P. 122–124. <https://doi.org/10.33225/BalticSTE/2017.122>
3. Beretta, M. (2019). Names as rewards: The ambiguous role of eponyms in the history of science. *Nuncius*. Vol. 34. No. 2. P. 219–235. <https://doi.org/10.1163/18253911-03402002>
4. Bragina, N., & Lubensky, S. (2002). Eponyms as Cultural Key Words and Their Lexicographic Description in English and Russian. *Euralex 2002 Proceedings*. P. 419–427.
5. Popescu, F., & Popescu, C.-M. (2008). On the ethics of eponymization. *Translation Studies: Retrospective and Prospective Views*. 2008. Vol. 1. Issue 2. P. 176–187.
6. Slabin, U. (2007). Science education as problematic area in modern education. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 6. No. 3. P. 4.
7. Govindarajan, G. (1991). An encounter with acronyms in the biology classroom. *American Biology Teacher*. Vol. 53. No. 8. P. 484–485. <https://doi.org/10.2307/4449373>
8. Slabin, U. (2017). Scientific eponym in educational universe. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 16. No. 2. P. 144–147. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.144>
9. Lamanaukas, V. (2015). Natural science and technology education: Values component. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 14. No. 6. P. 704–705. <https://doi.org/10.33225/jbse/15.14.704>
10. Slabin U., & Krasitski, V. (2017). For humanization and historicism: How well university students know and what they think about chemical eponyms. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 16. No. 2. P. 250–265. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.250>
11. Slabin, V. (2023). Himichni eponimy u navchanni studentiv: Sutnisni znannia chy zovnishnie vpiznannia? [Chemical eponyms in student studies: Essential knowledge or sketchy recognition?] *Naukovyi chasopys Nacionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektivy*. Issue 92. Vol. 1. P. 131–135. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.27> [in Ukrainian]
12. Bauer, C. F. (2014). Ethical treatment of the human participants in chemistry education research. In *Tools of Chemistry Education Research* (Vol. 1166, pp. 279–297). American Chemical Society. <https://doi.org/10.1021/bk-2014-1166.ch015>
13. Connolly, P. (2007). *Quantitative Data Analysis in Education: A Critical Introduction Using SPSS*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946985>
14. Slabin, U. K. (2019). Knowledge and perception of eponyms in chemistry by university students in Belarus and the United States. *The Education and Science Journal*. Vol. 21. No. 7. P. 113–142. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-7-113-142>
15. Slabin, U. (2017). Chemical eponyms as recognized and perceived by Belarusian and American students. *Euro-American Scientific Cooperation*. Vol. 15. P. 51–57.
16. Hook, D. P. (2005). The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools. Doctoral dissertation, Texas A&M University. Texas A&M University. 154 p. URL: <https://hdl.handle.net/1969.1/3740>
17. Velychko, L. (2023). Istorii i suchasnist' u zmisti navchannia himii v konteksti voennogo stanu [History and modernity in the content of teaching chemistry in the context of martial law]. *Ukrainian Educational Journal*. No. 2. P. 73–83. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-73-83> [in Ukrainian]

**Slabin V. Chemical eponyms in educating students: non-reflexive perception and uncertain attitude**

The introduction uncovers the concept of eponyms, provides examples of them in chemistry, considers their didactic and educational potential, taking into account the principle of educative teaching, reflected in national educational documents. The purpose of the study was to assess the perception of eponyms and attitudes towards them among university students in Belarus and the USA. The scientific novelty is that such an assessment as the basis for the development of educative forms and methods was carried out for the first time. The perception of chemical eponyms and attitude towards them in connection with the factors of gender and major among students were studied at chemical departments of the University of Oregon and Belarusian State University. An international student sample (N=272) and the research methodology are described, the research results are presented and discussed. It has been found that the perception of eponyms by the majority of students in both countries is non-reflexive and does not extend beyond the scientific content, which is explained by lack of demand for the history of chemistry at exams and in future work. The respondents' attitude to eponyms is mostly uncertain, depends on the chosen major and intensity of study. The leading factor for the reflective perception of eponyms and positive attitude towards them is the student's motivation for studies, which, in turn, is determined by the chosen major. The profiling majors "Chemistry" and "Teaching Chemistry" motivate students the most. In conclusion, value of the research results for teachers and instructors of chemistry and other natural sciences is emphasized. These results should be addressed when developing chemistry courses, practical implementing principles of humanization and historicism, educative teaching at classes of chemistry in secondary and higher schools. The obtained results can be used at university classes of chemistry.

**Key words:** attitude, chemical education, history of chemistry, humanization of education, named item, perception, survey.

УДК 27-475:27-558.3"00/05"

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.22>

Слободян С. Б.

## ІСТОРІЯ ТА РОЗВИТОК КАТЕХИЗАЦІЇ В ПЕРВІСНІЙ ЦЕРКВІ

Катехизація як складова християнської педагогіки покликана навчати та супроводжувати осіб на шляху пізнання своєї віри, готувати до Таїнства Хрещення або допомагати у її поглибленні тим, хто вже є охрещеними. Катехизація має свою багату історію: виникнення, розвитку та трансформації процесу поширення Слова Божого. У статті розглянуто умови, за яких катехиза з'явилась у первісній Церкві: від проголошення Євангелія Ісусом Христом й апостолами та часу розквіту катехитичного вчення і до VI століття, коли стало загальноприйнятим охрещувати дітей, а катехуменат (підготовка дорослих осіб до Таїнства Хрещення) поступово втрачає свою актуальність. Зокрема проаналізовано зміст апостольської керигматичної проповіді (найперший заклик повірити в Христа), яка має свою структуру, специфіку та методи. Проголошуючи основні правди віри, проповідники мали на меті за доволі короткий час якнайповніше роз'яснити суть Христової благовісті. Це вказувало на те, що проповідники мали бути освіченими, а проповідь добре підготована. Також наведено приклади із Святого Письма впливу такого проголошення на слухачів Доброї Звістки. Названо основні умови, згідно яких допускали катехуменів до Хрещення, а згодом і до свідчення (проповідування) християнської віри. Покаяння за свої гріхи, що було ознакою прийняття Христової Благовісті включало: перемену думок, зміну способу життя та бажання жити згідно того, що віра навчає. Зокрема були певні вимоги до професійної діяльності осіб, що бажали охреститись та також бути проповідниками.

У статті коротко проаналізовано причини зміни термінів підготовки до Таїнства Хрещення та поступового занепаду практики катехуменату у VI столітті.

Також у праці виділено головні риси катехизи апостольської Церкви та названо важливі аспекти, що необхідно враховувати у катехитичному процесі сучасності.

**Ключові слова:** християнська педагогіка, катехизація, катехиза дорослих, передання віри, катехуменат, Хрещення, керигма.

Потреба дослідження обраної тематики зумовлена необхідністю подальшого розвитку катехизи дорослих як складової християнської педагогіки. Катехизу дорослих прийнято вважати найважливішою серед усіх душпастирських програм, бо саме вона здатна виховувати у вірі тих осіб, які в силу свого віку та соціальної ролі, несуть найбільшу відповідальність за кожен зроблений життєвий вибір. Катехиза дорослих має довгу історію, періоди розквіту та занепаду, тому для того, щоб сприяти її розвитку у сучасності, необхідним є дослідити минуле та етапи виникнення у первісній Церкві.

**Мета статті** – проаналізувати зміст катехитичного навчання (зокрема керигматичної проповіді), етапи розвитку катехизації у апостольські часи до VI ст. та причини її занепаду. Дана стаття послужить внеском у формуванні моделі катехитичного служіння, аналізу головних викликів та перспектив для катехитичного процесу нашого часу.

Теоретико-методологічну базу дослідження становлять праці дослідників: М. Дюлей; М. Дужар'єра, Д. Сітсера, Б. Атлі, А. Джирланди.



«Катехиза – це тлумачення християнського вчення, яке служить приготуванню оглашених до Хрещення, воцерковленню вірних та поглибленню їхньої віри... Метою катехизи – основного діяння Церкви – є навчати, й виховувати у вірі християнина та провадити його до сопричастя з Ісусом Христом та церковною спільнотою» [13, с. 33].

Катехизація сягає апостольських часів, а про катехитичне служіння знаходимо вже на сторінках Нового Завіту, де служіння катехизації окреслюється як дар учительства: «І деяких поставив Бог у Церкві: по-перше – апостолів, по-друге – пророків, по-третє – учителів, потім – дари чудес, потім – дари зціляти, допомагати, управляти й говорити різними мовами. (I Кор. 12, 28). А про те, що навчання та поглиблення віри, яка була прийнята через Хрещення є важливою справою, бо додає стійкості у вже прийнятій вірі, пише сам апостол Лука у своєму писанні: «...вирішив і я, вивідавши все докладно від початків, щоб тобі написати за порядком, високодостоїнний Теофіле, щоб ти знав стійкість науки, яку ти прийняв» (Лк. 1, 3–4) [11, с. 11–12].

Першим катехитом був Сам Ісус Христос, Вчителем та живим втіленням науки, про яку Він говорив. Його слова, притчі та те, чого навчав не можливо відділити від Його життя: діл, чудес, молитви, любові до людини. І у повні ця любов виявилась у хресній жертві. Апостоли, закарбувавши в серцях образ свого Вчителя, отримали завдання нести Добру Звістку у народи: «Ідіть, отже, і зробіть учнями всі народи: християчи їх в ім'я Отця, і Сина, і Святого Духа; навчаючи їх берегти все, що я вам заповідав» (Мт. 28, 19–20) [6, с. 10–11]. Діло поширення Божого Слова набуло усної та письмової форми, а місію вчительства апостоли передавали, призначаючи своїх наступників – єпископів [14, с. 32].

Зустріч з Христом, як і згодом з Апостолами та Христовою наукою завжди ставила людину перед вибором віри. Прийняття Доброї Новини вірою супроводжується переминою мислення (з давньогр. *μετάνοια* «метаноя»), бажанням зміни попереднього життя так, щоб прийнята наука мала своє відображення у явних ділах: «Сповнився час, і Царство Боже близько; покайтеся і вірте в Євангелію» (Мр. 1, 15). Про це також свідчить книга Діянь апостолів, де Петро, проповідуючи Добру Новину, чує від людей зустрічне питання: «Що нам робити, мужі брати? Петро ж до них: «Покайтеся, – каже, – і нехай кожний з вас охреститься в ім'я Ісуса Христа на відпущення гріхів ваших, і ви приймете дар Святого Духа» (Ді. 2, 37–38) [10, с. 385]. Метаноя (навернення) є запрошенням до нового початку, що означає стосунки із Богом у вірі, досягнення нової гідності дітей Божих. Це навернення заторкує всі виміри життя дорослої людини й позитивно впливає як на неї саму, її особистісний розвиток, так і на стосунки з оточуючими людьми [8, с. 28–29] та має три характерні риси: радикальність (переміна не часткова, а усього єства людини), релігійність (людина відкриває міру навернення завдяки порівнянню себе із Божим задумом, а Бог переминою її) та людськість (віднайдіння себе, повернення до власної ідентичності) [1, с. 11].

Керигматична проповідь апостола зазвичай мала свою стандартну структуру: пояснення Старого Завіту та місця в ньому Христа-Месії обіцяного пророками, служіння Христа відразу після події Хрещення, добрі діла та чудеса, що супроводжувалися проповіддю, розп'яття згідно задуму Творця, Воскресіння, з'ява своїм учням та вознесіння на небо, дар Святого Духа, Друге Пришестя задля суду над людством. Головним закликком до всіх, хто чув проповідь було покаятись та охреститись. Це стандартна структура проповіді, проте часом, апостоли могли якусь із даних частин уникати, а на іншу більше чи менше наголошувати [20]. У Діяннях ми можемо знайти багато таких проповідей, які були адресовані до юдеїв (наприклад, Ді. 2, 14–39 – проповідь Петра після зіслання Святого Духа; Ді. 3, 12–26 – проповідь Петра у храмі після зцілення кривого; Ді. 4, 9–12 проповідь Петра та Йоана перед синедріоном; Ді. 5, 29–32 проповідь апостолів перед синедріоном після чудесного звільнення з в'язниці та ін.). Апостоли часто цитували Старий Завіт щоб показати присутнім взаємозв'язок того, про що говорили пророки з особою Месії-Христа та подій, пов'язаних із ним. Така проповідь завжди закінчувалась закликком до покаяння [3, с. 69]. Можна виділити два види проповіді – це пасивний (спричинений обставинами), коли проповідник мав бути готовий відповісти кожному, хто вимагає пояснення (див. 1 Пет. 3, 15) та активна (виконувати те, що заповів Христос – йти, навчати та хрестити (див. Мт. 26, 19)) [2, с. 17].

Покаяння – процес, що включає в себе наступні складові: 1) визнання Христа Месією, усвідомлення Хресної жертви, тобто причетності кожного особисто до Його смерті і воскресіння, як можливість жити вічно у Небесному Царстві. 2) Наступний крок – це роздуми над своїм життям та думками, переміна думок та поглядів, звідти і переміна способу життя. 3) Жаль за скоєні гріхи та Боже прощення. 4) Зміна майбутнього. Людина з покаянням і вірою отримувала Дар Святого Духа, що кріпить у моменти спокусу, яких християнин за своє життя зазнає чимало [15].

Прикладом навернення є історія сотника Корнилія, що був богобоязливим чоловіком й чинив великі милості. Після проповіді Петра Корнилій та всі присутні охрестились (див. Ді. 10). У тій же книзі Діянь маємо розповідь про ефіопського скопця, якого охрестив апостол Филип. Скопець читав Святе Писання, а саме пророка Ісаю, місце, яке стосувалося пророцтва про Христа-Месію. Филип запитав, чи той розуміє, про що йдеться. Коли скопець відповів, що ні, апостол роз'яснив йому, благовістивши Ісуса. Пробуджена щира віра через дану науку торкнула скопця так сильно, що той негайно захотів охреститись (див. Ді. 8). Хрещення – це явний знак бажання перемины життя особи, що прийняла Христа вірою, який відбувався щойно людина послухала науку. Згідно цих прикладів можемо виділити своєрідну схему катехизації: Проповідь Євангеліє – Прийняття Слова вірою – Хрещення, що згодом формує цілу систему катехуменату (підготування до Таїнства Хрещення) [5, с. 13–14].

Прийняття Доброї Звістки, хрещення людей спричинило творення спільнот, де діло Христа передавалось далі, а Євангельська наука, згідно Христового прикладу знаходила своє втілення у виконанні явних діл: навчання (утвердження у вірі та проголошення Євангелія іншим), братерське сопричастя, що означало «ділення матеріальними добрими», в тому числі збирання грошей на потреби бідних, «ламання хліба», що означає Євхаристію, спільна молитва [10, с. 385]. Новонавернені християни справді жили не лише як однодумці, але як брати та сестри. Апостоли їх і надалі настановляли та підтримували, просвічували у вірі, часом дбали про харч, а усі часники спільноти дбали про загальне благо одне одного. Так виявлялась любов, про яку говорив Христос [9, с. 47].

Вже у I–II ст. у творі «Дідахе» є свідчення про наявність ґрунтовнішої підготовки до Таїнства Хрещення. «Дідахе» у перших двох розділах містить проповіді про дві дороги – життя та смерті і настанови для слідування дорогою праведних. У розділі, що стосується хрещення читаємо: «Щодо хрещення, хрестіть так: після того, як все це виголосили, хрестіть у воді живій в ім'я Отця, і Сина, і Святого Духа». Також містяться настанови про піст, що за день або за два має постити особа, що буде охрещеною, так і той, що має хрестити [4, с. 28–32].

Система катехуменату формується у II–III столітті, що передбачає систематичне навчання у школах катехуменату. У цей період було створено школа у Римі для оглашених (людей, що готуються до прийняття Хрещення). До кандидатів виставлялась єдина вимога під час навчання – це переміна свого життя. Це був знак того, що людина свідомо і добровільно приймає Хрещення. Учнівство, яке приймалось через навернення було важливою його рисою (переміною свого життя) [18, с. 181]. Навчання тривало три роки – рівно стільки апостоли слідували за Христом за час Його земного життя. За цей час оглашенні вирішували остаточно чи приймати їм хрещення, чи відійти від віри [7, с. 27].

Тертуліан (III ст.) називає Хрещення – запечатуванням (фіксуванням) віри. Тобто, свідчення того, що людина повірила та бажає змінити своє життя. Він вважає, що не тому ми охрещуємось, що перестали грішити, а тому, що омиті вже в серці. Це перше хрещення того, хто слухає: істинний страх. Звідси, тому, що ти відчуваєш Бога, з'являється здорова віра і совість, напрямлена на покаяння [19].

Юстин Мученик, філософ, богослов та перший засновник християнських шкіл, каже не лише про важливість підготування катехуменів до Хрещення, як лише їхній особистий шлях віри, але й роль підтримки спільноти. Згідно «Апології» святого Юстина для допуску до Хрещення потрібно:

- Щире розкаяння у гріхах;
- Віра в Церкву як вчительку і прийняття повноти її вчення;
- Зміна життя.

Хрещення і Євхаристія уділялись лише тим, хто справді починав жити, як заповів Христос [17].

Навчали катехуменів не лише священники, але й миряни. Часом вони були неписьменними, малоосвідченими, проте мали сильну віру, якою могли ділитись.

Згодом до людей, які катехизували висувались певні вимоги. Єсавій Кесарійський (кін. II – поч. III ст.) розповідає про Александрійську школу (Єгипет), де викладали Святе Писання, пояснювали його. Навчали також і філософії. Єсавій каже, що людина, яка передає віру, катехизу має бути освіченою [16, с. 41–42].

Також виникла потреба вивчати мови, на яких розмовляли язичники того часу, враховуючи, що християнство ширилось Римською імперією, де жили різноманітні народи, а отже і зустрічались різні мови. Це потрібно було для того, щоб ясніше доносити Євангеліє та навертати якомога більше людей інших народів. Без вивчення мов християнство б залишилось відокремленим від інших культур та не сприйнятим іншими народами [18, с. 182].

Іполит Римський у «Апостольському переданні» згадує про професії, які були під заборонаю для катехитів та катехуменів того часу. Існувала своєрідна градація професій згідно трьох основних гріхів: ідолослужіння, вбивство, блуд. До ідолослужіння відносились жреці у поганських грамах, астрологи, чародії, ті, хто пояснюють сни, скульптори та художники, бо робили скульптури ідолів чи малювали їх, а також актори та вчителі. Актори могли грати невідповідні ролі, а вчительство, навчання дітей передбачало різні філософські поганські вчення, які були звичною практикою того часу. До вбивства відносили гладіаторські бої. Також не можна було займати високі військові звання, бо вони передбачали віддання наказів убивства, в тому числі військовим нижчих рангів не можна було такі накази виконувати. До блуду відносили професії, що передбачали розпусту та нечистоту: блудниця, власники публічних будинків, ті хто відвідував блудниць, наложниці чи ті, хто наложниць утримував [16, с. 49–50].

У середині III–IV ст. Апостольська традиція окреслює структуру катехуменату як: вступ (важливість соціальних зв'язків, підтримка навернених потенційних катехуменів, час у спільноті, готовність навчатись), навчання (в тому числі поведінка та переконання) та ініціація (точка входу в спільноту) [18, с. 196–197].

У IV ст. змінюються терміни підготовки до таїнства Хрещення. Це зумовлено наступними обставинами: у 313 році імператор Костянтин проголошує едикт, що дозволяє вільно сповідувати християнство, гоніння припиняються. Під час гонінь християнами ставали лише ті, які справді приймали віру серцем, були готові, якщо доведеться, за неї загинути. З проголошенням едикту обставини змінились. Оріген з цього приводу висловлює своє занепокоєння якістю християн, які приходять до спільнот, адже мотивом стає не завжди щира віра. Часто це бажання одружитись із жінкою, яка є християнкою, але не прагнення бути християнином самому.

IV–VI ст. – найбільшою проблемою стає відтермінування таїнства Хрещення самими катехуменами. Вимоги до кандидатів щодо професій та можливості проходити катехитичне навчання зберігається. Про це свідчать дані Соборів 300–325 років. Час навчання – два роки, за винятком невідкладності через хворобу. Хоча згідно приписів Климента Олександрійського та Іполита Римського катехуменальний період міг тривати 3–5 років або навіть до самої смерті через певні серйозні провини. Нікейський собор (325 рік) зауважував, що трапляються випадки хрещення осіб, що тільки перейшовши від язичництва та послухавши короткі настанови відразу охрещувались. Це також Собор називає неприйнятним [16, с. 69–81]. Поступово терміни підготування катехуменів скорочуються. У більшості випадків це також пов'язано із тим, що приблизно із VI ст. виникає так званий «катехуменат дітей», коли охрещували дітей батьків, які повернулись та пройшли повноцінне навчання. Таким чином, з часом новонавернених меншало, адже частою стала практика охрещення немовлят. У середні віки практики підготовки до Хрещення з практичної точки зору не існувало. Якщо траплялись випадки охрещення в дорослому віці, то вони відбувались після кількох днів підготовки. Намагання відновлення апостольської практики катехуменату почались лише з початку XVI ст. [16, с. 133–135].

**Висновки.** Аналізуючи традицію катехизації апостольських часів можемо виділити такі основні акценти катехизації дорослих, які є актуальними для нашого часу:

- Катехизація є важливим і відповідальним процесом, який потребує супроводу, постійної уваги та поглиблення. Повинна бути систематичною та тривалою, що забезпечить постійне пізнання своєї віри.
- Ісус Христос – взірць для кожного проповідника та катехита, центр будь-якої катехизи, живе втілення науки, яку Він проповідував. В тому числі, ті, хто навертається у віру має жити згідно неї.
- Керигматична проповідь повинна мати свою структуру, яка розкриває основні правди віри, бути добре підготованою, а проповідники освіченими.
- Обов'язкові умови до хрещення – це прийняття проповіді вірою, щире розкаяння, переміна свого життя.

Ті умови, структура катехуменату, проповідь та катехизація дорослих загалом, яка була сформована за перші VI століть християнства є взірцем для катехитичного процесу нашого часу, адже охоплює всі аспекти та вимоги катехитичного процесу.

#### Використана література:

1. Барщевський Т. Поняття навернення у Святому Письмі. Матеріали конференції «Навернення до Бога. Духовний супровід особи». Львів, 2015. С. 10–23.
2. Головач О. Євангелізація в Україні. Матеріали конференції «Євангелізація і катехизація дорослих в УГКЦ: виклики і перспективи». Львів, 2008. С. 15–25.
3. Джирланда А. Ключ до Біблії. Новий Завіт. Львів: Свічадо, 2013. 309 с.
4. Дідахе: Наука дванадцятьох апостолів. Серія «Джерела християнського Сходу» / пер. з грецьк. Кіндій О. Львів: Свічадо, 2013. 48 с.
5. Дюлей М. Християнські символи. Катехиза та Біблія (I–VI ст.). Львів: Свічадо, 2010. 224 с.
6. Іван Павло II. Catechesi tradendae: Апостольське поучення про катехизу в наш час. Львів: Свічадо, 1997. 77 с.
7. Катехитична комісія УГКЦ. Катехитичний правильник Української Греко-Католицької Церкви. Львів: Свічадо, 1999. 78 с.
8. Лакруа Р. Навернення до християнської віри сьогодні. Матеріали конференції «Навернення до Бога. Духовний супровід особи». Львів, 2015. С. 24–51.
9. Мень О. Перші апостоли / перекл. Хмельовський Л. Львів: Свічадо, 2015. 232 с.
10. Міжнародний Біблійний коментар. Євангелія та Діяння Апостолів. Том 4. Львів: Свічадо, 2019. 440 с.
11. Папська Рада сприяння новій євангелізації. Напрявні для катехизації. Львів, 2022. 352 с.
12. Святе Письмо Старого та Нового Завіту / пер. Хоменко І. Видавництво Отців Василіян «Місіонер», 2008.
13. Синод Української Греко-Католицької Церкви. Катехизм УГКЦ «Христос – наша Пасха». Львів: Свічадо, 2012. 343 с.
14. Синод Української Греко-Католицької Церкви. Катехизм католицької церкви. Львів: Місіонер, 2002. 772 с.
15. Barclay W. Bible commentary. URL: <https://www.dannychesnut.com/Bible/WilliamBarclay.htm>
16. Dujarier M. A history of the Catechumenate. The first six centuries. / transl. Edward J. Haas. New York, Chicago, Los Angeles: Sadler, 1979. P. 148.
17. Justin Martyr. Apology (PDF). URL: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVzZXJ0c3VubGltXRlZGF0b25lbWVudC5jb218ZGVzZXJ0LXN1bnxneDoyZGJiNjNlMDdjNTI2OTE2>
18. Sittser G. L. The Catechumenate and the Rise of Christianity. *Journal of Spiritual Formation & Soul Care*. 2013. Vol. 6. No. 2. P. 179–203.
19. Tertullian. On repentance. URL: <https://www.newadvent.org/fathers/0320.htm>
20. Utley B. Luke the Historian: Acts. Bible commentary. URL: [https://bible.org/assets/pdf/Utley\\_03BAActs.pdf](https://bible.org/assets/pdf/Utley_03BAActs.pdf)

#### References:

1. Barshchevskiy T. (2015) Poniattia navernennia u Sviatomu Pysmi [The concept of conversion in the Holy Scriptures]. Materialy konferentsii «Navernennia do Boha. Dukhovnyi suprovod osoby». Lviv. S. 10–23. [in Ukrainian].
2. Holovchak O. (2008) Yevanhelizatsiia v Ukraini [Evangelization in Ukraine]. Materialy konferentsii «Yevanhelizatsiia i katekhyzatsiia doroslykh v UHKTS: vyklyky i perspektyvy». Lviv. S. 15–25. [in Ukrainian].
3. Dzhirlanda A. (2013) Kliuch do Biblii. Novyi Zavit [Key to the Bible. New Testament]. Lviv: Svichado. 309 s. [in Ukrainian].
4. Didakhe: Nauka dvanadtsiatokh apostoliv (2013) [Didache: Science of the Twelve Apostles]. Serii «Dzherela khrystianskoho Skhodu» / per. z hretsk. Kindii O. Lviv: Svichado. 48 s. [in Ukrainian].

5. Diulei M. (2010) *Khrystyianski symvoly. Katekhyza ta Bibliia (I–VI st.)* [Christian symbols. Catechism and the Bible (I–VI centuries)]. Lviv: Svichado. 224 s. [in Ukrainian].
6. Ivan Pavlo II (1997) *Catechesi tradendae: Apostolske pouchennia pro katekhyzu v nash chas* [Catechesi tradendae: Apostolic teaching on catechesis in our time]. Lviv: Svichado. 77 s. [in Ukrainian].
7. *Katekhytychna komisiia UHKTS (1999) Katekhytychnyi pravylnyk Ukrainskoi Hreko-Katolytskoi Tserkvy* [Catechetical Ruler of the Ukrainian Greek Catholic Church]. Lviv: Svichado. 78 s. [in Ukrainian].
8. Lakrua R. (2015) *Navernennia do khrystyianskoi viry sohodni* [Conversion to the Christian faith today]. *Materialy konferentsii "Navernennia do Boha. Dukhovnyi suprovid osoby"*. Lviv. S. 24–51. [in Ukrainian].
9. Men O. (2015) *Pershii apostoly* [The first apostles] / perekl. Khmelovskiy L. Lviv: Svichado. 232 s. [in Ukrainian].
10. *Mizhnarodnyi Bibliiniy komentar (2019) Yevanheliia ta Diiannia Apostoliv* [Gospel and Acts of the Apostles]. Tom 4. Lviv: Svichado. 440 s. [in Ukrainian].
11. *Papska Rada spryannia novii yevanhelizatsii (2022) Napriamni dlia katekhyzatsii* [Guidelines for catechizing]. Lviv. 352 s. [in Ukrainian].
12. *Sviatye Pysmo Staroho ta Novoho Zavitu (2008) [Holy Scripture of the Old and New Testament] / per. Khomenko I. Vydavnytstvo Ottsiv Vasylilian «Misioner».* [in Ukrainian].
13. *Synod Ukrainskoi Hreko-Katolytskoi Tserkvy (2012) Katekhyzm UHKTS «Khrystos – nasha Paskha»* [Catechism of the UGCC «Christ is our Pascha»]. Lviv: Svichado. 343 s. [in Ukrainian].
14. *Synod Ukrainskoi Hreko-Katolytskoi Tserkvy (2002) Katekhyzm katolytskoi tserkvy* [Catechism of the Catholic Church]. Lviv: Misioner. 772 s. [in Ukrainian].
15. Barclay W. Bible commentary. URL: <https://www.dannychesnut.com/Bible/WilliamBarclay.htm>
16. Dujarier M. (1979) *A history of the Catechumenate. The first six centuries.* / transl. Edward J. Haas. New York, Chicago, Los Angeles: Sadler. P. 148.
17. Justin Martyr. *Apology* (PDF). URL: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVzZXJ0c3VubGltXRIZGF-0b25lbWVudC5jb218ZGVzZXJ0LXN1bnxneDoyZGJiNjNIMDdjNTI2OTE2>
18. Sittser G. L. (2013) *The Catechumenate and the Rise of Christianity. Journal of Spiritual Formation & Soul Care.* Vol. 6. No. 2. P. 179–203.
19. Tertullian. *On repentance.* URL: <https://www.newadvent.org/fathers/0320.htm>
20. Utley B. *Luke the Historian: Acts.* Bible commentary. URL: [https://bible.org/assets/pdf/Utley\\_03BAActs.pdf](https://bible.org/assets/pdf/Utley_03BAActs.pdf)

### ***Slobodyan S. History and development of catechesis in the early Church***

*Catechesis, as a component of christian pedagogy, is intended to teach and accompany people on the path of learning about their faith, to prepare for the Sacrament of Baptism or to help deepen it for those who are already baptized. Catechesis has its own history: the emergence, development and transformation of the process of spreading the Word of God. The article examines the conditions under which catechism appeared in the early Church: from the proclamation of the Gospel by Jesus Christ and the apostles and the period of the greatest development of catechetical education to the 6th century, when it became generally accepted to baptize children, and the catechumenate (preparation of adults for the Sacrament of Baptism) gradually lost its relevance. In particular, the content of the apostolic kerygmatic sermon (the very first call to believe in Christ) is analyzed, which has its own structure, specifics and methods. Proclaiming the main truths of faith, preachers aimed to explain the essence of Christ's gospel as fully as possible in a relatively short time. This indicated that the preachers had to be educated and the sermon well prepared. Examples from the Holy Scriptures of the influence of such a proclamation on the listeners of the Gospel are also given. The main conditions under which catechumens were admitted to Baptism, and later to testifying (preaching) of the christian faith are named. Repentance for one's sins, which was evidence of accepting Christ's Gospel, included: a change of thoughts, a change of lifestyle and a desire to live according to what the faith teaches. In particular, there were certain requirements for the professional activity of persons who wished to be baptized and also to be preachers.*

*The article briefly analyzes the reasons for the change in the terms of preparation for the Sacrament of Baptism and the gradual decline of the practice of the catechumenate in the 6th century.*

*The article also highlights the main features of the catechesis of the Apostolic Church and names important aspects that must be taken into account in the modern catechetical process.*

**Key words:** christian pedagogy, catechesis, adult catechesis, transmission of faith, catechumenate, Baptism, kerygma.

УДК 373.3:51(07):517

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.23>

Стасів Н. І., Білецька Л. С.

## **ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ**

*У статті розглянуто особливості організації та проведення самостійної роботи учнів початкових класів на уроках математики. Самостійна робота на уроці є органічною частиною освітнього процесу і методи її проведення залежать від специфічних особливостей кожної дисципліни, змісту теми, рівня підготовки школярів. Основою розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів є активний характер навчання. Самостійність особистості характеризується двома факторами: по-перше, знаннями, вміннями і навичками; по-друге, відно-*

шенням до процесу діяльності, умов і результатів її здійснення, а також зв'язками, що створюються у спільній діяльності з іншими.

Охарактеризовано різні види і форми самостійної діяльності школярів, їх особливості та основні дидактичні умови використання спеціально дібраних завдань з метою активізації навчальної та пізнавальної діяльності учнів початкової школи у процесі вивчення математики. Виділено навчальні і перевірні самостійні завдання. Розглянуто особливості окремих методичних аспектів застосування самостійної роботи: форми інструкцій та зміст самостійної роботи повинні відповідати віковим можливостям учнів і ускладнюватися поступово, ефективним є самоконтроль та застосування технічних засобів для контролю результатів самостійної діяльності школярів. Одним з видів самостійної діяльності учнів з математики є виконання домашньої роботи. Доведено на практиці, що виконання домашніх завдань є необхідною умовою навчання. Важливим аспектом активізації самостійної діяльності учнів є організація і проведення позакласної роботи з математики. При цьому використовуються різноманітні засоби і методи, що дають найбільший навчальний ефект як на уроках, так і на позакласних заняттях. Проаналізовано проблему формування та розвитку пізнавальної самостійної діяльності учнів початкової школи, що є важливим резервом оптимізації їхньої освітньої діяльності, необхідною умовою дотримання принципу наступності навчання і розвитку учнів у початкових та середніх класах. Досліджено вплив самостійної роботи як методу навчання на результативність процесу засвоєння математичних понять молодшими школярами та зроблено відповідні висновки.

**Ключові слова:** самостійна діяльність, пізнавальна самостійність, види самостійної роботи, самостійні завдання, методи навчання.

Сучасна українська школа першочерговим завданням ставить формування всесторонньо розвиненої дитини. Вагомою частиною такого завдання є забезпечення високої якості знань і вмінь учнів, формування та розвиток у них навичок самостійної мисленевої діяльності, виховання творчої особистості. У розв'язанні цього завдання вирішальною є роль початкової школи. На цьому освітньому етапі учням закладаються основні компетентності, які потрібні для подальшого навчання, формуються певні моральні якості та переконання, діти вчать самостійно оволодівати знаннями, у них появляється інтерес до навчання, стимулюється творчий пошук [1; 3; 8]. Шкільний курс математики володіє значними розвивальними можливостями, оскільки є цілісним й логічно строгим у своїй структурі. Для того, щоб молодші школярі усвідомили певні математичні поняття та ідеї, що лежать в її основі, вчителю необхідно добирати відповідні методи і форми навчання, щоб матеріал подавати на доступному учням рівні [5; 6; 9]. Методи і прийоми навчання молодших учнів математики мають бути спрямовані на посилення ролі їхньої самостійної практичної і розумової пізнавальної діяльності, розвиток навичок самоконтролю [1; 4; 7].

Важливість практичного розв'язання проблеми організації самостійної роботи учнів початкових класів на уроках математики, її недостатня вивченість, значення для удосконалення навчання математики обумовлюють її актуальність.

**Мета дослідження** полягає у визначенні психолого-педагогічних чинників формування і розвитку навичок самостійної діяльності молодших школярів під час вивчення математики та аналізі дидактичних умов для її організації та проведення.

До найважливіших наукових і практичних проблем вчительської праці належить широке коло питань розвитку пізнавальної активності й самостійності учнів у процесі навчання. У центрі уваги дидактики, психології навчання і предметних методик перебуває проблема виховання пізнавальної активності й самостійності учнів, вінцем якої є формування здатності самостійно виробляти науковий світогляд, з одного боку, і прагнення до активної, творчої діяльності в усіх видах розумової та фізичної праці з другого. Саме у світлі цієї проблеми виникають нові аспекти розробки методів навчання та організаційних форм їх побудови [3; 9].

Активний характер навчання є надійною основою розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів [8].

У дітей 6–9 років навчальна діяльність тільки починає формуватися. Тому важливу роль в оволодінні способами пізнавальної діяльності відіграють дії за зразком і аналогією.

Водночас спеціальні дослідження і передовий педагогічний досвід показують, що за певних умов навчання вже першокласники спроможні успішно виконувати завдання, які вимагають пошуку, розмірковування, самостійних розумових зусиль [3; 7]. Однак, як свідчить аналіз педагогічної теорії і практики в сучасній початковій школі, ідеї розвитку пізнавальної самостійності ще не знайшли належної дидактичної і методичної реалізації, хоч у дошкільній психолого-педагогічній літературі наводяться численні дані про готовність дітей 5–7 річного віку до пошукової діяльності [3; 5; 8]. Водночас значно зросло значення початкової освіти як підготовчої ланки до наступного навчання школярів. Це, з одного боку, ще більше підносить важливість проблеми глибини і міцності тих знань, умінь і навичок, які формуються в початкових класах і є основою подальших успіхів дитини в навчанні, а з другого – вимагає від класоводів оптимального впливу на формування особистості учня, який 6–9 – річному віці є найбільш сприйнятливим до виховання [9].

Дослідження проблеми формування та розвитку пізнавальної самостійної діяльності учнів початкової школи є важливим резервом оптимізації їхньої освітньої діяльності, необхідною умовою дотримання принципу наступності навчання і розвитку учнів у початкових та середніх класах.

Пропагуючи активізацію і самостійність, дидактика водночас критично переосмислювала й уточнювала теоретичні положення з цього питання видатних педагогів минулого – Я.А. Коменського, Й.Ф. Гербарта,

К.Д. Ушинського. Теоретики і практики спрямовували свої пошуки щоб створити сприятливі психологічні умови для освіти, прагнули викликати у дітей бажання активно розумово і практично працювати, прагнути перетворити навколишню дійсність. Вчені запропонували три види самостійності школярів: організаційно-технічну самостійність, самостійність у практичній діяльності, самостійність у процесі пізнавальної діяльності. Даючи високу оцінку значенню самостійної роботи, розглядали самостійність як першочергову і необхідну умову всестороннього розвитку особистості дитини.

Самостійність особистості можна охарактеризувати двома факторами. Це по-перше, знаннями, вміннями і навичками; по-друге, відношенням до процесу діяльності, умов і результатів її здійснення, а також зв'язками, що створюються у спільній діяльності з іншими [4; 8].

Сучасні дидакти (Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А., Листопад Н. та ін.) вважають, що пізнавальна самостійність може виявлятися у потребах та вмінні учнів мислити самостійно, бути здатним орієнтуватися у нових ситуаціях, самим побачити запитання, задачі, вміти знаходити підходи до їх розв'язання [2; 4; 9]. Самостійність учня характеризується певною мірою критичності розуму, вмінням висловити свою ідею, не дивлячись на думки інших. Зрозуміло, що розглянуті нами ознаки пізнавальної самостійності характерні її найвищому рівню, цього, в основному, досягають школярі старшого шкільного віку. Пізнавальна самостійність тісно пов'язується із багатьма іншими факторами освітнього процесу, тому її взаємозв'язки є доволі різноманітними.

Шляхи удосконалення системи математичних задач, методів роботи з ними значно збагатилися завдяки результатам досліджень таких учених: Г.П. Бевз, В. Бурак, Я.А. Король, С.П. Логачевська, О.Л. Кононко, Н.О. Менчинська, В.М. Мохов, О.Я. Савченко, С.О. Скворцова, З.І. Слєпкань, Г. Янченко та ін. [1–3; 6; 7]

Самостійною на уроці вважають таку роботу, яка виконується учнями без допомоги вчителя, а тільки за його вказівкою у визначений час. Учні при цьому свідомо хочуть досягати поставленої мети, проявляти свої прагнення зусилля у певних діях [1; 2].

Для того, щоб самостійна робота на уроці досягла ефективності, варто чітко розуміти, що вона залежить залежність від певних дидактичних умов. Самостійна робота на уроці є органічною частиною освітнього процесу. Отже, і методи її проведення залежать від специфічних особливостей кожної дисципліни, змісту теми, рівня підготовки школярів. Чітко організована самостійна діяльність учнів зможе забезпечити для кожного школяра оптимальну пізнавальну діяльність у процесі навчальної роботи на різних етапах уроку математики.

Так, під час підготовки учнів до вивчення нового матеріалу, самостійна робота повинна спрямовуватись на ліквідацію прогалин у вивченні опорних знань, розширенні чи поглибленні їх. На етапі вивчення нових понять ефективним буде прийом багаторазового пояснення нового матеріалу. Після цього варто запропонувати учням завдання для самостійної роботи за варіантами на основі самооцінки своїх можливостей. Найширші можливості має самостійна робота на етапі закріплення набутих знань. Для цього доцільно відводити чимало часу, більшість якого припадатиме на розв'язування задач певного виду, встановлення зв'язків між їх видами. Добір завдань для закріплення визначається не тільки попередньою роботою, а й вимогою систематизувати знання. Такі задачі можуть містити й деякі труднощі, які повинні подолати школярі у процесі їх виконання. Для закріплення набутих знань запроваджуються різноманітні види творчих робіт.

У межах уроку вчитель так планує свою діяльність, щоб здійснювати перехід від колективних форм роботи до частково самостійних і повністю самостійних. Незалежно від здібностей, школярі беруть участь у виконанні завдань дедалі зростаючої складності. Так поступово навіть слабший учень зможе відчувати піднесення рівня своїх знань.

Всі самостійні завдання, які виконують у 1–4 класах, можна поділити, залежно від дидактичної мети, на дві досить великі групи – навчальні і перевірні [6; 7]. До робіт навчального змісту відносять: вправи і завдання, які стимулюють підготовку дитини сприймати новий матеріал; вправи і завдання, які сприяють засвоєнню нового матеріалу, розширюють або уточнюють здобуті знання; тренувальні завдання.

Перевірні самостійні роботи теж характеризуються елементами навчання. Однак у них основним призначенням є облік і контроль якості знань, умінь і навичок учнів.

*Самостійні завдання підготовчого характеру.* Дидактичні умови активізації освітнього процесу передбачають у процесі засвоєння нового матеріалу свідомого спирання учнями на компетентності, отримані раніше [6]. Практично на кожному уроці математики вчитель застосовує різноманітні види підготовчих вправ з метою актуалізації опорних знань, створює проблемні ситуації з метою активізації пошукової діяльності, збуджує зацікавлення учнів темою.

Самостійними роботами підготовчого характеру є як усні, так і письмові завдання на повторення, порівняння окремих понять правил, способів дії, використання попередніх питань і спостережень, розгляду картин та ілюстрацій, вміння складати описи, змальовування окремих об'єктів, пошук даних та ін.

У початковій школі рекомендують здійснювати вивчення нового математичного матеріалу, в основному, індуктивним методом. При цьому учні під керівництвом вчителя вивчають певні поняття та окремі факти, вчать їх аналізувати, виділяти істотні ознаки поняття. А потім вже узагальнюють матеріал [6; 7]. Так, наприклад, у 2 класі, починаючи вивчати додавання виду  $27+8$ , як підготовчу самостійну роботу можна

запропонувати виконати такі вправи: замінити двоцифрове число сумою розрядних доданків, розв'язати приклади різними способами, використовуючи правила додавання суми до числа.

Самостійну роботу у початковій школі варто використовувати на різних етапах засвоєння знань. Зокрема, під час вивчення нового матеріалу. На цьому етапі правильно організована самостійна робота набуватиме пошукового характеру. Вона спрямовуватиметься на засвоєння нових знань чи способів дій. Спосіб постановки завдання стимулюватиме розвиток пізнавальних потреб школярів, забезпечить формування позитивного мотиву навчання [2; 7; 9].

Самостійна робота відіграє важливу роль на уроках математики. Навчити школярів свідомому сприйманню найпростіших зразків та самостійним діям за ними – одне з важливих конкретних освітніх завдань у першому класі. Форми інструкцій та зміст самостійної роботи мають відповідати віковим можливостям першокласників і ускладнюватися поступово. Зміст самостійної роботи визначається вчителем відповідно до певних завдань кожного уроку. Варто урізноманітнювати завдання таким чином, щоб учні здобували досвід з різноманітних видів діяльності. Різного роду самостійні роботи школярі можуть виконувати у зошитах з друкованою основою за допомогою роздавального матеріалу.

Під час самостійної роботи необхідно привчати учнів до самоконтролю. Цьому сприятимуть як оцінка вчителем дій та результатів їхньої роботи, так і взаємоперевірки.

Самостійну роботу школярів ми розглядаємо як один з методів навчання. Вивчати поняття учні можуть і зі слів вчителя, і під час колективного розв'язування задач і вправ, і самостійно. При цьому доцільною і корисною буде пропозиція виконати різні завдання самостійно вдома [2; 6]. Самостійно виконуючи завдання, школярі глибше занурюються у зміст та суть матеріалу, чіткіше зосереджуються. Тому компетентності, набуті учнями під час виконання домашньої роботи є більш міцними і ґрунтовними. Виконуючи самостійну роботу, учні розвивають наполегливість, увагу, витримку.

Значні можливості у самостійній діяльності учнів з математики є виконання ними домашньої роботи. Домашню роботу учні можуть не лише вдома, але і в групах продовженого дня у школі. Доведено на практиці, що виконання домашніх завдань є необхідною умовою навчання. Тільки у домашній роботі кожна дитина якнайкраще виявляє свою індивідуальність і можливості, набуває умінь і навичок самостійного навчання, переборює труднощі, доводить справу до кінця.

Диференційовані домашні завдання стимулюють просування вперед слабших, середніх і сильних учнів. Ускладнення завдань передбачає кількісну (обсяг перетворень і обчислень) і якісну (нові поняття чи елементи в задачах) зміни. Під час виконання домашньої роботи можна дозволити учням звертатися за допомогою до старших, до товариша, користуватися підручником та довідником. Головне при цьому – свідомість і вдумливість при використанні допоміжної інформації. Доцільно також залучити учнів до взаємної перевірки результатів самостійної роботи, відповідно оцінюючи їх успіхи. Організація самостійної роботи вимагає уваги до якості використання друкованих джерел (повнота, стислість, раціоналізація символіки – графічних зображень, акуратність). Бажано, щоб учні завели для цього окремі зошити. Тоді буде легше переглядати результати їхньої роботи. Важливо продумати і здійснити ефективні заходи по заохоченню і стимулюванню самостійної домашньої роботи школярів.

Одним з видів самостійної роботи учнів з математики вдома є самостійне опрацювання за підручником теоретичного матеріалу. Варто, щоб учні самостійно опрацьовували за підручником відповідний матеріал принаймні один-два рази у чверті (залежно від віку та підготовленості). Основною метою цих завдань є навчання учнів вчитися. Щодо організації самостійної роботи, то слід урізноманітнювати її види; практикувати диференційовані індивідуальні завдання; застосовувати технічні засоби для контролю тощо [2; 7].

Важливим аспектом активізації самостійної діяльності учнів є організація і проведення позакласної роботи з математики. При цьому використовуються різноманітні засоби і методи, що дають найбільший навчальний ефект як на уроках, так і на позакласних заняттях: нестандартне формулювання завдань (зі згадуванням казкових персонажів, героїв мультфільмів, дитячих книжок), пов'язування математичних знань з життям, практичним досвідом вихованців, створення ігрових ситуацій, використання технічних засобів навчання тощо.

**Висновки.** Таким чином, дослідження проблеми розвитку пізнавальної самостійності учнів початкових класів – важливий резерв інтенсифікації їх навчальної діяльності, необхідна умова наступності навчання і розвитку учнів у середніх і старших класах. В умовах оновлення змісту шкільної математичної освіти означена проблема залишається актуальною, оскільки обговорюється роль і значення самостійної роботи у початковій та середній школах.

#### *Використана література:*

1. Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. Методика викладання математики в початкових класах. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2016. 368 с.
2. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра. *Рідна школа*. 2009. № 9. С. 49–51.
3. Демченко О. Реалізація основних підходів, методів та форм організації самостійної роботи у сучасній педагогічній практиці. *Рідна школа*. 2006. № 7. С. 19–22.
4. Кононко О. Л. Як виявити рівень самостійності учнів. *Початкова школа*. 2009. № 1. С. 40–44.

5. Листопад Н. Логічний складник математичної компетентності молодшого школяра: сутнісна характеристика та шляхи його формування. *Початкова школа*. 2013. № 11. С. 13–17.
6. Мочай С. Н. Сприйняття нового матеріалу через систему вправ для самостійної роботи учнів. *Початкова школа*. 2016. № 2. С. 32–38.
7. Пованда Г. Д. Формування загально навчальних умінь і навичок шляхом використання самостійної роботи молодших школярів. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 56–61.
8. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. Київ : Рад. школа, 1992. 174 с.
9. Самоук М. П. Самостійний підхід до навчання учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2005. № 3. С. 54–56.

#### References:

1. Bohdanovych M. V., Kozak M. V., Korol Ya. A. (2016) *Metodyka vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh* [Methods of teaching mathematics in primary grades]. Ternopil: Navch. knyha – Bohdan, 368 s. [in Ukrainian]
2. Buriak V. (2009) *Samostiina robota yak vyd navchalnoi diialnosti shkoliara*. [Independent work as a type of student's educational activity]. *Ridna shkola* 9. ss. 49–51. [in Ukrainian]
3. Demchenko O. (2016) *Realizatsiia osnovnykh pidkhodiv, metodiv ta form orhanizatsii samostiinoi roboty u suchasni pedahohichnii praktytsi* [Implementation of the main approaches, methods and forms of organizing independent work in modern pedagogical practice]. *Ridna shkola* 7. ss. 19–22. [in Ukrainian]
4. Kononko O. L. (2009) *Yak vyiavyty riven samostiinosti uchniv* [How to identify the level of independence of students]. *Pochatkova shkola* 1. ss. 40–44. [in Ukrainian]
5. Lystopad N. (2009) *Lohichnyi skladnyk matematychnoi kompetentnosti molodshoho shkoliara: sutnisna kharakterystyka ta shliakhy yoho formuvannia* [The logical component of the mathematical competence of a junior high school student: essential characteristics and ways of its formation]. *Pochatkova shkola* 11. ss. 13–17. [in Ukrainian]
6. Mochai S. N. (2016) *Spryniatia novoho materialu cherez systemu vprav dlia samostiinoi roboty uchniv* [Perception of new material through a system of exercises for independent work of students]. *Pochatkova shkola* 2. ss. 32–28. [in Ukrainian]
7. Povanda H. D. (2002) *Formuvannia zahalno navchalnykh umin i navychok shliakhom vykorystannia samostiinoi roboty molodshykh shkoliariv* [Formation of general academic abilities and skills through the use of independent work of younger schoolchildren]. *Pochatkova shkola* 5. ss. 56–61. [in Ukrainian]
8. Savchenko O. Ia. (1992) *Rozvytok piznavalnoi samostiinosti molodshykh shkoliariv* [Development of cognitive independence of younger schoolchildren]. Kyiv: Rad. shkola, 174 s. [in Ukrainian]
9. Samouk M. P. (2005) *Samostiinyi pidkhid do navchannia uchniv pochatkovykh klasiv* [An independent approach to the education of primary school pupils]. *Pochatkova shkola* 3. ss. 54–56. [in Ukrainian]

#### **Stasiv N., Biletska L. Features of the independent activity of younger schoolchildrens in the process of learning mathematics**

*The article examines the peculiarities of organizing and conducting independent work of primary school pupils in mathematics lessons. Independent work in the lesson is an organic part of the educational process, and the methods of its implementation depend on the specific features of each discipline, the content of the topic, and the level of training of schoolchildren. The basis of the development of cognitive independence of younger schoolchildren is the active nature of learning. Individual independence is characterized by two factors: first, knowledge, abilities and skills; secondly, in relation to the process of activity, conditions and results of its implementation, as well as connections created in joint activities with others.*

*Different types and forms of independent activity of pupils are characterized, their features and basic didactic conditions for using specially selected tasks in order to activate the educational and cognitive activity of primary school pupils in the process of learning mathematics. Independent educational and test tasks are allocated. Peculiarities of certain methodical aspects of the application of independent work are considered: the form of instructions and the content of independent work should correspond to the age capabilities of pupils and gradually become more difficult, self-control and the use of technical means to control the results of independent activity of schoolchildren are effective. Homework is one of the types of independent activity of pupils in mathematics. It has been proven in practice that doing homework is a necessary condition for learning. An important aspect of the activation of pupils' independent activities is the organization and implementation of extracurricular work in mathematics. At the same time, various means and methods are used, which give the greatest educational effect both in lessons and in extracurricular activities. The problem of formation and development of independent cognitive activity of primary school pupils is analyzed, which is an important reserve for optimizing their educational activity, a necessary condition for observing the principle of continuity of learning and development of pupils in primary and secondary grades. The influence of independent work as a teaching method on the effectiveness of the process of assimilation of mathematical concepts by younger schoolchildren was studied and appropriate conclusions were drawn.*

**Key words:** independent activity, cognitive independence, types of independent work, independent tasks, teaching methods.



УДК 377.3 (072)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.24>

Стешиц І. В.

## МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*В статті розглянуто методичні рекомендації щодо управління розвитком педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи, які представлені у поетапній інструкції для керівників закладів освіти, їх заступників та методистів початкової школи. Педагогічне партнерство є важливим елементом для досягнення життєвого успіху учнів, тому в статті акцентовано увагу на те, що співпраця управлінців освіти з педагогічним колективом на розвиток їх компетентності педагогічного партнерства є запорука успіху як закладу освіти взагалі, так і кожного учасника освітнього процесу зокрема. Чітка послідовність у впровадженні системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів початкової школи сприяє наближенню до учнів, батьків та громадськості. Акцентовано увагу на тому, що важливе виявлення готовності закладу освіти до впровадження методичних рекомендацій, а також рівня управлінської компетентності самого керівника; на важливість ведення керівником закладу освіти прозорі, інформаційно відкритої та системної роботи щодо створення команди однодумців, здатних до дієвого партнерства, єдності та творчості при забезпеченні безпечного середовища для кожного учасника освітнього процесу; на визначення найоптимальніших шляхів впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства та організацію психологічної підтримки і адаптації; на проведення чесного та прозорого аналізу та лояльної корекції ефективності впровадження системи управлінських впливів. Висвітлені сильні та слабкі сторони внутрішнього середовища закладу освіти, потрібна документація для аналізу стану педагогічного партнерства у закладі освіти, перелік програмних комплексів електронного навчання різної спрямованості. Зазначено, що роль керівника закладу освіти в управлінні розвитком педагогічного партнерства учителів важко переоцінити і що надійним орієнтиром запровадження змін є його управлінська компетентність.*

**Ключові слова:** методичні рекомендації, управління розвитком, компетентність педагогічне партнерство, учителі початкової школи, методична робота початкової школи.

Освітня система України на сьогодні зазнає значних змін, що пов'язані із впровадженням концепції Нової української школи, яка базується на якісно новому рівні побудови взаємовідносин між учнями, педагогами і батьківською громадою. Новий зміст освіти щодо співробітництва педагогів і батьків з метою особистісного розвитку школярів орієнтує громаду на поважне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами [1]. Відповідальність за впровадження цих змін у заклад освіти покладена на керівника ЗО, його заступників, які мають створити умови для цієї тісної співпраці на всіх рівнях з усіма учасниками освітнього процесу. Саме вчитель є головною дійовою особою будь-яких освітнянських перетворень, які вимагають переорієнтації його діяльності на нові педагогічні цінності. Тому майстерність керівника ЗО і проявляється у тому, як організувати співпрацю та допомогти вчителю розвивати педагогічне партнерство в умовах методичної роботи закладу. Педагогічне партнерство передбачає взаємодію між адміністрацією закладу, учительським й учнівським колективами, батьківською громадськістю та місцевою громадою. Актуальність створення системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи зумовлена не тільки реформуванням освіти, яка передбачає перетворення української школи на важіль соціальної рівності і згуртованості, а й викликами, пов'язаними з воєнним станом у країні, що загострює всі соціальні стани. Зазначені рекомендації ґрунтуються на засадах особистісного, індивідуального, діяльнісного, компетентнісного, системного підходів.

Концептуальні положення, сутність і базові поняття управління закладами освіти розглянуто в роботах Ю. Бабанського, Є. Березняка, О. Боднар, Л. Даниленко, Ю. Завалевського, В. Камишина, Л. Карташової, Н. Клокар, В. Маслової, В. Олійник, Л. Петренко, В. Пікельної, Г. Романової, С. Сисоєвої, О. Снісаренко, Є. Хрикова. До вивчення сутності компетентнісного підходу та шляхів його запровадження в систему вищої освіти зверталися І. Драч, І. Бабина, Н. Бібік, Я. Кодлюк, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Терещук та інші. Досліджували питання педагогіки партнерства і сучасні дослідники, зокрема О. Сесик, Н. Барішкорець, А. Мартинюк, О. Акімова, Н. Аббас, Г. Аксьонова, Л. Борлак, Т. Бачурської, О. Літченко, П. Байдаченко, В. Бакірова, І. Гавриленко, Г. Задорожний, О. Іонова, А. Рибіна, В. Жураковський, І. Мачуліна, З. Сазонова, О. Свідіна, Л. Хижняк та інші. Проте, звертаючись до проблеми систематизування самого процесу впровадження управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи, треба зазначити, що ще досить мало уваги приділяється цьому аспекту. Саме тому, **метою роботи** є визначення сутності й окреслення методичних рекомендацій щодо управління розвитком педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи.

З метою удосконалення процесу управління розвитком педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи розроблені відповідні методичні рекомендації, спрямовані на їх практичне використання директорами ЗО, заступниками директорів; у системі підвищення педагогічної кваліфікації; у процесі професійної підготовки керівників закладів освіти у закладах післядипломної педагогічної

освіти та вищих навчальних закладах; у науковій діяльності аспірантів та здобувачів; в системі методичної роботи закладів освіти.

Важливо здійснити такі потенційно важливі етапи для впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи:

1. Виявлення готовності закладу освіти до впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства.

2. Виявлення рівня управлінської компетентності та педагогічного партнерства керівника ЗО.

3. Підготовка педагогічного колективу до впровадження системи управлінських впливів на розвиток систему управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи.

4. Створення і підтримання безпечного освітнього середовища.

5. Налагодження педагогічного партнерства в початковій школі.

6. Організація психологічної підтримки й адаптація учителів, здобувачів освіти, батьків під час впровадження системи управлінських впливів.

7. Аналіз і корекція впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Пропонуємо орієнтовний алгоритм управлінських дій щодо впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи. Для цього доцільно здійснювати ряд взаємопов'язаних кроків, які передбачають *організаційно-аналітичну, інформаційну та методичну роботу*.

1. Виявлення готовності закладу освіти до впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства.

У контексті впровадження будь чого нового, важливим аспектом є готовність закладу освіти, а точніше учителя як суб'єкта інновацій. Професійна готовність фахівця – це комплексне поняття, яке передбачає наявність як відповідного рівня професійної компетентності, майстерності, так і здатності до саморегуляції, налаштування на відповідну діяльність, а також уміння мобілізувати свій професійний потенціал на вирішення поставлених завдань у відповідних умовах [3].

Організаційно-аналітична робота:

1.1. Визначити сильні та слабкі сторони внутрішнього середовища закладу освіти, які є провідними для реалізації системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства. Для цього доцільно визначитись за такими напрямками:

– рівень корпоративної культури закладу освіти: єдина філософія; спільні цінності учасників освітнього процесу; спільне бачення педагогічними працівниками місії та мети діяльності закладу освіти; розвиток командної взаємодії педагогічного колективу;

– безпечне освітнє середовище: відповідність вимогам санітарного регламенту; наявність умов для інклюзивного навчання; психологічна безпека всіх учасників освітнього процесу;

– стратегічний підхід до управління: відповідність стратегії розвитку ЗО новому змісту освіти; формування позитивного іміджу закладу освіти.

1.2. Дослідити можливості та загрози з боку зовнішнього середовища закладу освіти, які впливають на впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства. Для цього потрібно вивчити запити батьків, здобувачів освіти, їх очікування, знання суті партнерства.

1.3. Організувати проведення моніторингу щодо стану педагогічного партнерства у закладі освіти серед батьків.

1.4. Провести моніторинг рівня педагогічного партнерства учителів відповідно до Професійного стандарту вчителя [9].

1.5. За результатами моніторингу визначити рівень готовності педагогічного колективу до впровадження системи управлінських впливів та визначити потреби в удосконаленні компетентності педагогічного партнерства.

1.6. Проаналізувати документацію для аналізу стану педагогічного партнерства у ЗО.

*Інформаційна робота:*

1.7. Вести відкриту комунікацію між управлінцями та колективом щодо стратегічних напрямів закладу освіти у розвитку педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи.

*Методична робота:*

1.8. Встановити відповідність системи управлінських впливів місії та стратегічній меті закладу освіти, яка полягає у розвитку педагогічного партнерства між усіма учасниками освітнього процесу.

1.9. Розробити індивідуальні плани розвитку педагогічного партнерства для педагогічних працівників з урахуванням їх траєкторій професійного розвитку.

1.10. Розробити виховний план роботи початкової школи відповідно до вимог впровадження системи управлінських впливів.

2. Виявлення рівня управлінської компетентності та педагогічного партнерства керівника ЗО.

Важливе місце в управлінні розвитком педагогічного партнерства учителів посідає управлінська компетентність керівника та педагогічного партнерства, ентузіазм, вміння повести за собою колектив, надихнути його, що є надійним орієнтиром запровадження змін. Компетентність педагогічного партнерства керівника ЗО, на наше переконання, є інтеграційна професійно-особистісна якість, заснована на знанні партнерства, особистісному досвіді педагогічного партнерства і ціннісних орієнтацій на партнерство. Саме тому керівник має володіти методиками самодіагностики, самоосвіти, самовдосконалення, що дозволяє вибудувати індивідуальну траєкторію професійного зростання в площині педагогічного партнерства, забезпечує його авторитет і лідерство в колективі [7].

*Організаційно-аналітична робота:*

2.1. Здійснити рефлексію управління в площині партнерства, визначити особисті сильні сторони та зони росту взаємодії і напрацювати план для покращення результатів.

*Інформаційна робота:*

2.2. Створити інформаційний простір та налагодити комунікаційну систему з метою забезпечення реалізації місії закладу, досягнення мети і цілей, досягнення максимально позитивного результату в процесі управління розвитком педагогічного партнерства учителів.

*Методична робота:*

2.3. Підвищити власний науково-теоретичний рівень з питань педагогічного партнерства шляхом самоосвіти, участі в науково-практичних конференціях, семінарах, тренінгах, круглих столах, педагогічних проєктах і експериментальній діяльності з питань педагогічного партнерства.

2.4. Удосконалити знання командотворення через підвищення самоорганізації, дисципліни, корпоративної культури, тайм-менеджменту.

3. Підготовка педагогічного колективу до впровадження системи управлінських впливів.

*Організаційно-аналітична робота:*

3.1. Проаналізувати елементи корпоративної культури закладу освіти (цінності педагогічних працівників, спільне бачення мети й шляхів її досягнення, готовність до командної роботи тощо) та їх відповідність ціннісним орієнтирам педагогічного партнерства.

3.2. Організувати заходи з тимблдіingu, спрямовані на згуртування педагогічного колективу та об'єднання їх навколо спільної мети [6]. Створити команди однодумців, здатних до дієвого партнерства, єдності, творчості на шляху розвитку педагогічного партнерства у початковій школі.

3.3. Проаналізувати ринок освітніх послуг щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників в темі педагогічного партнерства та створити базу даних надання освітніх послуг.

*Інформаційна робота:*

3.4. Оприлюднити систему управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів;

3.5. Ознайомити учителів з базою даних суб'єктів надання освітніх послуг.

*Методична робота:*

3.6. Спланувати систему внутрішньошкільних методичних заходів щодо підвищення рівня педагогічного партнерства учителів початкової школи відповідно до системи управлінських впливів.

4. Створення і підтримання безпечного освітнього середовища.

*Організаційно-аналітична робота:*

4.1. Забезпечити здорові, безпечні і комфортні умови навчання та праці.

4.2. Запровадити в закладі освіти міжнародні програми з протидії проявам насильства та булінгу (цькування) та їх попередження.

4.3. Створити умови фізичної та психологічної безпеки учнів, з урахуванням їх потреб та можливостей, ефективного залучення та включення до освітнього процесу дітей, зокрема з особливими освітніми потребами [6].

4.4. Створити та вдосконалити службу медіації для запобігання проявам насильства в закладах освіти та вирішення конфліктів мирним шляхом.

*Інформаційна робота:*

4.5. Створити робочу групу щодо розробки кодексу корпоративної етики закладу освіти, який визначатиме норми поведінки вчителів та учнів щодо підтримки безпечного, сприятливого та вільного від насильства освітнього простору в адаптаційному циклі базової середньої освіти.

*Методична робота:*

4.6. Розробити кодекс безпечного освітнього середовища.

4.7. Провести методичні заходи з метою сприяння дотриманню працівниками закладу освіти принципів здорового та безпечного способу життя.

4.8. Розробити систему інтегрованих освітніх та виховних заходів, спрямованих на формування у здобувачів освіти гігієнічних навичок та засад здорового способу життя, зокрема звичок здорового харчування, фізичної активності, безпечної комунікації.

4.9. Створити кодекс корпоративної етики закладу освіти, який визначатиме норми поведінки вчителів та учнів з метою підтримки безпечного, сприятливого та вільного від насильства освітнього простору.

5. Налагодження педагогічного партнерства в початковій школі.

Цей напрям управлінської діяльності передбачає налагодження партнерства на усіх рівнях між усіма учасниками освітнього процесу закладу освіти та представлення напрямів роботи у відкритому інформаційному просторі.

*Організаційно-аналітична робота:*

5.1. Проаналізувати та спланувати форми роботи з батьками здобувачів освіти на основі запропонованих в системі управлінських впливів.

5.2. Забезпечити науково-методичний супровід діяльності в ЗО за програмними комплексами електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning) різної спрямованості, у тому числі організації та управління навчанням: LMS (Learning Management Systems), серед них – Moodle, Blackboard, CCNet, Claroline та ін., які об'єднують у собі інструменти адміністрування, комунікацій, оцінки знань, розробки навчальних курсів; платформа Webex, Google Classroom, Zoom, Facebook Messenger; Classtime – платформа для створення інтерактивних навчальних додатків, яка дозволяє вести аналітику навчального процесу і реалізовувати стратегії індивідуального підходу; для перевірки знань та оцінювання ефективними є інтерактивні форми контролю та взаємоконтролю, створені за допомогою платформ «Kahoot», «Easy Test Maker», «ClassMarker» тощо.

5.3. Створити відкриту систему контролю за діяльністю ЗО щодо налагодження педагогічного партнерства (створення електронних журналу та щоденників, розміщення та оприлюднення інформації для здобувачів освіти та їх батьків на сайті ЗО) [2].

5.4. Забезпечити творчу атмосферу для налагодження педагогічного партнерства між учасниками освітнього процесу, заохочення до новаторства (організація круглих столів для обговорення педагогічних питань та обміну досвідом тощо) .

*Інформаційна робота:*

5.5. Ознайомити вчителів з проектом виховного плану закладу освіти, який включає календар подій щодо взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

5.6. Оприлюднити календар подій, який включає різні форми взаємодії з учасниками освітнього процесу на сайті закладу освіти.

5.7. Ознайомити учасників освітнього процесу із видами програмних комплексів електронного навчання (e-learning) та мобільного навчання (m-learning) різної спрямованості, які використовуються в ЗО.

*Методична робота:*

5.8. Провести засідання педагогічної ради щодо остаточного обговорення, узгодження та затвердження форм роботи з батьками, які зазначені в системі управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів.

5.9. Налагодити партнерство територіального, регіонального, всеукраїнського рівня між учителями, активізувати методичну взаємодію [6].

6. Організація психологічної підтримки й адаптація учителів, здобувачів освіти, батьків під час впровадження системи управлінських впливів.

Цей напрям управлінської діяльності передбачає усвідомлення того, що педагогічне партнерство організовується в емоційно безпечному освітньому середовищі та здійснюється з урахуванням вікових особливостей, фізичного, психічного й інтелектуального розвитку дітей, їхніх індивідуальних освітніх потреб; з урахуванням соціального паспорту сім'ї, освіти та знань батьків.

*Організаційно-аналітична робота:*

6.1. Створити команду психологічного супроводу (психолог, соціальний педагог, психолог ЦПР ПП, психологи з різних партнерських організацій).

6.2. Ініціювати та спланувати проведення заходів у закладі освіти щодо надання психосоціальної підтримки в період адаптації суб'єктів освітнього процесу під час запровадження ДСБСО в адаптаційному циклі (тренінги, консультації психолога, воркшопи тощо) [6].

6.3. Створити умови для навчання вчителів з питань: надання психосоціальної підтримки учням, вибору стратегій подолання стресу, розвитку стресостійкості у дітей; врахування особливостей взаємодії з дітьми різного віку; опанування сучасними психологічними методиками управління класом.

6.4. Організувати систему заходів для збереження психологічного здоров'я педагогічних працівників та профілактики професійного вигорання; створити умови для психологічного розвантаження суб'єктів освітнього процесу.

6.5. Організувати кімнату для відпочинку педагогічних працівників.

6.6. Організувати навчання вчителів та батьків учнів з питань виявлення та реагування на психосоціальні потреби дітей [6].

6.7. Знати реальні заслуги не за плітками, а внаслідок добре продуманої системи зворотного зв'язку (спостереження за проявами професійної діяльності, визначення якості виконання функціональних обов'язків: вивчення та аналіз сертифікатів, нагород, відзнак, подяк суб'єктів діяльності; портфоліо, публікацій, методичних розробок, узагальнення досвіду роботи; матеріалів, що підтверджують участь та результати педагогічної діяльності) [2].

*Інформаційна робота:*

6.8. Проінформувати педагогів про особливості надання психосоціальної підтримки учням, сучасними підходами до викладання, стратегіями подолання стресу, розвитком стресостійкості у дітей, сучасними методиками управління класом.

6.9. Оформити інформаційні матеріали для ознайомлення педагогів, учнів та їх батьків з методами збереження психологічного здоров'я.

6.10. Інформувати вчителів, батьків з питань виявлення та реагування на психосоціальні потреби дітей.

*Методична робота:*

6.11. Організувати психологічний супровід впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи.

6.12. Розробити методичні рекомендації щодо формування психологічної готовності педагогів до змін, інновацій та командної роботи.

6.13. Організувати та провести методичні заходи щодо психологічного супроводу та підтримки в закладах освіти, запровадження дієвого механізму взаємодії закладів освіти та охорони здоров'я для збереження психічного здоров'я дітей [8].

7. Аналіз і корекція впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи є процесом, що потребує постійного моніторингу та самоаналізу на рівні усіх ланок управління ЗО. Планування та аналіз процесу управління розвитком педагогічного партнерства дає можливість підвищити ефективність прийняття управлінських рішень та залучити до розвитку педагогічного партнерства усіх учасників освітнього процесу.

*Організаційно-аналітична робота:*

7.1. Провести моніторинг ефективності впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи.

7.2. Визначити труднощі, які виникли у впровадженні.

7.3. Визначити шляхи корекції виявлених недоліків за усіма визначеними показниками.

*Інформаційна робота:*

7.4. Підготувати аналітичну довідку щодо результатів моніторингу ефективності впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи та представити її на педагогічній раді.

*Методична робота:*

7.5. Здійснити рефлексію для перспектив подальших наукових розвідок та узагальнити досвід роботи щодо впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Таким чином, врахування розроблених методичних рекомендацій щодо практичного впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи сприятиме позитивній динаміці розвитку педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи.

**Висновки.** Щоб удосконалити процес управління розвитком педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи, управлінням закладів освіти потрібно пройти потенційно важливі етапи впровадження, а саме: виявити готовність закладу освіти до впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства; виявити свій особистий рівень управлінської компетентності та педагогічного партнерства; підготувати педагогічний колектив до впровадження системи управлінських впливів, створити сприятливі умови для розвитку педагогічного партнерства через прозорість та інформаційну відкритість діяльності управлінців закладу освіти; забезпечити безпечне освітнє середовище, недискримінацію, запобігання та протидію булінгу (цькування); налагодити розвиток педагогічного партнерства в початковій школі через методичну роботу; організувати психологічну підтримку й адаптацію учителів, здобувачів освіти, батьків під час впровадження системи управлінських впливів, забезпечити академічну свободу педагогічних працівників; після впровадження провести аналіз і корекцію впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи та здійснити рефлексію для перспектив подальших наукових розвідок. Розроблені методичні рекомендації допоможуть реалізувати систему управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи.

*Використана література:*

1. Білецька І. О., Коберник О. М. Педагогіка партнерства та її реалізація в творчій спадщині В. Сухомлинського. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки.* 2018. № 171. С. 34–39.
2. Віролайн О. В. Управління закладом загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання : дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки : 011. Київ, 2023.

3. МОН України ДНУ «Ін-т освітньої аналітики». Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції НУШ. 2019. 68 с. URL: [https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Doslidzhennya-shhodo-gotovnosti-pedagogichnih-pratsivnykiv-do-realizatsiyi-Kontseptsiyi-Novoyi-ukrayinskoyi-shkoli\\_2019.pdf](https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Doslidzhennya-shhodo-gotovnosti-pedagogichnih-pratsivnykiv-do-realizatsiyi-Kontseptsiyi-Novoyi-ukrayinskoyi-shkoli_2019.pdf).
4. Заєць Н. Ю. Формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти в умовах магістратури : дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки : 011. Київ, 2022.
5. Концепція «Нова українська школа» / ред. Г. Михайло ; упоряд.: Л. Гриневич, Е. Олександр, С. Калашнікова. МОН України, 2016. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Афанасьєва Т.А., Кравченко Т.В. Управління закладом освіти в умовах реалізації Концепції «НУШ». Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» в умовах очної, дистанційної та змішаної освіти у 2021/2022 навчальному році: метод. рекомендації : у 3-х ч. / відп. ред. О. Варецька ; упор. Т. Верозубова; тех. ред. О. Тонне ; ДОН ЗОДА, КЗ «ЗОІППО» ЗОР. Ч. І. Науково-методичне забезпечення діяльності закладів освіти. Електронний аналог друкованого видання (електронна книга). Запоріжжя: СТАТУС, 2021. С. 10–17. URL : <https://znayshov.com/FR/16167/714-41-57.pdf>
7. Припотень О. В. Організаційно-педагогічні умови управління міжнародною проектною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2021.
8. Про Національну стратегію розвитку безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі: Указ Президента України від 25.05.2020 р., №195/2020 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>
9. Професійний стандарт Вчителя закладу загальної середньої освіти 20.12.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10>

#### References:

1. Biletska I. O., Kobernyk O. M. (2018) Pedahohika partnerstva ta yii realizatsiia v tvorchii spadshchyni V. Sukhomlynskoho [Pedagogy of partnership and its implementation in the creative heritage of V. Sukhomlynskyi]. *Naukovi zapysky [Tsentral-noukrainskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seriya : Pedahohichni nauky..* № 171. S. 34–39. [in Ukrainian]
2. Virolainen O. V. (2023) Upravlinnia zakladom zahalnoi serednoi osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Management of an institution of general secondary education in the conditions of mixed education] : dys. ... d-ra filosofii v haluzi pedahohiky : 011. Kyiv. [in Ukrainian]
3. МОН України ДНУ «Ін-т освітньої аналітики». Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції НУШ [MES of Ukraine, DNU "Institute of Educational Analytics". Research on the readiness of teaching staff to implement the Concept of the National Academy of Sciences]. 2019. 68 с. URL: [https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Doslidzhennya-shhodo-gotovnosti-pedagogichnih-pratsivnykiv-do-realizatsiyi-Kontseptsiyi-Novoyi-ukrayinskoyi-shkoli\\_2019.pdf](https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Doslidzhennya-shhodo-gotovnosti-pedagogichnih-pratsivnykiv-do-realizatsiyi-Kontseptsiyi-Novoyi-ukrayinskoyi-shkoli_2019.pdf). [in Ukrainian]
4. Zaiets N. Yu. (2022) Formuvannia hotovnosti do profesiinoi mobilnosti maibutnih kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh mahistratury [Formation of readiness for professional mobility of future heads of institutions of general secondary education in the conditions of the master's degree] : dys. ... d-ra filosofii v haluzi pedahohiky : 011. Kyiv,. [in Ukrainian]
5. Kontseptsia «Nova ukrainska shkola» [The «New Ukrainian School» concept] / red. H. Mykhailo ; uporiad.: L. Hrynevych, E. Oleksandr, S. Kalashnikova. МОН України, 2016. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian]
6. Afanasieva T.A., Kravchenko T. V. Upravlinnia zakladom osvity v umovakh realizatsii Kontseptsii «NUSH». Osnovni oriientyry rozvytku systemy osvity Zaporizkoi oblasti v konteksti realizatsii Kontseptsii «Nova ukrainska shkola» v umovakh ochnoi, dystantsiinoi ta zmishanoi osvity u 2021/2022 navchalnomu rotsi: metod. rekomendatsii : u 3-kh ch [Management of an educational institution in the context of the implementation of the "NUSH" Concept. The main guidelines for the development of the education system of the Zaporizhzhia region in the context of the implementation of the "New Ukrainian School" Concept in the conditions of face-to-face, distance and mixed education in the 2021/2022 academic year: method. recommendations: in 3 vol.]. / vidp. red. O. Varetska ; upor. T. Vierozubova; tekhn. red. O. Tonne ; DON ZODA, KZ «ZOIPPO» ZOR. Ch. I. Naukovo-metodychne zabezpechennia diialnosti zakladiv osvity. Elektronnyi analog drukovanoho vydannia (elektronna knyha). Zaporizhzhia: STATUS, 2021. S. 10–17. URL : <https://znayshov.com/FR/16167/714-41-57.pdf> [in Ukrainian]
7. Prypoten O. V. (2021) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy upravlinnia mizhnarodnoiu proiektnoiu diialnistiu v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Organizational and pedagogical conditions for managing international project activities in a general educational institution] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06. Kyiv,. [in Ukrainian]
8. Pro Natsionalnu stratehiu rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyscha u Novii ukrainskii shkoli [About the National Strategy for Building a Safe and Healthy Educational Environment in the New Ukrainian School]: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.05.2020 r., №195/2020 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> [in Ukrainian]
9. Profesiyniy standart Vchytelia zakladu zahalnoi serednoi osvity [Professional standard of a teacher of a general secondary educational institution] 20.12.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10> [in Ukrainian]

#### ***Steshyts I. Methodological recommendations for managing the development of the pedagogical partnership of teachers in the conditions of the methodological work of the primary school***

*The article discusses methodological recommendations for managing the development of teachers' pedagogical partnership in the context of the methodological work of elementary school, which are presented in a step-by-step instruction for heads of educational institutions, their deputies and methodologists of elementary school. Pedagogical partnership is an important element for achieving the life success of students, therefore, the article focuses on the fact that the cooperation of education managers with the teaching staff to develop their pedagogical partnership competence is the key to the success of both an educational institution in general and each participant in the educational process in particular. A clear sequence in the introduction of a system of managerial influences on the development of pedagogical partnership of elementary school teachers contributes to the approach to students, parents and the public. Attention is focused on the importance of identifying the readiness of an educational institution to implement methodological recommendations, as well as the level of managerial competence of the leader himself; on the importance of conducting transparent, informationally open and systematic work by the head of an educational*

*institution to create a team of like-minded people capable of effective partnership, unity and creativity while providing a safe environment for each participant in the educational process; to determine the best ways to introduce a system of managerial influences on the development of pedagogical partnerships and the organization of psychological support and adaptation; to conduct an honest and transparent analysis and loyal correction of the effectiveness of the implementation of the system of managerial influences. The strengths and weaknesses of the internal environment of the educational institution are highlighted, documentation is needed to analyze the state of the pedagogical partnership in the educational institution, a list of e-learning software systems of various directions. It is noted that the role of the head of an educational institution in managing the development of pedagogical partnership of teachers can hardly be overestimated and that a reliable guideline for introducing changes is his managerial competence.*

**Key words:** *methodological recommendations, development management, competence, pedagogical partnership, elementary school teachers, methodological work of elementary school.*

УДК 378.011.31:785

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.25>

Чжан Яюй

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ

*В статті висвітлено специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців хорového диригування, яка полягає в тому, що така підготовка пов'язана із музикою як видом мистецтва, що сприяє яскраво вираженому емоційному, психофізіологічному характеру впливу. Важливою умовою формування професійних якостей і умінь майбутніх фахівців хорového диригування є врахування в процесі їхньої професійної підготовки низки методологічних підходів, які є підґрунтям організації освітнього процесу. Було проаналізовано сучасні наукові дослідження, які переважно зосереджені на вивчення достатньо великої кількості різноманітних технік і технологій, які спрямовані на становлення, розвиток і формування професійного іміджу фахівців різноманітних спеціальностей. Було доведено, що необхідні нові підходи щодо професійної підготовки фахівців, зокрема хорového диригування для функціонування в полікультурному суспільстві, для якого характерні ризики втрати моральних орієнтирів, постійні зміни способу життя, зростання агресії, протиставлення позитивних і негативних тенденцій людського життя, набуває особливого значення та необхідності наукових досліджень щодо аналізу формування позитивного професійного іміджу. Було визначено, що формування професійного іміджу відбувається у п'ять етапів: по-перше, сприйняття образу; по-друге, аналіз інформації за його уявною корекцією; по-третє, використання, що розкривається через примірювання; по-четверте, програвання окремих елементів бажаного іміджу та подальшим вживанням в образ; по-п'яте, привласнення та індивідуалізація обраного або бажаного іміджу. Було доведено, що професійний імідж посідає одне з провідних місць в ієрархії цінностей фахівців, оскільки саме професійний імідж є своєрідною програмою соціальної поведінки, яка закріплена в образах, символах і нормах. Необхідність формування нового стилю соціальної поведінки, який відповідає сучасному етапу розвитку суспільства, призводить до актуалізації проблем, пов'язаних з таким феноменом, як імідж, що, у свою чергу, потребує вивчення умов і механізмів його виникнення і функціонування у суспільстві.*

**Ключові слова:** *професійна підготовка, хорове диригування, компетентнісний підхід, професійний імідж, етапи формування професійного іміджу, диригентське мистецтво.*

Взаємопроникнення в мистецтво є складним структурним процесом, що вимагає розгляду з різних точок зору, а також вироблення спільного підходу до їх вивчення, уміння застосовувати знання з різних галузей задля вирішення конкретної творчої задачі, зокрема, самостійно проводити творчі дослідження та виявляти бажання у пізнанні мистецьких явищ тощо [9, с. 6].

Слід відзначити, що в системі професійної підготовки майбутніх фахівців хорového диригування особливе місце займає виховання їх музично-естетичних смаків. Саме в студентському віці відбувається активний їх розвиток і формування, що безперечно впливає на формування власного професійного іміджу майбутніх фахівців хорového диригування. Більш того, в цей період у майбутніх фахівців хорového диригування також розвиваються здібності оцінювання музичних творів та формуються музично-естетичні ідеали.

Ми цілком погоджуємося із І. Цюряк стосовно використання особистісно-орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців хорového диригування, безперечно, сприятиме їхньому професійному зростанню [9, с. 8]. Тому якісна професійна підготовка майбутніх фахівців хорového диригування вимагає від них бути максимально активним щодо застосування особистісно-орієнтованих освітніх технологій.

На важливість використання особистісно-орієнтованого підходу в процесі фахової підготовки вказує Г. Падалка, яка зазначає, що в системі професійної підготовки майбутніх фахівців хорového диригування одним з головних аспектів є індивідуальні заняття за індивідуальною формою навчання, в основі яких полягає особистісно-орієнтований підхід до їх проведення. Проведення таких індивідуальних занять на відміну

від традиційних лекційних занять зумовлюється характером та особливостями художньо-пізнавальної музичної діяльності студентів, а за формою, структурою, вимогами вони мало чим відрізняються від інших галузей науково-музичного пізнання [7, с. 9].

Впровадження особистісно-орієнтованого підхід вимагає від фахівців вмінь та навичок самостійно організувати та керувати процесом реалізації сучасних технологій в освітній процес, оскільки такий підхід значною мірою впливає на розвиток особистості, сприяє розвитку пізнавальних навичок й вихованню креативного мислення. Напевне, що тільки самостійно логічно-вибудована стратегія стає переконаністю майбутніх фахівців хорového диригування, що сприятиме формуванню особистості. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців хорového диригування ключовим аспектом є не стільки отримання знання та наявність певного обсягу інформації з фахових дисциплін, скільки вироблення в них уміння самостійно та творчо застосовувати отримані знання на практиці.

Специфікою професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу є той факт, що результатом цієї професійної підготовки у майбутніх фахівців хорového диригування буде сформована інтегральна професійна компетентність. Впровадження компетентнісного підходу сприяє формуванню ключових компетентностей, які зазначені в освітніх програмах зі спеціальності.

На думку О. Козіної, професійна компетентність полягає в здатності розв'язувати складні комплексні задачі та практичні проблеми в галузі музичної освіти на основі застосування сучасних психолого-педагогічних концепцій, технологій та методик виховання, навчання, розвитку дітей дошкільного та шкільного віку, здійснюючи естетичну, музичну, педагогічну та диригентсько-хорову підготовку [5, с. 65]. Отже, в процесі професійної підготовки майбутні фахівці хорového диригування повинні набути знання про завдання, зміст, організацію, форми і методи роботи з дітьми, щоб бути готовими до педагогічної діяльності, а також мати певний комплекс вмінь і навичок стосовно майбутньої педагогічної роботи в якості керівників хорových колективів, організаторів різних форм музично-естетичних заходів, проведення уроків музичного мистецтва.

Формування професійних навичок майбутніх фахівців хорového диригування у процесі вивчення профільних, тобто диригентсько-хорових, дисциплін передбачає: по-перше, розвиток художньо-образного мислення студентів; по-друге, інтерес та готовність до публічного виконання хорových творів з творчим колективом; по-третє, здійснення вокально-хорової діяльності в комплексі теоретичних і практичних знань, умінь та навичок; по-четверте, систематизовані знання з методики розучування музичних творів з хорovým колективом; по-п'яте, досконалі знання різнопланового вокально-хорового репертуару; по-шосте, універсальне володіння диригентсько-хоровою технікою; по-сьоме, уміння розкривати образно-емоційний зміст твору; по-восьме, чуття музичної фактури та вміння цілісно відчувати драматургію твору; по-дев'яте, уміння та потяг до самостійної роботи над вокально-хоровим твором, тощо [4, с. 128].

Необхідним для вирішення завдань дослідження вважаємо теоретичне обґрунтування й реалізацію аксіологічного підходу як важливого інструменту формування світогляду майбутніх фахівців хорového диригування. Дослідження аксіологічних ціннісних орієнтацій спрямовує увагу науковців до вивчення питань формування художньо-естетичної свідомості людини, її музично-естетичних смаків, індивідуально-особистісних художніх переваг.

В контексті дослідження значущості набуває думка сучасного китайського науковця Юй Хенюань, який зазначає, що важливим аспектом аксіологічного підходу є його спрямованість на оволодіння духовними цінностями, які закладені в художніх образах та образній сфері музичних творів різних епох і стилів у різноманітності полікультурного простору музичного мистецтва [10, с. 111]. Застосування аксіологічного підходу спрямовує художньо-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців на усвідомлення об'єктивних ціннісних орієнтирів світового вокального мистецтва і тим самим сприяє їх перетворенню в умовах інтернаціоналізації міжнародного освітнього простору на особистісні переконання, на формування вокально-художнього образу світу як привласненої цінності, яку китайські здобувачі мають транслювати у подальшій професійній діяльності засобами вокально-виконавської майстерності.

Як зазначає С. Білозерська, аксіологія під особливим кутом зору розглядає реалії сучасної професійної освіти, поєднуючи взаємозв'язки об'єктивного та суб'єктивного, актуального та потенційного, зовнішнього та внутрішнього, закономірного та випадкового, сталого та динамічного у єдиний аксіологічний вимір сучасного світу [1, с. 133]. Отже, загальнокультурне підґрунтя аксіології полягає в тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей культури сучасного світу зробити предметом усвідомлення, переживання, як особливих потреб майбутніх фахівців хорového диригування, зробити так, щоб полікультурні цінності стали значущими і життєвими орієнтирами особистості, її ціннісними орієнтаціями, які мають провідний вплив на формування професійного іміджу, зокрема фахівців хорového диригування.

В межах аксіологічного підходу відбувається формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, зокрема фахівців хорového диригування, завдяки засвоєнню засад духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей на стимули і мотиви власної практичної поведінки.

О. Білозерська характеризує сутність процесу орієнтації майбутніх фахівців у світі цінностей, як самостійний, адекватний морально-духовним цінностям рух особистості, при цьому провідну функціональну перевагу у формуванні ціннісних орієнтацій виконує виховання, як необхідність актуалізації особистісних потреб майбутніх фахівців з урахуванням соціальної ситуації їх розвитку [1, с. 135].



Отже, аксіологічний підхід визначає, з одного боку, систему духовно-морального розвитку майбутніх фахівців, в основі якого полягають музично-естетичні ідеали як вища музична цінність в системі базових цінностей майбутніх фахівців хорового диригування. З іншого – система цінностей визначає зміст ключових напрямів духовно-морального розвитку та формування професійного іміджу майбутніх фахівців хорового диригування. Ціннісні орієнтації, як складові професійного іміджу, є вершиною ієрархії свідомості, виступають найважливішим елементом внутрішньої структури особистості в майбутніх фахівців хорового диригування, які концентрують життєвий досвід, представляють систему переживань, дозволяють визначати пріоритети, фіксувати та узагальнювати соціальний, індивідуальний та професійний досвід.

Суттєвим на наш погляд є виявлення специфічних особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців хорового диригування, тому звернемося до їх визначення. Як зазначають Н. Нарожна та Л. Остапенко, в процесі професійної підготовки необхідно враховувати такі аспекти, як: надання першочерговості практичному засвоєнню хорового мистецтва над історико-теоретичними знаннями і закономірностями музично-хорової діяльності, оскільки саме в процесі художньо-практичної діяльності відпрацьовуються диригентські та вокальні вміння і навички студентів, реалізуються творчі й виховні завдання, розвиваються музичні здібності студентів, їхнє музичне мислення. Визначення пріоритету практичної діяльності не означає ігнорування ролі історико-теоретичного пізнання у музичному навчанні й потребує повсякчасного звернення до нього і підтвердження в своїх практичних уміннях і навичках [6, с. 97].

Перш ніж визначити етапи формування професійного іміджу майбутніх фахівців хорового диригування в процесі фахової підготовки, необхідно визначити чинники, які впливають на формування певного професійного іміджу. Тому розглянемо різні наукові погляди стосовно зазначеного питання.

Зокрема, науковці визначають такі чинники, які сприяють формуванню іміджу вчителя: 1) безпосередньо сам учитель, який володіє знаннями, вміннями з теорії та практики професійної діяльності, має мотивацію стосовно прагнення підтримувати й розповсюджувати престиж цієї професії, має безперечну думку щодо важливості своєї професії, при цьому він переконаний у суспільній і особистій значимості в суспільстві; 2) іміджмейкери-професіонали, які створюють імідж певного професіоналу, а саме адміністрація школи, працівники районних та міських відділів освіти, представники місцевої влади тощо; 3) засоби масової інформації та колеги, які оточують педагога: члени педагогічного колективу, учні, батьки, друзі та ін. [11, с. 365].

Вважаємо, що вкрай важливо визначити поетапність формування професійного іміджу майбутніх фахівців хорового диригування в процесі фахової підготовки, тому необхідно проаналізувати різні точки зору науковців щодо цього аспекту.

Формування професійного іміджу відбувається у п'ять етапів: по-перше, сприйняття образу; по-друге, аналіз інформації за його уявною корекцією; по-третє, використання, що розкривається через примірювання; по-четверте, програвання окремих елементів бажаного іміджу та подальшим вживанням в образ; по-п'яте, привласнення та індивідуалізація обраного або бажаного іміджу.

Як зазначають науковці етапи формування професійного іміджу вміщують такі стадії, як:

1) сприйняття образу на основі якого буде будуватися цілісний професійний імідж. Важливе значення має реальний образ психолога, що виступає зразком для наслідування студентами-психологами. Якщо такого образу немає в реальному житті, вони створюють його на основі ідеальних уявлень, інформації отриманої з літературних джерел чи інших засобів інформації;

2) аналіз інформації та уявна корекція сприйнятого образу відповідно до ідеального образу та індивідуальних особистостей того, хто сприймає; співставлення реальних та бажаних якостей, прийняття рішень про можливість та доцільність їхнього використання, здійснення корекції відповідно до типу власного темпераменту, особливостей розвитку фізичної та інтелектуальної сфери, фінансових можливостей тощо;

3) використання (примірювання, програвання) окремих елементів бажаного професійного іміджу: стилю спілкування, техніки володіння жестами, одягу, аксесуарів тощо;

4) вживання в образ, що ефективно формується у процесі професійної підготовки та діяльності, коли студенти формою організації навчальної діяльності поставлені в умови необхідності рольового використання професійного іміджу;

5) привласнення та індивідуалізація обраного образу, що віддзеркалює внутрішні зміни, що відбуваються [3, с. 42].

В процесі професійної підготовки майбутніх фахівців хорового диригування в контексті практичної складової, вони набувають навичок аналізу багатьох пісень і хорових творів. Вони вчаться диригувати, проясняючи доцільність використання диригентських прийомів. З позиції формування професійного іміджу майбутніх фахівців хорового диригування, починають опановувати навички диригентської постановки, займати стійке положення ніг, що надає можливість вільно тримати положення верхніх кінцівок і тулубу. Таке положення сприяє природності диригентських рухів майбутніх фахівців хорового диригування, їх емоційно-естетичній виразності, що сприяє не тільки формуванню професійного іміджу, а також уможлиблює естетичний вигляд особистості фахівця хорового диригування, що сприяє професійній ідентифікації фахівців.

Професійна підготовка фахівців хорового диригування має стародавні коріння і походить від французького слова «diriger», що означає в перекладі «направляти», «керувати». Якщо в теперішній час існує професія

диригента офіційно з XIX століття, то раніше керування оркестром покладалося на одного з найдосвідченіших музикантів хору. Слід відзначити, що диригування почало розвиватися як самостійний вид музичного виконавства лише у другій чверті XIX століття. Сутність процесу диригування полягає у виразі музики через жест, підґрунтям чого полягає у психофізіологічних особливостях людської природи. В середні віки диригентство переважно було під контролем церкви, оскільки музика була невід'ємною, органічною частиною богослужбового побуту. Тому головному диригенту був присвоєний важкий жезл, який був прообразом сучасної диригентської палички.

Подальший розвиток способу диригування передбачав використання системи хейрономії (від грецького *cheir* – рука), тобто умовна жестикуляція, що застосовувалася у древніх музичних культурах управління хором. Такий підхід набував популярності, оскільки найбільш повно відповідав підпорядкованому слову. В цей період відбувся поступовий перехід від шумового способу диригування до безшумного управління виконавством хору, що було надзвичайно важливою віхою у розвитку диригентського мистецтва.

Диригентське мистецтво як об'єкт естетичної оцінки включає в себе оцінку якості оркестрового звучання музики та оцінку її диригентської інтерпретації. Критерії естетичної оцінки диригентського мистецтва засновані на загальному принципі взаємозв'язку, взаємообумовленості. Диригентське мистецтво має в собі не тільки мануальне, а ще і музичне начало [8, с. 95].

Специфіка рухового контексту в диригентському виконавстві пов'язане з поняттям «техніка», яке в музичній освіті має різні трактування, як у вузькому, так і в широкому значеннях. Отже, у вузькому значенні поняття «диригентська техніка» означає здатність диригента опанувати диригентськими прийомами для виконання хорового твору. В широкому розумінні «техніка» передбачає психологічну установку особистості на виконання виробленої інтерпретації та містить художній аспект [2, с. 105].

Отже, впевнене володіння диригентом технікою диригування призводить до спрощення зовнішньої манери диригування, що уможливорює налагодження тісного контакту зі співаками. Диригування постає своєрідним перекладом музики на мову жестів і міміки, коли переведення звукового образу в зоровий здійснюється з метою керування колективним виконавством. Завдання учіння основам хорового диригування полягає в оволодінні студентом умінням використовувати диригентсько-технічні прийоми під час розучування хорового твору, способи передачі змісту цього твору під час виконання, художньо виконувати хоровий твір. Змістом учіння хоровому диригуванню є знання студента про природу тіла та голосу людини, виконавські диригентські вміння та навички, особливості диригентсько-хорової діяльності, досвід виконавської діяльності.

Вище викладене, звісно, не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми.

Подальшого вивчення вимагає розробка продуктивних технологій в особливості професійної підготовки майбутніх фахівців хорового диригування в процесі формування професійного іміджу в умовах фахової підготовки здобувачів закладів вищої освіти, питання формування виконавської диригентсько-хорової культури. Перспективним є подальша розробка особистісно-орієнтованого, компетентнісного, аксіологічного підходів в процесі викладання фахових дисциплін, впровадження зарубіжного досвіду використання синтезу мистецтв у професійній підготовці майбутніх фахівців хорового диригування.

#### **Використана література:**

1. Білозерська С. Аксіологічні основи формування професійного іміджу майбутнього педагога : вчені записки ТНУ ім. В. Вернадського. 2022. Т. 33. № 2. С. 133–135.
2. Бондаренко А. В. Інтелектуально-творчий розвиток студентів у класі хорового диригування: навч.-метод. посіб. Кривий Ріг : КДПУ. 2019. 160 с.
3. Затворнюк О. С. Формування та розвиток професійного іміджу майбутніх психологів : освіта та розвиток обдарованої особистості № 9-10, 2014. С. 41–44.
4. Козіна О. Методика формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : монографія. Умань. 2016. 160 с.
5. Козіна О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях хорового диригування : зб. наук. пр. Проблеми підготовки сучасного вчителя. Вип. 1(19). 2019. С. 64–71.
6. Нарожна Н. І., Остапенко Л. В. Теоретико-методичні основи проведення занять з диригування в контексті вивчення дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін» : імідж сучасного педагога. № 2 (197) 2021. С. 96–102.
7. Падалка Г. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К. : Освіта України. 2008. 274 с.
8. Свіцова А. Диригентське виконавство. Практика. Історія. Естетика : вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій зб. наук. пр. – Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2022. С. 93–96.
9. Цюряк І. О. Особистісний підхід у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики: Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 70 с.
10. Юй Хенюань. Формування вокально-виконавської майстерності китайських студентів в умовах інтернаціоналізації освітнього простору : дис. ... д-ра філософії. Одеса. 2022. 252 с.
11. Ярова М. В. Деякі аспекти сучасної диригентсько-хорової підготовки вчителів музичного мистецтва: педагогічний дискурс. 2012. Вип. 12. С. 365–369.

#### **References:**

1. Bilozerska S. (2022). Aksiolohichni osnovy formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho pedahoha [Axiological foundations of the formation of the professional image of the future teacher]: Vcheni zapysky TNU. T. 33. № 2. S. 133–135. [in Ukrainian]

2. Bondarenko A. V. (2019) Intelktualno-tvorchyi rozvytok studentiv u klasi khorovoho dyryhuvannia [Intellectual and creative development of students in the choral conducting class]. Kryvyi Rih : KDPU. 160 s. [in Ukrainian]
3. Zatvorniuk O. S. (2014) Formuvannia ta rozvytok profesiinoho imidzhu maibutnikh psykholohiv [Formation and development of the professional image of future psychologists]. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti № 9-10. S. 41–44. [in Ukrainian]
4. Kozina O. (2016) Metodyka formuvannia obrazno-intonatsiinykh navychok studentiv pedahohichnykh koledzhiv u protsesi vyvchennia dyryhentsko-khorovykh dystsyplin [The method of formation of figurative and intonation skills of students of pedagogical colleges in the process of studying conducting and choral disciplines]: monohrafiia. Uman. 160 s. [in Ukrainian]
5. Kozina O. (2019) Formuvannia profesiinnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva na zaniattiakh khorovoho dyryhuvannia [Formation of the professional competence of the future music teacher in choral conducting classes]: zb. nauk. pr. / Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. Vyp. 1(19). S. 64–71. [in Ukrainian]
6. Narozhna N. I., Ostapenko L. V. (2021) Teoretyko-metodychni osnovy provedennia zaniat z dyryhuvannia v konteksti vyvchennia dystsypliny «Metodyka vykladannia fakhovykh dystsyplin» [Theoretical and methodological foundations of conducting classes in the context of studying the discipline "Methodology of teaching professional disciplines"] : Imidzh suchasnoho pedahoha, № 2 (197). S. 96–102.
7. Padalka H. (2008) Pedahohika mystetstva: teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin [Art pedagogy: theory and methods of teaching art disciplines]. Kyiv : Osvita Ukrainy. 274 s. [in Ukrainian]
8. Svitsova A. (2022) Dirigentske vikonavstvo. Praktika. Istoriya. Estetika [Conductor performance. Practice. History. Aesthetics] : vischa osvita u mizhdistsyplinarnomu vimiri: vid traditsiy do innovatsiy. Izmayil: RVV IDGU. S. 93–96. [in Ukrainian]
9. Tsiuriak I. O. (2008) Osobystisnyi pidkhid u dyryhentsko-khorovii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia muzyky [A personal approach in conducting and choral training of a future music teacher] : Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I.Franka. 70 s. [in Ukrainian]
10. Lui Kheniuan. (2002) Formuvannia vokalno-vykonavskoi maisternosti kytayskykh studentiv v umovakh internatsionalizatsii osvitnoho prostoru [Formation of vocal performance skills of Chinese students in the conditions of internationalization of the educational space] : dys. ... d-ra filosofii. Odesa. 252 s. [in Ukrainian]
11. Iarova M. V. (2012) Deiaki aspekty suchasnoi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky vchyteliv muzychnoho mystetstva: pedahohichni dyskurs [Some aspects of modern conducting and choral training of music teachers: pedagogical discourse]. Vyp. 12. S. 365–369. [in Ukrainian]

**Zhang Yaoyu. Peculiarities of professional training of future choral conducting specialists in the process of forming a professional image**

*The article deals with the specificity of the professional training of future choral conducting specialists is that such training is related to music as an art form, which contributes to a pronounced emotional, psychophysiological effect. An important condition for the formation of professional qualities and skills of future choral conducting specialists is taking into account a number of methodological approaches in the process of their professional training, which are the basis of the organization of the educational process. It was determined that the formation of a professional image takes place in five stages: first, image perception; secondly, analysis of information by its imaginary correction; third, the use revealed through fitting; fourth, play-back of individual elements of the desired image and subsequent use in the image; fifth, the appropriation and individualization of a chosen or desired image. After analyzing a great amount modern scientific researches, which are typically focused on the study of a sufficiently large number of various techniques and technologies, which are aimed at the formation, development and formation of the professional image of specialists of various specialties. It has been proved that new approaches to the professional training of specialists are necessary, in particular, choral conducting to function in a multicultural society, which is characterized by the risks of losing moral guidelines, constant changes in lifestyle, increasing aggression, combating positive and negative trends in human life, acquires special importance and the need for scientific research on the analysis formation of a positive professional image. In conclusion, the conductor's confident mastery of the conducting technique leads to a simplification of the external manner of conducting, which makes it possible to establish close contact with the singers. Conducting appears as a kind of translation of music into the language of gestures and facial expressions, when the translation of the sound image into the visual image is carried out in order to control the collective performance.*

**Key words:** professional training, choral conducting, professional image, factors of professional image formation, stages of professional image formation, conducting art.

УДК 37.091.212.313:167.7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.26>

Швец Т. Е.

**ІНТЕГРАТИВНА ТЬЮТОРСЬКА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ**

*Стаття присвячена обґрунтуванню інтегрованої тьюторської моделі розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Автором доведено актуальність інтегративного підходу для організації тьюторської підтримки в закладі загальної середньої освіти. У статті автором визначені складники інтегрованої тьюторської моделі: цільовий, змістовний, процесуально-технологічний, результативний.*

*Автором аргументовано розкрито зміст кожного блоку. Зазначено мету та основні завдання інтегрованої тьюторської моделі – у цільовому блоці; вказано методологічні підходи, закономірності та принципи побудови*

моделі – у змістовному блоці; проаналізовано різні інтеграційні можливості тьюторської підтримки у процесуально-технологічному блоці; у результативному блоці визначені результати розвитку соціально-особистісних компетентностей засобами тьюторингу. У статті зазначені види тьюторської підтримки: академічна та неакадемічна, розкрито зміст кожного з видів та способи реалізації в контексті розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Також автором доведено необхідність інтеграції освітнього та тьюторського процесів, наведені приклади такої інтеграції: поєднання тьюторської підтримки у навчальній та виховній діяльності школи.

У статті проаналізовані форми організації тьюторингу в школі: індивідуальні та групові. Також автором виокремлені методи тьюторської діяльності, що складаються з методів тьюторської підтримки та методів розвитку соціально-особистісних компетентностей. Автором розглянуті організаційні та управлінські складники інтегрованої тьюторської моделі. Виділені чотири етапи організації тьюторської діяльності: орієнтовно-діагностичний, спільне визначення цілей, планування співпраці; реалізація плану; підбиття підсумків співпраці. Також автором зазначена необхідність поєднання тьюторського та загального освітнього процесів в управлінській діяльності.

**Ключові слова:** інтегрована тьюторська модель, соціально-особистісні компетентності, академічна тьюторська підтримка, неакадемічна тьюторська підтримка, форми тьюторської діяльності, методи тьюторської діяльності, управління тьюторською моделлю, організація тьюторингу.

Запит на побудову інтегративної тьюторської моделі обумовлений потребами світу у прогресивному розвитку, що можливий лише за умов активності людини, що має усвідомлений характер і спрямований на досягнення мети, а також потребами сучасної людини – здатністю пристосовуватися до швидких змін в умовах невизначеності, адаптивності, вмінню знаходити різні шляхи вирішення проблем, що виникають у всіх сферах людської діяльності (навички критичного мислення, здатності до прогнозування, вибору альтернатив, прийняття обґрунтованих рішень, уміння співпрацювати, повага та розуміння думок інших), а також цілісне сприйняття світу [5, с. 6].

Питаннями моделювання в освіті присвячено чимало праць, зокрема, С. Алексєєва розглядала засади проектування моделей індивідуалізації; В. Биков – моделі системи освіти та освітнього середовища; С. Гуров – моделювання виховного процесу; З. Рябова – моделювання для забезпечення якості освітніх послуг; Л. Мартинєць детально проаналізувала сучасні моделі освіти. Приділено увагу моделюванню розвитку м'яких навичок у працях О. Шевченко, А. Хом'як, І. Рябухи, С. Остапенко, М. Докторович. Окремо варто виділити роботи науковців, що розглядали проблематику власне тьюторських моделей. М. Альохін у своїй науковій праці розробив авторську модель тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів. К. Осадча розробила модель професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Однак, проблема розробки тьюторської моделі розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, поки що не розглянута українськими науковцями.

**Метою статті** є обґрунтування інтегративної тьюторської моделі розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів в загальноосвітньому закладі середньої освіти.

Інтегративний характер моделі обрано, оскільки вона, по-перше, має чітко визначені цілі, що спроектовані на досягнення результатів, діагностику, поділення тьюторського процесу на окремі компоненти, виконання певних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку [9, с. 46]; по-друге, забезпечує доцільне об'єднання та синтез різних складників тьюторингу, формування цілісної тьюторської системи в освітньому просторі школи, а також способів, форм та видів тьюторської діяльності.

Інтегративність тьюторської моделі характеризується органічною цілісністю таких блоків: цільовий, змістовний, процесуально-технологічний і результативний. Цільовий блок визначається запитом суспільства та людини на розвиток компетентної особистості, що знайшло своє відображення через сформульовану мету. Метою інтегративної тьюторської моделі є організація процесу досягнення максимально можливого рівня розвитку в учнів старших класів соціально-особистісних компетентностей засобами тьюторингу. Досягнення мети означає розв'язання низки завдань. Враховуючи інтегративність розробленої моделі, завдання стосуються всього процесу тьюторингу, включаючи всіх суб'єктів, що задіяні у ньому, а саме:

- розвивати в учнів здатність адаптуватися у соціальному середовищі, розуміти правила спілкування, пристосовуватися до нових ситуацій, взаємодіяти з різними людьми та розуміти соціальні норми;
- розвивати в учнів комунікативні навички: здатність ефективно спілкуватися, слухати інших, висловлювати власні думки та ідеї з пошаною до думок інших, вміння використовувати різні комунікативні стратегії в різних ситуаціях;
- розвивати в учнів самоусвідомлення та самооцінку: розуміння власних сильних та слабких сторін, цінностей та інтересів, що сприятиме підвищенню самооцінки, відчуття власної гідності та самовпевненості;
- розвивати в учнів критичне мислення та здатність до прийняття рішень, на основі вміння аналізувати інформацію, розуміти різні точки зору, оцінювати аргументи та приймати обґрунтовані рішення;
- розвивати в учнів креативне мислення, спонукати учнів до самостійного та творчого мислення для знаходження способів вирішення проблем, вміння до міркування та пошуків варіативності рішень;

- розвивати в учнів навички ефективної співпраці в групі, вміння брати на себе відповідальність, ініціативу та взаємодіяти з іншими в різних ситуаціях;
- розвивати в учнів здатність до самовизначення, що включає у себе особисте, життєве та професійне визначення, що впливає на ціннісні, смислові та мотиваційні аспекти життєдіяльності учнів;
- розвивати в учнів здібності та звички до рефлексії стосовно своїх дій, досягнень, результатів діяльності з подальшим їх аналізом та відповідними висновками;
- створити оптимальні умови для забезпечення досягнення максимально можливого рівня сформованості соціально-особистісної компетентності в учнів старших класів;
- забезпечити тьюторську підтримку учням старших класів з урахуванням їх потреб, цінностей, інтересів та здібностей;
- створити таку структуру управління тьюторингом, що забезпечує кооперацію між всіма педагогічними працівниками школи та поєднує у собі управління загально-освітніми та тьюторськими процесами.

Змістовний блок інтегративної тьюторської моделі характеризується спрямованістю на соціально-особистісний розвиток особистості, що включає у себе систему знань по досягненню передбачених цілей відповідно до обраних індивідуальних траєкторій розвитку учнів старших класів з урахуванням досвіду про соціальної, творчої діяльності, емоційно-ціннісного відношення до світу; компетентність вчителя-тьютора; індивідуальні особливості учнів; методичне забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей засобами тьюторингу [3, с. 62; 9, с. 47].

Реалізація змістовного блоку здійснюється на основі методологічних підходів, принципів та закономірностей. Створення інтегративної тьюторської моделі ґрунтувалося на застосуванні таких методологічних підходів [1; 7, с. 141]: синергетичний, системний, структурний, функціонально-організаційний, прогностичний, діяльнісний, особистісно-орієнтований; компетентнісний.

На основі узагальнення досліджень українських та зарубіжних науковців [2; 6] базовими принципами побудови інтегративної тьюторської моделі вважаємо такі: відкритість запитам суспільства та особистості; гуманізації та демократизму; креативності; створення умов для особистісного розвитку учнів та вчителів-тьюторів; створення умов для самовизначення учнів; варіативності, індивідуалізації та колегіальності. Відповідно до процесів взаємодії учнів старших класів та вчителів-тьюторів, змісту та організації тьюторської підтримки нами було виявлено такі закономірності упровадження тьюторської моделі: ініціативність та активність вчителів-тьюторів та учнів; суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, урахування індивідуальних особливостей учнів, практична значущість соціально-особистісних компетентностей у житті людини, інтегративність організації тьюторської підтримки, безперервність та наступність процесу розвитку соціально-особистісних компетентностей.

Процесуально-технологічний блок спрямований на реалізацію спроектованого тьюторського процесу та включає у себе: організацію та управління тьюторингом в старшій школі; відображає види реалізації тьюторингу, методи та організаційні форми тьюторської діяльності, що забезпечують досягнення мети і реалізацію змісту тьюторської підтримки розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів може відбуватися завдяки спеціально організованій тьюторській підтримці, яка здійснюється у двох видах: академічна підтримка та неакадемічна підтримка, що можуть поєднуватися між собою [15]. Під академічною підтримкою ми розуміємо співпрацю тьютора і учнів з метою покращення їх успішності, завдяки розвитку соціально-особистісних компетентностей. Такими стратегіями можуть бути: праця тьютора з мотивацією учня, робота над розвитком в учнів вміння самостійно вчитися, організувати свій час (тайм-менеджмент), відповідати за своє навчання. Важливим аспектом академічної підтримки засобами тьюторингу є позитивний вплив на поведінку учнів, адже співпраця з тьютором в контексті розвитку навичок комунікації та співпраці здатна впливати на позитивні зміни в поведінці учнів [11; 16]. Також, варто зазначити стратегію академічної тьюторської підтримки учнів, які мають певні інтереси в предметній сфері. Це може бути співпраця над проектом, дослідженням чи підготовка до конкурсу. Під час такої співпраці відбувається підвищення мотивації учнів, фіксація конкретних успіхів, що впливатимуть на їх подальшу вмотивованість у навчанні, розвиток критичного та креативного мислення тощо [13]. Таким чином, завдяки тьюторській підтримці відбувається опосередкований вплив на академічну успішність учнів.

Неакадемічна підтримка розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів відбувається за рахунок впровадження спеціальної програми розвитку соціально-особистісних компетентностей засобами тьюторингу. Такі програми можуть розроблятися як інтегрований курс (наприклад, курси «Вміти вчитися», «Комунікативний курс», «Дебати») та повинні відповідати конкретним запитам учнів і загальній стратегії розвитку школи. Відповідно, дана стратегія розрахована на груповий тьюторинг. Неакадемічна тьюторська підтримка також може бути спрямована на допомогу учням у самовизначення їх освітнього та життєвого шляху розвитку, відповідно – це індивідуальний тьюторинг.

Розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів засобами тьюторингу може бути більше ефективним, якщо це буде відображено у загальній стратегії школи та включено в її загальний освітній процес: навчальний та виховний [14]. Ми вбачаємо таку можливість за допомогою

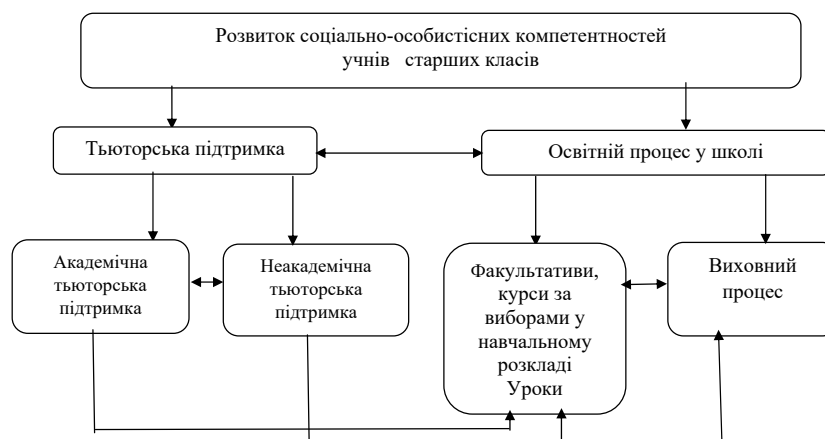


Рис. 1. Інтегративний підхід до розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів

впровадження факультативів та на уроках, під час яких вчителі свідомо будуть відпрацьовувати певні навички учнів: комунікативні, критичне та креативне мислення. Учні, які обирають факультатив чи курс за вибором, вже вмотивовані опанувати певний навчальний матеріал, а спеціально організована вчителем діяльність з розвитку соціально-особистісних компетентностей сприятиме більшій результативності: опанування не лише матеріалу, а також і розвитку компетентностей. Так само, включення елементів розвитку соціально-особистісних компетентностей в урочний процес, сприятиме більшій зацікавленості учнів у навчанні, інтерактивності на уроках та, як наслідок, підвищення успішності учнів. Системне мислення, критичне, креативне, прийняття рішень, робота в команді – це все можна ефективно розвивати на звичайних уроках через добре підібрані педагогічні методи, форми та прийоми. Безумовно, від вчителя вимагається вміння розвивати соціально-особистісні навички учнів, розуміння педагогічних технологій, що сприятимуть цьому. Таким чином, варто говорити про інший підхід до організації навчального процесу в старшій школі [12].

Розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів може бути також забезпечений організацією виховної діяльності у школі. Розвиток таких якостей як: ініціативність, самостійність, рефлексія, комунікабельність, незалежність суджень, здатність до співпраці, критичність відбуваються за умов виховної роботи школи [8, с. 56]. Інтеграція тьюторського та виховного процесу, на основі реалізації форм різновікового співробітництва забезпечують розвиток в учнів старших класів соціально значущих компетенцій. Організація системи ефективних виховних заходів дозволяє будувати роботу відповідно до індивідуальності кожного учня та надавати їм допомогу тьютора. За такої інтеграції виховного та тьюторського процесів жоден учень не залишається незалученим.

Розглянемо форми організації тьюторської діяльності. Вони можуть бути безпосередніми та опосередкованими. Безпосередніми формами є – індивідуальні та групові тьюторіали, індивідуальні та групові супервізії для вчителів-тьюторів, спеціально організовані заняття (тренінги, майстер-класи), що проводяться з метою розвитку соціально-особистісних компетенцій учнів. Опосередковані форми співпадають з основними формами організації освітнього процесу у старшій школі (традиційні: уроки, практичні заняття, проєктна діяльність та інноваційні: перегорнутий клас, інтерактивні уроки, проблемне навчання, імітаційні та ділові ігри) та повинні відповідати меті і завданням розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів.

Застосування традиційних та інноваційних методів навчання, виховання у поєднанні з методами тьюторської діяльності (суб'єкт-суб'єктна взаємодія) дозволяє отримати прогнозований результат розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів [4]. Нами виокремлено дві групи методів: методи тьюторської підтримки та методи розвитку соціально-особистісних компетентностей. До першої групи ми відносимо: спостереження, консультування, опитування, позитивне стимулювання, надання зворотного зв'язку, робота з портфоліо і проведення рефлексії. Друга група включає у себе: активні та інтерактивні методи (дискусія і дебати, сократівська бесіда, імітаційні та ділові ігри, проєктування, кейс-стаді, моделювання, практико-орієнтована діяльність).

Організація тьюторингу в старшій школі є системним та багатограним процесом, що включає у себе управлінський складник і суто організаційний складник, що забезпечують розвиток соціально-особистісних компетентностей. Організаційний аспект тьюторської діяльності складається з чотирьох етапів, що мають між собою плавний перехід. Усі етапи взаємопов'язані між собою та відображають логіку діяльності тьютора. Виокремлюють такі чотири етапи тьюторського процесу [10; 17; 18]: пізнання учня та створення взаємовідносин (орієнтовно-діагностичний); спільне визначення цілей, планування співпраці; реалізація плану; підбиття підсумків співпраці. Управління інтегрованою тьюторською моделлю варто поєднувати із загальним освітнім процесом у старшій школі. Таке управління повинно забезпечувати кооперацію між усіма

педагогами: учителями-предметниками, класними керівниками, керівниками гуртків, психологом, соціальним педагогом, тьюторами.

Результативний блок тьюторської моделі представляє результати розвитку соціально-особистісних компетентностей засобами тьюторингу. Такими результатами є: максимально можливі позитивні зміни рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, відповідно до встановлених критеріїв [3].

**Висновки.** Отже, розроблена інтегративна тьюторська модель розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів передбачає поєднання традиційного та інноваційного, науки та практики, українського та зарубіжного досвіду, уможливує інтеграцію тьюторського та освітнього процесів у старшій школі через організацію освітнього, виховного, тьюторського процесів в їх логічному взаємозв'язку, взаємовпливі і взаємодоповненні.

#### Використана література:

1. Антонова О. Є., Ващук О. В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика* : зб. наук. праць. (за заг. ред. проф. С.С. Вітвицької, доц. Н.Є. Колесник). Житомир : ФОП «Н.М. Левковець», 2017. Ч. 1. С. 174–182.
2. Божко Н. В. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (162). С. 84–89.
3. Гуров С. Ю. Моделювання процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури. *Молодь і ринок*, 2018. № 4 (159). С. 57–63.
4. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2011. 20 с.
5. Інтегративний підхід : актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи : навчально-методичний посібник (уклад. : Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова). Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
6. Левківська К. В. Теоретичні основи інтеграційних процесів в освіті. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 54. *Педагогічні науки*. 2010. С. 177–181.
7. Опольська М. В., Челомбітько Т. В., Міршук О. Є., Лютко Н. В., & Козаченко С.М. Філософські основи сучасної парадигми освіти. *Культурологічний альманах*, 2023. (1). С. 136–143.
8. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2017 рік. / за ред. І. Д. Беха, Р. В. Малиношевського. Вип. 6. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 356 с.
9. Хом'як А. П. Педагогічна технологія як інтегративна модель навчально-виховного процесу. *Молодь і ринок*. 2014. № 9. С. 44–50.
10. Czekierda P., Fingas B., Szała M. Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadkow. Warszawa : Wolters Kluwer S.A., 2015. S. 335.
11. Grey, D. and Lochtie, D. Comparing Personal Tutoring in the UK and Academic Advising in the US. 2016. *Academic Advising Today*, 39 (3).
12. Chondekar N. R. Significance and Application of Soft Skill Development in Teacher Education. *International Journal of Science and Research*, 2019. n. 8.
13. Ghenghesh, P. Personal Tutoring from the Perspective of Tutors and Tutees. *Journal of Further and Higher Education*, 2017. 42(4): 570–84.
14. Incorporating Social and Personal Competencies Into Classroom Instruction and Educator Effectiveness: A Toolkit for Tennessee Teachers and Administrators. 2015. URL : <https://www.caeducatorstogether.org/resources/11300/incorporating-social-and-personal-competencies-into-classroom-instruction-and-educator-effectiveness-a-toolkit-for-tennessee-teachers-and-administrators>
15. Fluke S., O'Connor A., Hoff N., & Peterson R. L. Academic Support, Strategy Brief. Lincoln, NE: *Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education*. 2014. URL : <https://k12engagement.unl.edu/academic-supports-tutoring>
16. Lochtie D., McIntosh E., Stork A., and Walker B. Effective Personal Tutoring in Higher Education. St Albans: Critical Publishing. 2018. P. 238.
17. Poradnik tutora szkolnego (red. Piotr Nita) URL : <http://www.tutoringszkolny.pl>.
18. Sarnat-Ciastko A. Tutoring w polskiej szkole. Warszawa– Wydawca : DIFIN, 2015. 244 s.

#### References:

1. Antonova O.Ie., Vashchuk O.V. (2017) Intehratyvnyi pidkhid do pobudovy modeli formuvannia hotovnosti vchyteliv do rozvytku akademichnoi obdarovanosti uchniv [An integrative approach to building a model for the formation of teachers' readiness for the development of students' academic giftedness]. *Profesiina osvita v umovakh intehratsiinykh protsesiv: teoriia i praktyka* : zb. nauk. prats. (za zah. red. prof. S.S. Vitvytskoi, dots. N.Ie. Kolesnyk). Zhytomyr: FOP "N.M. Levkovets". Ch. 1. S. 174–182. [in Ukrainian]
2. Bozhko N. V. (2018) Intehratyvnyi pidkhid do navchannia v konteksti reformuvannia systemy osvity Ukrainy [An integrative approach to learning in the context of reforming the education system of Ukraine]. *Molod i rynek*. № 7 (162). S. 84–89. [in Ukrainian]
3. Hurov S.Iu. (2018) Modeliuvannia protsesu vykhovannia dukhovno-moralnykh tsinnosti u studentiv humanitarnykh spetsialnostei zasobamy khudozhnoi literatury [Modeling the process of education of spiritual and moral values in students of humanitarian specialties by means of fiction]. *Molod i rynek*. № 4 (159). S. 57–63. [in Ukrainian]
4. Ivashchenko M.V. (2011) Formuvannia hotovnosti studentiv vyshcheykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv do diialnosti tiutora [Forming the readiness of students of higher pedagogical educational institutions for tutor activities] : avtoref. dys. na zdobuttia stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04. Khark. nats. ped. un-t im. H.S. Skovorody. Kharkiv. 20 s. [in Ukrainian]
5. Intehratyvnyi pidkhid : aktualnist, sutnist, osoblyvosti vprovadzhenia v umovakh pochatkovoii shkoly : navchalno-metodychnyi posibnyk (2018) [Integrative approach: relevance, essence, features of implementation in primary school conditions: educational and methodological manual] (uklad. : N.B. Larionova, N. M. Streltsova). Kharkiv : «Drukarnia Madryd». 76 s. [in Ukrainian]

6. Levkivska K.V. (2010) Teoretychni osnovy intehratsiinykh protsesiv v osviti [Theoretical foundations of integration processes in education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Vypusk 54. Pedahohichni nauky*. S. 177–181. [in Ukrainian]
7. Opolska, M. V., Chelombitko, T. V., Mirshuk, O. Ye., Liutko, N. V., & Kozachenko, S. M. (2023) Filozofski osnovy suchasnoi paradyhmy osvity [Philosophical basis of the modern paradigm of education]. *Kulturolohichniy almanakh*. (1). S. 136–143. [in Ukrainian]
8. Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial (2018) [Modern educational process: essence and innovative potential]: materialy zvit. nauk.-prakt. konf. In-tu problem vykhovannia NAPN Ukrainy za 2017 rik. (za red. I.D. Bekha, R.V. Malynoshkevskoho). Vyp.6. Ivano-Frankivsk: NAIR. 356 s. [in Ukrainian]
9. Khomiak A. P. (2014) Pedahohichna tekhnolohiia yak intehrativna model navchalno-vykhovnoho protsesu [Pedagogical technology as an integrative model of the educational process]. *Molod i rynek*. № 9. S. 44–50. [in Ukrainian]
10. Czekierda P., Fingas B., Szała M. (2015) Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadkow [Tutoring. Theory, practice, case studies]. Warszawa : Wolters Kluwer S.A. S. 335. [in Polish].
11. Grey, D. and Lochtie, D. (2016) Comparing Personal Tutoring in the UK and Academic Advising in the US. *Academic Advising Today*, 39 (3).
12. Chondekar N. R. (2019) Significance and Application of Soft Skill Development in Teacher Education. *International Journal of Science and Research*. n. 8.
13. Ghenghesh, P. (2017) Personal Tutoring from the Perspective of Tutors and Tutees. *Journal of Further and Higher Education*. 42(4): 570–84.
14. Incorporating Social and Personal Competencies Into Classroom Instruction and Educator Effectiveness: A Toolkit for Tennessee Teachers and Administrators. (2015). URL: <https://www.caeducatorstogether.org/resources/11300/incorporating-social-and-personal-competencies-into-classroom-instruction-and-educator-effectiveness-a-toolkit-for-tennessee-teachers-and-administrators>
15. Fluke, S., O'Connor, A., Hoff, N., & Peterson, R. L. (2014) Academic Support, Strategy Brief. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education. URL: <https://k12engagement.unl.edu/academic-supports-tutoring>
16. Lochtie, D., McIntosh, E., Stork, A., and Walker, B. (2018) Effective Personal Tutoring in Higher Education. St Albans: Critical Publishing. P. 238. [in English].
17. Poradnik tutora szkolnego (2018) [School tutor's guide] (red. Piotr Nita) URL: <http://www.tutoringszkolny.pl/> [in Polish].
18. Sarnat-Ciastko A. (2015) Tutoring w polskiej szkole [Tutoring in a Polish school]. Warszawa. Wydawca : DIFIN. 244 s. [in Polish].

### **Shvets T. Integrative tutoring model of the development of social and personal competences of high school students**

*The article is dedicated to the substantiation of the integrated tutoring model for the development of social and personal competencies of high school students. The author proves the relevance of an integrative approach to the organization of tutoring support in an institution of general secondary education. In the article, the author defines the following components of the integrated tutoring model: objective, informative, procedural and technological and effective.*

*The author explains the content of each block in a reasoned manner. The purpose and main tasks of the integrated tutor model are specified in the "objective" block of the article; methodological approaches, regularities and principles of model construction are indicated in the informative block; various integration possibilities of tutor support are analysed in the procedural-technological block; in the effective block, the results of the development of social and personal competences by means of tutoring are determined. The article indicates two types of tutoring support: academic and non-academic, the content of each type and methods of implementation in the context of the development of social and personal competencies of high school students are disclosed. The author also proves the need for the integration of educational and tutoring processes, examples of such integration are given: the combination of tutoring support in the educational and educational activities of the school.*

*The article analyses individual and group forms of organization of tutoring at school. Also, the author distinguishes methods of tutoring activity, consisting of methods of tutoring support and methods of developing social and personal competencies. The author considers the organizational and management components of the integrated tutoring model. Four stages of the organization of tutoring activity are distinguished: indicative and diagnostic, joint definition of goals, planning of cooperation; implementation of the plan; summary of cooperation. The author also notes the need to combine tutoring and general educational processes in management activities.*

**Key words:** *integrated tutoring model, social and personal competences, academic tutoring support, non-academic tutoring support, forms of tutoring activity, methods of tutoring activity, tutoring model management, tutoring organization.*



## РЕЦЕНЗІЇ

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.27>

### ГІРСЬКА ШКОЛА РЕГІОНУ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ<sup>1</sup>

(рецензія на монографію: Червінська І.Б. Соціокультурний простір гірської школи регіону Українських Карпат: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія Форте, 2020. 380 с.)

Для сучасного світового соціокультурного простору характерними є тенденції переходу від елітарної освіти для обраних до високоякісної освіти для всіх, збільшення в змістовому контенті освіти гуманітарної та соціокультурної складових, поширення інноваційних процесів глобалізації за умови збереження національних традицій та автентики етнокультурної спадщини регіонів.

За період незалежності України шкільна освіта перебуває в процесі постійних змін (шкільних реформ, модернізацій, трансформацій), зумовлених ідеологічними, соціально-економічними чинниками, потребами суспільства, учнів та їхніх батьків, пріоритетами перспективного розвитку країни з урахуванням провідних міжнародних тенденцій та суспільних трансформацій. Магістральний напрям увиразнення цих змін – побудова національної школи як гуманної, демократичної, особистісно орієнтованої.

Сучасні реалії життя окреслюють коло найважливіших завдань, які стоять перед новою українською школою. До таких завдань можна з певністю віднести процеси, пов'язані з організацією соціокультурного простору інноваційних освітніх закладів.

Актуальність дослідження є багатогранною і підкреслюється очевидною потребою наукового вивчення не тільки загальних закономірностей перебігу процесів організації соціокультурного простору освітнього закладу та його впливу на суспільні освітні процеси, але й їх територіальної організації та структурованості системи освіти, що сприятиме розробленню інноваційних стратегій розвитку регіону Українських Карпат як автентичної поліетнічної та полікультурної території.

Якісно організований соціокультурний простір сучасної школи сприяє створенню сприятливих умов для розвитку зростаючої особистості й професійного вдосконалення педагогів, що в комплексі забезпечує реалізацію завдань, визначених Концепцією «Нова українська школа». Нові умови діяльності закладів загальної середньої освіти визначають пошук інноваційних підходів до втілення окреслених завдань, що й зумовлює актуальність та значимість наукового контенту монографії І.Б. Червінської.

Заслуговує схвалення структура монографії, що логічно відповідає основним теоретичним та практичним аспектам реалізації провідних стратегій та ефективним механізмам організації соціокультурного простору освітнього закладу, який здійснює педагогічну діяльність в умовах гірського регіону Українських Карпат. Позитивною стороною монографії є розкриття ключових термінів освітнього контенту дослідження, розгляд їх у контексті міждисциплінарного дискурсу різних галузей наук.

Авторка також підсилює актуальність обраної для дослідження теми визначеними суперечностями на різних рівнях їхнього узагальнення: від глобальних, національних, регіональних – до локальних і прикладних, вирішення яких, має безпосередньо теоретичну і практичну педагогічну цінність.

Підтвердженням актуальності і практичного спрямування обраної теми є її зв'язок з науковими програмами співпраці з закладами загальної середньої освіти, які функціонують у населених пунктах зі статусом «гірський», планами і тематикою діяльності регіональних експериментальних майданчиків, визначених напрямками дослідження та векторами діяльності університетської творчої навчально-наукової лабораторії «Гірська школа Українських Карпат» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, яка реалізує свою роботу в контексті Міжнародного наукового проекту «Гірська школа: стан, проблеми та перспективи розвитку» і яку очолює авторка монографії.

Монографія містить вступ, шість розділів, висновки, список використаних джерел. Структура монографії її зміст та логіка побудови підпорядкована розкриттю концептуальних положень та основних завдань дослідження. Імпонує висвітлення проблеми організації соціокультурного простору освітнього закладу в контексті педагогічних інновацій та глобалізаційних викликів сучасності.

У першому розділі «Соціокультурний простір закладу загальної середньої освіти як предмет наукових студій» з'ясовано сутність соціокультурного простору як історичного, етносоціального освітньо-культурного явища та науково-педагогічної проблеми, увиразнено джерельну базу дослідження, змістовий контент

<sup>1</sup> Червінська І.Б. Соціокультурний простір гірської школи регіону Українських Карпат: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія Форте, 2020. 380 с.

поняття «соціокультурний простір закладу освіти» в контексті міждисциплінарного дискурсу; здійснено періодизацію розвитку загальноосвітніх шкіл гірської місцевості регіону Українських Карпат (1991–2020 рр.).

У другому розділі «Теоретико-методологічні засади організації соціокультурного простору сучасного закладу загальної середньої освіти» схарактеризовано основні засади організації соціокультурного простору загальноосвітньої школи, моделі й механізми його становлення і розвитку, стан психолого-педагогічного забезпечення та інституційної підтримки організації соціокультурного простору, окреслено сутність суб'єктно-середовищного підходу до організації соціокультурного простору загальноосвітньої школи в гірській місцевості.

У третьому розділі «Гірська школа регіону Українських Карпат як освітньо-педагогічний феномен» акцентовано на просторових аспектах дослідження регіональних особливостей діяльності закладів освіти гірської місцевості, визначено освітній і виховний потенціал культурно-дозвіллевої діяльності гірської школи – від етнокультурних традицій до надбань й практичного досвіду сучасності, виокремлено й узагальнено специфічні особливості організації соціокультурного простору сучасних закладів освіти, розкрито дієвість здоров'язберігального і здоров'яформувального компонентів (складових) соціокультурного простору гірської школи.

У четвертому розділі «Соціокультурні та професійно-педагогічні детермінанти освітньої діяльності вчителя гірської школи» з'ясовано соціокультурні детермінанти формування професійно-педагогічних цінностей педагогів гірських шкіл, удосконалення рівня і розширення меж професійної мобільності вчителів, які слугують базовими засадами оптимізації педагогічної діяльності та інноваційності освітнього процесу сучасної гірської школи.

У п'ятому розділі «Особистість школяра у часо-просторі гірської школи регіону Українських Карпат» схарактеризовано гірську школу регіону Українських Карпат як інноваційний соціокультурний простір інтелектуального зростання та особистісного розвитку школяра, розкрито важливість етнокультурної спадщини регіону Українських Карпат у формуванні ціннісних орієнтацій, духовної культури, соціокультурної ідентичності зростаючої особистості, виокремлено психолого-педагогічні та соціокультурні механізми розвитку обдарованих і творчих учнів гірських шкіл.

У шостому розділі «Соціокультурна спрямованість державно-громадського управління закладом освіти в гірській місцевості» розкрито соціокультурний контекст державно-громадського управління сучасним закладом загальної середньої освіти, описано сутність соціально-освітнього партнерства як необхідної умови формування позитивного іміджу гірської школи регіону Українських Карпат; розкрито індикатори технологічного підходу до формування позитивного іміджу установи, акцентовано увагу на якісних показниках моніторингу освітнього процесу та педагогічної діяльності.

Проблематика організації соціокультурного простору освітнього закладу, який функціонує в умовах гірської місцевості, опираючись у своєму розвитку на досягнення та напрацювання регіональної культури, належить до переліку досліджень, які здійснюються в контексті міждисциплінарного дискурсу в рамках філософії, соціології, культурології, педагогіки, психології та інших суміжних дисциплін.

Наукова рефлексія дослідження спрямована на осмислення того, наскільки ціннісні надбання автентичної культури та народної педагогіки регіону Українських Карпат визначають реальний стан та динаміку розвитку простору культури й освіти цієї унікальної за всіма ознаками та характеристиками території, яку впродовж багатьох століть прагнула глибше вивчити та розкрити феномен її унікальності ціла плеяда науковців та педагогів практиків.

У монографії ґрунтовно розкрито теоретичні основи просторової парадигми розвитку регіональної системи освіти, проаналізовано сутність соціокультурного простору в контексті міждисциплінарного дискурсу з позицій філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки, проаналізовано концептуальні засади соціокультурного простору освітнього закладу в різних наукових школах та напрямках.

Авторці вдалося обґрунтувати значущість педагогічних, системно-організаційних, виховних, етнокультурних механізмів організації соціокультурного простору гірської школи, розкрити соціокультурні детермінанти формування особистості учня та педагога інноваційного освітнього закладу, який реалізує провадження освітньої діяльності в умовах гірської місцевості.

Цінним є визначення сутнісних характеристик соціокультурного простору сучасної гірської школи, до яких відносяться: функціональна комфортність, ергономність та архітектурна доступність приміщень, відкритість до змін та інновацій, безпечність, творчий характер співпраці, толерантність і полікультурність взаємин; соціальна активність та соціально-освітнє партнерство суб'єктів простору з освітньо-розвиваючими, культурно-дозвіллевыми, спортивними закладами та іншими соціальними інституціями.

Як позитивний аспект дослідження, варто виокремити висвітлення автором проблеми професійно-виаженої, ціннісно-орієнтованої взаємодії педагога та учня в освітньому процесі гірської школи в контексті реалізації провідних освітньої парадигми дитиноцентризму та ідей педагогіки партнерства, задекларованих Концепцією «Нової української школи».

Варто відзначити цілісність та ґрунтовність розкриття таких понять як соціокультурний простір, соціокультурний простір закладу загальної середньої освіти, гірська школа, інноваційний заклад освіти,

соціокультурні детермінанти, державно-громадське управління інноваційним ЗЗСО, соціально-освітнє партнерство та інші.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що основними завданням організації соціокультурного простору є оптимізація етнокультурного потенціалу автентичної культурної спадщини, надбань народної педагогіки, історії та етнічних традицій регіону Українських Карпат з метою їх екстраполяції в освітній процес закладів загальної середньої освіти як компоненти інноваційної освітньої програми підготовки школяра.

Заслуговує на увагу те, що І. Червінська у монографії акцентує увагу на тому, що соціокультурний простір гірської школи – це динамічна багаторівнева, соціально-педагогічна система, яка функціонує і розвивається із врахуванням низки загально-наукових і конкретно-середовищних принципів, а моделювання процесу організації соціокультурного простору гірської школи в контексті педагогічних інновацій та глобалізаційних трансформацій суспільства створить необхідні умови для активізації освітньо-пізнавальної роботи школярів та педагогічної діяльності вчителів гірських шкіл з метою подальшого розвитку їх провідних компетентностей, особистісно-творчого потенціалу, організаційно-педагогічної культури, прикладних навиків та вмінь тощо.

Визнаючи провідну роль освітніх установ у розвитку суспільних відносин, держава висуває нові соціальні, освітні й культурні вимоги до школи, в яких повинен бути реалізований весь освітньо-виховний потенціал освіти для сталого розвитку регіонів в умовах децентралізації та збереження єдиного соціокультурного і освітнього простору країни.

У монографії розроблено теоретико-методологічні підходи до організації соціокультурного простору гірської школи регіону Українських Карпат з метою його оптимізації в умовах інноваційних змін та соціокультурних трансформацій. Акцентується увага на тому, що організація сприятливого соціокультурного простору освітнього закладу може забезпечити оптимальні умови для інтелектуально-творчого зростання особистості школяра, фахового розвитку та формування особистісно-професійних якостей та організаційно-педагогічної культури вчителя гірської школи.

Авторкою чітко розкрито поняттєво-категоріальний апарат дослідження, виокремлено й теоретично обґрунтовано концептуальні підходи, провідні принципи та методи, визначено їхню структуру, функції та психолого-педагогічні механізми. Обґрунтовано сутнісні характеристики соціокультурного простору освітнього закладу як динамічної, багаторівневої, соціально-педагогічної системи, яка функціонує на засадах загальнонаукових принципів природовідповідності, культуровідповідності, гуманізму, науковості, системності, відкритості, комплексності, синергетики і конкретно-просторових принципів (інтегративності, креативності, активної взаємодії всіх суб'єктів простору, гнучкості структурних зв'язків простору, індивідуальними особливостями учнів та рівнем професійної підготовки педагогів, ергономічності та архітектурної доступності).

Загалом авторці вдалося концептуально й всебічно висвітлити специфіку особистісного розвитку та інтелектуального зростання учнів гірських шкіл, крізь призму просторових впливів та культурологічних характеристик. Дослідниця описує механізми формування організаційно-педагогічної культури педагога в соціокультурному просторі ЗЗСО, до яких відносить: освітні інновації у професійній підготовці, регіональний компонент освітньої програми, професійну мобільність, духовно-моральні та професійні цінності.

КАРПЕНКО О.Є.,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

## НАШІ АВТОРИ

АНІКЄЄВ ДМИТРО МИХАЙЛОВИЧ	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач кафедри здоров'я, фітнесу і рекреації, Національний університет фізичного виховання і спорту України orcid.org/0000-0001-8931-2067 <i>danikeiev@uni-sport.edu.ua</i>
БІЛЕЦЬКА ЛЮБОВ СТЕПАНІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0002-2805-8867 <i>babjakls@ukr.net</i>
БОРДЮК ОЛЕКСАНДР МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0003-0729-2571 <i>bbsan@ukr.net</i>
ВАН СЯН	аспірант кафедри педагогіки, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» orcid.org/0009-0000-8933-4557 <i>WangXiang199777@gmail.com</i>
ВАСКЕВИЧ ОЛЬГА ЄВГЕНІВНА	аспірантка кафедри теоретичних дисциплін і професійної освіти, Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука orcid.org/0000-0002-1936-7342 <i>kolle_a@ukr.net</i>
ВДОВЕНКО НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, Державний науково-дослідний інститут фізичної культури і спорту orcid.org/0000-0002-3097-5920 <i>natazlyv@gmail.com</i>
ГАВРИЛЕНКО КАТЕРИНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-9474-1990 <i>asdi15@i.ua</i>
ГОЖЕЛЬНИК ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірантка кафедри інструментального виконавства та оркестрового диригування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0007-1587-333X <i>i.v.hozhelnyk@npu.edu.ua</i>
ГОНЧАРЕНКО ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка orcid.org/0000-0002-5866-6839 <i>golowko.elena@gmail.com</i>
ГУСАРОВА АННА МИХАЙЛІВНА	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший науковий співробітник, Державний науково-дослідний інститут фізичної культури і спорту orcid.org/0000-0002-9950-3980 <i>ivanova.anna.m@gmail.com</i>
ДОРОХОВА НАТАЛІЯ ГРИГОРІВНА	начальник навчально-методичного відділу забезпечення якості освіти, Полтавський державний медичний університет, аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка orcid.org/0000-0003-2831-8451 <i>koketka.poltava@gmail.com</i>
ЗАВЕРИКО НАТАЛІЯ ВІТАЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти, Запорізький національний університет orcid.org/0000-0001-7533-9031 <i>nzaveryko@ukr.net</i>
ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка orcid.org/0000-0002-9986-4989 <i>kartinka-muza@ukr.net</i>

ІВАННІКОВА ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА	аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Комуніальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» orcid.org/0000-0002-9944-9240 slavinskaolga96@gmail.com
ІОНОВА ІРИНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка orcid.org/0000-0001-9284-9308 ira_ionova@ukr.net
КАЗАННІКОВА ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методик навчання, Комуніальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, директорка, Науковий ліцей Хортицької національної академії orcid.org/0000-0002-7900-9424 ev.kazannikova@gmail.com
КАНІБОЛОЦЬКА ОЛЬГА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри викладання другої іноземної мови, Запорізький національний університет orcid.org/0000-0002-9622-0731 kolga1512@gmail.com
КЛІШ ІРИНА СТЕПАНІВНА	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізичної культури, Комуніальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради orcid.org/0000-0001-9761-8496 iraklish60@gmail.com
КОЗАК ІРИНА ОЛЕГІВНА	молодший науковий співробітник, Державний науково-дослідний інститут фізичної культури і спорту orcid.org/0000-0002-7573-942X ira95Kozak@gmail.com
КОСТЮК ОЛЬГА ПЕТРІВНА	кандидат філософських наук, доцент, в.о. завідувача кафедри дизайну, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» orcid.org/0000-0001-5309-2816 olgakostuck@gmail.com
КРАВЧИНА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет orcid.org/0000-0001-8407-6667 tkravchyna@gmail.com
КУШНІРУК СВІТЛАНА АНАТОЛІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки кафедра педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-7833-8923 s.a.kushniruk@udu.edu.ua
ЛИЧКО СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	асистент кафедри стоматології, Навчально-науковий медичний інститут Сумського державного університету orcid.org/0000-0001-6906-1643 svetlanalyko1983@gmail.com
МАТВІЄНКО ОЛЕНА ВАЛЕРІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-5746-4864 redvid_221@udu.edu.ua
МИТЧИК ОЛЕКСАНДР ПЕТРОВИЧ	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної культури, Комуніальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради orcid.org/0000-0002-6775-6334 mytchik1973@ukr.net
МОРОЗ ЛЮДМИЛА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка orcid.org/0000-0001-6087-1252 biznesline2017@gmail.com
МОРОЗ МИХАЙЛО СТЕПАНОВИЧ	доцент кафедри фізичної культури, Комуніальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради orcid.org/0000-0002-9157-3669 mmoroz@lpc.ukr.education

ОЛЕФІРЕНКО ТАРАС ОЛЕКСІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-3278-8125 <i>redvid_221@udu.edu.ua</i>
ПРИХОДЬКО ДМИТРО СЕРГІЙОВИЧ	викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0002-8276-5386 <i>almmnaga@gmail.com</i>
РОССОХА ГАЛИНА ВОЛОДИМИРІВНА	молодший науковий співробітник, Державний науково-дослідний інститут фізичної культури і спорту orcid.org/0000-0003-2173-5068 <i>rossohagalina@gmail.com</i>
СИТНИК ТЕТЯНА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0002-0264-7196 <i>tatyanakiryan@ukr.net</i>
СЛАБІН ВОЛОДИМИР КОСТЯНТИНОВИЧ	кандидат педагогічних наук, науковий співробітник кафедри хімії та біохімії, Орегонський університет orcid.org/0000-0001-9156-8598 <i>uslabin2@uoregon.edu</i>
СЛАБКО ВОЛОДИМИР МИКОЛАЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-5175-3104 <i>slabko61@gmail.com</i>
СЛОБОДЯН СОЛОМІЯ БОГДАНІВНА	аспірантка філософсько-богословського факультету, Український католицький університет orcid.org/0000-0001-9837-6142 <i>slobodyan@ucu.edu.ua</i>
СОЛОВІЙОВА ТЕТЯНА ГЕННАДІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти, Запорізький національний університет orcid.org/0000-0003-3676-7978 <i>tg_solovyova@ukr.net</i>
СТАСІВ НАТАЛІЯ ІВАНІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0001-7919-5151 <i>natalia-stasiv@ukr.net</i>
СТАХОВА ЛАРИСА ЛЬВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка orcid.org/0000-0002-0540-0674 <i>larastakhova4@meta.ua</i>
СТЕШИЦ ІРИНА ВІКТОРІВНА	аспірантка кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти», викладач кафедри педагогіки та психології, Приватний вищий навчальний заклад «Український гуманітарний інститут» orcid.org/0000-0001-6622-9375 <i>i.steshyts@ugi.edu.ua</i>
СУЩЕНКО ЛАРИСА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Запорізький національний університет orcid.org/0000-0002-6119-9151 <i>zcpu@ukr.net</i>
ЧЖАН ЯОЮЙ	аспірант кафедри педагогіки, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» orcid.org/0009-0006-2205-5426 <i>ZhangYaoyu1997@gmail.com</i>
ШАРАФУТДІНОВА САНІЯ УМАРІВНА	старший викладач, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-5029-8616 <i>sanias57.kiev@gmail.com</i>
ШВЕЦЬ ТЕТЯНА ЕДУАРДІВНА	кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи, Приватна школа «Афіни» orcid.org/0000-0002-9713-7817 <i>taniteshvets@gmail.com</i>
ШИ ШИЦЗЕ	аспірант кафедри здоров'я, фітнесу і рекреації, Національний університет фізичного виховання і спорту України orcid.org/0009-0005-7366-5884 <i>1101752470@qq.com</i>

## OUR AUTHORS

ANIKIEIEV DMYTRO	Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Senior Lecturer at the Department of Health, Fitness and Recreation, National University of Physical Education and Sports of Ukraine orcid.org/0000-0001-8931-2067 <i>danikeiev@uni-sport.edu.ua</i>
BILETSKA LYUBOV	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Schools, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-2805-8867 <i>babjakls@ukr.net</i>
BORDYUK OLEKSANDR	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0003-0729-2571 <i>bbsan@ukr.net</i>
DOROKHOVA NATALIYA	Head of the Educational and Methodological Department of Education Quality Assurance, Poltava State Medical University, Postgraduate at the Department of Pedagogical Mastery and Management named after I. A. Zyazyun, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University orcid.org/0000-0003-2831-8451 <i>koketka.poltava@gmail.com</i>
GOZHELNYK IRYNA	Postgraduate Student at the Department of Instrumental Performance and Orchestral Conducting, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0007-1587-333X <i>i.v.hozhelnyk@npu.edu.ua</i>
HAVRYLENKO KATERYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of English for Special Purposes № 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0001-9474-1990 <i>asdi15@i.ua</i>
HONCHARENKO OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work and Management of Social-Cultural Activity, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko orcid.org/0000-0002-5866-6839 <i>golowko.elena@gmail.com</i>
HUSAROVA ANNA	Candidate of Physical Education and Sports, Senior Researcher, State Scientific Research Institute of Physical Culture and Sports orcid.org/0000-0002-9950-3980 <i>ivanova.anna.m@gmail.com</i>
IONOVA IRYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work and Management of Social-Cultural Activity, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko orcid.org/0000-0001-9284-9308 <i>ira_ionova@ukr.net</i>
IVANNIKOVA OLGA	PhD Postgraduate at the Department of Pedagogy and Educational Management, Odesa Regional Academy of In-Service Education orcid.org/0000-0002-9944-9240 <i>slavinskaolga96@gmail.com</i>
KANIBOLOTSKA OLHA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Second Language Teaching Department, Zaporizhzhia National University orcid.org/0000-0002-9622-0731 <i>kolga1512@gmail.com</i>
KAZANNIKOVA OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy, Head, Scientific Lyceum of the Khortytsia National Academy orcid.org/0000-0002-7900-9424 <i>ev.kazannikova@gmail.com</i>
KLISH IRYNA	Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor at the Department of Physical Culture, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council orcid.org/0000-0001-9761-8496 <i>iraklish60@gmail.com</i>

KOSTIUK OLHA	PhD of Philosophical Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Design, Luhansk National University named after Taras Shevchenko orcid.org/0000-0001-5309-2816 <i>olgakostuck@gmail.com</i>
KOZAK IRYNA	Junior Researcher, State Scientific Research Institute of Physical Culture and Sports orcid.org/0000-0002-7573-942X <i>ira95Kozak@gmail.com</i>
KRAVCHYNA TETYANA	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Foreign Languages Department, Khmelnytsky National University orcid.org/0000-0001-8407-6667 <i>tkravchyna@gmail.com</i>
KUSHNIRUK SVITLANA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-7833-8923 <i>s.a.kushniruk@udu.edu.ua</i>
LYCHKO SVITLANA	Assistant Professor at the Dentistry Department, Academic and Research Medical Institute of the Sumy State University orcid.org/0000-0001-6906-1643 <i>svetlanalycko1983@gmail.com</i>
MATVIIENKO OLENA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-5746-4864 <i>redvid_221@udu.edu.ua</i>
MOROZ LYUDMILA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Speech Therapy Department, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko orcid.org/0000-0001-6087-1252 <i>biznesline2017@gmail.com</i>
MOROZ MYKHAILO	Associate Professor at the Department of Physical Culture, Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council orcid.org/0000-0002-9157-3669 <i>mmoroz@lpc.ukr.education</i>
MYTCHYK OLEKSANDR	Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Head of the Department of Physical Culture, Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council orcid.org/0000-0002-6775-6334 <i>mytchyk1973@ukr.net</i>
OLEFIRENKO TARAS	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Pedagogical Faculty, Dragomanov Ukrainian State University, orcid.org/0000-0002-3278-8125 <i>redvid_221@udu.edu.ua</i>
PRYKHODKO DMYTRO	Lecturer at the Department of English for Special Purposes № 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” orcid.org/0000-0002-8276-5386 <i>almmanaga@gmail.com</i>
ROSSOKHA HALYNA	Junior Researcher, State Scientific Research Institute of Physical Culture and Sports orcid.org/0000-0003-2173-5068 <i>rossohagalina@gmail.com</i>
SHARAFUTDINOVA SANIYA	Senior Lecturer, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” orcid.org/0000-0001-5029-8616 <i>sania57.kiev@gmail.com</i>
SHI SHIJIE	Graduate Student at the Department of Health, Fitness and Recreation, National University of Physical Education and Sports of Ukraine orcid.org/0009-0005-7366-5884 <i>1101752470@qq.com</i>
SHVETS TETIANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Private School “Athens” orcid.org/0000-0002-9713-7817 <i>taniteshvets@gmail.com</i>



SLABIN VOLODYMYR	Candidate of Pedagogical Sciences, Courtesy Research Associate at the Department of Chemistry and Biochemistry, University of Oregon orcid.org/0000-0001-9156-8598 <i>uslabin2@uoregon.edu</i>
SLABKO VOLODYMYR	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-5175-3104 <i>slabko61@gmail.com</i>
SLOBODYAN SOLOMIIA	PhD Student at the Faculty of Philosophy and Theology, Ukrainian Catholic University orcid.org/0000-0001-9837-6142 <i>slobodyan@ucu.edu.ua</i>
SOLOVIOVA TETIANA	Ph.D in Pedagogics, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Special Education, Zaporizhzhya National University orcid.org/0000-0003-3676-7978 <i>tg_solovyova@ukr.net</i>
STAKHOVA LARISA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Speech Therapy Department, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko orcid.org/0000-0002-0540-0674 <i>larastakhova4@meta.ua</i>
STASIV NATALIYA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Schools, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University orcid.org/0000-0001-7919-5151 <i>natalia-stasiv@ukr.net</i>
STESHYTS IRYNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Administration and Special Education, State Institution of Higher Education “University of Education Management”, Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Ukrainian Institute of Arts and Sciences orcid.org/0000-0001-6622-9375 <i>i.steshyts@ugi.edu.ua</i>
SUSHCHENKO LARISA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Zaporizhzhya National University orcid.org/0000-0002-6119-9151 <i>zcpu@ukr.net</i>
SYTNIK TETIANA	Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Humanities Department, Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0002-0264-7196 <i>tatyanakiryana@ukr.net</i>
VASKEVYCH OLHA	Postgraduate at the Department of Theoretical Disciplines and Vocational Education, Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative Applied Arts and Design orcid.org/0000-0002-1936-7342 <i>kolle_a@ukr.net</i>
VDOVENKO NATALIYA	Candidate of Biological Sciences, Senior Researcher, State Scientific Research Institute of Physical Culture and Sports orcid.org/0000-0002-3097-5920 <i>natazlyv@gmail.com</i>
WANG XIANG	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Luhansk Taras Shevchenko National University orcid.org/0009-0000-8933-4557 <i>WangXiang199777@gmail.com</i>
ZAVERYKO NATALIYA	Ph.D in Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Special Education, Zaporizhzhya National University orcid.org/0000-0001-7533-9031 <i>nzaveryko@ukr.net</i>
ZELINSKA-LIUBCHENKO KATERYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Speech Therapy Department, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko orcid.org/0000-0002-9986-4989 <i>kartinka-muza@ukr.net</i>
ZHANG YAOYU	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Luhansk Taras Shevchenko National University orcid.org/0009-0006-2205-5426 <i>ZhangYaoyu1997@gmail.com</i>

## ЗМІСТ

<i>Анікєєв Д. М., Ши Шицзе</i> ФІТНЕС-ІНДУСТРІЯ КИТАЮ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19.....	5
<i>Бордюк О. М., Слабко В. М.</i> ТРАНСКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПРІОРИТЕТ СУЧАСНОЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ (УКРАЇНСЬКО-КИТАЙСЬКИЙ ДОСВІД).....	9
<i>Ван Сян</i> САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	14
<i>Васкевич О. Є.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДИЗАЙНУ.....	18
<i>Наврюленко К. М., Прыкходко Д. С.</i> DEFINITION OF INTERNET DISCOURSE IN MODERN LINGUISTICS.....	23
<i>Гожельник І. В.</i> ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	27
<i>Гончаренко О. В., Іонова І. М.</i> ЧОЛОВІКИ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД.....	33
<i>Гусарова А. М., Вдовенко Н. В., Россоха Г. В., Козак І. О., Шарафутдінова С. У.</i> ДІАГНОСТИКА ТА МОЖЛИВІ ПРИЧИНИ ЗАЛІЗОДЕФІЦІТНИХ СТАНІВ У КВАЛІФІКОВАНИХ СПОРТСМЕНОК.....	37
<i>Дорохова Н. Г.</i> КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ МОНИТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СТОМАТОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ.....	43
<i>Заверико Н. В., Суценко Л. О., Соловійова Т. Г.</i> ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	50
<i>Зелінська-Любченко К. О., Личко С. О., Мороз Л. В., Стахова Л. Л.</i> АНОМАЛІЇ ВУЗДЕЧОК ГУБ І ЯЗИКА ЯК МЕДИКО-ЛОГОПЕДИЧНА ПРОБЛЕМА.....	55
<i>Іваннікова О. М.</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	59
<i>Казаннікова О. В.</i> ОСОБИСТІСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВОЄННИХ РЕАЛІЙ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ.....	65
<i>Каніболоцька О. А.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОСТІ.....	69
<i>Кліш І. С., Мороз М. С., Митчик О. П.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО НАВЧАННЯ ОСНОВ МЕТОДИКИ ТА ТРЕНУВАННЯ В ЛЕГКІЙ АТЛЕТИЦІ.....	76
<i>Костюк О. П.</i> ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	81
<i>Кравчина Т. В.</i> РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК ВЛАСТИВІСТЬ СУБ'ЄКТА.....	85
<i>Кушнірук С. А.</i> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧ. XXI СТ.).....	90
<i>Матвієнко О. В., Олєфіренко Т. О.</i> ВПЛИВ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ НА ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ XIX СТОЛІТТЯ.....	95

---

<i>Ситнік Т. І.</i> РОЛЬ «УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ.....	101
<i>Слабін В. К.</i> ХІМІЧНІ ЕПОНІМИ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ: НЕРЕФЛЕКСИВНЕ СПРИЙНЯТТЯ Й НЕПЕВНЕ СТАВЛЕННЯ.....	107
<i>Слободян С. Б.</i> ІСТОРІЯ ТА РОЗВИТОК КАТЕХИЗАЦІЇ В ПЕРВИСНІЙ ЦЕРКВІ.....	112
<i>Стасів Н. І., Білецька Л. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ.....	116
<i>Стешиц І. В.</i> МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	121
<i>Чжан Яююй</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ.....	127
<i>Швець Т. Е.</i> ІНТЕГРАТИВНА ТЮТОРСЬКА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	131
РЕЦЕНЗІЇ	
<i>Карпенко О. Є.</i> ГІРСЬКА ШКОЛА РЕГІОНУ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ (рецензія на монографію: Червінська І.Б. Соціокультурний простір гірської школи регіону Українських Карпат: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія Форте, 2020. 380 с.).....	137
НАШІ АВТОРИ.....	140
OUR AUTHORS.....	143

---

## CONTENTS

<b>Anikieiev D., Shi Shijie.</b> China's fitness industry during the COVID-19 pandemic.....	9
<b>Bordyuk O., Slabko V.</b> A transcultural approach to the professional training of future teachers of music as a priority of modern continuous education (Ukrainian-Chinese experience).....	13
<b>Wang Xiang.</b> Self-education competence of future music teachers.....	18
<b>Vaskevych O.</b> Study of abroad experience of design teacher training.....	23
<b>Havrylenko K. M., Prykhodko D. S.</b> Definition of Internet discourse in modern linguistics .....	27
<b>Hozhelnyk I.</b> The phenomenon of emotional intelligence in the activity of a future music teacher.....	33
<b>Honcharenko O., Ionova I.</b> Men as objects of social work: generic approach.....	37
<b>Husarova A., Vdovenko N., Rossokha H., Kozak I., Sharafutdinova S.</b> Diagnostics and possible causes of iron deficiency in qualified athletes.....	43
<b>Dorokhova N.</b> Component-structural analysis of monitoring the quality of education of future masters of dentistry in the university learning environment.....	49
<b>Zaveryko N., Sushchenko L., Soloviova T.</b> Innovations in the training programs for social workers.....	54
<b>Zelinska-Liubchenko K., Lychko S., Moroz L., Stakhova L.</b> Anomalies of the lips and tongue frenulum as a medical and speech therapy problem.....	58
<b>Ivannikova O.</b> Criteria, indicators and levels of future primary school teachers' linguistic and communicative competence formation.....	65
<b>Kazannikova O.</b> Personal competence of the teacher in the context of military realities: challenges and opportunities.....	69
<b>Kanibolotska O.</b> Methodological approaches for providing professional training of future foreign languages teachers in conditions of continuity.....	76
<b>Klish I., Moroz M., Mytchyk O.</b> Peculiarities of professional training of future physical culture teachers for learning the basics of the methodology and training in athletics.....	80
<b>Kostiuk O.</b> Design thinking as an innovative method of forming creative skills in future designers in the process of professional training.....	85
<b>Kravchyna T.</b> Reflectiveness as a property of the subject.....	89
<b>Kushniruk S.</b> Tendencies in the development of student research activities in ukrainian universities (XIX – early XXI centuries).....	94
<b>Matviienko O., Olefirenko T.</b> The influence of extracurricular activities on the formation of scientific outlook of students in the 19th century Nadniproshchyna.....	100
<b>Sytnik T.</b> The role of the “Ukrainian language (for professional purposes)” in the formation of professional speech of future medical specialists.....	106
<b>Slabin V.</b> Chemical eponyms in educating students: non-reflexive perception and uncertain attitude.....	112
<b>Slobodyan S.</b> History and development of catechesis in the early Church.....	116
<b>Stasiv N., Biletska L.</b> Features of the independent activity of younger schoolchildren in the process of learning mathematics.....	120
<b>Steshyts I.</b> Methodological recommendations for managing the development of the pedagogical partnership of teachers in the conditions of the methodological work of the primary school.....	126

---

---

<b>Zhang Yaoyu.</b> Peculiarities of professional training of future choral conducting specialists in the process of forming a professional image.....	131
<b>Shvets T.</b> Integrative tutoring model of the development of social and personal competences of high school students.....	136
<b>Karpenko O.</b> Mountain school of the ukrainian Carpathian Region (review of the monograph: Chervinska I.B. Socio-cultural space of the mountain school of the region Ukrainian Carpathians: monograph. Ivano-Frankivsk: Symphony Forte, 2020. 380 p.).....	137
<b>OUR AUTHORS</b> .....	143

*Наукове видання*

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС  
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

*Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*

*Випуск 94*

Матеріали подані мовою оригіналу

**Шеф-редактор – В. П. Андрущенко**

*Головний редактор серії – В. М. Слабко*

*Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко*

*Технічний редактор – Т. С. Меркулова*

*Верстка – О. І. Молодецька*

Підписано до друку 01.06.2023

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 18,86. Обл.-вид. арк. 17,21.

Замов. № 1123/726. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

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

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

*Scientific edition*

**NAUKOWYI CHASOPYS  
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

*Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives*

*Issue 94*

Materials submitted in the original language

**Editorial Director – V. Andrushchenko**

*Editor-in-chief of series – V. Slabko*

*Executive editor of series – L. Makarenko*

*Technical editor – T. Merkulova*

*Layout designer – O. Molodetska*

Signed for publication 01.06.2023

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 18,86. Published sheets. 17,21.

Order No. 1123/726. Print run of 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica»

6/1 Inglezi, Odesa, 65101

Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 7623 dated June 22, 2022