

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 33

Заснований в 2007 році

Видається двічі на рік

Хмельницький – 2022

Засновники:

**Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія**

ISSN 2309-9127 (друкована версія) ISSN 2313-8769 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» включено до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (постанови Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4; від 18 листопада 2009 р. №1-05/5; наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261); включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») (наказ МОН України від 02 липня 2020 р. №886)

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2022. Вип. 33. 100 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, шкільної освіти, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, неперервної педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Шоробура Інна*, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Заступник головного редактора: *Галус Олександр*, доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Відповідальний секретар: *Кришук Богдан*, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Топузов Олег доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

Березівська Лариса доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О.Сухомлинського);

Біницька Катерина доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Блощинський Ігор доктор педагогічних наук, професор (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);

Гораш Катерина кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

Домбі Аліса доктор хабілітований, професор (Угорщина, Сегедський університет);

Зданевич Лариса доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Кежковська Ірина доктор філософії, професор (Польща, Гданська вища школа гуманістична);

Кліпа Отілія доктор філософії, професор (Румунія, Сучавський університет імені Штефана чел Маре);

Мельничук Ірина доктор педагогічних наук, професор (Україна, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ України);

Мозолєв Олександр доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Назаренко Тетяна доктор педагогічних наук, професор (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

Пехота Олена доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Романишина Людмила доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Руснак Іван доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Самборський Сергій доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);

Сінкевич Сергій кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);

Торгійк Джудіт доктор хабілітований, професор (Угорщина, Університет прикладних наук імені Яноша Кодолані);

Шелестова Людмила доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

Ящук Інна доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія).

Збірник включено до:

DOAJ, ERIH PLUS, Index Copernicus, ROAD, Crossref, WorldCat, Google Scholar, BASE, CORE, Ulrichsweb (Ulrich's Periodicals Directory), Polska Bibliografia Naukowa, Open Ukrainian Citation Index, Бібліометрика української науки, Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол № 13 від 21 грудня 2022 року)

© Інститут педагогіки НАПН України, 2022

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2022

© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2022

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 33

Founded in 2007

Published semi-yearly

Khmelnyskyi – 2022

Founders:

**Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy**

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia
series KB №20734-10534 IIP of 30.04.2014

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» is included to the List of scientific professional editions of Ukraine in the sphere of «Pedagogical Sciences» (decision of Presidium of the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009 №1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261). It is also included to the List of scientific professional editions of Ukraine (category «B») (order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 02 July 2020 № 886)

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2022. Issue 33. 100 p.

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, continuing pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: *Shorobura Inna*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Deputy editor in chief: *Halus Oleksandr*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Executive editor: *Kryshchuk Bogdan*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Topuzov Oleg Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);

Berezivska Larysa Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, State V. O. Sukhomlynskyi Scientific-Pedagogical Library of Ukraine);

Binytska Kateryna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);

Bloshchynskyi Ihor Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);

Horash Kateryna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);

Dombi Alice Doctor Habilitowany, Professor (Hungary, University of Szeged);

Zdanevych Larysa Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);

Kierzkowska Iryna Doctor of Philosophy, Professor (Poland, Gdansk Higher School of Humanities);

Klipa Otilia Doctor of Philosophy, Professor (Romania, Ștefan cel Mare University of Suceava);

Melnychuk Iryna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University);

Mozolev Oleksandr Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);

Nazarenko Tetiana Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);

Piekhota Olena Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);

Romanyshyna Liudmyla Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);

Rusnak Ivan Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);

Samborskyi Serhii Doctor of Psychology, Professor, California State University (Sacramento, USA);

Sinkevych Serhii Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);

Torgyik Judit Doctor of Philosophy, Professor (Hungary, Kodolányi János University);

Shelestova Liudmyla Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);

Yashchuk Inna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy).

The collection is listed in:

DOAJ, ERIH PLUS, Index Copernicus, ROAD, Crossref, WorldCat, Google Scholar, BASE, CORE, Ulrichsweb (Ulrich's Periodicals Directory), Polska Bibliografia Naukowa, Библиометрика української науки, Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського

*Recommended for publication by the decision of the Scientific Board
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(protocol № 13 of December 21, 2022)*

ЗМІСТ

УДЕМЕ САМУЕЛЬ ДЖЕЙКОБ, КЕХІНДЕ РЕШЕЛ АДЕГБОЙ, ДЖЕЙС ПІЛЛАЙ Символьне підкріплення, когнітивна поведінкова терапія, ступінь інвалідності та управління агресивною поведінкою серед учнів з інтелектуальною недостатністю.....	7–18
ТЕТЯНА СОВІК Формування практико-діяльнійності компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва під час проходження педагогічної практики.....	19–24
ВІТАЛІЙ СИМОНЯН Характеристика компонентів етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу.....	25–31
ОЛЕНА ОЛИЦЬКА Передумови формування світогляду та основні етапи становлення життєвого шляху, управлінської і науково-педагогічної діяльності М. Дарманського.....	32–37
ОЛЕГ ПАВЛЕНКО Критерії, показники та рівні діагностування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку.....	38–46
ГАННА НОСОВА, ВЕРОНІКА ЛОБОДА Засоби масової комунікації в професійно-орієнтаційній роботі. Досвід Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова.....	47–52
ПЕТРО СІКОРСЬКИЙ Нові технології навчання математики у базовій середній школі.....	53–60
ІННА РЕПКО, ІВАН СТЕПАНЕЦЬ Формування професійно-педагогічної культури викладача педагогічного ЗВО: тенденції і принципи.....	61–70
ОЛЕНА СТЕПАНИШЕНА Викладання іноземної мови в умовах змішаного навчання у закладах вищої освіти засобами мультимедійних технологій	71–75
ВОЛОДИМИР СЕЛЮК Корпоративна культура майбутніх офіцерів Збройних сил України як науково-педагогічна проблема.....	76–80
МИКОЛА БАЛУХ Теоретичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя на основі компетентісного підходу.....	81–86
ЛЮДМИЛА КУСЯК Формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки як педагогічна проблема.....	87–92
ВЯЧЕСЛАВ СЕВРУК Особливості експериментального дослідження формування педагогічної культури майбутніх офіцерів сухопутних військ у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.....	93–98

CONTENT

UDEME SAMUEL JACOB, KEHINDE RECHAELE ADEGBOYE, JACE PILLAY <i>Token Reinforcement, Cognitive Behavioural Therapy, Degree of Disability and Managing Aggressive Behaviour Among Pupils With Intellectual Disability.....</i>	7–18
TETIANA SOVIK <i>Formation of Practical and Activity Competence of Future Music Teachers During Pedagogical Practice.....</i>	19–24
VITALII SIMONIAN <i>Characteristics of the Preservice Singer/Singing Teacher's Ethnocultural Competence Components.....</i>	25–31
OLENA OLYTSKA <i>Prerequisites for Worldview Formation and the Main Stages of the Formation of a Life Path, Scientific-Pedagogical Activities of M. Darmanskyi.....</i>	32–37
OLEH PAVLENKO <i>Criteria, Indicators and Levels of Diagnosing Managerial Competence of Future Officers of Communication Units.....</i>	38–46
HANNA NOSOVA, VERONIKA LOBODA <i>Mass Media in Vocational Guidance. Experience of a Korolov Zhytomyr Military Institute.....</i>	47–52
PETRO SIKORSKYI <i>New Technologies for Teaching Mathematics in Basic Secondary School.....</i>	53–60
INNA REPKO, IVAN STEPANETS <i>The Formation of the Professional and Pedagogical Culture of a Teacher of a Pedagogical Higher Education Institution: Trends and Principles.....</i>	61–70
OLENA STEPANYSHENA <i>Teaching a Foreign Language in Conditions of Mixed Learning in Higher Educational Institutions by Means of Multimedia Technologies.....</i>	71–75
VOLODYMYR SELIUK <i>Corporate Culture of Future Officers of the Armed Forces of Ukraine as a Scientific and Pedagogical Problem.....</i>	76–80
MYKOLA BALUKH <i>Theoretical Foundations of the Professional Training of a Future Teacher Based on the Competence Approach.....</i>	81–86
LIUDMYLA KUSIAK <i>Formation of Gender Culture of Future Border Guard Officers in the Course of Their Professional Training as a Pedagogical Problem.....</i>	87–92
VIACHESLAV SEVRUK <i>Peculiarities of the Experimental Study of the Pedagogical Culture Formation of the Ground Forces Future Officers in the Process of Humanitarian Disciplines Studying.....</i>	93–98

УДК 376.02.013.8

UDC 376.02.013.8

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.01](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.01)

UDEME SAMUEL JACOB,

*Postdoctoral Research Fellow, Doctor of Philosophy
(South Africa, Johannesburg, University of Johannesburg)*

ORCID: [0000-0002-3234-8226](https://orcid.org/0000-0002-3234-8226)

KEHINDE RECHAEL ADEGBOYE,

*B. Ed (Special Education)
(Nigeria, Ibadan, University of Ibadan)*

JACE PILLAY,

*South Africa Research Chair: Education and Care in Childhood, Professor
(South Africa, Johannesburg, University of Johannesburg)*

ORCID: [0000-0002-9432-6014](https://orcid.org/0000-0002-9432-6014)

Token Reinforcement, Cognitive Behavioural Therapy, Degree of Disability and Managing Aggressive Behaviour Among Pupils With Intellectual Disability

Aggressive behaviour has a significant negative effect on learning and academic performance. This study aimed to establish the main effect of token reinforcement, cognitive behavioural therapy, and degree of disability on reducing aggression among pupils with intellectual disability. The study participants were 60 pupils (N = 60, N = 27 boys; N = 33 girls; mean age = 11.7) with intellectual disability who were purposively selected from three (3) special schools in the study location. The participants were divided into three treatment groups: token reinforcement, cognitive behavioural therapy, and control groups, with the degree of disability as the moderating factor. The token reinforcement and cognitive behavioural therapy groups met for thirty sessions over twelve weeks. Three experimental (two treatment and a control) groups were assessed using the Overt Aggression Scale, while the three treatment groups were assessed post-intervention using the Overt Aggression Scale. Data for aggressive behaviour performance were collected after the participants were screened for intellectual disability. An analysis of covariance and estimated means was used to examine the data. The results revealed a statistically significant difference between the pre-test and post-test results of the three (3) treatment groups. The degree of disability had significant main effect on level aggressive behaviour among pupils with intellectual disability. The interaction effect of treatment and degree of disability was significant on participants' aggressive behaviour. Teachers and care givers should adopt token reinforcement and probably cognitive behavioural therapy in manage aggressive behaviour among pupils with intellectual disability.

Keywords: *Cognitive behaviour therapy, degree of disability, intellectual disability, token reinforcement*

Символьне підкріплення, когнітивна поведінкова терапія, ступінь інвалідності та управління агресивною поведінкою серед учнів з інтелектуальною недостатністю

Агресивна поведінка має значний негативний вплив на навчання та успішність. Це дослідження мало на меті встановити основний вплив символічного підкріплення, когнітивно-поведінкової терапії та ступеня інвалідності на зниження агресії серед учнів з інтелектуальною недостатністю. Учасниками дослідження були 60 учнів (№=60, №=27 хлопчиків; №=33 дівчинки; середній вік = 11,7) з інтелектуальною недостатністю, які були цілеспрямовано відібрані з трьох (3) спеціальних шкіл у місці дослідження. Учасники були розділені на три групи лікування: символічне підкріплення, когнітивно-поведінкова терапія, та контрольні групи зі ступенем інвалідності як фактором пом'якшення. Групи із символічного підкріплення та когнітивно-поведінкової терапії збиралися протягом тридцяти сеансів протягом дванадцяти тижнів. Три експериментальні групи (дві лікувальні та контрольна) оцінювали за шкалою явної агресії, водночас три групи лікування оцінювали після втручання за шкалою явної агресії. Дані щодо продуктивності агресивної поведінки були зібрані після того, як учасники пройшли перевірку на інтелектуальну відсталість. Для вивчення даних використовувався аналіз коваріації та оціночних середніх. Результати показали статистично значущу різницю між результатами до і після тесту трьох (3) груп лікування. Ступінь інвалідності мав достовірний основний вплив на рівень агресивної поведінки серед учнів з розумовою відсталістю. Ефект лікування та ступеня

інвалідності були значними для агресивної поведінки учасників. Вчителі та опікуни повинні застосувати символічне підкріплення та, ймовірно, когнітивно-поведінкову терапію для боротьби з агресивною поведінкою серед учнів з інтелектуальною недостатністю.

Ключові слова: когнітивно-поведінкова терапія, ступінь інвалідності, інтелектуальна недостатність, символічне підкріплення.

Introduction / Вступ. Most pupils with intellectual disabilities (ID) cannot adapt to challenging circumstances because of their limited ability to cope with stressful situations. Aggression and other frustrating actions are some of the most common consequences of this constraint. Studies in the community have found that over 80 % of pre-schoolers occasionally exhibit mild tantrums, with a smaller proportion, less than 10 %, exhibiting daily tantrums, considered normal behaviour at this age (Hong et al., 2015; Wakschlag et al., 2012). It is more common to recognize aggressive behaviours and emotional difficulties as «problems» rather than «disorders» during the first 2 years of life (Bagner et al., 2012). Aggressive behaviour has detrimental effects on the environment of an individual and often on the aggressor (Jacob et al., 2021). Some of the negative impacts of aggressive behaviour on aggressors include self-injury, interference with social events, and violence (Jacob et al., 2021).

Many clinicians and carers have difficulty differentiating normal emotions (e.g., fears, crying) from distressing emotions that should be considered abnormal (Gardner & Shaw, 2009). Such behaviour is typical, with a probability estimated from 16% to more than 50%, depending on the definition (McGrother et al., 2007; Smith et al., 1996; Qureshi & Alborz, 1992). The prevalence of aggressive behaviour among people with ID differs significantly across studies (Crocker et al., 2006; Tyrer et al., 2006). People with ID are more likely to exhibit aggressive behaviours if they are experiencing psychological distress (Allen & Davies, 2007; Allen, 2008). Moss et al. (2000) found that challenging behaviours include aggressive and self-destructive behaviour. These behaviours can be defined as (1) psychiatric symptoms that are not conventional (Bodfish et al., 1995); (2) manifestations of a mental disorder (Meins, 1995); and (3) the result of psychiatric disorders that persist due to operant behaviour (Emerson & Bromley, 1995).

Aggressive behaviours, including risky behaviours, such as self-injury, sexual abuse, throwing tantrums and stealing, are commonly observed among pupils with ID, although prevalence rates differ significantly between studies (Emerson et al., 2001; Grey et al., 2010). Studies have revealed that aggressive behaviour among pupils with ID appears to persist over time in the general population (Einfeld et al., 2006). Although, different types of aggressive behaviour are frequently displayed at the same time among pupils with ID, such as verbal, physical, and self-aggressive behaviour (Cooper et al., 2009; Crocker et al., 2006; Nijman & Campo, 2002; Tenneij & Koot, 2008). It is challenging to provide the necessary support and safety for pupils with ID because they tend to exhibit aggressive behaviour due to the complexities of performing research on this population, such as non-randomized designs and preliminary outcome evaluation. (Keenan & Dillenburger, 2011; Willner, 2005).

Studies have suggested that psychosocial interventions can minimize aggressive behaviour among pupils with ID (Harvey et al., 2009; Heyvaert et al., 2010; Willner, 2005) despite this challenge. Since the adverse effects of psychoactive drugs raise health concerns and the absence of research suggesting that aggressive behaviour is significantly minimized (Antonacci et al., 2008; Matson et al., 2009; Matson & Neal, 2009), it is vital to identify efficient psychosocial interventions for managing aggressive behaviour among pupils with ID in school settings. Therefore, this study seeks to determine the effect of token reinforcement and cognitive behavioural therapy (CBT) as an intervention in managing aggressive behaviour among pupils with ID.

Token economies have been implemented to decrease disruptive behaviours and increase appropriate behaviours. In a token economy, punitive steps such as seclusion, restriction, and increased surveillance are often used to handle imminent aggression. The use of seclusion and restrictions, such as restraints, are often misused, resulting in pupils becoming more aggressive due to forced coercion (Poulsen & Engberg, 2001). Sandra and Friedrich (2009) described a token economy within an educational setting as a system for motivating learners by giving tokens for task completion or exhibiting the desired behaviour. It encourages learners to increase desirable behaviour and decrease undesirable behaviour. According to Hackenberg (2009), the token economy method was first used during the 19th century but, in recent times, manipulated, modified, and practised within various disciplines. A study conducted in a psychiatric hospital using token economy and positive reinforcement to minimize aggressive behaviour while facilitating adaptive behaviour showed significant group differences after two weeks (Park & Lee, 2012).

According to Elliott et al. (2000), a token economy involves rewarding students for exhibiting desirable behaviour. Various authors assert that the main objective of using a token economy in classroom interaction is to promote appropriate behaviour while decreasing undesirable behaviour

(Carr et al., 2005). Wille (2002) investigated the use of multicomponent intervention, which included token reinforcement to mitigate behavioural disorders in the classroom and found that token reinforcement was highly effective in improving classroom behaviour. Similarly, positive findings were reported when adopting tokens to increase the attendance of children with autism during discrete trial instructions (Tarbox et al., 2010). A different approach used tokens to reinforce reciprocal social interactions in interactions between three adults and a child (McDonald & Hemmes, 2003).

Similar to other studies reported here, the same result was achieved. Tokens' versatility in enhancing classroom instruction has also been demonstrated by an innovative and exciting study published by Kahng et al. (2003). They used the tokens earned by eating bites of food as a criterion for ending meals. The procedure effectively increased the food consumption of a 4-year-old girl with a pervasive developmental disorder. Moreover, the token system resulted in a greater variety of food being consumed by her. Reinke and Herman (2002) recently identified the importance of adolescents' psychosocial adjustment that, among other factors, the school environment is academically successful, peers in the classroom are perceived as friends or colleagues, and positive interactions occur with teachers.

Another strategy is CBT, a present-focused, time-restricted approach that empowers clients by harnessing their mental and behavioural capabilities to effectively manage their interpersonal and intrapersonal lives (Mennin et al., 2006). DiGiuseppe and Tafrate (2007) stated that behavioural approaches, including classical and operant conditioning, can manage anger. In addition to treatments, Paivio and Carriere (2007) also developed emotion-focused therapy for individual anger interventions. Therefore, CBT combined with mindfulness methods may effectively manage dysfunctional behaviour (Cayoun, 2004). According to a study by Chen et al. (2006), patients in an experimental group experienced more significant cognitive improvements (positive self-esteem improvement) than those in the comparison group due to CBT. CBT is an effective treatment for managing problems related to self-esteem and self-efficacy (Dryden, 2003; Lim et al., 2005).

Howells and Day (2003) demonstrated the effectiveness of anger-management strategies by incorporating CBT. The finding shows that CBT is an effective self-control method for managing aggressive behaviour (Singh et al., 2008). Hutchinson et al. (2016) found CBT interventions to reduce excessive expressions of anger, while Bekirogullari and Korusan (2019) recommended CBT as an effective tool for managing various psychological disorders. CBT is an effective treatment procedure for addressing self-esteem and personal efficacy (Neacşu, 2013) and is widely regarded as a highly effective treatment method for emotional disorders (Bekirogullari & Korusan, 2019).

Tenneij and Koot (2008) investigated the rate of aggression in long-term treatment centres for people with mild developmental disabilities and severe mental health challenges with a high rate of aggression. Over 20 weeks, there were 639 reported incidents. Seventy-one per cent of these incidents appeared to target others, primarily staff. Recent studies have specifically examined aggression instead of challenging behaviour (Deb et al., 2001; Tyrer et al., 2006) and support Emerson's (2001) assertion that people with a severe developmental disability are more likely to exhibit aggression, especially aggressive acts against themselves. The prevalence of aggressive behaviour has been shown to differ by gender in some studies in the recent past. However, Tenneij and Koot (2008); Crocker et al. (2006) found no significant differences between the two groups. Despite aggression beginning in childhood, it tends to become pronounced in adolescence and early adulthood, particularly among teens and young adults (Murphy et al., 2005; Crocker et al., 2007).

Studies have reported the correlation of aggressive behaviour with types of disability. Research shows that Epilepsy has a relationship with aggression irrespective of developmental disability (Marcangelo & Ovsiew, 2007). Therefore, Epilepsy may be a contributing factor in this population. Espie et al. (2003) found that behavioural problems, such as hyperactivity, nervousness, exhaustion, isolation, stereotyped behaviour, excessive irritability, inattention, and inappropriate communication skills, were lower than population norms in 186 individuals with developmental disabilities and Epilepsy. Deficiencies in language abilities are associated with aggression in non-disabled individuals (Burke et al., 1989; Cohen et al., 2003). Language skills are often inadequate or nonexistent in the population of individuals with developmental disabilities. Thus, these individuals may turn to aggression to communicate with others and themselves.

Bihm et al. (1998) investigated the level of aggression among 170 individuals with severe and profound developmental disabilities and found no correlation between lower communication levels and higher aggressive behaviour. Deb et al. (2001) found that higher rates of self-injury were correlated with more severe developmental disabilities and impaired communication skills. McClintock et al. (2003) summarised findings from the last 30 years and concluded that the severity of developmental disabilities, communication difficulties, and autism were indicators of aggressive behaviour. The overlap between these variables made interpreting their results difficult. Crocker et al. (2007) examined

motor and perceptual impairments (*physical handicap*) as identifiable characters among a sample of 296 persons with developmental disabilities. A high percentage of destructive behaviour (the various types of aggression) and destructive behaviour (self-injurious behaviour) participants had a physical handicap.

Methodology / Методологія.

Material and methods

A quasi-experimental research design was used in the study consisting of a pre-test, post-test, and control group with the use of a 3 x 2 factorial matrix. Token reinforcement, CBT, and control were the three (3) types of treatment considered in the study. The design is as follows:

Experimental Group 1:(E1) O₁ X₁ O₄

Experimental Group 2:(E2) O₂ X₁ O₅

Control Group 3:(E3) O₃ O₆

Where:

O₁, O₂ and O₃ represent the experimental and control group pre-test scores, respectively.

O₄, O₅ and O₆ represent the post-test scores of the experimental and control groups, respectively.

X₁ represents the treatment for the experimental group (token reinforcement)

X₁ represents the treatment for the experimental group (CBT)

Participants

There were 60 participants in the study, of whom forty-five per cent (27) were boys, and fifty-five per cent (33) were girls. Their IQs ranged from 42 to 68 on the Slosson Intelligent Test for adults and children. Slosson developed the scale using the 1960 revision of the Stanford Binet (SB) Intelligence Test (Jacob, U. S. & Pillay, 2021). Validity coefficients were determined independently for each age group. The correlation coefficient ranged from 0.90 to 0.98. Thus, just as SB correlates with itself, SIT does as well. This indicates that the SIT is statistically valid and reliable. SIT-R3 now has adaptable score sheets for scanning electronic readers, and embossed materials are available for the blind and visually impaired (Jacob et al., 2021).

All participants had a history of exhibiting various forms of aggressive behaviour, while seventy-two (72%) had engaged in four or more of such behaviours over the six months before the study ($M=5.4$). Multistage sampling was used to select the participants. The first stage involved the selection of three special schools. The pupils with moderate/mild intellectual disability were selected using purposive sampling. We randomly assigned participants to one of three treatment groups, TR, CBT, or C, depending on their treatment type. In school TR, a total of 21 pupils with moderate/mild ID (male = 9; female = 12; mean age = 12.2) were selected; in school CBT, 17 pupils with moderate/mild ID (male = 8; female = 9; mean age = 10.6) were selected; and in school C, 22 pupils with moderate/mild ID (male = 10; female = 12; mean age = 12.3) were selected. The TR group received token reinforcement while school CT received cognitive behavioural therapy, and school C served as the control who were exposed to placebo treatment. The same treatments were administered simultaneously to children from the same school to avoid bias.

Hypotheses

The following were formulated and tested.

Ho1: There is no significant main effect of treatment on the aggressive behaviour of pupils with ID.

Ho2: There is no significant main effect of the degree of ID on the aggressive behaviour of pupils with ID.

Ho3: There is no significant interaction effect of treatment and degree of ID on the aggressive behaviour of pupils with ID.

Description of instruments

Token reinforcement

The token reinforcement consists of a research assistant that implements the point system. As a baseline, identified target behaviours were recorded. There were six 30-minute intervals during the school day. For each interval, pupils with ID had the opportunity to earn four points. The absence of aggression during each interval earned the participant a point. The points were allocated verbally at the end of each 30-minute interval. The intervention did not reward misbehaviour with points. Pupils could earn a total of 24 points on the Day of intervention. The research assistant and the pupils jointly created a token reinforcement menu, and the points were exchanged with the reinforcer at the end of each session.

Cognitive behavioural therapy (CBT)

The therapist demonstrated and evaluated how thoughts, emotions, and behaviour are interrelated through CBT, utilizing the ABC model to show and evaluate participants' thoughts and their impact on aggressive behaviour. The treatment consisted of twenty-four weekly sessions for 45 minutes each for the treatment group for 12 weeks.

Overt Aggression Scale

In this study, the Overt Aggression Scale (Yudofsky et al., 1986) was used to assess participants' aggression, such as verbal assault, property damage, and physical assault. According to the Overt Aggression Scale, aggressive behaviour is measured, not tendencies to be violent. There are two parts to it. There are four groups in the first section: a) verbal attack, b) willful destruction of property, c) aggressive behaviour toward oneself, and d) aggressive behaviour toward others. In each of the categories, aggressive behaviour was assessed based on severity. The second section rated staff intervention during the aggressive incident. Scores for aggressive items were computed in the same manner as the scores of aggressive items (ranging from a minimum of one point to a maximum of sixteen points), along with teachers' intervention scores (from a minimum of zero points to a maximum of ten points), with a total maximum score of 26 points. The Overt Aggression Scale is easy to use for assessing aggressive behaviour. The scale allows for documentation and quantification of excessive verbal and physically aggressive behaviour. A high intraclass correlation coefficient of reliability (ICC) was found for most items (20).

Ethical approval

After identifying potential participants, their caregivers sign a consent form which indicate permission that their wards should participate in the study. The research team adapted written informed consent procedures to meet the developmental needs of the participants.

Results/ Результати.

Hypotheses testing

HO₁: There is no significant main effect of treatment on the aggressive behaviours of pupils with ID

Table 1

Summary of the result showing the effects of treatment, gender and the degree of disability of pupils with ID

Tests of Between-Subjects Effects						
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	2070.297 ^a	11	188.209	16.751	.000	.793
Intercept	8687.041	1	8687.041	773.179	.000	.942
Treatment	1564.859	2	782.429	69.639	.000	.744
Degree of disability	770.866	1	385.423	42.722	.001	.366
Treatment *Degree of disability	347.754	1	182.237	21.715		.289
Error	539.303	48	11.235			
Total	15752.000	60				
Corrected Total	2609.600	59				

a. R Squared = .793 (Adjusted R Squared = .746)

Table 1 shows that there was a significant main effect of treatment on aggressive behaviour ($F(1, 59) = 69.639, p < .005, \eta^2 = .744$). Therefore, the null hypothesis HO₁ was not accepted. This suggests that the treatments significantly resulted in reduction in aggressive behaviour among pupils with ID. The Eta-value of .744 shows that the treatment reduced approximately 74% of the aggressive behaviour among participants. To further establish and determine the actual source of the observed significant main effect in ANCOVA, an estimated marginal mean difference presented in Table 2.

Table 2

The adjusted marginal mean is shown below, along with the direction of the difference in token reinforcement and CBT between the groups

Treatment	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Token reinforcement	23.886	1.021	21.832	25.939
CBT	13.632	1.068	11.485	15.779
Control	8.809	.769	7.262	10.356

Table 2 shows that participants in treatment group 1(token reinforcement) obtained a higher mean

score of ($\bar{x} = 23.886$), followed by treatment group 2 (CBT) with a mean score of ($\bar{x} = 13.632$), while the lowest means score of ($\bar{x} = 8.809$) was recorded for participants in the control group of (= 8.809). An indication that aggressive behaviour among participants in treatment group 1 reduced than those in treatment group 2 and the control group. It then means that token reinforcement had a better effect in the management of aggressive behaviour among pupils with ID than both CBT and control.

HO₂: There is no significant main effect of degree of ID on aggressive behaviour of pupils with ID in Ibadan

Table 1 show that aggressive behavior was significantly affected by degree of ID among pupils with ID ($F(1,59) = 42.722, p < .005, \eta^2 = .366$). Thus, it can be concluded that the degree of ID significantly contributed to the variation in participants' scores on the aggressive behaviour scale. The Eta-value of .366 shows that degree of ID contributed approximately 37% to aggressive behaviour among the participants.

Table 3

Adjusted Marginal Mean showing the direction of difference in the degree of ID on aggressive behaviour among the groups

Degree of ID	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Mild	17.526	.536	13.449	18.603
Moderate	16.358	.973	14.402	15.315

Table 3 shows that participants with mild ID obtained a higher mean score ($\bar{x} = 17.526$) than participants with moderate ID with a mean score of ($\bar{x} = 16.358$). The implication is that mild ID contributed to better behaviour among pupils with ID than those with moderate degree of ID.

HO₃: There is no significant interaction effect of treatment and the degree of ID on aggressive behaviour of pupils with ID in Ibadan

Table 1 shows a substantial interaction between the effect of treatment and the degree of ID on the aggressive behaviour of pupils with ID ($F(1,59) = 21.715, p < .005, \eta^2 = .289$). A significant contribution was made to the variation in aggressive behaviour reduction among pupils with ID by the interaction of treatment and degree of ID. The Eta-value of .289 implies that treatment contributed approximately 29% to the participants' aggressive behaviour reduction.

Table 4

Adjusted Marginal Mean showing the direction of difference in aggressive behaviour by interaction effect of treatment and the degree of ID among the treatment groups.

Treatment	Degree of ID	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Token reinforcement	Mild	22.571	1.896	20.770	24.373
	Moderate	21.200	1.836	21.509	22.891
CBT	Mild	16.264	1.904	13.446	18.081
	Moderate	15.000	1.935	11.109	16.891
Control	Mild	8.743	.981	6.770	10.716
	Moderate	8.575	1.185	6.492	11.258

Table 4 shows that participants with mild ID in treatment group 1 (token reinforcement) obtained a higher mean score of ($\bar{x} = 22.571$) than the participants with moderate ID in this treatment group with a mean score of ($\bar{x} = 21.200$). Participants with a mild degree of ID performed better than those with a moderate degree of ID. Also, from the table, participants with a mild degree of ID in treatment group 2 (CBT) obtained a higher mean score of ($\bar{x} = 16.264$) than the participants with a moderate degree of disability with a mean score of ($\bar{x} = 15.000$), while the participants in the control group had the lowest mean scores of ($\bar{x} = 8.743$) and ($\bar{x} = 8.575$) respectively. The result shows that token reinforcement was more effective in managing aggression, and the interaction effect with the degree of ID on aggressive behaviour was more significant, especially among those with a mild degree of ID.

Discussion of findings / Обговорення. This study revealed that treatment significantly had effect (token reinforcement and CBT) on reducing aggressive behaviour among pupils with ID. The findings are consistent with the assertion of Park and Lee (2012), who reported significant group differences after two weeks of using token economy and the concept of positive reinforcement to

minimize aggressive behaviour while facilitating adaptive behaviour. Theirs align with those of Chen et al. (2006), who found that increased cognitive improvement (self-esteem increase) was observed among patients in the experimental group compared to the control group due to the use of CBT. It aligns with the observation of Reinke and Herman (2002) that an academically successful school environment, peer interaction in the classroom, and positive interactions with teachers are essential for adolescent's psychosocial adjustment.

A resource-reduction method involves providing tokens randomly to students who follow expectations (rather than giving a token for every occurrence). The use of randomized contingencies in school environments and behavioural research has a long history of empirical evidence (Cariveau and Kodak, 2017; Theodore et al., 2004). Several studies have demonstrated that the token's value is correlated with the reinforcers it can exchange for (e.g., backup reinforcer; Bonfonte et al., 2020). Most individuals may make such reinforcers prohibitively expensive, resulting in significant limitations (Lott & Jencius, 2009). Implementing evidence-based interventions for large groups of students can be costly due to the need for backup reinforcers. Moreover, punishment often leads to an immediate change in behaviour; reinforcement-based and CBT interventions take a while to have any effect (Mayer et al., 2019; Thompson & Iwata, 2005).

These interventions successfully served as positive reinforcement for managing aggressive behaviour. Although token reinforcement was more effective when compared to the use of CBT. Based on previous research, token economies with reinforcement and response cost contingencies reduce aggressive behaviours twice as effectively as response cost systems alone (DeJager et al., 2019). Teachers' feedback input will be incorporated into future directions regarding the target behaviours for reinforcement and the desired outcome for reducing aggressive behaviours (Alberto & Troutman, 2017).

The adjusted marginal means show that token reinforcement better reduced aggressive behaviour among pupils with ID. This is supported by Carr et al. (2005), who opined that the primary goal of token reinforcement was to increase and maintain appropriate behaviour while decreasing undesirable behaviour. The findings are also consistent with the submission of Howells and Day (2003), who asserted the efficacy of CBT as an anger management technique. Higher adjusted means were recorded among pupils treated with token reinforcement because the token was visible and easily compared with the tokens earned by their peers in the learning environment. Nevertheless, CBT offered the opportunity to learn effective self-control methods necessary for anger management and effectively reduce dysfunctional expressions of anger (Singh et al., 2008; Hutchinson et al., 2016). Results from previous studies have shown that CBT is an effective intervention for self-esteem and self-efficacy-related problems (Dryden, 2003; Lim et al., 2005). Token reinforcement produced higher outcomes in this study, which cannot be disputed.

The second hypothesis showed a significant main effect of degree of disability on aggressive behaviour among pupils with ID. In contrast, Espie et al. (2003) reported fewer behavioural problems in their sample of 186 people with developmental disabilities compared with population norms. Although, it aligns with the findings of Crocker et al. (2007) who investigated the profiles and correlates of aggressive behaviour among adults with intellectual disabilities. The researchers reported that a significant proportion of violent (all forms of aggression) and self-mutilation subgroups (self-injurious behaviour) had physical handicaps.

The result shows that the interaction effect of treatment and the degree of ID contributed significantly to the variation in participants' scores on aggressive behaviour of pupils with ID. This is consistent with Chen et al. (2006) report that increased cognitive improvements (self-esteem increase) were observed due to the effective intervention. This is also consistent with the opinions of Carr et al. (2005), who state that the primary goal of token reinforcement is to increase and maintain appropriate behaviour and to decrease undesirable behaviour. Furthermore, the result is supported by Deb et al. (2001), who reported higher rates of self-injurious behaviour as associated with a more severe developmental disability and poor communication abilities.

Conclusion / Висновки. The purpose of this study was to determine if token reinforcement and cognitive restructuring therapy were effective as behaviour modification strategies. The result shows that the intervention was quite effective in decreasing aggressive behaviour among pupils with ID. Token economy and cognitive restricting may have led to a reduction in participants' aggressive behaviour after using it according to its appropriateness and understanding of the participants. Findings show that behaviour modification therapy is an essential alternative to coercive measures in managing aggressive behaviour among pupils with ID. The results show a significant main effect of the degree of disability on aggressive behaviour among participants. Future studies should investigate the potential benefits of token reinforcement and cognitive restructuring of varying ages, gender, and school type (public or private) in controlled experimental studies to determine the effectiveness of token economy, cognitive restructuring, and degree of disability. The results can be used to develop outcome

measures and strategies to implement interventions in classroom settings.

Limitation

These results are based on a three-month baseline and intervention period during which the primary researcher evaluated the intervention system with teachers serving as the research assistants. However, the lack of resources and support for implementation hampered the study. In addition, the researchers did not find any study investigating the effect of independent variables (token reinforcement and cognitive restructuring therapy) on aggressive behaviour among pupils with ID. The study examined only the effectiveness of two behavioural modification strategies in reducing aggressive behaviour. The study was also limited by the small sample size selected as study participants due to the unique characteristics of pupils with ID.

Upon completion of the intervention period, the research assistants reported that the intervention effectively reduced the incidents of aggression among participants. As a result, they indicated they would encourage teachers to adopt the use of token reinforcement and CBT in managing aggressive behaviour. The research assistants also noted that they did not feel comfortable with the continued use of a punishment-based in managing aggressive behaviour since the intervention was effective. Aggressive behaviours can, however, be more overt and obvious than rule-following behaviours. Therefore, it might be easier for aggression to «catch,» identify, and resolve on a playground with many children to monitor. To successfully implement empirically supported behavioural interventions, it is also essential to understand what resources are required. It may enhance society's acceptance of these procedures and clear up misconceptions about their use if such knowledge is gained.

Conflict of interest

In this paper, the authors confirm that there are no conflicts of interest.

Funding

This work was supported by the South African Research Chairs Initiative of the Department of Science and Innovation and the National Research Foundation of South Africa. South African Research Chair: Education and Care in Childhood: Faculty of Education: University of Johannesburg South Africa [grant number: 87300, 2017].

Data Access Statements

Due to the nature of this research, participants of this study did not agree for their data to be shared publicly, so supporting data is not available.

References:

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C.** (2017). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Pearson. [in English].
- Allen, D.** (2008). The relationship between challenging behaviour and mental ill-health in people with intellectual disabilities: a review of current theories and evidence. *Journal of intellectual disabilities: JOID*, 12(4), 267–294. <https://doi.org/10.1177/1744629508100494> [in English].
- Allen, D., & Davies, D.** (2007). Challenging behaviour and psychiatric disorder in intellectual disability. *Current opinion in psychiatry*, 20(5), 450–455. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32826fb332> [in English].
- Antonacci, D. J., Manual, C. & Davis, E.** (2008). Diagnosis and treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Psychiatric Quarterly*, 79, 225–247. <https://doi.org/10.1007/s11126-008-9080-4> [in English].
- Bagner, D. M., Rodríguez, G. M., Blake, C. A., Linares, D., & Carter, A. S.** (2012). Assessment of behavioral and emotional problems in infancy: a systematic review. *Clinical child and family psychology review*, 15(2), 113–128. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0110-2> [in English].
- Bekirogullari, Z., & Korusan, H.** (2019) Cognitive behavioural therapy treatment for sanitary napkin anxiety. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 9(3), 136–138. <https://doi.org/10.5455/PBS.20190201082443> [in English].
- Bihm, E. M., Poindexter, A. R., & Warren, E. R.** (1998). Aggression and psychopathology in persons with severe or profound mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 19(5), 423–438. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(98\)00015-8](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(98)00015-8) [in English].
- Bodfish, J. W., Crawford, T. W., Powell, S. B., Parker, D. E., Golden, R. N., & Lewis, M. H.** (1995). Compulsions in adults with mental retardation: prevalence, phenomenology, and comorbidity with stereotypy and self-injury. *American journal of mental retardation: AJMR*, 100(2), 183–192. [in English].
- Bonfante, S. A., Bourret, J. C., & Lloveras, L. A.** (2020). Comparing the reinforcing efficacy of tokens and primary reinforcers. *Journal of applied behavior analysis*, 53(3), 1593–1605. <https://doi.org/10.1002/jaba.675> [in English].
- Burke, A. E., Crenshaw, D. A., Green, J., Schlosser, M. A., & Strocchia-Rivera, L.** (1989) Influence of

- verbal ability on aggression in physically abused children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(2), 215–218. <https://doi.org/10.1097/00004583-198903000-00011> [in English].
- Cariveau, T., & Kodak, T.** (2017). Programming a randomized dependent group contingency and common stimuli to promote durable behavior change. *Journal of applied behavior analysis*, 50(1), 121–133. <https://doi.org/10.1002/jaba.352> [in English].
- Carr, J. E., Fraizer, T. J., & Roland, J. P.** (2005). Token economy. In A. M. Gross & R. S. Drabman (Eds.), *Encyclopedia of behaviour modification and cognitive behaviour therapy – Volume 2: Child clinical applications* (pp. 1075–1079). Sage. [in English].
- Cayoun, B.** (2004). *Advances in mindfulness training integration: Towards a non-dualistic cognitive-behaviour therapy* [Paper presentation]. 2004 biennial conference of the Australian Psychological Society's Buddhism and Psychology Interest Group: Deakin University, Melbourne, Australia. [in English].
- Chen, T-H., Lu, R-B., Chang, A-J., Chu, D-M., & Chou, K-R.** (2006). The evaluation of cognitive-behavioural group therapy on patient depression and self-esteem. *Archives of Psychiatric Nursing*, 20(1), 3–11. <https://doi.org/10.1002/pits.10048> [in English].
- Cohen, R. A., Brumm, V., Zawacki, T. M., Paul, R. Sweet, L., & Rosenbaum, A.** (2003) Impulsivity and verbal deficits associated with domestic violence. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 9(5), 760–770. <https://doi.org/10.1017/S1355617703950090> [in English].
- Cooper, S-A., Smiley, E., Jackson, A., Finlayson, J., Allan, L., Mantry, D., & Morrison, J.** (2009). Adults with intellectual disabilities: Prevalence, incidence and remission of aggressive behaviour and related factors. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(3), 217–232. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01127.x> [in English].
- Cooper, S-A, Smiley, E., Morrison, J., Williamson, A., & Allan, L.** (2007). Mental ill-health in adults with intellectual disabilities: Prevalence and associated factors. *The British Journal of Psychiatry*, 190(1): 27–35. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.022483> [in English].
- Crocker, A. G., Mercier, C., Allaire, J. F., Roy, M. E.** (2007). Profiles and correlates of aggressive behaviour among adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(10), 786–801. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.00953.x> [in English].
- Crocker, A. G., Mercier, C., Lachapelle, Y., Brunet, A., Morin, D., & Roy, M-E.** (2006). Prevalence and types of aggressive behaviour among adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(9), 652–661. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00815.x> [in English].
- Deb, S., Thomas, M., Bright, C.** (2001). Mental disorder in adults with intellectual disability 2: The rate of behaviour disorders among a community-based population aged 16 and 64 years. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(6), 506–514. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00373.x> [in English].
- DeJager, B., Houlihan, D., Filter, K. J., Mackie, P. F. E., & Klein, L.** (2020). Comparing the effectiveness and ease of implementation of token economy, response cost, and a combination condition in rural elementary school classrooms. *Journal of Rural Mental Health*, 44(1), 39–50. <https://doi.org/10.1037/rmh0000123> [in English].
- DiGiuseppe, R., & Tafrate, R. C.** (2007). *Understanding anger disorders*. Oxford University Press. [in English].
- Dryden, W.** (2003). *Managing low self-esteem*. Whurr Publishers. [in English].
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., & Hatton, C.** (2001). The prevalence of challenging behaviours: A total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22(1), 77–93. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(00\)00061-5](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(00)00061-5) [in English].
- Elliott, S. N., Kratochwill, J. R., Cook, J. L., & Travers, J. F.** (2000). *Educational psychology: Effective teaching, Effective learning* (3rd ed.). McGraw Hill. [in English].
- Einfeld, S. L., Piccinin, A. M., Mackinnon, A., Hofer, S. M., Taffe, J., Gray, K. M., Bontempo, D. E., Hoffman, L. R., Parmenter, T., & Tonge, B. J.** (2006). Psychopathology in young people with intellectual disability. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 296(16), 1981–1989. <https://doi.org/10.1001/jama.296.16.1981> [in English].
- Emerson, E., & Bromley, J.** (1995). The form and function of challenging behaviours. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 39 (Pt 5), 388–398. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1995.tb00543.x> [in English].
- Espie, C. A., Watkins, J., Curtice, A., Espie, A., Duncan, R. Ryan, J. A., Brodie, M. J., Mantala, K., & Sterrick, M.** (2003). Psychopathology in people with Epilepsy and intellectual disability; an investigation of potential explanatory variables. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 74(11):1485–1488. <https://doi.org/10.1136/jnnp.74.11.1485> [in English].
- Gardner, F., & Shaw, D. S.** (2009). *Behavioral Problems of Infancy and Preschool Children (0–5)*. Chapter 53 in Rutter's Child and Adolescent Psychiatry Fifth Edition. [in English].
- Grey, I., Pollard, J., McClean, B., MacAuley, N., & Hastings, R.** (2010). Prevalence of psychiatric diagnoses and challenging behaviours in a community-based population of adults with intellectual disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 3(4), 210–222. <https://doi.org/10.1080/19315864.2010.527035> [in English].
- Hackenberg, T.** (2009). Token reinforcement: A review and analysis. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 91(2): 257–286. <https://doi.org/10.1901/jeab.2009.91-257> [in English].

- Harvey, S. T., Boer, D., Meyer, L. H. & Evans, I. M. (2009). Updating a meta-analysis of intervention research with challenging behaviour: Treatment validity and standards of practice. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 34*(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/13668250802690922> [in English].
- Heyvaert, M., Maes, B. & Onghena, P. (2010). A meta-analysis of intervention effects on challenging behaviour among persons with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(7), 634–649. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01291.x> [in English].
- Hong, J. S., Tillman, R., & Luby, J. L. (2015). Disruptive behavior in preschool children: distinguishing normal misbehavior from markers of current and later childhood conduct disorder. *The Journal of pediatrics, 166*(3), 723–30.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2014.11.041> [in English].
- Howells, K., & Day, A. (2003). Readiness for anger management: Clinical and theoretical issues. *Clinical Psychology Review, 23*(2), 319-337. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(02\)00228-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(02)00228-3) [in English].
- Hutchinson, G., Willner, P., Rose, J., Burke, I., & Bastick, T. (2016). CBT in a Caribbean context: A controlled trial of anger management in Trinidadian prisons. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 45*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/s1352465816000266> [in English].
- Jacob, U. S. & Pillay, J. (2021). Effectiveness of music therapy on reading skills of pupils with intellectual disability. *Cypriot Journal of Educational Science, 16*(1), 251–265. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5526> [in English].
- Jacob, U. S., Pillay, J., Ayandokun, O. C., & Oyundoyin, J. O. (2021). Social Skills of Pupils with Mild Intellectual Disability: Do Peer Tutoring, Storytelling and Gender Play a Role? *Universal Journal of Educational Research, 9*(12), 1887–1897. <https://doi.org/10.13189/UJER.2021.091201> [in English].
- Jacob, U. S., Pillay, J., & Oyefeso, E. O. (2021). Types of Aggressive Behavior among Learners with Moderate Intellectual Disability in Nigeria as Perceived by Teachers, *Jurnal Tatsqif, 19*(1), 41–66. <https://doi.org/10.20414/jtq.v19i1.3260> [in English].
- Jacob, U. S., Pillay, J., & Oyewumi, I (2021). Aggressive Behaviour Among Adolescents with Mild Intellectual Disability: Do Parental Conflicts, Peer Influence, and SocioEnvironmental Deprivation Play a Role? *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI, 8*(1); 16-31 <https://syekhnrjati.ac.id/jurnal/index.php/ibtida/article/view/8036> [in English].
- Kahng, S. W., Boscoe, J. H., & Byrne, S. (2003). The use of an escape contingency and a token economy to increase food acceptance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*(3), 349–353. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-349> [in English].
- Keenan, M., & Dillenburger, K. (2011). When all you have is a hammer RCTs and hegemony in science. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.02.003> [in English].
- Lim, L., Saulsman, L., & Nathan, P. (2005). *Improving self-esteem*. Centre for Clinical Interventions. [in English].
- Lott, D. C., & Jencius, S. (2009). Effectiveness of very low-cost contingency management in a community adolescent treatment program. *Drug and alcohol dependence, 102*(1-3), 162–165. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2009.01.010> [in English].
- Marcangelo, M. J., & Ovsiew, F. (2007). Psychiatric aspects of Epilepsy. *Psychiatric Clinics of North America, 30*(4), 781–802. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2007.07.005> [in English].
- Matson, J. L., Fodstad, J. C., Rivet, T. T. & Rojahn, J. (2009). Behavioural and psychiatric differences in medication side effects in adults with severe intellectual disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 2*(4), 261–278. <https://doi.org/10.1080/19315860903082615> [in English].
- Matson, J. L., & Neal, D. (2009). Psychotropic medication use for challenging behaviours in persons with intellectual disabilities: An overview. *Research in Developmental Disabilities, 30*(3), 572–586. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.08.007> [in English].
- Mayer, G. R., Sulzer-Azaroff, B., & Wallace, M. (2019). *Behavior analysis for lasting change*. 4. Cornwall-on-Hudson: Sloan Publishing. [in English].
- McClintock, K., Hall, S., & Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: A meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*(6), 405–416. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00517.x> [in English].
- McDonald, M. E., & Hemmes, N. S. (2003). Increases in social initiation toward an adolescent with autism: Reciprocity effects. *Research in Developmental Disabilities, 24*(6), 453–465. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2003.04.001> [in English].
- McGrother, C. W., Byrne, V., Thorp, C., Tyrer, F., Watson, J. (2007). *Leicestershire learning disability register: Annual report for the Department of Health 2006*. Leicester: University of Leicester. [in English].
- Meins, W. (1995). Symptoms of major depression in mentally retarded adults. *Journal of intellectual disability research: JIDR, 39* (Pt 1), 41–45. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1995.tb00912.x> [in English].
- Mennin, D., Heimberg, R., Turk, C., & Fresco, D. (2006). Applying an emotion regulation framework to integrative approaches to generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology: Science and Practice, 9*(1), 85–90. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.85> [in English].
- Moss, S. (2001) Psychiatric disorders in adults with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation 24*, 211–43. [in English].
- Murphy, G. H., Beadle-Brown, J., Wing, L., Gould, J. Shah, A., & Holmes, N. (2005). Chronicity of challenging behaviours in people with severe intellectual disabilities and/or autism: A total population sample.

Journal of Autism and Developmental Disorders, 35, 405–418. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-5030-2> [in English].

Neacsu, V. (2013). The efficiency of a cognitive-behavioural program in diminishing the intensity of reactions to stressful events and increasing self-esteem and self-efficacy in the adult population. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 380-384. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.315> [in English].

Nijman, H. L. I., & Á Campo, J. M. L. G. (2002). Situational determinants of inpatient self-harm. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 32(2), 167–175. <https://doi.org/10.1521/suli.32.2.167.24401> [in English].

Paivio, S. C., & Carriere, M. (2007). Contributions of emotional-focused therapy to the understanding and treatment of anger and aggression. In Timothy A. Cavell & Kenya T. Malcolm (Eds.), *Anger, aggression, and interventions for interpersonal violence* (p.143-164). Lawrence Erlbaum Associates. [in English].

Park, J. S., & Lee, K. (2012) Modification of severe violent and aggressive behaviour among psychiatric inpatients through the use of a short-term token economy. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 42(7), 1062-1069. <https://doi.org/10.4040/jkan.2012.42.7.1062> [in English].

Poulsen, H. D., & Engberg, M. (2001). Validation of psychiatric patients' statements on coercive measures. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 103(1), 60–65. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2001.00146.x> [in English].

Qureshi, H., & Alborz, A. (1992). Epidemiology of challenging behaviour. *Mental Handicapped Research*, 5(2): 130–145. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1992.tb00041.x> [in English].

Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviours in youth. *Psychology in the Schools*, 39(5), 549–559. <https://doi.org/10.1002/pits.10048> [in English].

Sandra, L., & Friedrich, M. A. (2009). Token economy system. In *The Gale Encyclopedia of Mental Health*. Encyclopedia.com. <https://www.encyclopedia.com/medicine/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/token-economy-system> [in English].

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Singh, A. N., Adkins, A. D., & Singh, J. (2008). Clinical and benefit-cost outcomes of teaching a mindfulness-based procedure to adult offenders with intellectual disabilities. *Behaviour Modification*, 32(5), 622-637. <https://doi.org/10.1177/0145445508315854> [in English].

Smith, S., Branford, D., Collacott, R. A., Cooper, S-A, & McGrother, C. (1996). Prevalence and cluster typology of maladaptive behaviours in a geographically defined population of adults with learning disabilities. *The British Journal of Psychiatry*, 169(2): 219–227. <https://doi.org/10.1192/bjp.169.2.219> [in English].

Tarbox, J., Wilke, A. E., Findel-Pyles, R. S., Bergstrom, R. M., & Granpeesheh, D. (2010). A comparison of electronic to traditional pen-and-paper data collection in discrete trial training for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 65–75. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.008> [in English].

Tenneij, N., & Koot, H. (2008). Incidence, types and characteristics of aggressive behaviour in treatment facilities for adults with mild intellectual disability and severe challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(2), 114–124. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.00968.x> [in English].

Theodore, L., Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2004). A comparative study of group contingencies and randomized reinforcers to reduce disruptive classroom behavior. *School Psychology Quarterly*, 19(3):253–271. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.3.253.40280>. [in English].

Thompson, R. H., & Iwata, B. A. (2005). A review of reinforcement control procedures. *Journal of applied behavior analysis*, 38(2), 257–278. <https://doi.org/10.1901/jaba.2005.176-03> [in English].

Tyrer, F., McGrother, C. W., Thorp, C. F., Donaldson, M., Bhaumik, S., Watson, J. M., & Hollin, C. (2006). Physical aggression towards others in adults with learning disabilities: Prevalence and associated factors. *Journal of Disabilities Research*, 50(4), 295–304. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00774.x> [in English].

Wakschlag, L. S., Choi, S. W., Carter, A. S., Hullsiek, H., Burns, J., McCarthy, K., Leibenluft, E., & Briggs-Gowan, M. J. (2012). Defining the developmental parameters of temper loss in early childhood: implications for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 53(11), 1099–1108. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02595.x> [in English].

Wille, J. R. (2002). *Reducing disruptive classroom behaviour with multicomponent intervention: A literature review*. (Master's thesis, University of Wisconsin-Stout, Wisconsin, US). <https://docplayer.net/20988296-Reducing-disruptive-classroom-behavior-with-multicomponent-intervention-a-literature-review-jessica-r-wille-a-research-paper.html> [in English].

Willner, P. (2005). The effectiveness of psychotherapeutic interventions for people with learning disabilities: A critical overview. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(1), 73–85. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00633.x> [in English].

Yudofsky, S. C., Silver, J. M., Jackson, W., Endicott, J., & Williams, D. (1986). The overt aggression scale for the objective rating of verbal and physical aggression. *The American Journal of Psychiatry*, 143(1), 35–39. <https://doi.org/10.1176/ajp.143.1.35> [in English].

Дата надходження статті: «03» серпня 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «14» вересня 2022 р.

Jacob Udeme Samuel – Postdoctoral Research Fellow of University of Johannesburg, Doctor of Philosophy

Adegboye Kehinde Rechael – B. Ed (Special Education) of University of Ibadan

Pillay Jace – South Africa Research Chair: Education and Care in Childhood, Professor of University of Johannesburg

Цитуйте цю статтю як:

Джейкоб, У. С., Адегбойе, К. Р., & Піллей, Дж. (2022). Символьне підкріплення, когнітивна поведінкова терапія, ступінь інвалідності та управління агресивною поведінкою серед учнів з інтелектуальною недостатністю. *Педагогічний дискурс*, 33, 7–18. doi: [10.31475/ped.dys.2022.33.01](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.01).

Cite this article as:

Jacob, U. S., Adegboye, K. R., & Pillay, J. (2022). Token Reinforcement, Cognitive Behavioural Therapy, Degree of Disability and Managing Aggressive Behaviour Among Pupils With Intellectual Disability. *Pedagogical Discourse*, 33, 7–18. doi: [10.31475/ped.dys.2022.33.01](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.01).

УДК 378.147.091.33:78

UDC 378.147.091.33:78

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.02)

ТЕТЯНА СОВІК,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Кам'янець-Подільський,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

вул. Огієнка, 61)

TETIANA SOVIK,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Kamianets-Podilskiy,

Kamianets-Podilskiy Ivan Ohiienko National University,

Ohiienko St., 61)

ORCID: [0000-0002-1550-1997](https://orcid.org/0000-0002-1550-1997)

Формування практико-діяльнісної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва під час проходження педагогічної практики

Formation of Practical and Activity Competence of Future Music Teachers During Pedagogical Practice

У статті розкрито поняття практико-діяльнісної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, визначено її складові (професійна спрямованість, теоретична та методична грамотність, практична підготовка). Висвітлено особливості та етапи формування практико-діяльнісної компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво) під час проходження Виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти. Виокремлено базові функції практичної підготовки (освітня, виховна, мотиваційна, емоційна, розвиваюча), визначено зміст, вимоги та завдання до проходження практики майбутніми вчителями музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти,

Ключові слова: *виробнича педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти, майбутній вчитель музичного мистецтва, практико-діяльнісна компетентність.*

The article deals with the problem of formation of practical competence of future music teachers. Based on the analysis of scientific sources and practical experience on this issue, the definition of the concept of "practical-activity competence of the future music teacher" has been clarified as the ability to apply the complex of theoretical and methodological knowledge, practical abilities and skills acquired during studies at a higher education institution in practice in institutions general secondary education. It was determined that the components of practical-activity competence are professional orientation (interest in the future profession of a music teacher), theoretical and methodical literacy (knowledge of musical education methods), practical training (the ability to apply the acquired theoretical knowledge of musical disciplines during the course of Industrial Pedagogical Practice in institutions of general secondary education). The main functions of the practical training of the future music teacher are considered: educational (mastery of professional knowledge necessary for the future profession), educational (education of a cultural, musically educated personality of the music teacher), motivational (activation of interest in the future profession), emotional (formation of a complete emotional sphere student by means of the best examples of musical art), developing (development of musical abilities of the future teacher of musical art: improvement of performance skills). The main tasks and learning outcomes during the Industrial Pedagogical Practice period in general secondary education institutions have been determined. The stages (preparatory, adaptive, formative) of the formation of practical-activity competence of higher education graduates of the specialty Secondary Education (Musical Art) during the course of Industrial Pedagogical Practice in institutions of general secondary education are highlighted.

Keywords: *production pedagogical practice in institutions of general secondary education, future music teacher, practical-activity competence.*

Вступ / Introduction. Сьогодні, у час пандемії Covid-19 та війни в Україні, надважливим є забезпечення початкової школи та закладів загальної середньої освіти кваліфікованими кадрами. «Інтеграція України до європейського освітнього простору потребує модернізації вітчизняної системи вищої освіти відповідно до вимог Болонської декларації та впровадження у професійну підготовку майбутніх учителів компетентнісного підходу, що забезпечить формування у студентів

комплексу соціально-особистісних і професійно-педагогічних компетентностей, необхідних для професійної діяльності» (Пляченко Т., 2014, с.61).

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва акумулює набуття ним ряду компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності у закладах загальної середньої освіти. Однією з головних складових фахової компетентності вчителя музичного мистецтва є практико-діяльнісна компетентність, яка поєднує в собі теоретичні знання (когнітивну компетентність) і методичні навички і вміння (технологічну компетентність) майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Однак, в умовах дистанційного навчання, спричиненого зазначеними вище умовами, виникає потреба перегляду та вдосконалення, «приспосовання» до обставин, що склалися, методів, прийомів та засобів формування практико-діяльної компетентності майбутніх педагогів, зокрема учителів музичного мистецтва, що визначає актуальність обраної теми дослідження.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та методичні рекомендації щодо формування практико-діяльної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у ході дистанційного навчання.

Основні завдання дослідження:

- визначити поняття «практико-діяльнісна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва»;
- виокремити складові практико-діяльної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- обґрунтувати актуальність та розкрити основні етапи формування практико-діяльної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва під час проходження Виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти.

Методи / Methods. Дослідження проводилося за допомогою таких методів: теоретичні (вивчення та аналіз наукової літератури, синтез та обробка інформації), методи практичної діяльності.

Результати / Results. Фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва включає ряд компетентностей, основними з яких є:

- ціннісно-мотиваційна (інтерес до майбутньої професії та дисциплін, вивчення яких забезпечує необхідну базу професійних знань, умінь і навичок, необхідних для викладання музичного мистецтва в школі; спрямованість на роботу вчителя музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти),
- когнітивна (теоретичні знання, необхідні вчителю музичного мистецтва для забезпечення освітнього процесу з музичного навчання і виховання в початковій школі та закладах загальної середньої освіти),
- технологічна (володіння методикою викладання музичного мистецтва в початковій школі та закладах загальної середньої освіти: методи, прийоми, засоби та форми навчання тощо),
- практико-діяльнісна (застосування знань, умінь і навичок, набутих під час вивчення музичних дисциплін у вищій на практиці: викладання музичного мистецтва в початковій школі та закладах загальної середньої освіти) (Совік Т., 2015).

Практико-діяльнісна компетентність слугує індикатором спроможності здобувача вищої освіти до професійної діяльності: вчителя музичного мистецтва в початковій школі та закладах загальної середньої освіти. Під практико-діялісною компетентністю майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розуміємо вміння застосувати набутий під час навчання у вищій комплекс теоретичних та методичних знань, практичних умінь і навичок на практиці в початковій школі та закладах загальної середньої освіти.

Аналізуючи вище зазначене поняття, бачимо, що практико-діяльнісна компетентність поєднує ціннісно-мотиваційну (інтерес до майбутньої професії), когнітивну (теоретичні знання з музичних дисциплін) і технологічну (володіння методикою музичного виховання) компетенції. До складових практико-діяльної компетентності вчителя музичного мистецтва відносимо:

- Професійну спрямованість (інтерес до майбутньої професії вчителя музичного мистецтва),
- Теоретичну та методичну грамотність (знання методики музичного виховання),
- Практичну підготовку (уміння застосувати набуті теоретичні знання з музичних дисциплін у ході проходження Виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти) (рис. 1).



Рис. 1 Складові практико-діяльнісної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Формування практико-діяльнісної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається у ході практичної підготовки, основними функціями якої є:

- освітня (оволодіння фаховими знаннями, необхідними для майбутньої професії),
- виховна (виховання культурної, музично освіченої особистості вчителя музичного мистецтва),
- мотиваційна (активізація інтересу до майбутньої професії),
- емоційна (формування цілісної емоційної сфери студента засобами кращих зразків музичного мистецтва),
- розвиваюча (розвиток музичних здібностей майбутнього учителя музичного мистецтва: удосконалення виконавської майстерності).

Виконання зазначених функцій практичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва забезпечуються у ході проходження здобувачами вищої освіти спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво) Виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти. Головними завданнями Виробничої педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти є:

- розвивати інтерес до професії вчителя музичного мистецтва/мистецтва;
- забезпечити необхідною системою знань теорії та методики музичного виховання;
- формувати вміння та навички для музичного виховання учнів;
- навчати здійснювати керівництво музично-творчою діяльністю учнів;
- виховувати потребу вивчати нові досягнення музичної культури та передовий педагогічний досвід для впровадження його у навчально-виховний процес.

Програмними результатами навчання у період проходження практики є:

- Уміння застосовувати на практиці теоретичні та практичні знання.
- Вміти застосовувати на практиці основні принципи, методи і прийоми музичного навчання та виховання;
- Методично грамотно планувати і проводити уроки музичного мистецтва різних типів;
- Використовувати різні форми організації навчально-виховної діяльності школярів у закладах загальної середньої освіти;
- Організовувати, планувати та проводити різноманітні за формою і змістом виховні заходи на музичну тематику.

Формування практико-діяльнісної компетентності у ході проходження майбутніми учителями музичного мистецтва Виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти відбувається в три етапи: підготовчий, адаптивний, формуючий.

На підготовчому етапі керівники практики проводять з майбутніми учителями музичного мистецтва настановну конференцію, у ході якої окреслюються зміст, основні завдання та бази проходження Виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти, проводиться інструктаж з техніки безпеки життєдіяльності. Підготовчий етап спрямований на

ознайомлення студентів з особливостями закладу загальної середньої освіти, педагогічним та учнівським колективом.

Завдання для виконання майбутніми учителями музичного мистецтва на підготовчому етапі:

– Участь у настановній конференції; ознайомлення з Інструктажем із безпеки життєдіяльності дитини.

– Ознайомлення зі школою, функціями вчителя музичного мистецтва, із адміністрацією школи, специфікою організації навчально-виховного процесу в закладі загальної середньої освіти, основними державними документами, які регламентують роботу в закладі загальної середньої освіти.

– Складання індивідуального плану Виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти.

– Вивчення календарного планування на весняний семестр.

– Вивчення плану проведення різноманітних заходів школи на період практики.

Основні методи, що застосовуються на цьому етапі: словесний, спостереження, аналіз, синтез.

У студентів на даному етапі формується інтерес до майбутньої професії учителя музичного мистецтва, основним засобом виступає занурення у педагогічну діяльність: спілкування з вчителем музичного мистецтва, учнями – «живою» лабораторією. Підготовчий етап має ряд особливостей під час дистанційного проходження практики: студенти-музиканти вчать оперувати ІТ технологіями, опрацьовувати тонкощі викладання музичного мистецтва учням через інтернет-платформи Zoom, Google Met тощо.

Метою адаптивного етапу є формування у майбутніх учителів музичного мистецтва активізації теоретичної і методичної грамотності, вміння генерувати набуті знання й використовувати їх практично (складання розгорнутих планів-конспектів уроків музичного мистецтва, підбір теоретичного матеріалу та його адаптація відповідно вікових особливостей учнів певної вікової категорії; підбір та виготовлення наочностей, підготовка «слухової» презентації (демонстрація пісенного та інструментального репертуару), пошук цікавого та пізнавального теоретичного та музичного дидактичного матеріалу.

Завдання для виконання майбутніми учителями музичного мистецтва на адаптивному етапі:

– Спостереження та аналіз уроків, які проводить учитель музичного мистецтва/мистецтва, підготовка і проведення пробних уроків.

– Визначення дати проведення залікових уроків, опрацювання тем уроків, консультацій з учителем та керівником практики, складання розгорнутих планів-конспектів уроків, затвердження їх учителем та керівником практики від вищого навчального закладу.

– Виготовлення наочних посібників, матеріалів для ТЗН, мультимедійних засобів тощо з метою їх використання у роботі.

– Самостійне планування і проведення музично-виховних заходів, складання сценаріїв виховних заходів.

– Відвідування уроків однокурсників з подальшим їх аналізом.

Основними методами, що застосовуються на даному етапі є: аналіз методичних джерел, практична діяльність (вивчення музичного репертуару). На адаптивному етапі студенти гостро відчують рівень власних знань з методики музичного мистецтва та спеціальних музичних дисциплін: для складання розгорнутого плану-конспекту потрібно активувати теоретичні знання з історії музики, теорії музики та гармонії, а для презентації того чи того музичного твору необхідно володіти належною виконавською майстерністю.

Формуючий етап спрямований на набуття майбутніми учителями музичного мистецтва практичної підготовки у ході Виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти.

Завдання для виконання студентами-практикантами на формуючому етапі:

– проведення студентами-практикантами пробних та залікових уроків з музичного мистецтва у 1-7 класах,

– проведення позакласної музично-виховної роботи (заходи: бесіди на музично-естетичну тематику, музичні свята та розваги, конкурси музичної самодіяльності, квести тощо),

– підготовка, оформлення та подання на перевірку звітної документації,

– участь у захисті та конференції за підсумками Виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти.

Основними методами є: метод практичної діяльності (прийоми: моделювання інтонаційно, творення мелодії на інструменті/голосом), наочний (прийоми: зорова, слухова, тактильна наочність), словесний (прийоми: бесіда, розповідь, поетичне слово, вказівка, зауваження), методи для розвитку слухового сприйняття (метод вибору підхожих визначень, метод порівняння, метод варіювання (руйнування), метод музичних колекцій, метод співу фрагментів з музичного твору,

ігровий метод, метод роздумів про музику, метод забігання і повернення до вивченого, метод створення композицій, метод музичного узагальнення, метод створення художнього контрасту, метод моделювання художньо-творчого процесу, метод інтонаційно-стильового досягнення музики).

Формуючий етап є своєрідним узагальненням попередніх етапів: на ньому закарбовується стійкий інтерес до майбутньої професії, закріплюються теоретичні знання з музичних дисциплін і вміння використовувати їх на практиці, удосконалюються практичні вміння і навички педагога-музиканта.

Обговорення / Discussion. Проблема удосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема пошук дієвих шляхів формування практико-діяльнісної компетентності, сьогодні, в умовах пандемії Covid-19 та війни в Україні, що призвели до дистанційного навчання, є важливою та актуальною. У дослідженні ми опиралися на аналіз наукових праць з означеної проблеми ряду науковців:

– дослідження особливостей формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки: мета й основні завдання підготовки з фаху майбутніх вчителів музичного мистецтва у ході занять в інструментальному класі на основі компетентнісного підходу (Пляченко Т., 2014);

– потреба впровадження інноваційних підходів у проведенні практики у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: переривання традиційного навчання як дискурсивної практики та можливість вибору новітніх технологій щодо практичної підготовки (Онсруд С., Фредріксен Б., Рінхольм Х., Ліндгрєн М., 2022; Боншор М., 2017);

– теоретичні й практичні засади формування готовності до творчої самореалізації студентів-музикантів у ході професійної підготовки: застосування інтегративного підходу в процесі вивчення методик музичного виховання та впровадження їх під час виконавської та педагогічної практики (Теплова О., 2018).

Зазначені дослідження стали фундаментальними для нашої праці та допомогли обґрунтувати поняття практико-діяльнісної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, виокремити її складові.

Матеріали дослідження можуть використовуватися керівниками практик закладів вищої освіти у ході організації та проведення педагогічних практик у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки / Conclusions. Практико-діяльнісна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва є складовою системи компетентностей, які складають їх професійну підготовку й підпорядковується запитам Нової української школи. До складових практико-діяльнісної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відносимо: професійну спрямованість (інтерес до майбутньої професії вчителя музичного мистецтва), теоретичну та методичну грамотність (знання методики музичного виховання), практичну підготовку (вміння застосувати набуті теоретичні знання з музичних дисциплін у ході проходження Виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти).

Формування практико-діяльнісної компетентності відбувається у ході проходження майбутніми учителями музичного мистецтва Виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти, мета якої – формування всебічно підготовленого фахівця для закладів загальної середньої освіти, здібного на високому рівні організувати та провести урочну, позакласну та позашкільну музично-виховну роботу, розвинути у школярів почуття прекрасного у житті та мистецтві.

Список використаних джерел і літератури:

Пляченко, Т. (2014). *Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки*. Взято з https://elibrary.kubg.edu.ua/4871/1/T_Plyachenko_16_10_14_konf_IM.pdf [in Ukrainian].

Совік, Т. (2015). Поняття музично-естетичної компетентності майбутніх учителів музики, її зміст та структура. *Інноваційні підходи до фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін*. (с. 57–79). Кам'янець-Подільський. [in Ukrainian].

Теплова, О. (2018). Професійний розвиток творчого педагога нової української шкли в умовах формальної і неформальної освіти. *Young Scientist*, 5.2(57.2), 131–134. [in Ukrainian].

Bonchor, M. (2017). Conductor feedback and the amateur singer: The role of criticism and praise in building choral confidence. *Research Studies in Music Education*. 39(1):1321103X1770963. doi:10.1177/1321103X17709630 [in English].

Onsrud, S., Fredriksen, B., Rinholm, H., & Lindgren, M. (2022). The multiplicity of preservice music teachers' positioning in a participatory action research project. *Research Studies in Music Education*. doi:10.1177/1321103X221089838 [in English].

References:

Pliachenko, T. (2014). *Formuvannia instrumentalno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of Instrumental and Performing Competence of the Future Music Teacher in the Process of Professional Training]*. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/4871/1/T_Plyachenko_16_10_14_konf_IM.pdf [in Ukrainian].

Sovik, T. (2015). Poniattia muzychno-estetychnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv muzyky, yii zmist ta struktura [Concept of Musical and Aesthetic Competence of Future Music Teachers, Its Content and Structure]. *Innovatsiini pidkhody do fakhovoi pidhotovky vchytelia mystetskykh dystsyplin [Innovative Approaches to the Professional Training of Art Teachers]*. (p. 57–79). Kamianets-Podilskyi. [in Ukrainian].

Teplova, O. (2018). Profesiyni rozvytok tvorchoho pedahoha novoi ukrainskoi shkly v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity [Professional Development of a Creative Teacher of the New Ukrainian School in the Conditions of Formal and Informal Education]. *Young Scientist*, 5.2(57.2), 131–134. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/5.2/26.pdf> [in Ukrainian].

Bonchor, M. (2017). Conductor feedback and the amateur singer: The role of criticism and praise in building choral confidence. *Research Studies in Music Education*. 39(1):1321103X1770963. doi:10.1177/1321103X17709630 [in English].

Onsrud, S., Fredriksen, B., Rinholm, H., & Lindgren, M. (2022). The multiplicity of preservice music teachers' positioning in a participatory action research project. *Research Studies in Music Education*. doi:10.1177/1321103X221089838 [in English].

Дата надходження статті: «01» вересня 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «23» вересня 2022 р.

Совік Тетяна – доцент кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

Sovik Tetiana – Assistant Professor of the Department of Music Art of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Совік, Т. (2022). Формування практико-діяльнісної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва під час проходження педагогічної практики. *Педагогічний дискурс*, 33, 19–24. doi: [10.31475/ped.dvs.2022.33.02](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2022.33.02).

Cite this article as:

Sovik, T. (2022). Formation of Practical and Activity Competence of Future Music Teachers During Pedagogical Practice. *Pedagogical Discourse*, 33, 19–24. doi: [10.31475/ped.dvs.2022.33.02](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2022.33.02).

УДК 378:78.071.4:3.076:39

UDC 378:78.071.4:3.076:39

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.03)

ВІТАЛІЙ СИМОНЯН,

аспірант

*(Україна, Мукачево, Мукачівський державний університет,
вул. Ужгородська, 26)*

VITALII SIMONIAN,

Postgraduate Student

*(Ukraine, Mukachevo, Mukachevo State University,
Uzhhorodska St., 26)*

ORCID: [0000-0002-3338-2960](https://orcid.org/0000-0002-3338-2960)

Характеристика компонентів етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу

Characteristics of the Preservice Singer/Singing Teacher's Ethnocultural Competence Components

Мета статті полягає в обґрунтуванні структури етнокультурної компетентності та в характеристиці змісту її компонентів (на основі теоретичного аналізу досліджуваного феномену в наукових працях). У роботі використано теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння) для вивчення компонентів етнокультурної компетентності у сфері музичного мистецтва, що вможливує теоретичний аналіз структури етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу та її характеристику.

У розвідці схарактеризовано структуру етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, музики, музики та хореографії, музичного мистецтва в регіональному контексті, учителів музичного мистецтва у вищій школі, учителів музики в педагогічних університетах. З'ясовано основні відмінності компонентів етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу. Виокремлено та схарактеризовано компоненти етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу.

З огляду на різні підходи авторів, запропоновано структуру етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу, що охоплює чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний (спрямований на мотивацію й активність особистості в опануванні необхідного рівня професійної підготовки), когнітивний (окреслює обізнаність особистості щодо традицій, культурних цінностей етносу, особливостей побуту, світогляду, забезпечує не тільки пізнання культури власного та інших народів, але й налагодження творчої взаємодії між різними етнічними музичними культурами), операційний (передбачає формування етнокультурного мислення, що сприяє активізації пізнавальних процесів на основі відпрацювання механізму мисленневих операцій, оскільки етнокультурне мислення володіє всіма функціями), рефлексивний (характеризує готовність особистості до оцінювання себе як представника етносу, власного ставлення до культурних традицій інших етносів, що спрямоване на самопізнання й осмислення свого духовного світу, власних дій і станів, ролі й місця в праці).

Ключові слова: *система, системний підхід, структура, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний компоненти.*

The purpose of the article is to distinguish the structure of the ethnocultural competence and its content based on theoretical analysis of the researched phenomenon in the scholarly works. In order to investigate the issue there were used theoretical methods including but not limited to analysis, synthesis, generalization, and comparison to study the components of the ethnocultural competence in the field of musical art. This enables to analyze the structure of the preservice singer/singing teacher's ethnocultural competence and to characterize its components.

The findings related to the theoretical analysis of the characteristic structure of ethnocultural competence of the preservice music art teachers, preservice music teachers, preservice music and choreography teachers, preservice music teachers in the regional context, preservice music teachers in higher education, preservice music teachers in pedagogical universities are presented. The main differences in the components of the ethnocultural competence of the preservice singer/singing teacher's ethnocultural competence have been established. The components of the preservice singer/singing teacher's ethnocultural competence are identified and characterized.

Taking into account the different approaches found in various publications related to the topic under

investigation, the structure that characterizes the preservice singer/singing teacher's ethnocultural competence has been introduced. It includes four components among which a motivational and value-related component aiming at improving the individual motivation and activity in mastering the necessary level of professional training, a cognitive component which outlines the individual's awareness of the traditions and cultural values that belong to the ethnic group, features of their lifestyle, worldview and provides not only knowledge of the culture, but also establishes the creative interaction between different ethnic musical cultures, an operational component that covers the formation of ethno-cultural thinking, contributing to the cognitive processes activation due to the mechanism of thinking operations involved, since ethnocultural thinking possesses all functions, and a reflexive component that characterizes the capacity of an individual to self-assess oneself as a representative of an ethnic group, and their attitude to the cultural traditions of other ethnic groups, aiming at self-knowledge and understanding of the spiritual world, actions and states, role and place in work.

Keywords: *system, system approach, structure, motivational and value-related component, cognitive component, operational component, reflective component.*

Вступ / Introduction. В умовах воєнного стану через російську агресію, яка ставить за мету знищення українців як нації, неабиякої значущості набуває формування в майбутніх фахівців відчуття належності до національної культури, мови, звичаїв і традицій, що ґрунтоване на глибокій повазі до загальнолюдських та етнокультурних цінностей. Посутню роль на етапі модернізації освіти відіграє етнокультурний компонент, що покликаний сформувати носія загальнолюдських та етнокультурних цінностей, здатного зберігати й передавати етнокультурні традиції, формувати майбутнє покоління як носіїв державної мови, що сприяє цілісності етносу, стабільності суспільства та держави. Перед закладами вищої освіти постає актуалізоване завдання – сформувати етнокультурну компетентність у майбутніх викладачів вокалу, професійна діяльність яких тісно пов'язана з ретрансляцією цінностей нації. У зв'язку з цим наукове зацікавлення становить питання змісту етнокультурної компетентності (далі – ЕКК), що представлений окремими компонентами в цілісній структурі ЕКК.

Компонентний склад ЕКК у галузі музичного мистецтва варіюється залежно від особливостей діяльності майбутніх фахівців і від наукових підходів до характеристики ЕКК. Труднощі розроблення змісту ЕКК майбутнього викладача вокалу аргументовані специфікою підготовки фахівців у закладі вищої освіти й особливостями професійної діяльності.

Структуру ЕКК майбутніх учителів музичного мистецтва, музики, музики та хореографії, музичного мистецтва в регіональному контексті, учителів музичного мистецтва у вищій школі, учителів музики в педагогічних університетах проаналізовано в низці наукових праць (О. Березюк (2016); С. Гмиріна (2021); Ч. Їнь (2020); Л. Лу (2000); Ю. Мережко (2021); Л. Соляр (2000); С. Цзяюй (2017), усебічна рефлексія яких слугує підставою для виокремлення та характеристики компонентів ЕКК майбутнього викладача вокалу.

Мета та завдання дослідження / Aim and Tasks – виокремити та схарактеризувати компоненти етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу.

Завдання: проаналізувати структуру й зміст ЕКК; виокремити компоненти ЕКК майбутнього викладача вокалу на основі аналізу змісту компонентного складника ЕКК у контексті музичного мистецтва.

Методи / Methods. У дослідженні використано теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння) для вивчення компонентів ЕКК у сфері музичного мистецтва. З огляду на специфіку розвідки, залучено теоретичні методи, що вможливають окреслення компонентів ЕКК майбутнього викладача вокалу та їх характеристику.

Результати / Results. Україна як багатоетнічна держава має надзвичайно багату й цікаву культуру, традиції, звичаї та цінності. Через численні законодавчі й нормативно-правові акти країна зобов'язує заклади вищої освіти акцентувати увагу на цій особливості та формувати етнокультурну компетентність. Наприклад, у статті 26 Закону України «Про вищу освіту» наголошено, що одним з основних завдань закладу вищої освіти є збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства, а також поширення знань серед населення, підвищення освітнього й культурного рівня громадян (Закон України, 2014).

За спостереженнями Л. Дідукової, на проблемі формування етнотолерантності акцентують увагу ООН та ЮНЕСКО. Зокрема, у «Декларації принципів толерантності», статті 26 «Загальної декларації прав людини», «Декларації щодо прав осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин» аргументовано необхідність підготовки молоді до життя в полікультурному середовищі. У «Статуті ЮНЕСКО» (1946) зауважено, що одне з пріоритетних завдань сучасної освіти полягає в тому, щоб навчити людей жити під одним спільним дахом, допомогти їм перетворити взаємозалежність держав й етносів на свідому солідарність. Досягнути

мети становлення духовного потенціалу людини можна лише через занурення її у світ культури власного етносу та найкращих зразків світової культури. Ефективність формування особистості залежить від того, які досягнення людської культури будуть їй передані.

Нині актуалізоване й питання контексту, на тлі якого відбувається професійна підготовка майбутніх фахівців до формування ЕКК. Провадячи професійну діяльність у полікультурному регіоні, майбутні фахівці мають зважати на етнокультурне різноманіття. Україна – багатонаціональна держава. Одним із яскравих прикладів полікультурності є Закарпаття, населення якого, згідно з «Паспортом Закарпатської області 2021 року» (Головне управління статистики в Закарпатській області, 2021), налічує близько 100 нацменшин – носіїв власної етнокультури. На нашу думку, проблема формування етнокультурної компетентності вкрай актуальна в руслі підготовки майбутнього викладача вокалу, що транслює культуру, мову, національно-музичні традиції та менталітет.

Аналіз стану опрацювання проблеми етнокультурної компетентності засвідчує, що компонентний склад цього поняття потребує удокладнення. З огляду на це, необхідно виконати теоретичний аналіз змісту та структури ЕКК у межах мистецьких дисциплін, що описано в наукових джерелах.

В. Андрущенко стверджує, що термін «структура» передбачає взаємне розташування складників будь-чого, а також зв'язок між ними (Андрущенко В., 2003). Окреслюючи структуру будь-якої системи, дослідник наголошує на актуальності елементів структури. Д. Коврей зауважує, що структура моделі має бути представлена «взаємопов'язаною сукупністю інваріантних елементів» (Коврей Д. Й., 2022).

У словнику іншомовних слів термін «компонент» (від лат. *componentis* – той, що утворює) схарактеризований як складник чогось (Словник іншомовних слів, 2001). Т. Атрощенко доводить, що компоненти – це «вагомі та значущі елементи, які найбільш повно й цілісно відображають змістові характеристики та охоплюють особливості» (Атрощенко Т.О., 2020: с. 155). За висловом дослідниці, компоненти повинні виконувати конкретні функції, які мають бути «спрямовані на відображення динаміки в часі, вони також поєднують кількісні та якісні складники» (Атрощенко Т. О., 2020, с. 155). Д. Коврей апелює до міжнародних стандартів, де компоненти в системі задекларовані так: методологічний інструментарій для управління якістю освіти; ідеальний зразок, який відображає вищий рівень досліджуваного явища; засіб вибору або виміру альтернатив. Компонентами системи стають педагоги, учні й умови навчання.

Варто акцентувати на важливості чіткого окреслення компонентів, оскільки вони є значущими для структурного складника етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу. Такі компоненти вирізняються злагожденістю та презентують багатовимірний рух здобувачів вищої освіти в аспекті вдосконалення професійної діяльності в багатоетнічному освітньому середовищі. Методично раціональний відбір компонентів дає змогу виконати якісний моніторинг стану сформованості етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу під час навчання в закладах вищої освіти, а також розробити практичний план дій щодо її формування під час навчання на основі цілепокладання та етапності. З одного боку, такий процес забезпечує єдність і цілісність усіх складників змісту та процесу етнокультурної підготовки, зокрема й фахового мистецького навчання в цілому. Крім того, системність потребує реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту та практики.

Відповідно до наукових позицій Л. Соляр, до складу етнокультурної компетентності вчителів музичного мистецтва входять чотири компоненти, що охоплюють два блоки. Теоретико-методичний блок містить професійно-когнітивний компонент (загально-світоглядні та професійно-світоглядні орієнтири, професійна самоосвіта, етнокультурна діяльність), а також етнокультурний компонент (вірування, звичаї, традиції, обряди). Практично-результативний блок представлений особистісно-мотиваційним (мотиви, цінності, особистісна культура, особливі етнокультурні риси) та операційно-рефлексивним компонентом (гностичні, соціально-перцептивні, конструктивні, організаційні вміння) (Соляр Л.В., 2018).

У праці Л. Лу виокремлено такі компоненти етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики: когнітивний (наявність знань про культуру, етнічність, сутність і способи формування й самовиховання етнокультурної компетентності; здатність до систематизації та узагальнення знань), процесуальний (професійні вміння, апробовані в дії, освоєні особистістю як найбільш ефективні; вміння реалізувати самостійний творчий пошук у розв'язанні проблем; рефлексувати власну діяльність і поведінку, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому), креативно-комунікативний (відчуття задоволення від вияву етнокультурної компетентності; позитивне оцінювання педагогічних явищ з опорою на соціально й особистісно значущі цінності; здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним; культурна толерантність) (Лу Л., 2014).

Аналізуючи компонентний склад, Ч. Їнь пропонує в структурі етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики й хореографії диференціювати мотиваційний (активізація стійких мотивів студентів до пізнання культурних цінностей і традицій власного суспільства-нації та інших культур через запровадження ефективних педагогічних технологій); когнітивний (формування етнокультурного сприйняття та мислення, що посилює роль пошукової діяльності, пізнавальних процесів і мисленневих операцій, системи суджень та понять, засвоєння ціннісних надбань етнічної культури, педагогічних технологій у контексті розв'язання проблемних ситуацій); діяльнісний (спонтанність, варіативність і пошукова діяльність у контексті пошуку етнокультурного сенсу мистецьких явищ). Цей перелік компонентів можна вважати доволі інформативним і таким, що відображає структурну цілісність етнокультурної компетентності. Водночас зауважимо, що повністю запозичити його та перенести на структуру етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу закладів вищої освіти недостатньо. Цей факт аргументований тим, що компонентний склад відображає діяльність фахівця (Їнь Ч., 2020).

Формуючи перелік компонентів етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в регіональному контексті, О. Березюк бере до уваги низку ключових аспектів, які допоможуть майбутньому фахівцеві гуманітарного профілю ефективно працювати. Згідно з міркуваннями автора, ЕКК майбутніх учителів у регіональному контексті представлена в такому складі: особистісний (розуміння суттєвих механізмів соціокультурного розвитку особистості, її етнічної та культурної детермінованості, особистісної й етнічної соціалізації); гносеологічний (засвоєні знання в галузі психолого-педагогічних, соціальних, культурологічних, предметно-методичних дисциплін, що потрібні для організації та проведення етнокультурної роботи в поліетнічному соціумі); операційний (загальнопедагогічні й спеціальні етнокультурні вміння) (Березюк О. С., 2016).

Дослідник У. Іфан описує такі компоненти етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики: пізнавально-операційний (цілеспрямоване впровадження полікультурної й музично-фольклорної проблеми в навчальний процес, що детерміноване когнітивно-операційним критерієм); практиологічно-творчий (мобілізаційно-комунікативний критерій, що формує творчий метод під час активізації виконавського процесу); мотиваційно-ціннісний (стимулює зацікавлення до етнокультурної проблематики та спрямованість музичного навчання й художньо-педагогічної діяльності в умовах полікультурного); мобілізаційно-фаховий (активізує ігрову діяльність на основі групових орієнтованих форм навчання, з огляду на художній діалог і поглиблене усвідомлення художньо-ціннісної сутності музичної народної творчості основного етносу) (Іфан У., 2021). Учений інформативно схарактеризував мотиваційно-ціннісний компонент, що важливо в контексті наукового пошуку.

У дослідженні С. Цзяюй запропоновано такий перелік складників культурної компетентності: ціннісно-спрямувальний (забезпечує мотиваційну спрямованість студентів на пізнання цінностей культури власного етносу, інших культур через педагогічне стимулювання позитивного емоційного супроводу, індивідуалізацію етнокультурної підготовки, а також уможливорює формування етнокультурної свідомості на основі збагачення культурно-ментального досвіду); когнітивно-операційний (формування етнокультурного мислення, що сприяє активізації пізнавальних процесів на підставі відпрацювання механізму мисленневих операцій, оскільки етнокультурне мислення володіє всіма функціями, зокрема функцією розуміння, а також формами (поняття, судження, умовивід, мислення особистості); формування етнокультурної компетентності на основі засвоєння системи цінностей етнічної культури; осмислення педагогічного потенціалу методів і засобів народної педагогіки загалом та етномузичної педагогіки зокрема в розв'язанні проблемних ситуацій навчально-виховного процесу); фахово-діяльнісний компонент (творча й динамічна етнокультурна робота вчителя музики: комплекс методів і засобів народної педагогіки в поєднанні з методами й засобами мистецького навчання, мотивації мистецького навчання, інноваційними технологіями тощо) (Цзяюй С., 2017).

У складі етнокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищій школі С. Гмирін та Ю. Мережко диференціюють три компоненти: когнітивний (система полікультурних знань, що становлять орієнтовну основу діяльності особистості в полікультурному суспільстві), мотиваційно-ціннісний (система мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних якостей, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості в полікультурному суспільстві), діяльнісний (полікультурні вміння та навички з дотримання соціальних норм і правил поведінки в полікультурному суспільстві, наявність досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур) (Мережко Ю. В., 2021; Гмиріна С. В., 2021). Такі наукові міркування взято за основу для обґрунтування компонентів ЕКК майбутнього викладача вокалу.

Доцільно, на наш погляд, виокремлювати такі компоненти ЕКК майбутнього викладача

вокалу: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний компонент витлумачений у працях С. Гмиріна (Гмиріна С. В., 2021), У. Іфан (Іфан У., 2021), Ю. Мережко (Мережко Ю. В., 2021). Цей компонент спрямований на мотивацію й активність особистості в опануванні необхідного рівня професійної підготовки. Успішність певного виду діяльності, як-от навчальної, залежить не лише від здібностей здобувачів, отриманих знань і вмінь, а й від прагнення досягти належного рівня професійної підготовки та загалом успіхів у майбутній роботі за фахом. Мотиваційно-ціннісний компонент етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу охоплює особистісні характеристики мотивації здобувачів до зростання рівня професійної компетентності із залученням потенціалу етнонаціональної культури й поєднання українського народного музичного мистецтва в цілому. Названий компонент характеризує вміння виявляти ціннісне ставлення до інших культур та їхніх етносів; здатність розрізняти позитивні відчуття від спілкування з представниками інших етнокультурних цінностей; здатність розвивати мотиви щодо оволодіння знаннями, навичками й уміннями вокалу в процесі формування етнокультурної взаємодії; здатність використовувати різні технології та методологічні прийоми в процесі викладання вокалу.

Доцільність виокремлення когнітивного компонента етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу аргументована на підставі розвідок С. Гмиріна (Гмиріна С. В., 2021), У. Іфан (Іфан У., 2021), Ч. Їнь (Їнь Ч., 2020), Л. Лу (Лу Л., 2014), Ю. Мережко (Мережко Ю. В., 2021), С. Цзяюй (Цзяюй С., 2017). Зазначений компонент охоплює формування етнокультурного мислення, що сприяє активізації пізнавальних процесів на основі мисленневих операцій, оскільки етнокультурне мислення володіє всіма функціями, зокрема функцією розуміння, а також формами (поняття, судження, умовивід) мислення особистості; осмислення педагогічного потенціалу методів і засобів народної педагогіки загалом й етнвокальної педагогіки зокрема в розв'язанні проблемних ситуацій освітньо-наукового процесу. Зміст когнітивного компонента забезпечує накопичення й подальше відтворення сукупності знань майбутнього викладача вокалу, що формуються завдяки залученню українського народного музичного мистецтва, з огляду на музичні зразки етнонаціональних меншин, які проживають на теренах України.

Отже, когнітивний компонент ЕКК майбутнього викладача вокалу окреслює обізнаність особистості щодо традицій, культурних цінностей етносу, особливостей його побуту, світогляду, уможливує не тільки пізнання культури власного та інших народів, але й налагодження творчої взаємодії між різними етнічними музичними культурами. Щоб налагодити таку взаємодію на практиці, необхідно створити педагогічні умови для пізнання системи цінностей як власного етносу. Когнітивний компонент характеризує здатність формувати завдання, створювати умови для навчання певних знань і вмінь; здатність організувати навчальний процес відповідно до індивідуальних особливостей здобувача; уміння пізнавати й розрізняти світ музики, музичну культуру етносів, його зразків; здатність пізнавати культурні традиції етносу, його особливості; здатність формувати знання про сутність культури, культурні особливості різних народів, правила й норми етнокультурної комунікації, а також уміння, необхідні для етнокультурної взаємодії в процесі фахової підготовки; уміння комунікувати.

Операційний компонент ЕКК майбутнього викладача вокалу виокремлений на підставі рефлексії досліджень О. Березюк (Березюк О. С., 2016), Л. Соляр (Соляр Л. В., 2018), С. Цзяюй (Цзяюй С., 2017). Цей компонент охоплює формування етнокультурного мислення, що сприяє активізації пізнавальних процесів на основі відпрацювання механізму мисленневих операцій, оскільки етнокультурне мислення володіє всіма функціями, зокрема функцією розуміння, а також формами (поняття, судження, умовивід) мислення особистості; формування знань і вмінь студентів щодо засвоєння, оперування й застосування в практичній діяльності вчителя музики методів і засобів етномузичної педагогіки. Операційний компонент етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу характеризує здатність людини пізнавати діяльнісно-практичні реалії на основі знань і вмінь, що спрямовані на пізнання нових, раніше невідомих властивостей об'єктів етнокультури (особливості особистості, її стан й поведінка), а також відношень між ними; здатність майбутнього викладача вокалу бути фахово підготовленим до виконання професійних завдань; здатність розв'язувати складні завдання й проблеми в галузі музичної професійної діяльності, що передбачає інновації в теорії.

Рефлексивний компонент описаний у роботах Л. Лу (Лу Л., 2014), Л. Соляр (Соляр Л. В., 2014), Ц. Цяо (Цяо Ц., 2017), де зазначено, що він характеризує готовність особистості до самооцінювання себе як представника етносу, свого ставлення до культурних традицій інших етносів, що спрямоване на самопізнання й осмислення духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця в праці. Рефлексивний компонент етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу відображає здатність до самостійної пізнавальної діяльності, розвитку, самореалізації в розкритті

особистісного творчого потенціалу; уміння формувати й осмислювати власну діяльність, її результати з позицій аксіологічних орієнтирів; здатність оцінювати свою професійну діяльність; здатність до саморефлексії в професійній діяльності майбутнього викладача вокалу; здатність виявляти гнучкість, співчуття, відкритість, толерантність, чутливість у процесі діяльності як викладача вокалу; здатність працювати з різними видами етнічних спільнот, з огляду на різні відомості й дані за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Чотирикомпонентна структура ЕКК представляє власне етнокультурну компетентність майбутнього викладача вокалу, що набуває пріоритетного значення в підготовці майбутніх викладачів вокалу в галузі культури і мистецтва, активізує творчий потенціал здобувачів. Характерною особливістю етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу вважаємо здатність до активного музичного сприймання, розуміння глибинного змісту, емоційного відгуку про музичний фольклор, пропагування та транслявання на сучасній багатогранній палітрі інших музичних етнічних культур.

Обговорення / Discussion. Актуальність проблеми підготовки майбутнього викладача вокалу, що прогнозує формування здатності в майбутнього фахівця до збереження етнокультурних цінностей, не становить сумнівів. Науковці вбачають розв'язання задекларованого питання в кількох вимірах:

– доведення необхідності аналізу ціннісно-мотиваційного чинника в організації навчальної діяльності та окреслення особливостей особистісної мотивації здобувачів, їхніх ціннісних орієнтирів, що повинні бути взяті до уваги в процесі професійної підготовки ЕКК майбутнього викладача вокалу (Гмиріна С. В., 2021; Іфан У., 2021; Мережко Ю. В., 2021);

– характеристика сукупності необхідних умінь і навичок, що забезпечують успішне провадження професійної діяльності майбутнього викладача вокалу (Березюк О. С., 2016; Соляр Л. В., 2018; Цзяюй С., 2017);

– виокремлення чотирьох функційних компонентів діяльності майбутнього викладача вокалу (Березюк О. С., 2016, Гмиріна С. В., 2021; Іфан У., 2021; Їнь Ч., 2020; Лу Л., 2014; Мережко Ю. В., 2021; Цзяюй С., 2017; Цяо Ц., 2017).

Висновки / Conclusions. У роботі проаналізовано компоненти ЕКК майбутніх учителів музичного мистецтва, музики, музики й хореографії та ін. З огляду на різні підходи авторів, обґрунтовано структуру «етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу», що містить чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний. Схарактеризовано зміст кожного компонента ЕКК та доведено його значущість для професійної підготовки майбутнього викладача вокалу.

Список використаних джерел і літератури:

Андрущенко, В. П. (Ред.). (2003). *Сучасний філософський словник*. Київ: Вища школа. Взято з <http://surl.li/ddrfz> [in Ukrainian].

Анненкова, І. П. (2011) Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Вісник Одеського національного університету*, 8. Взято з <http://surl.li/ddrfu> [in Ukrainian].

Атрощенко, Т. О. (2020) *Система формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки*. (Автореферат дис. докт. пед. наук) Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Взято з <https://cutt.ly/6XZDHa3> [in Ukrainian].

Березюк, О. С. (2016). Теоретичні та методичні основи етнокультурологічної підготовки майбутніх учителів у регіональному контексті. *Акме досягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи*: [моногр.]. Житомир: ЖДУ імені І. Франка. Взято з <http://surl.li/ddrfp> [in Ukrainian].

Головне управління статистики в Закарпатській області. (2021). *Паспорт Закарпатської області 2021 року*. Взято з <https://v.gd/SAwybY> [in Ukrainian].

Іфан, У. (2012). *Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища*. (Дис. канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова. Взято з <http://surl.li/bkxck> [in Ukrainian].

Їнь, Ч. (2020). *Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії з КНР у вищих педагогічних навчальних закладах України*. (Дис. канд. пед. наук.) СДПУ ім. А. С. Макаренка. Взято з <https://cutt.ly/DCuE6uw> [in Ukrainian].

Коврей, Д. Й. (2022). *Формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах (Дис. доктора філософії) МДУ*. Взято з <https://cutt.ly/TX8VdIZ> [in Ukrainian].

Лу, Л. (2014) *Методика формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічних університетах України і Китаю*. (Дис. канд. пед. наук) НПУ ім. М. П. Драгоманова. Взято з <http://surl.li/bkuny> [in Ukrainian].

Мережко, Ю. В., & Гмиріна, С. В. (2021) *Формування етнокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищій школі*. Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors: Collective monograph. Vol. 2. Riga: «Baltija Publishing». Взято з <http://surl.li/bkuop> [in Latvian].

Словник іноземних слів. (2001). Взято з <https://cutt.ly/HXzO6Td> [in Ukrainian].

Соляр, Л. В. (2018). *Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного*

мистецтва. (Автореф. дис. д-ра пед. наук) ПНУ ім. В. Стефаника. Взято з <http://surl.li/bkwpq> [in Ukrainian].

Цзяюй, С. (2017) *Методичні засади етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук) НПУ ім. М. П. Драгоманова. Взято з <https://cutt.ly/SYcuc2B> [in Ukrainian].

Цяо, Ц. (2017) Етномистецька компетентність особистості: зміст і структура феномену. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 14 «Теорія і методика мистецької освіти», 22 (27). Ч. 2.* Взято з <http://surl.li/ddrfj> [in Ukrainian].

References:

Andrushchenko, V. P. (2003) *Suchasnij filozofskij slovník [Modern Philosophical Dictionary].* Kyiv: Higher School. Retrieved from <http://surl.li/ddrfz> [in Ukrainian].

Annienkova, I. P. (2013) *Kryterii i pokaznyky yakosti osvity u VNZ [Criteria and Indicators of the Quality of Education in Universities]. Bulletin of Odesa National University, (8).* Retrieved from <http://surl.li/ddrfu> [in Ukrainian].

Atroshchenko, T. O. (2020) *Systema formuvania mizhethnichnoi tolerantnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi fakhovoї pidhotovky. [The System of Formation of Interethnic Tolerance of Future Primary School Teachers in the Process of Professional Training].* Retrieved from <https://cutt.ly/6XZDHa3> [in Ukrainian].

Bereziuk, O. S. (2016) *Teoretychni ta metodychni osnovy entokulturolohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv u rehionalnomu konteksti [Theoretical and Methodological Foundations of Ethnocultural Training of Future Teachers in the Regional Context]. Accomplishments of Scientists of the Zhytomyr Scientific and Pedagogical School [Monograph]. Zhytomyr: I. Franko State University.* Retrieved from <http://surl.li/ddrfp> [in Ukrainian].

Holovne upravlinnia v Zakarpatskii oblasti (2021). *Pasport Zakarpatskoi oblasti 2021 roku [Passport of the Transcarpathian Region of 2021].* Retrieved from <https://v.gd/SAwyby> [in Ukrainian].

Ifan, U. (2012). *Metodyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky Ukrainy I Kytaiu do roboty v umovakh polikulturalnogo seredovyscha [Methods of Training Future Music Teachers of Ukraine and China to Work in a Multicultural Environment]. (Candidate's Thesis).* Retrieved from <http://surl.li/bkxck> [in Ukrainian].

Yin, Ch. (2020). *Formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti maibutnokh uchyteliv muzyky I khoreohrafii z KNR u vyshchychk pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Formation of Ethnocultural Competence of Future Teachers of Music and Choreography from the People's Republic of China in Higher Pedagogical Educational Institutions of Ukraine]. (Candidate's Thesis).* Retrieved from <https://cutt.ly/DCuE6uw> [in Ukrainian].

Kovrei, D. I. (2022). *Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u koledzhakh [Formation of intercultural competence of future teachers of preschool education institutions in colleges]. (PhD Thesis).* Retrieved from <https://cutt.ly/TX8VdIZ>. [in Ukrainian].

Lu, L. (2014) *Metodyka formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti maibutnokh uchyteliv muzyky v pehohichnykh universytetakh Ukrainy I Kytaiu [Methodology of formation of ethnocultural competence of future music teachers in pedagogical universities of Ukraine and China]. (Candidate's Thesis).* Retrieved from <http://surl.li/bkuny> [in Ukrainian].

Merezhko, Yu. V., & Hmyrina, S. V. (2021) *Formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u vyshchii shkoli [Formation of Ethnocultural Competence of the Future Music Teacher in Higher Education]. Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors: Collective monograph. Vol. 2. Riga: «Baltija Publishing».* Retrieved from <http://surl.li/bkuop> [in Latvia].

Slounyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words]. Retrieved from <https://cutt.ly/HXzO6Td> [in Ukrainian].

Solar, L. V. (2018) *Formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstvan [Formation of Ethnocultural Competence of Future Music Teachers]. (Extended Abstract of Doctor's Thesis).* Retrieved from <http://surl.li/bkwpq> [in Ukrainian].

Jiayu, S. (2017) *Metodychni zasady etnokulturnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi fakhovoho navchannia [Methodological Principles of Ethnocultural Training of Future Music Teachers in the Process of Professional Training]. (Extended Abstract of Doctor's Thesis).* Retrieved from <https://cutt.ly/SYcuc2B> [in Ukrainian].

Tsiao, Ts. (2017) *Etnovystetska kompetentnist osobystosti: zmist i struktura fenomynu [Ethno-Artistic Competence of the Individual: Content and Structure of the Phenomenon]. The Scientific Journal of the NPU named after M.P. Dragomanov. Series № 14 «Theory and Methodology of Art Education», 22(27), part 2.* Retrieved from <http://surl.li/ddrfj> [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «08» вересня 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «30» вересня 2022 р.

Симонян Віталій – аспірант Мукачівського державного університету

Simonian Vitalii – Postgraduate Student of Mukachevo State University

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Симонян, В. (2022). Характеристика компонентів етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу. *Педагогічний дискурс, 33, 25–31.* doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.03.

Simonian, V. (2022). Characteristics of the Preservice Singer/Singing Teacher's Ethnocultural Competence Components. *Pedagogical Discourse, 33, 25–31.* doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.03.

УДК 37(091);016:929 Дарманський М.М. (045)

UDC 37(091);016:929 Дарманський М.М. (045)

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.04)

ОЛЕНА ОЛИЦЬКА,

аспірантка

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)

OLENA OLYTSKA,

Postgraduate Student

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia St., 139)

ORCID: [0000-0003-1157-6761](https://orcid.org/0000-0003-1157-6761)

Передумови формування світогляду та основні етапи становлення життєвого шляху, управлінської і науково-педагогічної діяльності М. Дарманського

Prerequisites for Worldview Formation and the Main Stages of the Formation of a Life Path, Scientific-Pedagogical Activities of M. Darmanskyi

У статті здійснено аналіз передумов формування світогляду М. Дарманського. Зокрема, з'ясовано, що основу світоглядних позицій М. Дарманського та подальшу його професійну орієнтацію в руслі педагогічної діяльності становили батьки. Окрім того, оточення, колеги з якими працював М. Дарманський, також сприяли його професійному та особистісному зростанню як педагога, науковця, управлінця. Визначено та розкрито основну сутність етапів життєвого шляху, управлінської та науково-педагогічної діяльності М. Дарманського. Перший етап – 1964–1975 рр. – це час формування наукових, світоглядних та управлінських поглядів М. Дарманського. Нижня межа другого етапу діяльності М. Дарманського (1975–1982 рр.) зумовлена переходом його на посаду директора середньої школи № 13 м. Кам'янець-Подільського. Третій етап управлінської діяльності М. Дарманського припадає на його роботу на посаді керівника Кам'янець-Подільського міського відділу народної освіти (1980–1987 рр.). Четвертим етапом в управлінській діяльності М. Дарманського є його призначення на посаду завідувача відділу (начальника управління) Хмельницького обласного відділу народної освіти (1987–1992 рр.). П'ятим етапом у діяльності М. Дарманського є його робота на посаді першого заступника голови Хмельницької обласної державної адміністрації (1992–1996 рр.), коли в повній мірі виявився його талант управлінця, менеджера, громадянина. Шостий етап управлінської та науково-педагогічної діяльності М. Дарманського – робота в Хмельницькому педагогічному училищі, яке згодом було трансформоване в гуманітарно-педагогічний коледж, а опісля – в Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут (1996–2005 рр.).

Ключові слова: М. Дарманський, передумови, формування світогляду, етапи становлення, життєвий шлях, управлінська діяльність, науково-педагогічна діяльність.

The article analyzes the prerequisites for the formation of M. Darmanskyi's worldview. In particular, it was established that the basis of M. Darmanskyi's worldview and his subsequent professional orientation in the field of pedagogical activity constituted his parents. In addition, the environment, colleagues with whom M. Darmanskyi worked, also contributed to his professional and personal growth as a teacher, scientist, manager. The main essence of the stages of the life path, managerial and scientific-pedagogical activity of M. Darmanskyi is defined and revealed. The first stage – 1964–1975 – is the time of formation of scientific, philosophical and management views of M. Darmanskyi. The lower limit of the second stage of M. Darmanskyi's activity (1975–1982) is caused by his transition to the position of director of secondary school № 13 in Kamianets-Podilskyi. The third stage of M. Darmanskyi's managerial activity falls on his work as the head of the Kamianets-Podilskyi city department of public education (1980–1987). The fourth stage in M. Darmanskyi's managerial activity is his appointment to the position of department head (head of department) of the Khmelnytskyi Regional Department of Public Education (1987–1992). The fifth stage in the activity of M. Darmanskyi is his work as the first deputy head of the Khmelnytskyi regional state administration (1992–1996), when his talent as a manager and citizen was fully manifested. The sixth stage of M. Darmanskyi's managerial and scientific-pedagogical activity was work at the Khmelnytskyi Pedagogical School, which was later transformed into a humanitarian-pedagogical college, and then into the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Institute (1996–2005).

Keywords: M. Darmanskyi, prerequisites, worldview formation, stages of formation, life path,

managerial activity, scientific and pedagogical activity.

Вступ / Introduction. Сьогодні в українському суспільстві відбуваються значні зміни, що покликані здійснити обґрунтування нових підходів до розвитку освіти, у контексті її інтеграції до європейського та світового освітнього простору.

Варто відзначити, що вивчення та узагальнення досвіду минулих поколінь реалізує завдання здійснення порівняльного аналізу минулого й сучасного в контексті прогнозування можливостей та варіантів побудови новітніх освітніх систем, передбачає майбутнє через здійснення теоретичних пошуків поряд із аналізом розвитку вітчизняної педагогічної думки.

Сучасні дослідження в галузі історії педагогіки, зокрема аналіз та узагальнення наукових праць та педагогічного досвіду науковців минулого, педагогів, управлінців у галузі освіти дозволяє по-новому переглянути розвиток освіти в Україні крізь призму історичних подій, а також виокремити певні позитивні їх ідеї для використання в сучасному освітньому просторі, наукових дослідженнях, у сфері реформування та управління системою освіти, пошуку нових форм і методів організації навчального та виховного процесу, модернізації змісту теоретичної та практичної підготовки здобувачів освіти. З огляду на це, якраз використання ідей минулого на сучасному етапі, а саме, історико-педагогічних досліджень, аналіз праць і життєвого шляху педагогів, громадських діячів, науковців, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки, теорії та практики управління освітою, залишаються надзвичайно актуальними.

У руслі зазначеного стверджуємо, що історико-педагогічне дослідження неможливе без глибокого аналізу праць науковців і педагогів минулого, без з'ясування передумов формування їхнього світогляду щодо організації освітнього процесу, проведення наукових досліджень тощо. Адже, як наголошує Н. Гупан, «щоб визначити завдання дослідження, необхідно ґрунтовно вивчити, що вже зроблено в науці з того чи іншого питання, осмислити переваги та недоліки попереднього вивчення. Щоб правильно оцінити стан проблеми в науці, треба не тільки знати погляди, що виникали в ході її вивчення, а й розуміти, чому виникали, змінювалися, боролися між собою різні думки і погляди як на цю проблему, так і на минуле в цілому» (Гупан Н., 2002, с.27)

Це тим більше важливо, коли йдеться про неординарну особистість – педагогічну персоналію, цінність дослідження якої, на думку О. Сухомлинської, «завжди буде одним з провідних напрямів історико-педагогічних досліджень, особливо в переломні часи, коли переглядаються канони і коли саме персоналія, яку ми виймаємо з небуття, і своїм життям, і своїми ідеями підтверджує рух історії, її мінливість, непередбаченість і вразливість» (Сухомлинська О., 2003, с. 46).

Серед когорти видатних науковців, педагогів минулого, постаті яких стали предметом сучасних наукових історико-педагогічних студій (І.Огієнко, Г.Ващенко, О.Сухомлинський, А.Макаренко, О.Макарушка, С.Русова, В.Біднов та ін.) вважаємо за доцільне присвятити свою наукову розвідку видатному педагогу, управлінцю, науковцю, організатору освіти і науки на Поділлі Миколі Миколайовичу Дарманському, який зробив вагомий внесок у поступ освітньої справи в краї.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті полягає в розкритті передумов формування світогляду та визначенні і характеристиці основних етапів становлення життєвого шляху, управлінської і науково-педагогічної діяльності М. Дарманського.

Методи / Methods. Для досягнення мети статті використано загальнонаукові методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація) та методи історико-педагогічного дослідження (нарративний, порівняльно-історичний, персоналістичний).

Результати / Results. Проблема сутності світогляду особистості є предметом дослідження філософів, науковців, педагогів, оскільки фактори його формування дають можливість схарактеризувати не тільки основні етапи життєдіяльності людини, а й представити її світоглядні характеристики. Якщо говорити про формування особистості, то важливе значення в цьому має світогляд, який трактується як система поглядів людини на світ, що її оточує. Прикметно, що саме світогляд є провідним у житті будь-якої людини, а відповідно має вплив на її поведінку, діяльність, пізнавальну та творчу активність.

За визначенням С. Гончаренка світогляд є формою самосвідомості, завдяки якій людина не тільки осмислює дійсність, а й формує особистісне відношення, сприйняття себе в ній зі сформованими ідеалами, переконаннями та життєвими принципами (Гончаренко С., 1997, с. 299). У дисертаційному дослідженні поняття «світогляд» розглядається у єдності з поняттям «особистість», оскільки їх поєднання дає можливість охарактеризувати М. Дарманського з позиції його світосприйняття та самоздобуття. Як зазначає Ю. Хайрулліна, категорія «світогляд» є складним утворенням, що характеризується підсистемами або рівнями (світоуявлення, світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння) та спонукає особистість до певних думок, переживань, практичних дій та способу життя (Хайрулліна Ю., 2011, с. 31). Вважаємо, що М. Дарманський був особистістю зі своєю індивідуальною світоглядною стратегією, оскільки його сформований світогляд сприяв

досягненню значимих життєвих результатів.

Фактори формування світогляду особистості можна поділити на дві групи: природні – ті, що мають вплив на становлення людини з дитинства, та соціальні, які виникають впродовж життя. До природних факторів формування світогляду належать фізіологічні та географічні особливості, соціальний статус сім'ї людини, її оточення, сімейні цінності та традиції. На відміну від природних соціальні фактори здійснюють вплив на формування світогляду людини у старшому віці, а тому до них відносимо взаємодію з суспільством, соціальну активність особистості.

Серед групи природних факторів виокремлюємо географічні особливості, тобто ті, що дають можливість дослідити походження роду, місце проживання, особливості побуту тощо. М. Дарманський був подолянином за походженням, а тому ввібрав у себе особливості духовної культури, народного мистецтва, традицій Подільського регіону.

Народився Микола Миколайович 14 березня 1945 р. (при реєстрації було допущено помилку і у свідоцтво про народження увійшла дата 01 квітня 1945 р.) в с. Колодіївка Староушицького району (на сьогодні це Кам'янець-Подільський район) Хмельницької області. У 1949 р. його батьки переїхали проживати у с. Іванківці Дунаєвецького району, тому М. Дарманський навчався в Іванковецькій середній школі.

Велике значення у формуванні світогляду М. Дарманського мали його батьки – Микола Михайлович та Євгенія Василівна. Батько – Микола Михайлович – народився 14 листопада 1918 р. в с. Колодіївка, після завершення школи здобув педагогічну освіту, відповідно згодом працював учителем та директором. Після завершення навчання в Кам'янець-Подільському педагогічному інституті, працював учителем, заступником директора та директором Іванковецької школи.

Мати Миколи Дарманського – Євгенія Василівна – народилася 16 червня 1923 р. в с. Іванківці Дунаєвецького району. Після закінчення Іванковецької семирічної школи, вступила в Дунаєвецьке медичне училище, після завершення якого працювала акушером і за свою багаторічну роботу отримала значну кількість подяк від односельчан, органів місцевого самоврядування тощо.

Окрім того, важливе значення у формуванні особистості М. Дарманського мали педагогічні працівники (як в системі загальної середньої освіти), і викладачі Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету вже під час здобуття вищої освіти.

Зазначимо, що формування світогляду особистості відбувається з народження, а її прояви характеризують людину впродовж усього життя. Проте під впливом соціальних факторів впливу світогляд людини може корегуватись. До них належать взаємодія з суспільством, соціальна активність особистості. Як зазначає Ю. Хайрулліна, сутність світоглядної культури особистості породжує механізми соціального призначення – самовизначення, самоактуалізацію, самореалізацію (Хайрулліна Ю., 2011, с. 113). Проаналізувавши життєвий шлях М. Дарманського дійшли висновку про те, що його сформована ще з дитинства світоглядна культура залишалась незмінною, проте мала все більші прояви у життєвих ситуаціях, педагогічній та управлінській діяльності.

Підтвердженням того, що сформовану з дитинства світоглядну позицію Микола Дарманський проніс через усе життя є спогади його колег та друзів, зокрема А. Буданцевої (Секретар міськвиконкому партії Кам'янець-Подільського міського відділу освіти 1981-1987 рр.):

М. Дарманський був талановитим організатором, що завжди дбав про людей, захищав і допомагав у складних ситуаціях. Він відрізнявся тим, що умів відчувати людей і бачити в них перспективу. Перебуваючи на посаді керівника Кам'янець-Подільського міського відділу освіти, Микола Дарманський цінував командну роботу однодумців, які прагнули до розвитку освіти регіону. Першими директорами шкіл Кам'янець-Подільського, яких він призначив на посади, були М.А. Ящук, А.М. Троян, В.П. Базилько. Одним із напрямів спільної роботи був розвиток морально-патріотичного виховання серед учнівської молоді. М. Дарманський, наголошуючи на тому, що кожна школа має мати свою особливість та індивідуальність, запровадив створення пришкольніх музеїв (Музей бойової слави, Музей матері, музей історії Кам'янець-Подільського тощо).

З метою увиразнення основних здобутків і концептуальних положень творчої спадщини М. Дарманського, аналіз його управлінської та науково-педагогічної діяльності здійснено відповідно до засад хронологічно-змістового підходу. Хронологічний підхід має місце при розкритті змісту організаційно-педагогічної та науково-дослідницької діяльності М. Дарманського, позаяк зазначені напрями проаналізовано в контексті шести його етапів життєтворчості.

Після закінчення фізико-математичного факультету Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту, М. Дарманський пройшов усі щаблі в освіті від учителя до ректора інституту, його управлінську та науково-педагогічну діяльність було поділено на 6 етапів, які були виділено на основі дослідження архівних матеріалів та аналізу наукових праць про М. Дарманського.

Перший етап, який охоплює 1964–1975 рр., – це період формування наукових, світоглядних та управлінських поглядів М. Дарманського. Нижня межа зазначеного періоду (1964 р.) зумовлена

початком навчання М. Дарманського на фізико-математичному факультеті Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету, який він закінчив в 1972 р. (із перервою, оскільки впродовж 1964–1967 рр. проходив дійсну військову службу). Цей період охоплює також викладацьку діяльність та керівництво механічним відділенням Кам'янець-Подільського технікуму харчової промисловості.

Нижня межа другого етапу діяльності М. Дарманського (1975–1982 рр.) зумовлена переходом його на посаду директора середньої школи № 13 м. Кам'янця-Подільського. Для цього періоду характерним є початок розкриття усіх багатограних талантів і здібностей М. Дарманського як управлінця у сфері освіти. Працюючи директором школи, він зарекомендував себе як професіонал, зумів створити в школі атмосферу діловитості, ініціативи, творчого підходу до справи. Головним завданням школи Микола Миколайович вважав проєктування людини. Методика такого проєктування передбачала систему розвивального навчання, самостійність і самобутність життя людини, її право на щастя, яке може дати родина, школа і найближче оточення. Учіння має бути радістю, а не тягарем. Виховання юних М. Дарманський розглядав у контексті різноманітних видів діяльності (інтелектуальної, трудової, моральної, естетичної, фізичної), спрямованої на всебічний розвиток особистості.

Третій етап управлінської діяльності М. Дарманського припадає на його роботу на посаді керівника Кам'янець-Подільського міського відділу народної освіти (1980–1987 рр.). Для цього періоду характерними є те, що на новій посаді освітянський лідер з перших днів прагнув до того, щоб школи, уся система освіти міста стали кращими в Хмельницькій області. На це спрямовувалася вся організаційна робота: засідання колегії, методичних об'єднань учителів-предметників, п'ятихвилинки, виробничі наради, індивідуальна робота з керівникам. При кожній зустрічі в школах, дошкільних і позашкільних навчально-виховних закладах завідувач наголошував на досягнутих позитивних результатах і можливих шляхах якісного поліпшення їхньої діяльності. Предметом його пильної уваги було питання про підвищення освітнього рівня вчителів. Тому згодом, хто мав середню спеціальну педагогічну освіту, продовжили навчатися в педагогічних інститутах (Блажевич О., & Блажевич Ю., 2013, с. 139).

Знаковим етапом в управлінській діяльності М. Дарманського є його призначення на посаду завідувача відділу (начальника управління) Хмельницького обласного відділу народної освіти (1987–1992 рр.). Ця діяльність дала йому можливість у контексті управління системою освіти області зосередити увагу на роботі з обдарованою учнівською молоддю шляхом об'єктивного підходу до організації проведення та підведення результатів районних, міських та обласних учнівських предметних олімпіад. Було запроваджено систему залежності результатів атестації педагогів від результатів їхньої роботи із обдарованими учнями. Внаслідок цього вже в 1991 р. Хмельницька область вийшла на 5 місце за результатами участі у Всеукраїнських олімпіадах, пропустивши попереду тільки місто Київ, Донецьку, Дніпропетровську та Львівську області (Козак А., 2004; Козак А., 2006).

Не менш важливим етапом у діяльності М. Дарманського є його робота на посаді першого заступника (заступника) голови Хмельницької обласної державної адміністрації (1992–1996 рр.), коли в повній мірі проявився його талант управлінця, менеджера, громадянина. У цей час, попри важку економічну ситуацію системи вищої освіти області, М. Дарманським було зосереджено величезні зусилля для підтримання соціального забезпечення населення області, в області удосконалено мережу освітніх закладів і установ, створено низку нових типів навчальних закладів – гімназій, ліцеїв, коледжів. На новій посаді М. Дарманський пропрацював понад чотири роки. За розподілом обов'язків довелося займатися координацією управлінь і відділів соціально-культурної сфери, засобів масової інформації, проблемами впровадження ринкових відносин, соціальним захистом населення, призовом у Збройні сили України, міграційними та релігійними процесами, контролювати дотримання вітчизняного законодавства, молодіжними, ветеранськими, інвалідними організаціями, творчими спілками й товариствами (Собко Ю., 2010, с.24).

І завершальним етапом управлінської та науково-педагогічної діяльності М. Дарманського є його перехід на роботу в Хмельницьке педагогічне училище, яке згодом було трансформоване в гуманітарно-педагогічний коледж, а опісля – в Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут (1996–2005 рр.). Упродовж зазначеного періоду відбулося чітке спрямування професійних інтересів ученого в бік управління закладами освіти, що відобразилося в змісті його науково-педагогічної діяльності. М. Дарманський сприяв зростанню наукового потенціалу професорсько-викладацького складу. За його ініціативи і при безпосередній участі педагогічне училище було реорганізовано в гуманітарно-педагогічний коледж. Під керівництвом Миколи Миколайовича проведено значну роботу щодо розширення спеціальностей і спеціалізацій з підготовки молодших фахівців-спеціалістів, започатковано систему написання викладачами наукових, науково-методичних і навчальних праць, розробки дисертаційних досліджень.

Загалом працюючи на керівних посадах, Микола Миколайович зарекомендував себе як мудрий,

висококваліфікований управлінець. Він був грамотним спеціалістом, який кваліфіковано та предметно координує роботу своїх підлеглих. Його любили, поважали і боялись одночасно. Не дивлячись на його доброту, він був людиною вимогливою і по відношенню до себе, і до інших. Він цінував у працівниках ініціативність, чіткість виконуваних доручень, уміння самостійно мислити, самокритичність, далекоглядність, працелюбність. Ці якості не були для нього чужими, тому Микола Миколайович їх вимагав і від інших (Дарманська І., 2012, с.117–119).

Висновки / Conclusions. Таким чином, усе вищезазначене дало підстави стверджувати, що на формування світогляду М. Дарманського великий вплив мали саме сім'я – насамперед батьки. Окрім того, у подальшому М. Дарманський працював з багатьма неординарними особистостями, які допомагали йому зростати в педагогічному, науковому, управлінському планах. Виокремлення та розкриття сутності основних етапів життєвого шляху, управлінської і науково-педагогічної діяльності М. Дарманського засвідчило суттєвість основних результатів його діяльності на теренах освіти краю.

Список використаних джерел:

- Блажевич, О. І., & Блажевич, Ю. І.** (2013). Чотири періоди життя і творчості Володимира Красицького – талановитого педагога-новатора, реформатора освітянської галузі Хмельниччини. *Духовні витоки Поділля: педагоги в історії краю*. Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 21 берез. 2013 р.). (с. 136–147). Хмельницький: ПП Заколотний М. І. [in Ukrainian]
- Гончаренко, С.** (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. [in Ukrainian]
- Гупан, Н. М.** (2002). *Українська історіографія історії педагогіки*. Київ: А.П.Н. [in Ukrainian]
- Дарманська, І. М.** (2012). Видатні постаті Хмельниччини. М.М.Дарманський: освітянин, науковець, управлінець, філософ... *Освіта, наука і культура на Хмельниччині (до 75-річчя утворення Хмельницької області)*. Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 27 верес. 2012 р.). (с. 116–122). Хмельницький: ХГПА. [in Ukrainian]
- Козак, А.** (2004). Офіцер, науковець і почесний ректор (Уривки із біографічного нарису) [М.М.Дарманський, ректор ХГП]. *Шкільний світ, 11* (травень). [in Ukrainian]
- Козак, А. Р.** (2006). Учитель. Горде і славне звання (бібліографічні нариси). Ярмолинці. [in Ukrainian]
- Собко, Ю. Ю.** (2010). Громадська діяльність М.Дарманського. *П'ять педагогічні читання пам'яті М.М.Дарманського: проблеми освіти в контексті гуманізації суспільства*. Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 2 квіт. 2010 р.). Т. 1. (с. 22–24). Хмельницький: ХГПА. [in Ukrainian]
- Сухомлинська, О. В.** (2003). Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н. [in Ukrainian]
- Хайрулліна, Ю. О.** (2011). *Світоглядна культура особистості: структурно-функціональний аналіз*: [моногр.]. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. [in Ukrainian]

References:

- Blazhevych, O. I., & Blazhevych, Yu. I.** (2013). Chotyry periody zhyttia i tvorchosti Volodymyra Krasyskoho – talanovytogo pedahoha-novatora, reformatora osvitiyanskoj haluzi Khmelnychchyny [Four Periods of the Life and Work of Volodymyr Krasyskyi – a Talented Teacher-Innovator, Reformer of the Educational Sector of Khmelnytskyi]. *Dukhovni vytoky Podillia: pedahohy v istorii kraiu – Spiritual Origins of Podillia: Teachers in the History of the Region*. Materialy vseukr. nauk.-prakt. konf. (Khmelnyskyi, 21 berez. 2013 r.). (s. 136–147). Khmelnytskyi: PP Zakolodnyi M. I. [in Ukrainian]
- Honcharenko, S.** (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
- Hupan, N. M.** (2002). *Ukrainska istoriografii istorii pedahohiky [Ukrainian Historiography of the History of Pedagogy]*. Kyiv: A.P.N. [in Ukrainian]
- Darmanska, I. M.** (2012). Vydadni postati Khmelnychchyny. M.M.Darmanskyi: osvitiyany, naukovets, upravlinets, filosof... [Prominent Figures of Khmelnytskyi Region. M.M. Darmanskyi: Educator, Scientist, Manager, Philosopher...]. *Osvita, nauka i kultura na Khmelnychchyni (do 75-richchia utvorennia Khmelnytskoi oblasti) – Education, Science and Culture in Khmelnytskyi Region (to the 75th Anniversary of the Formation of Khmelnytskyi Region)*. Materialy vseukr. nauk.-prakt. konf. (Khmelnyskyi, 27 veres. 2012 r.). (s. 116–122). Khmelnytskyi: KhHPA. [in Ukrainian]
- Kozak, A.** (2004). Ofitser, naukovets i pocheshnyi rektor (Uryvky iz biohrafichnoho narysu) [M.M.Darmanskyi, rektor KhHPA] [Officer, Scientist and Honorary Rector (Excerpts From a Biographical Essay) [M.M. Darmanskyi, rector of KhHPA].]. *Shkilnyi svit – School World, 11* (traven). [in Ukrainian]
- Kozak, A. R.** (2006). *Uchytel. Horde i slavne zvannia (bibliohrafichni narysy) [Teacher. Proud and Glorious Title (Bibliographic Essays)]*. Yarmolyntsi. [in Ukrainian]
- Sobko, Yu. Yu.** (2010). Hromadska diialnist M.Darmanskoho [Public activity of M.Darmanskyi]. *Piati pedahohichni chytannia pamiati M.M.Darmanskoho: problemy osvity v konteksti humanizatsii suspilstva – The fifth pedagogical readings in memory of M.M. Darmanskyi: problems of education in the context of humanization of society*. Materialy vseukr. nauk.-prakt. konf. (Khmelnyskyi, 2 kvit. 2010 r.). Т. 1. (s. 22–24). Khmelnytskyi: KhHPA. [in Ukrainian]
- Sukhomlynska, O. V.** (2003). Personaliiia v istoryko-pedahohichnomu dyskursi [Personality in the Historical-Pedagogical Discourse]. *Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem – Historical-Pedagogical Process: New Approaches to Common Problems*. Kyiv: A.P.N. [in Ukrainian]

Khairullina, Yu. O. (2011). *Svitohliadna kultura osobystosti: strukturno-funktsionalnyi analiz [Personal Worldview Culture: Structural and Functional Analysis]*: [monohr.]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «30» серпня 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «28» вересня 2022 р.

Олицька Олена, аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Olytska Olena, Postgraduate student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Цитуйте цю статтю як:

Олицька, О. (2022). Передумови формування світогляду та основні етапи становлення життєвого шляху, управлінської і науково-педагогічної діяльності М. Дарманського. *Педагогічний дискурс*, 33, 32–37. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.04).

Cite this article as:

Olytska, O. (2022). Prerequisites for Worldview Formation and the Main Stages of the Formation of a Life Path, Scientific-Pedagogical Activities of M. Darmanskyi. *Pedagogical Discourse*, 33, 32–37. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.04).

УДК 378.147.15

UDC 378.147.15

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.05](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.05)

ОЛЕГ ПАВЛЕНКО,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Київ, Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, вул. Київська, 45/1)

OLEH PAVLENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences

(Ukraine, Kyiv, Military Institute of Telecommunications and Informatization named after the Heroes of Kruty, Kyivska St., 45/1)

ORCID: [0000-0001-8752-1949](https://orcid.org/0000-0001-8752-1949)

Критерії, показники та рівні діагностування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку

Criteria, Indicators and Levels of Diagnosing Managerial Competence of Future Officers of Communication Units

У статті визначено та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ. Виявлено, що загальний рівень сформованості зазначеної компетентності залежить від ступеня сформованості кожного з її компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісного та особистісного. На основі теоретичного обґрунтування сутності та структури управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців, врахування посадових обов'язків майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку, особливостей освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі оперативно-тактичного рівня, а також сучасних вимог до змісту професійної компетентності офіцерського складу ЗСУ, виокремлено критерії та показники діагностування сформованості їх управлінської компетентності, що окреслюють основні закономірності формування та взаємозв'язки між компонентами цієї компетентності, а саме: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і особистісний. На основі проведеного аналізу та узагальнення інформації з наукових джерел визначено рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку ЗСУ: низький, середній і високий.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні офіцери підрозділів зв'язку, управлінська компетентність, критерії, показники, рівні.

The article defines and substantiates the criteria and indicators of the formation of managerial competence of future officers of communication units of the Armed Forces of Ukraine. In the framework of the research, a criterion is defined as the measure by which it is possible to diagnose the managerial competence of future communication officers of the Armed Forces of Ukraine in the process of professional training. This allowed to obtain information about the degree of its formation in accordance with the determined indicators. It was found that the general level of formation of the specified competence depends on the degree of formation of each of its components: motivational and value, cognitive, operational and personal.

On the basis of the theoretical justification of the essence and structure of the managerial competence of future communications officers, taking into account the job competencies of future officers of communication units of the Armed Forces of Ukraine, the peculiarities of the educational process at operational-tactical level of the higher military education institutions, as well as modern requirements for the content of the professional competence of officers of the Armed Forces of the Armed Forces, were distinguished criteria and indicators for diagnosing the formation of their managerial competence, which outline the main patterns of formation and relationships between the components of this competence, namely: motivational, cognitive, activity and personal. Based on the analysis and generalization of information from scientific sources, the levels of assessment of the state of formation of managerial competence of future officers of the communication units of the Armed Forces of Ukraine were determined: low, medium and high.

Key words: professional training, future officers of communications units, managerial competence, criteria, indicators, levels.

Вступ / Introduction. Вимоги сьогодення до реформування Збройних сил України (далі – ЗСУ) в умовах активізації збройної агресії російської федерації, суттєво змінюють як вимоги, так і

підходи до підготовки військових фахівців на всіх рівнях їх підготовки. Не є виключенням і офіцери підрозділів зв'язку, які набувають професійну освіту у Військовому інституті телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки.

Необхідно зауважити, що сьогодні військово-професійна діяльність офіцерів ЗСУ безпосередньо пов'язана з різноманітними стресовими ситуаціями, які зумовлені бойовою обстановкою, з різними як інтелектуальними, так і фізичними навантаженнями (Балендр А., 2020). До них висуваються високі вимоги щодо організації управлінської діяльності, які вимагають пошуку шляхів забезпечення виконання службово-бойових завдань особовим складом у мирній час, так у бойовій обстановці (Нехаєнко С., 2020). Відповідно, організація освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі (далі – ВВНЗ) стосовно розвитку та вдосконалення управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку ЗСУ має бути динамічною і неперервною, зважаючи на сучасні виклики та потребу в швидкій апроксимації до стандартів країн-членів НАТО, зокрема, у питаннях військового управління (Балендр А., 2018; Діденко О., Андрощук О., Балендр А., Маслій М., Білявець С., 2020). Отже, особливої актуальності у сьогоднішніх умовах набуває питання забезпечення об'єктивної діагностики рівня сформованості (якісних і кількісних характеристик стану та динаміки) управлінської компетентності майбутніх офіцерів зв'язківців ЗСУ у процесі професійної підготовки.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ в процесі професійної підготовки.

Основні завдання:

- вивчити стан дослідженості проблеми;
- надати визначення поняттям критерій, показник та рівень сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців в процесі професійної підготовки;
- схарактеризувати відповідні критерії, показники та рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців;
- з'ясувати їх взаємозв'язок та вплив на підвищення рівня сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців.

Методи / Methods. Для розв'язання завдань нашого дослідження використовувалися такі методи: аналіз, систематизація й узагальнення наукових джерел, синтез, інтерпретація, класифікація та компаративний аналіз.

Результати / Results. Виокремлені зміст і сутність поняття «критерій» дозволяють стверджувати, що управлінська компетентність майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку України забезпечується сформованістю відповідних компонентів як частин повноцінної системи, які піддаються оцінюванню. Для діагностики рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ в процесі професійної підготовки нами було виявлено та деталізовано відповідні критерії та показники.

Аналіз підходів до тлумачення структури управлінської компетентності фахівців різних сфер діяльності, а особливо військової, надали змогу визначити структуру управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку ЗСУ, у якій нами нами виділено: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та особистісний компоненти, які тісно пов'язані з основними структурними елементами управлінського процесу. На основі теоретичного обґрунтування сутності та структури управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців, врахування посадових обов'язків майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку ЗСУ, особливостей освітнього процесу у ВВНЗ оперативно-тактичного рівня, а також сучасних вимог до змісту професійної компетентності офіцерського складу ЗСУ, було виокремлено критерії та показники діагностування сформованості їх управлінської компетентності, що окреслюють основні закономірності формування та взаємозв'язки між компонентами цієї компетентності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і особистісний.

Мотиваційний критерій характеризує мотиваційні установки особистості та дозволяє визначити рівень мотивації та ціннісного ставлення курсантів до майбутньої управлінської діяльності в підрозділах зв'язку Збройних сил України, їх зацікавленість у вивченні управлінських дисциплін; *діяльнісний* – сформовану систему управлінських дій, яка складається з низки управлінських умінь та навичок, наявність досвіду управлінської діяльності особовим складом підрозділів ЗСУ; *когнітивний* – рівень теоретичних знань у галузі управління офіцерами підрозділів ЗСУ діями підлеглого особового складу, навчанням, вихованням та розвитком військовослужбовців, військовим підрозділом; *особистісний* – сформованість професійно-важливих якостей майбутнього офіцера підрозділів зв'язку ЗСУ, які розвиваються в процесі професійної підготовки та сприяють у подальшому ефективному виконанню управлінських функцій офіцера у

підрозділах зв'язку ЗСУ, а саме: комунікативні (культура ділового спілкування, професійна іншомовна компетентність, інтероперабельність, підтримання службових зв'язків, здатність до роботи в команді, конфліктологічна компетентність); етичні (толерантність, переконливість, емпатійність, гуманізм, повага, справедливість, гідність), вольові (витримка, упевненість, рішучість, дисциплінованість), організаторські (цілеспрямованість, ініціативність, лідерство, наполегливість, саморозвиток).

Мотиваційний критерій характеризує професійну спрямованість офіцера підрозділу зв'язку ЗСУ, яка відображається в його ставленні до службового призначення, до оперативно-службової діяльності за фахом, усвідомлення власних здібностей і здатностей, вмотивованості до виконання професійних функцій. Цей критерій визначають такі показники: позитивне ставлення та вмотивованість до військово-професійної діяльності; чіткі професійні пріоритети, ціннісні орієнтації офіцера ЗСУ; потреби та мотиви здобуття військово-професійної освіти; інтерес до розв'язання практичних проблем, завдань і ситуацій військово-професійної діяльності; особистісні якості і потреби офіцера (самоактуалізація і самовираження в професійній діяльності офіцера підрозділу зв'язку ЗСУ), його спрямованість на кінцевий результат.

Показниками когнітивного критерію є оволодіння майбутніми офіцерами-зв'язківцями управлінськими знаннями, оперування військово-управлінською термінологією, знаннями сутності й змісту майбутньої управлінської діяльності офіцера підрозділу зв'язку (управління повсякденню і службово-бойовою діяльністю військового підрозділу, професійною підготовкою і вихованням підлеглого особового складу), а також форм, методів, стилів управління військовим підрозділом; наявність знань з педагогіки, психології, менеджменту, лідерства, знань про управління військово-професійною діяльністю для формування у підлеглого особового складу необхідних національно-патріотичних, морально-бойових і фізичних якостей, психологічної готовності до службово-бойової діяльності.

Показниками діяльнісного критерію є сформованість управлінських умінь і навичок офіцерів ЗСУ (організаційно-виконавчі, планово-прогностичні, інформаційно-аналітичні, мотиваційно-цільові, лідерські, регулятивно-корекційні), наявність досвіду управлінської діяльності: організація заходів щодо підвищення бойової готовності підрозділів і забезпечення їх боєздатності; безперервне добування, збір, узагальнення, аналіз та оцінка даних щодо обстановки; прийняття управлінських рішень; постановка завдань підлеглим; організація та підтримання взаємодії; організація заходів всебічного забезпечення; керівництво підготовкою підрозділу до бою; організація виконання поставлених завдань під час бою.

Показниками особистісного критерію є сформованість професійно важливих якостей особистості офіцера ЗСУ необхідних для здійснення управлінської діяльності: комунікативні (культура ділового спілкування, професійна іншомовна компетентність, інтероперабельність, підтримання службових зв'язків, здатність до роботи в команді, конфліктологічна компетентність); етичні (толерантність, переконливість, емпатійність, гуманізм, повага, справедливість, гідність), вольові (твердість характеру, самостійність, витримка, упевненість, рішучість, дисциплінованість, почуття відповідальності за прийняті рішення та результати військово-управлінської діяльності), організаторські (цілеспрямованість, ініціативність, лідерство, наполегливість, саморозвиток, гнучкість в організації та вирішенні військово-управлінських завдань).

Водночас формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ відбувається на трьох рівнях, а саме: низькому, середньому і високому.

Низький рівень характеризується загалом репродуктивною управлінською діяльністю майбутніх офіцерів ЗСУ (застосування теоретичних знань для вирішення нескладних управлінських завдань).

Сформовані на середньому рівні уміння, навички і знання дають змогу не лише копіювати визначений спосіб виконання поставлених управлінських завдань, а й обирати необхідні засоби доступні у військово-професійній діяльності, застосовувати способи дій за прикладом інших ситуацій у службово-бойовій діяльності підрозділів ЗСУ.

Високий рівень передбачає наявність сформованих умінь, навичок для забезпечення синтезу отриманої інформації, використання теоретичних знань для вирішення управлінських завдань військово-професійної діяльності (Нехаєнко С., 2020). Рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ знаходяться у такому зв'язку, щоб нижчий рівень забезпечував формування наступного (табл. 1).

Критерії, показники та рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ

Критерій	Показники	Рівні	Характеристика рівнів
мотиваційний	<p>Позитивне ставлення та вмотивованість до управлінської діяльності офіцера ЗСУ та до вивчення управлінських дисциплін; наявність ціннісних орієнтацій в управлінській діяльності офіцера ЗСУ; усвідомлення потреби самостійного оволодіння управлінськими вміннями та навичками; інтерес до розв'язання практичних проблем, завдань і ситуацій військової управлінської діяльності; прагнення реалізації управлінських здібностей, можливостей, особистих якостей офіцера ЗСУ</p>	Високий	Високий рівень пізнавальної мотивації, адекватна уява про роль і сутність військової управлінської діяльності, інтерес курсантів до проблем управління та управлінської діяльності в підрозділах зв'язку ЗСУ; потреба в удосконаленні своєї управлінської компетентності у процесі набуття оперативно-тактичної освіти, повне прийняття ними цінностей цієї діяльності та розумінням її особистісної й суспільної значущості, прагнення до повного самовираження, самореалізації в управлінській діяльності, стійке бажанням вивчати управлінські дисципліни.
		Середній	Частковий інтерес курсантів до управлінської діяльності в підрозділах зв'язку ЗСУ, відсутність бажання самостійно набувати управлінських умінь та навичок; неповне прийняття ними цінностей цієї діяльності та розумінням її особистісної й суспільної значущості; недостатня зацікавленість управлінням службово-бойовою діяльністю підрозділу, підготовкою та розвитком підлеглих.
		Низький	Відсутність цінностей і мотивації військової управлінської діяльності; епізодичний характер потреб щодо управлінської діяльності військовим підрозділом; нестійкі мотиви щодо управління підрозділом, підготовкою та розвитком підлеглих; неприйняття ними цінностей управлінської діяльності, її особистісної і суспільної значущості; відсутність мотивації до навчання управлінських дисциплін.
когнітивний	<p>Оволодіння майбутніми офіцерами-зв'язківцями управлінськими знаннями, оперування військово-управлінською термінологією, знаннями сутності й змісту майбутньої управлінської діяльності офіцера підрозділу зв'язку, а також форм, методів, стилів управління військовим підрозділом; наявність знань з педагогіки, психології, менеджменту, лідерства, знань про управління військово-професійною діяльністю для формування у підлеглому особового складу необхідних національно-патріотичних, морально-бойових і фізичних якостей, психологічної готовності до службово-бойової діяльності.</p>	Високий	Високий рівень та систематизація управлінських знань, активне оперування військово-управлінською термінологією, висока обізнаність щодо майбутньої управлінської діяльності офіцера підрозділу зв'язку, щодо сучасних форм, методів, стилів управління військовим підрозділом, формування морально-психологічного стану підлеглому особового складу; наявність знань з педагогіки, психології, менеджменту, лідерства, знань про управління військово-професійною діяльністю для впливу на свідомість підлеглому особового складу.
		Середній	Задовільні управлінські знання; недостатня обізнаність військово-управлінської термінології, неповне розуміння сутності і змісту майбутньої управлінської діяльності офіцера підрозділу зв'язку, сучасних форм, методів, стилів управління військовим підрозділом, формування морально-психологічного стану підлеглому особового складу; посередні знання з педагогіки, психології, менеджменту, лідерства, управління військово-професійною діяльністю.
		Низький	Низькі управлінські знання; необізнаність у сфері військово-управлінської термінології, слабкі знання сутності і змісту майбутньої управлінської діяльності офіцера підрозділу зв'язку, сучасних форм, методів, стилів управління військовим підрозділом, формування морально-психологічного стану підлеглому особового складу; слабкі знання з педагогіки, психології, менеджменту, лідерства, управління військово-професійною діяльністю

діяльнісний	Сформованість управлінських умінь і навичок офіцерів ЗСУ (організаційно-виконавчі, планово-прогностичні, інформаційно-аналітичні, мотиваційно-цільові, лідерські, регулятивно-корекційні), наявність досвіду управлінської діяльності: організація заходів щодо підвищення бойової готовності підрозділів і забезпечення їх боєздатності; безперервне добування, збір, узагальнення, аналіз та оцінка даних щодо обстановки; прийняття управлінських рішень; постановка завдань підлеглим; організація та підтримання взаємодії; організація заходів всебічного забезпечення; керівництво підготовкою підрозділу до бою; організація виконання поставлених завдань під час бою.	Високий	Високий рівень сформованості управлінських умінь і навичок офіцера ЗСУ. Високі організаторські здібності. Уміння ефективно організувати заходи щодо підвищення бойової готовності підрозділів і забезпечення їх боєздатності; забезпечувати безперервне добування, збір, узагальнення, аналіз та оцінка даних щодо обстановки; приймати управлінські рішення; ставити завдання підлеглим; організувати та підтримувати взаємодію; організувати заходи всебічного забезпечення; керувати підготовкою підрозділу до бою; організувати виконання поставлених завдань під час бою.
		Середній	Достатній рівень сформованості управлінських умінь і навичок офіцера ЗСУ. Достатні організаторські здібності, Достатні уміння щодо організації заходів підвищення бойової готовності підрозділів і забезпечення їх боєздатності; забезпечення безперервного добування, збору, узагальнення, аналізу та оцінки даних щодо обстановки; прийняття управлінських рішень; постановки завдань підлеглим; організації та підтримання взаємодії; організації заходів всебічного забезпечення; керування підготовкою підрозділу до бою; організації виконання поставлених завдань під час бою.
		Низький	Низький рівень сформованості управлінських умінь і навичок офіцера ЗСУ. Відсутність організаторських здібностей. Слабкі уміння щодо організації заходів підвищення бойової готовності підрозділів і забезпечення їх боєздатності; забезпечення безперервного добування, збору, узагальнення, аналізу та оцінки даних щодо обстановки; прийняття управлінських рішень; постановки завдань підлеглим; організації та підтримання взаємодії; організації заходів всебічного забезпечення; керування підготовкою підрозділу до бою; організації виконання поставлених завдань під час бою.
особистісний	Сформованість професійно важливих якостей особистості офіцера ЗСУ необхідних для здійснення управлінської діяльності: комунікативних; етичних, вольових, організаторських.	Високий	Сформованість комунікативних, етичних, вольових та організаторських якостей, які відповідають вимогам управлінської діяльності офіцера ЗСУ. Майбутні офіцери творчо підходять до вирішення управлінських завдань, володіють високим емоційним інтелектом.
		Середній	Неповна розвиненість комунікативних, етичних, вольових та організаторських якостей особистості офіцера ЗСУ. Майбутні офіцери володіють продуктивними способами спілкування, демонструють емпатійність, упевненість, ініціативність, але частково прагнуть до професійного розвитку та саморозвитку.
		Низький	Недостатня розвиненість комунікативних, етичних, вольових та організаторських якостей особистості офіцера ЗСУ. Демонструють відсутність здатності приймати управлінські рішення, слабкі потреби у саморозвитку в управлінській діяльності. Курсанти не виявляють бажання вирішувати проблеми військово-управлінської діяльності. Вони не виявляють ознак комунікабельності, емпатії, лідерства. Слабкі здібності до творчого вирішення управлінських завдань, не сформований емоційний інтелект.

Таким чином, низький рівень сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ характеризується такими проявами:

відсутність цінностей і мотивації військової управлінської діяльності; епізодичний характер потреб щодо управлінської діяльності військовим підрозділом; нестійкі мотиви щодо управління підрозділом, підготовкою та розвитком підлеглих; неприйняття ними цінностей військової управлінської діяльності, її особистісної і суспільної значущості; відсутність мотивації до навчання управлінських дисциплін;

низькі управлінські знання; необізнаність у сфері військово-управлінської термінології, слабкі знання сутності і змісту майбутньої управлінської діяльності офіцера підрозділу зв'язку, сучасних форм, методів, стилів управління військовим підрозділом, формування морально-психологічного

стану підлеглого особового складу; слабкі знання з педагогіки, психології, менеджменту, лідерства, управління військово-професійною діяльністю;

низький рівень сформованості управлінських умінь і навичок офіцера ЗСУ. Відсутність організаторських здібностей. Слабкі уміння щодо організації заходів підвищення бойової готовності підрозділів і забезпечення їх боєздатності; забезпечення безперервного добування, збору, узагальнення, аналізу та оцінки даних щодо обстановки; прийняття управлінських рішень; постановки завдань підлеглим; організації та підтримання взаємодії; організації заходів всебічного забезпечення; керування підготовкою підрозділу до бою; організації виконання поставлених завдань під час бою;

недостатня розвиненість комунікативних, етичних, вольових та організаторських якостей особистості офіцера ЗСУ. Демонструють відсутність здатності приймати управлінські рішення, слабкі потреби у саморозвитку в управлінській діяльності. Курсанти не виявляють бажання вирішувати проблеми військово-управлінської діяльності. Вони не виявляють ознак комунікабельності, емпатії, лідерства. Слабкі здібності до творчого вирішення управлінських завдань, не сформований емоційний інтелект.

Середній рівень сформованості управлінської компетентності передбачає:

частковий інтерес курсантів до управлінської діяльності в підрозділах зв'язку ЗСУ, відсутність бажання самостійно набувати управлінських умінь та навичок; неповне прийняття ними цінностей цієї діяльності та розумінням її особистісної й суспільної значущості; недостатня зацікавленість управлінням службово-бойовою діяльністю підрозділу, підготовкою та розвитком підлеглих;

задовільні управлінські знання; недостатня обізнаність військово-управлінської термінології, неповне розуміння сутності і змісту майбутньої управлінської діяльності офіцера підрозділу зв'язку, сучасних форм, методів, стилів управління військовим підрозділом, формування морально-психологічного стану підлеглого особового складу; посередні знання з педагогіки, психології, менеджменту, лідерства, управління військово-професійною діяльністю;

достатній рівень сформованості управлінських умінь і навичок офіцера ЗСУ. Достатні організаторські здібності, Достатні уміння щодо організації заходів підвищення бойової готовності підрозділів і забезпечення їх боєздатності; забезпечення безперервного добування, збору, узагальнення, аналізу та оцінки даних щодо обстановки; прийняття управлінських рішень; постановки завдань підлеглим; організації та підтримання взаємодії; організації заходів всебічного забезпечення; керування підготовкою підрозділу до бою; організації виконання поставлених завдань під час бою;

неповна розвиненість комунікативних, етичних, вольових та організаторських якостей особистості офіцера ЗСУ. Майбутні офіцери володіють продуктивними способами спілкування, демонструють емпатійність, впевненість, ініціативність, але частково прагнуть до професійного розвитку та саморозвитку.

Високий рівень характеризується наступними проявами:

високий рівень пізнавальної мотивації, адекватна уява про роль і сутність військової управлінської діяльності, інтерес курсантів до проблем управління та управлінської діяльності в підрозділах зв'язку ЗСУ; потреба в удосконаленні своєї управлінської компетентності у процесі набуття оперативно-тактичної освіти, повне прийняття ними цінностей цієї діяльності та розумінням її особистісної й суспільної значущості, прагнення до повного самовираження, самореалізації в управлінській діяльності, стійке бажанням вивчати управлінські дисципліни;

високий рівень та систематизація управлінських знань, активне оперування військово-управлінською термінологією, висока обізнаність щодо майбутньої управлінської діяльності офіцера підрозділу зв'язку, щодо сучасних форм, методів, стилів управління військовим підрозділом, формування морально-психологічного стану підлеглого особового складу; наявність знань з педагогіки, психології, менеджменту, лідерства, знань про управління військово-професійною діяльністю для впливу на свідомість підлеглого особового складу;

високий рівень сформованості управлінських умінь і навичок офіцера ЗСУ. Високі організаторські здібності. Уміння ефективно організувати заходи щодо підвищення бойової готовності підрозділів і забезпечення їх боєздатності; забезпечувати безперервне добування, збір, узагальнення, аналіз та оцінка даних щодо обстановки; приймати управлінські рішення; ставити завдання підлеглим; організувати та підтримувати взаємодію; організувати заходи всебічного забезпечення; керувати підготовкою підрозділу до бою; організувати виконання поставлених завдань під час бою;

сформованість комунікативних, етичних, вольових та організаторських якостей, які відповідають вимогам управлінської діяльності офіцера ЗСУ. Майбутні офіцери творчо підходять до вирішення управлінських завдань, володіють високим емоційним інтелектом.

Обговорення / Discussion. Значна кількість наукових праць вітчизняних дослідників

присвячена формуванню професійної компетентності військових фахівців: А. Галімов, А. Діденко, М. Нецадим, В. Осюдло, Ю. Приходько, Р. Торчевський, В. Ягупов та ін. Особливості формування управлінської компетентності військовослужбовців досліджували: О. Бойко, С. Нехаєнко, В. Король, В. Шемчук, Т. Мацевко. Говорячи про, готовність офіцерів до професійної діяльності, В. Король її інтегральними показниками визначив високий рівень професійної компетентності, управлінський досвід, управлінські вміння та навички, управлінське мислення (Король В., 2012). Зазначимо, що починаючи ще з 20-х років ХХ ст. вимогами до керівника вважали окремі «якості», «групи якостей», «вимоги» тощо (Бойко О., 2005).

У психолого-педагогічній літературі процес вимірювання проводиться шляхом «встановлення кількісного відношення між певною характеристикою об'єкта й деякою величиною, яка приймається за еталон» (Федієнко В., 2009; Soroka O., Kalaur S., & Balendr A. 2020). Таким еталоном в педагогічних дослідженнях прийнято вважати критерій. Водночас існують різні погляди щодо інтерпретації поняття «критерій». Критерієм називають мірило для оцінювання чого-небудь, засіб для перевірки істинності або помилковості того чи того твердження, як «показник, що об'єднує методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» (Гончаренко С., 1997). В перекладі з грецької, критерій розуміють як засіб судження, переконання, мірило, й, окрім іншого, застосовують для «...визначення, оцінювання предмета чи явища, він виступає як ознака, взята за основу класифікацій, підстава для оцінювання» (Шемчук В., 2010). А. Галімов інтерпретує критерій як «найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражається у конкретних показниках» (Галімов А., 2004). На думку А. Семенової, критерії можна класифікувати як інтегральні, для оцінювання загального стану явища або процесу, або часткові – для оцінювання явища або процесів, одиничні критерії – для оцінювання окремих сторін компонентів різних явищ (Семенова А., 2009).

Нам імнює думка Л. Коростіль, щодо врахування у процесі визначення критеріїв загальних вимог до їх відбору: «критерії повинні відображати основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між всіма компонентами аналізованого явища; критерії повинні розкриватися через показники, за якими можна судити про більший або менший ступінь вираженості даного критерію; критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного» (Коростіль Л., 2012).

Отже, в межах нашого дослідження, під критерієм ми розуміємо мірило за допомогою якого можна діагностувати управлінську компетентність майбутніх офіцерів-зв'язківців Збройних сил України в процесі професійної підготовки. Це дозволить отримати інформацію про ступінь її сформованості відповідно до визначених показників під час педагогічного експерименту. Отже, визначені критерії повинні бути об'єктивними і містити основні ознаки досліджуваного явища – управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців Збройних сил України в процесі професійної підготовки і відображати реальну динаміку її сформованості. Тому, показники ми розуміємо як якісні та кількісні характеристики сформованості досліджуваного об'єкту, ступінь сформованості основних аспектів управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ в процесі професійної підготовки.

Погоджуємось з С. Нехаєнко, що «критерій і показник знаходяться у безпосередньому взаємозв'язку. Проте, критерій – поняття ширше, ніж показник. Разом із тим, науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює раціональний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він об'єктивно характеризує прийнятий критерій. Кожен критерій складається із сукупності показників, які уточнюють зміст визначених критеріїв» (Нехаєнко С., 2020). Стосовно критеріїв саме управлінської компетентності у нашому дослідженні ми також врахували точку зору О. Повстина, про те що критерії та показники сформованості управлінської компетентності фахівців демонструють сутність їхньої управлінської компетентності, а також дозволяють визначати особливості їх діагностування (Повстин О., 2018).

Висновки / Conclusions. У процесі наукового дослідження вперше було визначено та обґрунтовано критерії і показники сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців ЗСУ. Загальний рівень сформованості зазначеної компетентності залежить від ступеня сформованості кожного з його компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного та особистісного. На основі теоретичного обґрунтування сутності та структури управлінської компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців, врахування посадових компетенцій майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку ЗСУ, особливостей освітнього процесу у ВВНЗ оперативного-тактичного рівня, а також сучасних вимог до змісту професійної компетентності офіцерського складу ЗСУ, було виокремлено критерії та показники діагностування сформованості

їх управлінської компетентності, що окреслюють основні закономірності формування та взаємозв'язки між компонентами цієї компетентності, а саме: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і особистісний. На основі проведеного аналізу та узагальнення інформації наукових джерел було визначено рівні оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку ЗСУ. Напрямами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження стану сформованості управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку ЗСУ у ВВНЗ.

Список використаних джерел і літератури:

Балендр, А. (2020). *Професійна підготовка фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу: теорія і практика*: [моногр.]. Хмельницький: вид-во НАДПСУ. [in Ukrainian].

Балендр, А. (2018). Уніфікована програма базового рівня для підготовки фахівців з охорони кордону країн Європейського Союзу. *Педагогічний дискурс*, 25, 17–21. [in Ukrainian].

Бойко, О. (2005). *Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ. [in Ukrainian]

Великий тлумачний словник сучасної української мови (2009) (з дод., допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ «Перун». [in Ukrainian]

Галімов, А. (2004). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом*: [моногр.]. Хмельницький: вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького. [in Ukrainian]

Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. [in Ukrainian]

Діденко, О., Андрощук, О., Балендр, А., Маслій, М., & Білявець, С. (2020). Використання електронних освітніх ресурсів у підготовці майбутніх офіцерів прикордонних підрозділів. *Information Technologies and Learning Tools*, 80 (6), 39–57. [in Ukrainian].

Король, В. (2012). Критерії оцінювання сформованості управлінської компетентності у майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, 38, 194–197. [in Ukrainian].

Коростіль, Л. (2009). Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. *Педагогічні науки*, 1, 138–145. [in Ukrainian].

Нехаєнко, С. (2020). Критерії та показники діагностування професійної компетентності майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (87), 219, 25–32. [in Ukrainian].

Повстин, О. (2018). *Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності: теорія та практика*: [моногр.]. Львів: ЗУКЦ. [in Ukrainian].

Семенова, А. (2009). *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх вчителів*: [моногр.]. Одеса: Юридична література. [in Ukrainian].

Федієнко, В. (2009). *Моделі кваліметрії і порівняння рівнів навчальних досягнень студентів у різних оціночних системах*: дис...канд. пед. наук: спец.13.00.09. Кіровоград. [in Ukrainian].

Шемчук, В. (2010). Розвиток управлінського мислення у майбутніх магістрів військового управління в оперативно-тактичній ланці управління: критерії та показники. *Нові технології навчання*, 66 (2), 248–250. [in Ukrainian].

Soroka, O., Kalaur, S., & Balendr, A. (2020). Monitoring of Corporate Culture Formation of Specialists of Social Institutions. *Postmodern Openings*, 11 (1Sup1), 218–233. [in English]

References:

Balendr, A. (2020). *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv z okhorony kordonu v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka* [Professional Training of Border Guards in the Countries of the European Union: Theory and Practice] (monograph). Khmelnytskyi: Office of the NADPSU. [in Ukrainian].

Balendr, A. (2018). Unifikovana prohrama bazovoho rivnia dlia pidhotovky fakhivtsiv z okhorony kordonu krain Yevropeiskoho Soiuzu [Unified Program of the Basic Level for the Training of Specialists in Border Protection of the Countries of the European Union]. *Pedahohichnyi Dyskurs – Pedagogical Discourse*, 25, 17–21. [in Ukrainian].

Boyko, O. (2005). *Formuvannia hotovnosti do upravlinskoj diialnosti u maibutnikh mahistriv viiskovo-sotsialnoho upravlinnia* [Formation of Readiness for Managerial Activity in Future Masters of Military and Social Management]: Candidate's Thesis. Kyiv. [in Ukrainian].

Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoj movy [Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language] (2009). (with additions, additions) / ed. V. T. Busel, Irpin: VTF «Perun». [in Ukrainian].

Halimov, A. (2004). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do vykhovnoi roboty z osobovym skladom* [Theoretical and Methodological Principles of Training Future Border Officers for Educational Work with Personnel] (monograph). Khmelnytskyi: NADPSU named after B. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

Honcharenko, S. (1997). *Ukrayinskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

Didenko, O., Androschuk, O., Balendr, A., Masliy, M., & Bilyavets, S. (2020). Vykorystannia elektronnykh osvitnykh resursiv u pidhotovtsi maibutnikh ofitseriv prykordonnykh pidrozdiliv [Use of Electronic

Educational Resources in the Training of Future Officers of Border Units]. *Information Technologies and Learning Tools*, 80 (6), 39–57. [in Ukrainian].

Korol, V. (2012). Kryterii otsiniuvannya sformovanosti upravlinskoi kompetentnosti u maibutnikh ofitseriv pozhezhnoi bezpeky u protsesi profesiinoi pidhotovky [Criteria for Evaluating the Formation of Managerial Competence in Future Fire Safety Officers in the Process of Professional Training]. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi*, 38, 194–197. [in Ukrainian].

Korostil, L. (2009). Samoosvita osobystosti yak sotsialne ta pedahohichne yavlyshche [Self-Education of the Individual as a Social and Pedagogical Phenomenon]. *Pedagogical sciences*, 1, 138–145. [in Ukrainian].

Nekhaienko, S. (2020). Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh orhanizatoriv moralno-psykholohichnoho zabezpechennia [Criteria and Indicators for Diagnosing the Professional Competence of Future Organizers of Moral and Psychological Support]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (87), 219, 25–32. [in Ukrainian].

Povstyn, O. (2018). *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv u haluzi bezpeky liudyny do upravlinskoi diialnosti [Professional Training of Future Specialists in the Field of Human Safety for Managerial Activities: Theory and Practice]* (monograph). Lviv: ZUKTS. [in Ukrainian].

Semenova, A. (2009). *Paradyhmalne modeliuвання u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv [Paradigmatic Modeling in Professional Training of Future Teachers]* (monograph). Odesa: Legal Literature. [in Ukrainian].

Fedienco, V. (2009). *Modeli kvalimetrii i porivniannya rivniv navchalnykh dosiahnen studentiv u riznykh otsinochnykh systemakh [Models of Qualimetry and Comparison of the Levels of Educational Achievements of Students in Different Evaluation Systems]:* Candidate's Thesis. Kirovohrad. [in Ukrainian].

Shemchuk, V. (2010). Rozvytok upravlinskoho myslennia u maibutnikh mahistriv viiskovoho upravlinnia v operatyvno-taktychnii lantsi upravlinnia: kryterii ta pokaznyky [Development of Management Thinking among Future Masters of Military Management in the Operational-Tactical Management Chain: Criteria and Indicators]. *New learning technologies*, 66 (2), 248–250. [in Ukrainian].

Soroka, O., Kalaur, S., & Balendr, A. (2020). Monitoring of Corporate Culture Formation of Specialists of Social Institutions. *Postmodern Openings*, 11 (1Sup1), 218–233. [in English].

Дата надходження статті: «06» вересня 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «06» жовтня 2022 р.

Павленко Олег, начальник кафедри загальновійськових дисциплін Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, кандидат педагогічних наук,

Pavlenko Oleh, Head of the Department Combined Military Disciplines of Military Institute of Telecommunications and Informatization named after the Heroes of Kruty, Candidate of Pedagogical Sciences

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Павленко, О. (2022). Критерії, показники та рівні діагностування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку. *Педагогічний дискурс*, 33, 38–46. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.05](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.05).

Pavlenko, O. (2022). Criteria, Indicators and Levels of Diagnosing Managerial Competence of Future Officers of Communication Units. *Pedagogical Discourse*, 33, 38–46. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.05](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.05).

УДК 37.06+378.1 (045)

UDC 37.06+378.1 (045)

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.06](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.06)

ГАННА НОСОВА,

*начальник науково-організаційного відділення
(Україна, Житомир, Житомирський військовий інститут
імені С. П. Корольова, проспект Миру, 22)*

HANNA NOSOVA,

*Head of Research and Organizational Department
(Ukraine, Zhytomyr, Korolov Zhytomyr Military Institute,
Myru avenue, 22)*

ORCID: [0000-0003-3573-9828](https://orcid.org/0000-0003-3573-9828)

ВЕРОНІКА ЛОБОДА,

*(Україна, Житомир, Житомирський військовий інститут
імені С. П. Корольова,
проспект Миру, 22)*

VERONIKA LOBODA,

*(Ukraine, Zhytomyr, Korolov Zhytomyr Military Institute,
Mira avenue, 22)*

ORCID: [0000-0002-3535-0233](https://orcid.org/0000-0002-3535-0233)

**Засоби масової комунікації в професійно-орієнтаційній роботі.
Досвід Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова**

Mass Media in Vocational Guidance. Experience of a Korolov Zhytomyr Military Institute

У статті досліджено можливості сучасних засобів масової комунікації з огляду на їх застосування для професійно-орієнтаційної роботи в рамках вступної кампанії у вищому військовому навчальному закладі. Проаналізовано цільові аудиторії, які є ключовими для досягнення мети вступної кампанії. Визначено унікальні особливості професійно-орієнтаційної роботи, притаманні вищим військовим закладам освіти. Виявлено суперечності, що виникають під час формування стратегії агітаційної кампанії, пов'язані з особливостями підготовки фахівців сектору безпеки й оборони, та запропоновано можливі шляхи їх вирішення. Запропоновано стратегію проведення професійно-орієнтаційної роботи з використанням можливостей сучасних засобів масової комунікації закладом вищої освіти. Наведено практичні результати, отримані в ході застосування запропонованої стратегії в професійно-орієнтаційній роботі вищого військового навчального закладу. Сформульовано напрями подальших теоретичних досліджень та практичні рекомендації для підвищення ефективності зазначеної роботи.

Ключові слова: вищий військовий навчальний заклад, цільова аудиторія, вступна кампанія, професійно-орієнтаційна робота.

The article explores the possibilities of modern mass communication means taking into account their application in conducting professional-orientation work and entrance campaign in the higher military educational institution. An analysis of target audiences is carried out, which are key to achieving the purpose of the entrance campaign. The unique features of professional-orientation work are presented, inherent in military educational institutions. Discussions arising during the formation of a strategy of campaign campaign, related to the peculiarities of training specialists in the security and defense sector and possible ways to solve them are proposed. A strategy of conducting professional-orientation work with the use of modern means of mass communication by higher education institution is proposed. Practical results obtained when applying the proposed strategy in the vocational-orientation work of the higher military educational institution are presented. The directions of further theoretical research and practical recommendations are formulated to improve the efficiency of the specified work.

Key words: higher military educational institution, target audience, introductory campaign, professional orientation work.

Вступ / Introduction. Аналіз щорічних звітів Digital Global Overview Report показує стійке невпинне зростання кількості інтернет-користувачів у всьому світі, ця динаміка відображена на рис. 1.

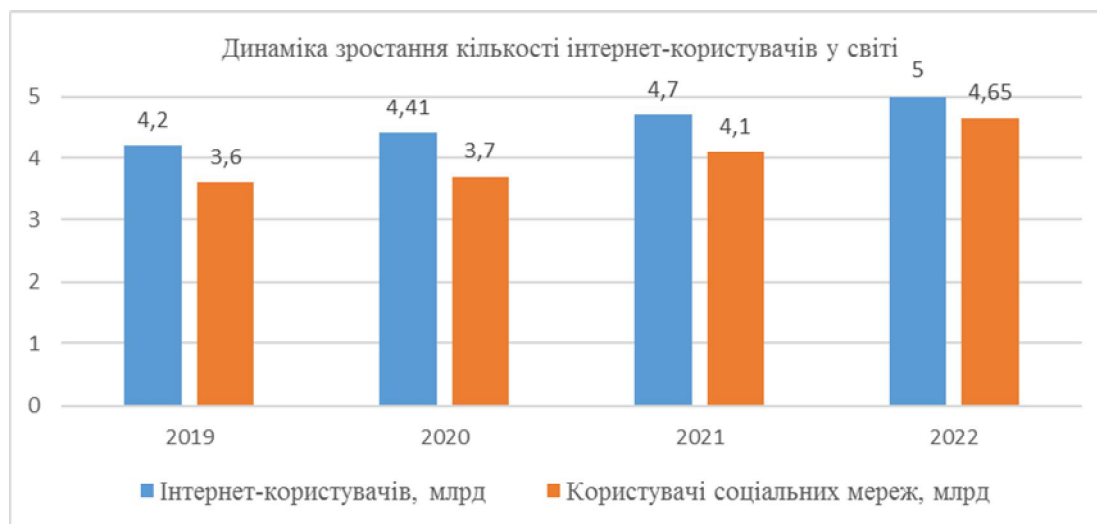


Рис. 1. Темпи зростання користувачів мережі у інтернет та соціальних мереж

До того ж загальні світові тенденції цифровізації суспільства свідчать про те, що вже на початок 2022 р. більше половини населення планети є активними користувачами соціальних мереж. Кожен власник цифрового гаджета в Україні проводить у середньому більше шести годин на добу в мережі Інтернет, причому третина цього часу віддається онлайн засобам масової комунікації (ЗМК) (Kemp S., 2020). При цьому частка користувачів з поміж молоді є значною та має тенденцію до зростання.

Спираючись на дані наведених звітів (Kemp S., 2020) можна впевнено стверджувати, що застосування відомих стратегій побудови вступної кампанії не принесе бажаних ефектів без залучення сучасних підходів та можливостей. І якщо заклади вищої освіти (ЗВО) вже давно широко використовують усі сучасні можливості ЗМК мережі Інтернет включно із соціальними мережами (База даних статистики..., с. 167), то для вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) такий підхід є досить новим. Особливістю професійно-орієнтаційної роботи сьогодні є пошук нестандартних рішень та підходів в умовах рівноваги ринку ЗВО. Тобто, усі вищі України знаходяться в ситуації рівних можливостей і доступу до цільової аудиторії (ЦА) у своїй агітації. Зрештою виграє той, хто дає «унікальну пропозицію».

Обмеження, пов'язані зі специфікою доступності та відкритості інформації щодо діяльності військових організацій нашої країни, демографічною ситуацією станом на 2021 рік, соціальними, політичними та економічними процесами в країні, всесвітньою пандемією COVID-19, з одного боку, та потребами Збройних Сил (ЗС) України щодо укомплектування кваліфікованими офіцерськими кадрами – з іншого виявили певну суперечність у формуванні стратегії вступної кампанії 2020 року в Житомирському військовому інституті імені С. П. Корольова (далі – військовий інститут, ЖВІ). Компромісом для вирішення цієї суперечності стало максимальне залучення можливостей ЗМК мережі Інтернет з соціальними мережами включно для інформування ЦА щодо вступу до зазначеного вишу – проведення рекламної кампанії навчального закладу.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою досліджень є вивчення можливостей сучасних ЗМК з огляду на їх використання в професійно-орієнтаційній роботі ВВНЗ.

Методи / Methods. Дослідження ґрунтуються на методах соціальної психології для розробки стратегії агітаційної кампанії; статистичного аналізу – для визначення якісної оцінки ефективності запроваджених заходів профорієнтаційної роботи; методі експертних оцінок.

Результати / Results. Підготовчим етапом формування стратегії рекламної кампанії в рамках вступної кампанії 2020 у військовому інституті стало визначення її головної мети та ЦА, проведення аналізу нових принципів сприйняття візуальної медіапродукції: техногенності, комунікативності, психологічності (Найдьонова Л. А., Череповська Н. І., 2014, с. 59), значущості візуального медіасприймання, а саме здатності визначеної ЦА побачити у візуальній медіапродукції більше, ніж зображено (Найдьонова Л. А., Череповська Н. І., 2014, с. 83), та основних особливостей медіапсихологічного портрету ЦА (Найдьонова Л. А., Череповська Н. І., 2014, с. 192).

На наступному кроці було визначено основні організаційні процеси кампанії (Шишко В. І., Шишко А. Ю., 2016, с. 103): від її головної мети до факторів (Шишко В. І., Шишко А. Ю., 2016, с. 282), що впливають на якість організації цих процесів і успішність кампанії загалом, а також показники ефективності.

Аналіз цільової аудиторії

На другому етапі формування стратегії визначено основні способи переконання та перелік каналів комунікації (Шипко В. И., Шипко А. Ю., 2016, с. 290), сформовано необхідний інформаційний простір відповідно до ступеня доступності, зацікавленості та психологічних особливостей сприйняття інформації визначеними ЦА.

Усі канали комунікації було класифіковано за типами (рис. 2).



Рис. 2 Класифікація використаних в агітаційній кампанії каналів комунікації за типами

При цьому запропонована класифікація з умовним розподілом на «традиційні» та «нетрадиційні» канали застосована відповідно до технічних можливостей та традицій передумов, які склалися в навчальному закладі, що розглядається. До традиційних каналів комунікації належать: міжособистісне спілкування з представниками інституту, співробітниками центрів комплектування та соціальної підтримки як потенційних абітурієнтів, так і їх батьків під час днів відкритих дверей, ярмарок професій, особистих зустрічей або презентаційних зустрічей у закладах освіти; розповсюдження друкованої продукції рекламного та інформаційного змісту через представників інституту в школах, ліцеях, закладах професійної освіти, територіальних центрах комплектування та соціальної підтримки; до нетрадиційних – поширення інформації каналами масової комунікації мережі Інтернет.

Початком агітаційної кампанії можна вважати вересень 2019 р., при цьому нетрадиційні канали комунікації було залучено лише від лютого 2020 р. що відображено діаграмою на рис. 3.

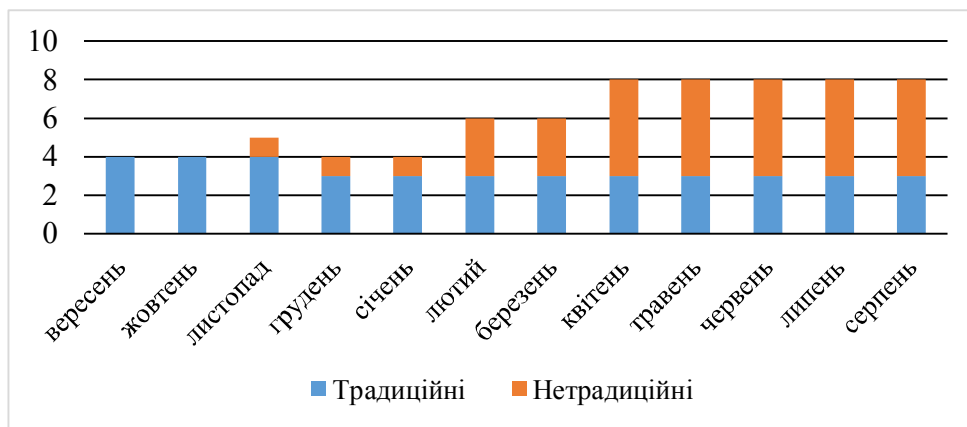


Рис. 3 Залучення каналів комунікації протягом агітаційної кампанії

Інтегральним показником ефективності проведеної вступної кампанії загалом визначено підвищення конкурсу серед вступників до ВВНЗ. Цей показник ґрунтується на оцінюванні показників ефективності зусиль, спрямованих на досягнення поведінки ЦА, яка відповідає головній меті та передбачає виконання завдань з:

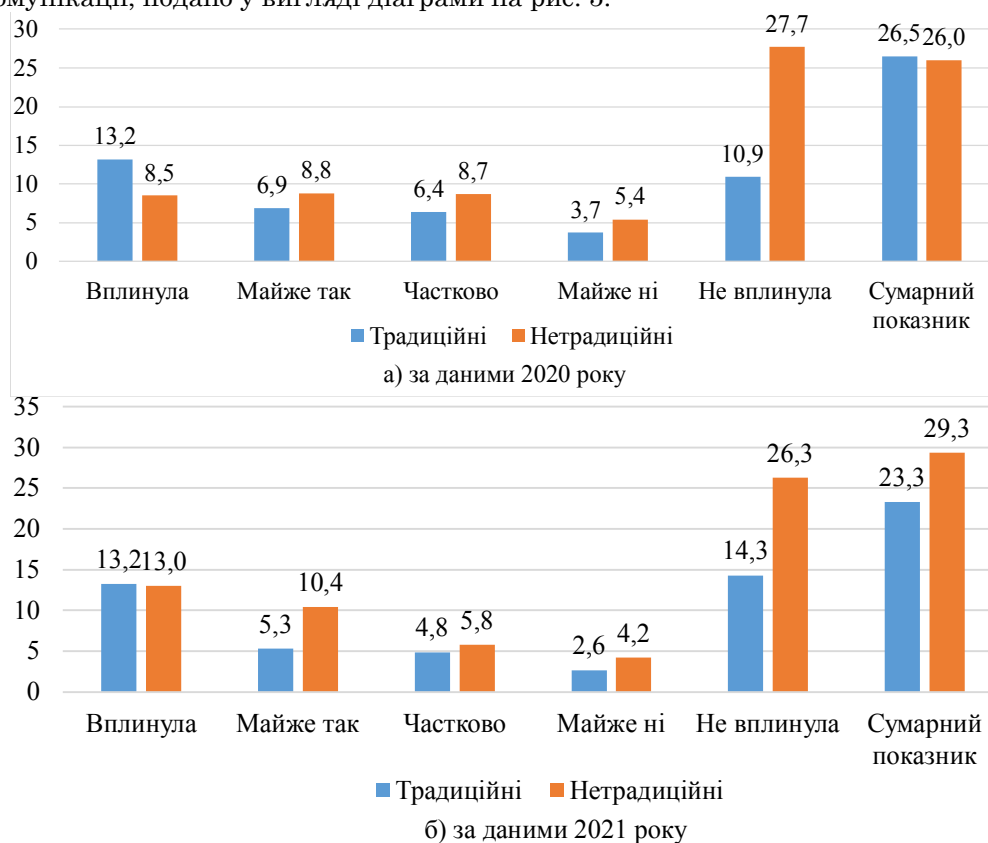
- визначення показників (індикаторів) зміни поведінки ЦА;
- визначення показників, що свідчать про якість розроблених інформаційних матеріалів;
- визначення показників розповсюдження інформаційних матеріалів;
- спостереження за зміною поведінки ЦА (показники впливу).

Дослідження показників впливу було здійснено шляхом проведення анкетування серед абітурієнтів, яких за результатами відбору було зараховано на навчання до військового інституту. Фрагмент анкети наведено на рис. 4.

11. Як вплинула інформація з наведених джерел на Ваше рішення про вступ до Житомирського військового інституту? (оберіть варіант для кожного джерела та обведіть)					
Джерело	Вплинула	Майже так	Частково	Майже ні	Не вплинула
Представник інституту	4	3	2	1	0
Представник територіального центру комплектування та соціальної підтримки	4	3	2	1	0
Оголошення в школі (ліцеї, військкоматі)	4	3	2	1	0
Батьки, друзі, знайомі	4	3	2	1	0
Facebook	4	3	2	1	0
Instagram	4	3	2	1	0
TikTok	4	3	2	1	0
https://zvir.zt.ua/	4	3	2	1	0
Vstup.do.zvi.tilda.ws/2	4	3	2	1	0
Канал у Telegram	4	3	2	1	0
Інше (назвіть)___	4	3	2	1	0

Рис. 4 Фрагмент анкети курсантів першого курсу набору 2020 року

Результати розрахунків проведеного анкетування курсантів першого курсу за даними 2020 та 2022 років набору щодо ступеня впливу інформації, отриманої традиційними та нетрадиційними каналами комунікації, подано у вигляді діаграми на рис. 5.



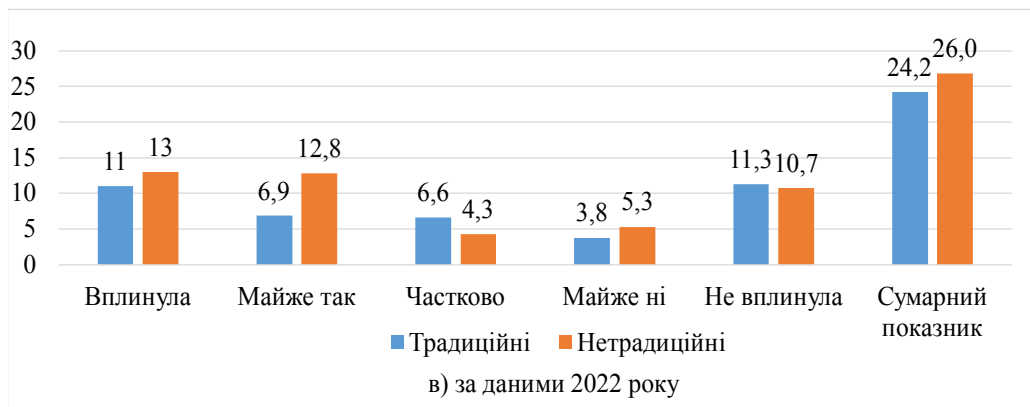


Рис. 5 Аналіз ступеня впливу інформації залежно від типу каналу комунікації

Результати проведеного опитування з урахуванням початкових умов, за яких було розгорнуто вступну кампанію 2020 у навчальному закладі, підтверджують ефективність застосування нетрадиційних каналів комунікації для проведення рекламної кампанії ВВНЗ для визначеної ЦА. Активне використання психологічних та соціальних функцій медіаресурсів у формуванні іміджу закладу освіти шляхом проведення рекламної кампанії у ЗМК мережі Інтернет дозволяє ефективно впливати на ЦА для досягнення головної мети.

Обговорення / Discussion. Питанням використання можливостей інтернет-ресурсів у профорієнтаційній роботі в цілому та рекламній кампанії ЗВО, як надавача освітніх послуг зокрема, присвячена низка досліджень. Так, В. Осадчий у своїй роботі розглядає педагогічні аспекти цього питання, а саме: концепцію, принципи відбору змісту, сам зміст, форми, методи та критерії ефективності консультування молоді засобами мережі Інтернет – та надає методичні рекомендації щодо користування спеціалізованим інтернет-порталом. А. Берко та У. Коляса у проведених дослідженнях інформаційного забезпечення інтелектуальних систем професійної орієнтації розглядають основні принципи та можливості застосування веб-систем прийняття рішення для розв'язання проблем професійної орієнтації молоді в Україні, акцентуючи увагу на інструментарії, що є помічним у цьому процесі, шляхом його класифікації, а також надають пропозиції щодо розширення функціоналу.

Більшість розглянутих підходів є узагальненими та не враховують особливостей чинної системи професійної орієнтації молоді для навчальних закладів сектору безпеки і оборони. Однак усі вони підтверджують потребу в розширенні підходів та оперативному й адекватному реагуванні на запити ЦА, реалізація яких можлива через використання ЗМК.

Висновки / Conclusions. Професійно-орієнтаційна робота у ВВНЗ має певні особливості, пов'язані зі специфікою та напрямками підготовки майбутніх фахівців оборонного сектору. Саме ці особливості у певному сенсі обмежують можливості рекламної кампанії та інформування ЦА зазначених ЗВО. Однак останнім часом спостерігається позитивна тенденція активного залучення інструментарію ЗМК, зокрема соціальних мереж, до проведення таких заходів. Завдяки наведеним тенденціям ВВНЗ стають більш відкритими, ближчими до потенційного абітурієнта. Головними факторами, що впливають на ефективність профорієнтаційної роботи через ЗМК, є чітка та водночас гнучка стратегія агітаційної кампанії, а також ґрунтовний аналіз ЦА.

З огляду на отримані результати використання ЗМК у вступній кампанії загалом та професійно-орієнтаційній роботі ВВНЗ зокрема, а саме збільшення кількості поданих заяв на вступ порівняно з попередніми роками на 40% та збільшення конкурсу під час вступу вдвічі (а за деякими спеціалізаціями учетверо), можна стверджувати про доцільність активного впровадження зазначеного вище інструментарію у таку роботу.

Повномасштабне вторгнення РФ на територію України суттєво вплинуло на профорієнтаційну роботу взагалі та на вступні компанії ВВНЗ зокрема. Забезпечення безпеки вступників в умовах нових викликів стало пріоритетним завданням військових вишів. Водночас надання якісного та повного доступу до інформації потенційним абітурієнтам ще більш ускладнилося через неможливість безпосереднього спілкування з представниками інституту та співробітниками центрів комплектування та соціальної підтримки. Зважаючи на всі означені вище фактори, у 2022 році основними каналами комунікації з абітурієнтом стали нетрадиційні. Результат їх активного використання у вступній компанії Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова 2022 року вкотре підтвердив доцільність їх розвитку та подальшого залучення у профорієнтаційну роботу ВВНЗ.

Перспективами подальших наукових досліджень є розробка пропозицій щодо розвитку створених на базі ВВНЗ каналів комунікації з урахуванням сучасних маркетингових досліджень, рекламних тенденцій, психологічних особливостей ЦА та їх адаптації до потреб ЗВО сектору безпеки і оборони.

Список використаних джерел і літератури:

- База даних статистики України. Взято з <http://lv.ukrstat.gov.ua> [in Ukrainian]
Найдьонова, Л. А., & Череповська, Н. І. (2014). *Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів*: [моногр.]. Київ. [in Ukrainian].
Шишко, В. І., & Шишко, А. Ю. (2016). Алгоритм организации рекламных кампаний в учреждениях высшего образования. *Економіка та управління підприємствами, 10*, 167–171. [in Russian].
Kemp, S. (2020). *Digital 2022: Global Digital Overview*. Retrieved from: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report> [in English]
Осадчий, В. В. (2005). *Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет*: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця.

References:

- Baza danykh statystyky Ukrainy [Database of Statistics of Ukraine]*. Retrieved from <http://lv.ukrstat.gov.ua> [in Ukrainian]
Naidonova, L. A., & Cherepovska, N. I. (2014). *Mediapsykholohiia: na peretyni informatsiinoho ta osvithnoho prostoriv [Media Psychology: at the Intersection of Informational and Educational Spaces]*: [monohrafiia]. Kyiv. [in Ukrainian].
Shyshko, V. I., & Shyshko, A. Yu. (2016). Algorithm organizacii reklamny'x kampanij v uchrezhdeniyax vy'sshhego obrazovaniya [Algorithm for Organizing Advertising Campaigns in Institutions of Higher Education]. *Ekonomika ta upravlinnia pidpriemstvamy – Economics and Business Management, 10*, 167–171. [in Russian].
Kemp, S. (2020). *Digital 2022: Global Digital Overview*. Retrieved from: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report> [in English]
Osadchyi, V. V. (2005). *Pedahohichni zasady profesiinoho konsultuvannia molodi zasobamy Internet [Pedagogical Principles of Professional Counseling of Youth by Means of the Internet]*: Candidate's Thesis. Vinnytsia.

Дата надходження статті: «18» вересня 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «20» жовтня 2022 р.

Носова Ганна – начальник науково-організаційного відділення Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова

Nosova Hanna – Head of Research and Organizational Department of Korolov Zhytomyr Military Institute

Лобода Вероніка – Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова

Loboda Veronika – Korolov Zhytomyr Military Institute

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Носова, Г., & Лобода, В. (2022). Засоби масової комунікації в професійно-орієнтаційній роботі. Досвід Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова. *Педагогічний дискурс, 33*, 47–52. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.06](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.06).

Nosova, H., & Loboda, V. (2022). Mass Media in Vocational Guidance. Experience of a Korolov Zhytomyr Military Institute. *Pedagogical Discourse, 33*, 47–52. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.06](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.06).

УДК 73.3

UDC 73.3

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.07](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.07)

ПЕТРО СІКОРСЬКИЙ,

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Львів, Національний університет «Львівська політехніка»,

вул. С. Бандери, 12)

PETRO SIKORSKYI,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Ukraine, Lviv, National University «Lviv Polytechnic»,

S. Bandery St., 12)

ORCID: [0000-0003-2648-0148](https://orcid.org/0000-0003-2648-0148)

Нові технології навчання математики у базовій середній школі

New Technologies for Teaching Mathematics in Basic Secondary School

У науковій статті розглядаються актуальні проблеми реформування середньої школи, зокрема її другого ступеня – базової середньої освіти. Завершується перший етап реформування освіти – початкова школа. Вкладено чимало фінансових ресурсів для зміцнення її навчально-матеріальної бази, дидактичного забезпечення, перепідготовки учителів. Постає питання, на яких засадах продовжити реалізовувати основні педагогічні ідеї концепції «Нова українська школа» у базовій середній школі? Будуть нові модельні навчальні програми, підручники і дидактичні засоби. Однак закладений новий зміст навчання необхідно якомога повніше засвоїти з учнями під час навчальних занять. Для цього потрібні не лише нові педагогічні підходи, а й нові технології навчання. Очевидно, що і далі буде домінувати класно-урочна система занять, яка має чимало недоліків.

У статті аналізуються основні її недоліки з тим, щоби її суттєво удосконалити. Для цього аналізуються різні дефініції поняття «освітня технологія», визначаються спільні і відмінні риси і, виходячи з цього, дається йому строге визначення. Основними складовими навчальної технології є суб'єкти учіння (учні та учителі), зміст, прийоми і методи, форми і засоби навчання. Залежно від їхньої ролі у навчанні учнів можна моделювати різні навчальні технології і контексти класно-урочної системи навчання.

Аналізуючи ефективність освітнього процесу у початкових класах з математики, автор статті шукає шляхи як забезпечити наступність у навчанні учнів 4 та 5 класів, як швидко адаптувати випускників початкової школи до нових умов навчання у 5 класі тощо. Ефективність навчання учнів у початковій школі характеризується такими показниками: сформованим інтелектуальним інструментарієм (спостережливість, пам'ять, мислення, увага, уява тощо), загальнонавчальними вміннями (говоріння, письмо, читання) і засвоєними головними знаннями. Від цього у великій мірі залежатиме успішне навчання учнів у базовій середній школі. Виходячи з цього, пропонуються шляхи удосконалення освітнього процесу у початкових класах і адаптація його за принципом модульності у 5-6 класах.

Ключові слова: початкова школа, базова середня школа, реформування освіти, концепція, освітня технологія, принцип модульності.

The scientific article considers the current problems of the secondary school reform, in particular its second level – basic secondary education. The first stage of education reform is coming to an end in the primary school. A lot of financial resources have been invested to strengthen its educational and material base, didactic support, and retraining of teachers. The question arises, on what basis to continue to implement the basic pedagogical ideas of the concept of «New Ukrainian School» in basic secondary school? There will be new model curricula, textbooks and teaching aids. However, the established new content of education must be mastered as fully as possible with pupils during classes. This requires not only new pedagogical approaches, but also new learning technologies. Obviously, the classroom system will continue to dominate, which has many drawbacks.

We analyze in the article analyzes its main shortcomings in order to significantly improve it. To do this, various definitions of the concept of «educational technology» are analyzed, common and distinctive features are identified and, based on this, it is given a strict definition. The main components of educational technology are the subjects of learning (pupils and teachers), content, techniques and methods, forms and means of learning. Depending on their role in teaching pupils, different learning technologies and contexts of the classroom learning system can be modeled.

Analyzing the effectiveness of teaching mathematics in the educational process in the primary school, the author seeks ways to ensure continuity in the education of pupils of 4th and 5th grades, how to quickly adapt the primary school graduates to new learning conditions in 5th grade and more.

The effectiveness of students' learning in primary school is characterized by the following indicators: formed intellectual tools (observation, memory, thinking, attention, imagination, etc.), general learning skills (speaking, writing, reading) and acquired basic knowledge. Successful learning of students in basic secondary school will largely depend on this. Based on this, there are ways to improve the educational process in primary school and adapt it to the principle of modularity in grades 5-6.

Keywords: *primary school, basic secondary school, education reform, concept, educational technology, principle of modularity.*

Вступ / Introduction. У важких умовах проводиться системне реформування середньої освіти в Україні (коронавірус, війна). У 2022 р. завершується перший етап освітньої реформи – початкова школа. Зроблено за чотири роки чимало: суттєво зміцнено навчально-матеріальну базу (комп'ютерна техніка, дидактичні матеріали, меблі тощо), удосконалено навчальні плани і програми, підготовлено нові навчальні підручники, проведено перепідготовку педагогічних працівників тощо. Сподіваємося, що війна швидко закінчиться нашою перемогою і з нового навчального року почнеться повноцінне очне навчання. Чи будуть випускники початкової школи підготовлені до продовження навчання у 5–6 класах (розвинений інтелектуальний інструментарій, сформовані загальнонавчальні вміння, адаптація до нових умов і технологій навчання тощо)? Якими новими дидактичними засобами забезпечити наступність у навчанні? Як підготувати контролюючі органи, особливо Державну службу забезпечення якості, до того, що немає в світі прикладів таких освітніх реформуваль, освітніх систем, які би забезпечили високу успішність всіх учнів? Не буде виключенням і реформа освіти в Україні.

На наш погляд, з позицій часу потрібно внести деякі корективи в освітній процес початкової школи, особливо підсилити його розвивальну складову, в тому числі й у дошкільці. І, що не менш важливо, запропонувати ефективні навчальні технології у базовій середній школі, які дозволили б досягати оптимальних навчальних результатів навчання учнів, зміцнюючи їхнє здоров'я, досліджуючи і розвиваючи їхні природні здібності і тим самим готуючи їх до свідомого і правильного вибору наступного напрямку навчання: академічного чи професійного.

Нині у педагогічній науці і практиці широко використовуються терміни: «технологія навчання», «навчальна технологія», «педагогічна технологія», «освітня технологія». Термін «технологія» (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність, вміння і логія від грец. *logos* – слово, учіння) є більше педагогічним, ніж технократичним, і означає «майстерне», тобто високоефективне навчання. Термін «технологія» в освіті вперше використав американський педагог Дж. Саллі у 1866 р.

Нова технологія навчання – програмоване навчання було запропоноване у 1954 р. американцем Б.Скіннером як альтернативне до традиційного навчання.

У 20-30 рр. ХХ ст. поняття «педагогічна технологія» зустрічається в роботах з педології. Паралельно з ним вживається поняття «педагогічна техніка», під якою розуміється сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. У цей же час створюється декілька прототипів педагогічних технологій (Дальтон-план, Віннетка-план, метод проектів). Французький педагог С. Френе критично ставився до поняття «метод» як до негнучкої, статичної категорії і високо оцінював переваги більш вільного терміну «технологія».

Під впливом поширення системного підходу у 70-80 рр. ХХ ст. зміст поняття «технологія» зазнав суттєвих змін. За визначенням ЮНЕСКО, під технологією навчання слід розуміти «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» (Гончаренко С., 1997, с. 331).

Питаннями розмежування понять «освітня технологія», «педагогічна технологія» займаються як вітчизняні (Б. Бархаєв, В. Беспалько, Н. Корсунська, Т. Назарова, А. Нісімчук, О. Падалка, Г. Селевко, І. Смолюк, О. Шпак), так і зарубіжні дослідники (М. Ераут, Р. Кауфман, П. Мітчелл, К. Сілбер, С. Френе).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета – на основі критичного аналізу досягнень педагогічної науки і практики з врахуванням основних завдань реформування українського шкільництва за концепцією «Нова українська школа» запропонувати нові підходи до моделювання адекватних до вимог базової середньої школи навчальних технологій.

Результати / Results. В педагогічній практиці використовуються два споріднені поняття: методика і технологія навчання. Очевидно, що це не тотожні поняття. Їх намагаються розвести І.П.Підласий і А.П.Підласий. Вони вважають, що «Від методики технологія відрізняється

відтворюваністю результатів, відсутністю безлічі «якщо»: якщо талановитий вчитель, талановиті діти, багата школа. Вже стало звичним, що методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не передбачуваний результат», – вважають І.П.Підласий та А.П.Підласий (Підласий І., Підласий А., 1998, с.4). Можна погодитися, що технологію навчання можна проектувати заздалегідь, задаючи ті чи інші параметри, бо вона має певну структуру, а методика часто впливає з педагогічної практики. Однак, це не найважливіші ознаки, за якими вони відрізняються.

«Методика конкретного навчального предмета, – зазначає академік С.У.Гончаренко, – це галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення школярів, формуванню світогляду і виховання якостей громадянина своєї країни» Гончаренко С., 2000, с.4). Тобто методика навчального предмета не лише відповідним чином трансформує наукові знання у навчальні (порядок побудови навчального матеріалу, його структурування і генералізація, поєднання теорії і практики тощо), а й певним чином скеровує вчителя на використання необхідних прийомів і методів навчання.

«Технологія не допускає варіативності, її головне призначення отримати гарантований результат... З технології не викинеш частину, там не може і не повинно бути зайвого. Якщо праця легко перебудовується, а прийоми взаємозамінюються, то це ознака нетехнологічності», – констатують І.П.Підласий та А.П.Підласий (Підласий І., Підласий А., 1998, с.4). З цим важко не погодитися. Бо та чи інша технологія має чітко визначену структуру, з якої не можна викинути жодного компонента, бо тоді вона перестане нею бути. Однак це аж ніяк не означає, що її компоненти не можна переставляти місцями.

І.Ф.Прокопенко та В.І.Євдокимов під педагогічною технологією розуміють «вивчення, розробку і системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. Педагогічна технологія виступає як педагогічна система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу» (Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І., 1995, с.6).

В.О.Сухомлинський вважав, що педагогічна технологія – це сукупність засобів забезпечення і впровадження позитивних наслідків педагогічної діяльності, засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу. У «Розмові з молодим директором» він писав: «Були і інші уроки: учитель ні на хвилинку не упушав з уваги самого процесу осмислення знань. Він не чекав кінця уроку, щоб потім дізнатися, засвоїли чи не засвоїли учні матеріал. Розмірковуючи про зміст того, що викладалося, осмислювалося учнями, він у той же час думав і над важливішими питаннями власної педагогічної технології: яка залежність між тим, що робиться, і тим, що виходить» (Сухомлинський В., 1977, с. 646).

В.І.Бондар зазначав, що основу будь-якої технології складають три компоненти: цілепокладання, цілездійснення, ціледосягнення.

За означенням ЮНЕСКО, технологія навчання – «це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» (Гончаренко С., 1997, с.331).

Таким чином, аналізуючи різні дефініції поняття технологічності у дидактиці, можна виділити такі його основні ознаки:

- постановка конкретних цілей і завдань, планування та організація їх виконання;
- використання системи раціональних способів у досягненні поставлених цілей навчання;
- спонукання учасників процесу навчання до активних дій;
- наявність трьох компонентів: організаційної форми, освітнього процесу, професійного вчителя і їх взаємодія;
- проектування навчального процесу і гарантований кінцевий результат;
- педагогічна система, яка підвищує ефективність навчання через використання відповідних засобів;
- системний метод організації процесу навчання і засвоєння знань через взаємодію технічних і людських ресурсів;
- організація спільної діяльності вчителя та учнів за певним алгоритмом.

Освітня технологія акцентує увагу не лише на засвоєнні знань, умінь і навичок, а й передбачає формування цінностей, що є однією із складових компетентності, і, безумовно, всебічного розвитку учнів.

Отже, **освітня технологія** – це *цілісний алгоритм організації засвоєння визначених знань, умінь і навичок (компетенцій), всебічного розвитку та національного виховання суб'єктів учіння,*

який відповідно до стратегічних цільових установок, упорядковує основні навчальні компоненти (зміст, прийоми і методи, форми і засоби) і адаптовує їх до індивідуальних особливостей суб'єктів учіння, вона є відтворювальною і забезпечує досягнення запланованих освітніх результатів.

Крім загального поняття «освітня технологія», під час навчання експлуатуються конкретні навчальні технології, які виконують локальні функції, використовуючи або один і той же засіб навчання, наприклад, комп'ютерні системи (інформаційно-комунікаційна технологія), або застосовують одні і тіж евристичні методи (технологія проблемного навчання), або спрямовані на розвиток того чи іншого психологічного компоненту, наприклад, технологія розвитку критичного мислення.

У шкільній практиці найбільш вживаною є класно-урочна система, основним компонентом якої є групова форма навчання (клас) і урок, який має свою структуру залежно від цільових установок. Класно-урочну систему навчання можна видозмінити, ввівши новий визначальний компонент, який і визначатиме її нову назву. Наприклад, враховуючи, що в початкових класах домінує розвивальна складова над освітньою, можна максимально використовувати евристичну бесіду або дидактичні розвивальні матеріали. Тоді класно-урочна система буде розвивальною. Перехід учнів з початкової школи (I ступінь) до школи II ступеня завжди викликав певні труднощі. Збільшується кількість предметів, кожний з яких викладається іншим учителем зі своїм стилем навчання, ускладнюється навчальний матеріал та ін. В результаті у навчанні учнів на перехідному етапі спостерігається чимало труднощів: падає інтерес учнів до навчання, а за ним і їхні навчальні досягнення, учні не дотримуються встановлених правил, можуть порушувати дисципліну тощо. В.О.Сухомлинський з цього приводу писав, що «незадовільних оцінок у 5-6 класах у сім разів більше, ніж у початкових класах, а відмінників у п'ять разів менше» (Сухомлинський В., 1977, с.406). Звісно, що Василь Олександрович відвідував уроки, досліджував причини такого стану і прийшов до висновку, «що головна причина – це невміння користуватися «різцями» цього інструменту, найголовнішими уміннями, з яких складається велике уміння вчитися. І насамперед невміння активно спостерігати і потім – читати» (Сухомлинський В., 1977, с.408). Бо у початкових класах «на уроках читання мало читання і багато розмов про читання, про те, що читали і будуть читати» (Сухомлинський В., 1977, с.409).

Навчаючи математики у 5-6 класах і відвідуючи уроки у початкових класах, приходимо до таких висновків:

– у початкових класах учителями приділяється недостатня увага вивченню головного теоретичного матеріалу, який складає основу курсу математики у 5-6 класах. З одного боку, можна впасти в одну крайність, тобто перевантажувати учнів теоретичним матеріалом, а з іншого – повністю ігнорувати ним. Потрібно знаходити золоту середину і, як писав В.О.Сухомлинський, виділити той кістяк знань, який необхідно засвоїти у 1-4 класах, інакше прийшовши у 5 клас потрібно майже цілий навчальний рік привчати учнів до вивчення теоретичного матеріалу (правило, алгоритм тощо). Таких обов'язкових елементів теоретичних знань у 5 класі є 85, а у 1-4 класах їх є не багато – лише 23. І їх потрібно міцно засвоїти, щоб успішно продовжувати вивчати математику у 5 класі;

– у 1-4 класах недостатньо виконується основне завдання початкової школи за В.О.Сухомлинським: «Якщо уважно придивитися до того, що роблять учні в початкових класах, то можна без перебільшення сказати: головне завдання початкової школи – навчити дітей користуватись інструментом, за допомогою якого людина все життя оволодіває знаннями...». І в ньому, – продовжує Василь Олександрович, – «п'ять умінь: спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати думку про те, що я бачу, роблю, думаю, спостерігаю, читати, писати» (Сухомлинський В., 1977, с.408). Не всі вчителі, на наш погляд, мають правильне уявлення про розвиток в учнів спостережливості (спостерігати явища природи, картини тощо). Водночас спостережливість охоплює набагато ширше коло питань. Зокрема, учні, спостерігаючи за кількома рівняннями, написаними на дошці, мали, би порівнюючи їх, прокоментувати хід знаходження невідомої величини. Або, прочитавши умову задачі, проаналізувати зв'язки між даними і шуканими величинами і накреслити шлях її розв'язування;

– у навчанні учнів початкових класів мала би переважати розвивальна складова над освітньою, бо як зазначає відомий американський вчений педагог-психолог Блум до 70% інтелекту дітей формується до восьми років. Тому освітній процес потрібно організувати так, щоб максимально розвинути інтелектуальні сили в кожного учня (спостережливість, пам'ять, мислення, увагу, уяву, говоріння, письмо, читання).

Для цього потрібно суттєво поглибити розвивальну складову освітнього процесу, використовуючи такі основні напрями.

Перший напрям – це розумовий розвиток учнів під час вивчення програмного матеріалу.

Наведемо приклади з математики як дидактично треба опрацювати навчальний матеріал, щоб використовуючи відповідні прийоми і методи інтерпретації її змісту, розвивати інтелект учнів.

Як уже зазначалося вище, велику роль у розвитку мислення учнів відіграє розв'язування задач. Однак розв'язування задач не потрібно розглядати як самоціль, як підготовку до написання контрольної роботи. В таких випадках вчитель намагатиметься розв'язувати якомога більше задач. Принцип, якщо вчитель розв'яже багато задач на уроці, то вони краще напишуть контрольну роботу, дидактично не зовсім правильний. Основне завдання текстових задач – розвивати мислення учнів, тобто вміння аналізувати умову, знаходити відомі і невідомі величини, взаємозв'язки між ними. На основі аналізу укладати план дій і лише тоді розв'язувати задачу.

Задачу можна і не розв'язувати, особливо, якщо числові дані потребують переходу до однієї одиниці вимірювання або громіздких обчислень. За допомогою такого прийому (усвідомлення і осмислення умови задачі, складання плану розв'язування) розвивається вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати і складати план розв'язування задачі, тобто ті компоненти логічного мислення, без яких не можна розв'язати жодної задачі. І лише тоді, коли сформуємо в учнів вміння логічно мислити, можна приступати до цілісного розв'язування задачі. Згодом перші три етапи розв'язування задачі (усвідомлення, осмислення умови задачі і складання плану розв'язку) проходять швидко, основна увага концентруватиметься на власне розв'язуванні задачі і на перевірці правильності розв'язку.

Вчителям початкових класів важливо збагнути, що *текстові задачі різних типів розв'язуються на уроках математики першочергово для розвитку інтелектуальних сил дитини, причому, якщо навчальний матеріал з часом стирається з пам'яті, то розвинуті інтелектуальні вміння (порівнювати, співставляти, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, систематизувати тощо) залишаються з дитиною на все життя і допомагатимуть їй розв'язувати різні життєві проблеми вдома і на роботі.* Крім того, розвинутий інтелектуальний інструментарій допоможе учням у наступних класах засвоювати нові, все складніші, дози навчального матеріалу.

Дуже добре, що у підручниках з математики (1-4 класи) пропонується для розв'язування чимало різних типів задач. Розв'язування задач різних типів – це ще й урізноманітнення видів діяльності на уроці, які знімають розумову втому учнів. Крім того, задачі різних типів поглиблюють інтелектуальний розвиток учнів.

Василь Олександрович стверджував, що «не могло бути й мови про хороші знання ні з математики, ні з інших предметів, якби діти не навчилися думати, якби процес мислення не змінював мозок» (Сухомлинський В., 1977).

Математика має великі можливості для розвитку пам'яті. Це і табличка додавання, і табличка множення, і правила як знайти невідомий компонент з усіх арифметичних дій, закони додавання і множення, нові терміни тощо. Важливо розвивати логічну пам'ять і вміння її задіяти, якщо ті чи інші елементи знань призабулися. Наприклад, якщо учні забули як знайти невідомий дільник, достатньо вдатися до конкретного прикладу: $8:2 = 4$, отже, $2 = 8:4$.

Важливим для розвитку вміння порівнювати, діяти за аналогією, переходити від конкретного до абстрактного є придумування аналогічних задач або цілком нових, або змінювати місцями відомі і невідомі величини в даній задачі.

Для розвитку довільної уваги і тимчасової пам'яті можна на кожному уроці використовувати такий прийом: записати десять довільних двоцифрових чисел. Дати 30с для того, щоб учні спостерігали і запам'ятовували їх. Потім, закривши, дати завдання учням відтворити їх. Об'єкти для спостереження можна змінювати: 10 геометричних фігур, десять різних квіток тощо.

Добре, щоб такі спеціальні завдання і задачі для розвитку тих чи інших психічних компонентів були розміщені у підручнику.

Другий напрям психічного розвитку дітей – це підбір додаткових вправ і завдань, які не пов'язані із програмним матеріалом. Для цього вчитель мусить спільно з батьками або придбати відповідні книжки (наприклад, О.Гісь, І.Філяк. «Планета міркувань». I-IV, Л.І.Білоусова, Н.В.Олефіренко. «Математика, логіка, інформатика». I клас), або систематизувати відповідні матеріали з періодичних видань чи з Інтернету.

Ці матеріали потрібно зшити в зошит для кожного учня, щоб не витратити багато часу на їх використання. Матеріали потрібно адаптувати до рівня розвитку тієї чи іншої типологічної групи дітей.

І, насамкінець, **третій напрям** – це спеціальні уроки інтелектуального розвитку дітей. Шкода, що для варіативної частини навчальних планів МОН України виділяє мало годин: 1год – у I класі і по 2 год у 2-4 класах;

– учні у 5-6 класах проходять адаптивний курс навчання, тобто вони не лише на уроках математики пристосовуються до нового вчителя, засвоюють пропедевтичний курс для майбутнього

навчання алгебри і геометрії, а й навчаються швидко читати і писати, формується вміння одночасно слухати і записувати, коментувати свої дії зв'язною мовою, обґрунтовувати виконання математичних операцій відповідними правилами і властивостями. Якщо цього не навчати у 3-4 класах, то учням важко адаптуватися до нових умов. Учні 5 класу не навчені писати дрібним шрифтом, розбірливим почерком, відділяти один запис від іншого відповідними розділовими знаками тощо. В результаті витрачається майже рік для того, щоб засвоїти з учнями згадані вище загальнонавчальні вміння;

– у 3-4 класах повільно вводиться буквена символіка. Учні погано вміють писати букви латинського алфавіту, виражати те чи інше означення або властивість за допомогою букв. В той же час навчальна програма у 5-6 класах спонукає вивчати з учнями цілу низку формул: формула рівномірного руху і її наслідки, формула зустрічного і одностороннього рухів, руху за течією і проти течії, формула площі і периметра прямокутника і квадрата, площі поверхні і об'єму прямокутного паралелепіпеда, ділення з остачею тощо;

– недостатньо розвивається просторове мислення. Хоча у 3-4 класах вводиться поняття прямокутного паралелепіпеда, куба. Однак для розвитку просторового мислення потрібно ці просторові фігури з учнями будувати декілька разів протягом навчального року, в тому числі і на уроках образотворчого мистецтва і трудового навчання;

– для розвитку просторового мислення потрібно виготовляти з учнями просторові фігури з паперу (картону): куб, прямокутний паралелепіпед, піраміду.

Для моделювання нової технології навчання в умовах класно-урочної системи визначимо основні її вади, виходячи з реальної шкільної практики:

– у масовій шкільній практиці недостатньо враховуються індивідуально-психологічні особливості учнів, не використовуються можливості диференційованого навчання. Орієнтація педагогічних зусиль на абстрактного середнього учня не забезпечує оптимального інтелектуального зростання найбільш здібних учнів класу, а також поза увагою залишаються учні з низькими розумовими здібностями;

– у роботі закладів середньої освіти, в тому числі і базової, переважає комбінований урок, який не дозволяє за часом повністю зреалізувати всі свої складові: від перевірки засвоєного на попередньому уроці до закріплення нових знань. Тому новий матеріал вивчається наспіх і належно не закріплюється;

– існуюча шкільна практика характеризується недостатнім використанням самоорганізуючих чинників, які б спонукали учнів до систематичної розумової праці. Відомо, що мотиваційні компоненти у навчанні є лише передумовою систематичного учіння дитини. Щоб забезпечити необхідні і достатні умови самоорганізації учня до систематичного учіння, потрібно задіяти всі тактичні й стратегічні компоненти і мотиви (гносеологічні, соціальні), технологічні основи навчання (кібернетичні, психолого-педагогічні), моральні стимули (системне і систематичне оцінювання знань з урахуванням самооцінки учня);

– в умовах уроку неможливо зреалізувати повний психолого-педагогічний цикл (сприймання, усвідомлення і осмислення (розуміння), запам'ятовування (первинне, поточне і закріплююче), узагальнення і систематизація знань, формування навичок і вмінь, повторення);

– урочна практика засвоєння знань не створює достатніх можливостей для реалізації принципу розвивального навчання (створення проблемної ситуації, формулювання проблемної задачі, висунення гіпотез і обґрунтування їх, підсумування розв'язування поставленої проблеми);

– існуюче поточно-епізодичне оцінювання в шкільній практиці не тільки не виконує самоорганізуючих функцій до систематичної розумової праці учня, а й моделює і закріплює процес епізодичного учіння навіть найбільш здібними учнями класу;

– через подрібненість навчальних доз нових знань учні не мають змоги сконцентрувати увагу на головних знаннях, навичках і вміннях у логічно завершених блоках.

І, насамкінець, між існуючою шкільною практикою і навчанням у вищих закладах освіти існує значний розрив, який не сприяє швидкій адаптації вчорашнього випускника школи до нових умов навчання. Основна відмінність між шкільним і навчанням у вищих закладах освіти полягає не лише у складності і складності навчального матеріалу, нових методах і формах роботи, а й у дозах навчального матеріалу, який треба засвоїти. У шкільництві ця доза вимірюється уроком, а у вищих закладах освіти вона різко зростає: від уроку до семестру.

Отже, аналіз основних вад побутуючої шкільної практики спонукає до пошуку нових шляхів удосконалення класно-урочної системи навчання, особливо для базової середньої школи, реформування якої здійснюється з 01.09.2022р.

В основу удосконалення класно-урочної системи навчання покладемо принцип модульності, який *передбачає організацію вивчення знань у дискретно-неперервному полі за наперед заданою модульною програмою, як такою, що складається з логічно завершених доз навчального*

матеріалу (модулів) із структурованим та генералізованим змістом кожного модуля і навчального предмета загалом.

Модульна програма з навчального предмета складається за певними вимогами: логічно завершена частина матеріалу (модуль) має цілісно (в інтелектуальному і часовому вимірах сприйматися і засвоюватися учнями даного розумового рівня та віку; кількість модульних годин повинна дати змогу вчителю не лише zorganizувати засвоєння знань за повним психолого-педагогічним циклом та кібернетичними вимогами, а й оцінити кожного учня за наперед заданими навчальними параметрами без психологічного і фізичного перевантаження учнів і вчителя. В структурі навчального матеріалу кожного модуля виділяємо головні, базові та допоміжні теоретичні знання і практичні навички. Модульне планування передбачає й виділення опорних знань і навичок, які актуалізуються перед вивченням матеріалу нового модуля, а також системне повторення головних теоретичних знань і навичок. Отже, *модульна технологія навчання в умовах класно-урочної системи передбачає вивчення матеріалу логічно-завершеними частинами, протягом визначеного часу з врахуванням трудності і складності навчального матеріалу, реальних розумових можливостей учнів, оцінюванням генералізованих елементів теоретичних знань, умінь і навичок за модуль, семестр, рік і весь період навчання у середніх закладах освіти.*

І хоча основними складовими модульної технології навчання залишаються урок і клас, але вони несуть інше функціональне навантаження. Скажімо, якщо тривалість модуля складає 20 год., то це — довготривалий урок у 900 хв., у якому відповідно до кібернетичних вимог визначаються стратегічні цілі модуля, які доводяться до суб'єктів учіння і сприймаються ними як свої. Укладається програма реалізації запланованих цілей, продумуються мотиви, організація виконання програми і контроль за результатами навчання.

Тривалість модуля-уроку в 900 хв. дає змогу повністю зреалізувати всі психолого-педагогічні складові циклу засвоєння знань: вивчення стану засвоєння учнями опорних знань, сприймання, осмислення і усвідомлення нових знань, запам'ятовування їх, формування відповідних навичок і умінь, систематизація знань. Учитель планує і реалізує планове повторення головних знань і навичок з попередніх модулів для їх повнішого і глибшого засвоєння. Модульний принцип дає змогу скласти реальну програму засвоєння визначених і адаптованих до інтелектуальних можливостей учнів теоретичних знань, практичних навичок і умінь з використанням принципу випереджувального вивчення теоретичних знань та доцільним перерозподілом часу щодо засвоєння теоретичних знань і формування практичних навичок та творчих умінь.

Частина модуля (до 60-70%) можна відвести на відпрацювання практичних дій, тим більше, що в процесі формування навичок і умінь закріплюються й теоретичні знання. За модульного навчання оптимізується розвивальний вплив засвоєваних знань. Є можливість поставити проблемну задачу, використати евристичну бесіду, елементи проблемного викладу, дослідницькі методи.

Принцип модульності допомагає підвищити рівень диференційованого навчання, яке враховує індивідуальні особливості учнів і спрямоване на оптимальний інтелектуальний розвиток кожної дитини засобами структурування змісту навчального матеріалу, добору відповідних до типологічних особливостей учнів форм, прийомів і методів навчання. Структурування і генералізація навчального матеріалу передбачають виділення головних знань, котрі є кістяком предмета і потребують глибокого засвоєння; базових знань, які є кістяком модуля і можуть метою навчання визначатися як для розуміння, так і для засвоєння (все залежить від їх складності та інтелектуальних можливостей учнів); допоміжних знань, з яким учні знайомляться, і які виконують розвивальну функцію.

Диференціація структурованого змісту навчального матеріалу полягає у тому, що залежно від розумових здібностей учнів, головні знання можуть суттєво розширюватися за рахунок базових, а базові — за рахунок допоміжних і навпаки. Тобто, між головними, базовими і допоміжними знаннями існує складний діалектичний взаємозв'язок, який в умовах модульного навчання використовується з користю для посилення освітніх та розвивальних компонентів навчання.

Важливе місце у навчанні за модульним принципом відіграє використання різних форм контролю, ефективна система оцінювання.

Відомо, що досконала система контролю і оцінювання учнів виконує свою мотиваційно-стимулюючу функцію, дає змогу вчасно проводити корекцію навчальної діяльності. У новій українській школі використовується внутрішнє (формувальне) оцінювання, яке передбачає оцінку навчальних досягнень учнів учителем, який його навчає. За його допомогою визначаються і оцінюються індивідуальні навчальні досягнень кожного учня, не порівнюючи їх з результатами оцінювання інших учнів.

Оцінювання у модульній технології навчання є формувальним і має свої особливості:

– визначається в модулі система логічно завершених генералізованих елементів знань (терміни, поняття, правила, алгоритми дій тощо) для повного засвоєння і оцінювання його результатів;

– встановлюється система опорних оцінок (знання теоретичних елементів знань, відповідних навичок і вмінь, самостійна робота у домашніх умовах, ведення зошитів тощо);

– визначаються критерії оцінювання різних видів контрольних зрізів (самостійна робота, контрольна робота: тестування закрите і відкрите, залік тощо), види самооцінювання і відсоткове співвідношення між ними;

– у випадку опосередкованого оцінювання подається інтервальна шкала переходу від загальної кількості балів до оцінки.

Під час оцінювання навчальних досягнень учнів потрібно дотримуватися таких вимог: доброта і доброзичливість, об'єктивність, позитивне ставлення до реальних досягнень учнів, допомога від вчителя і взаємодопомога, моральна підтримка, неперервність.

Висновки / Conclusions. Модульна система навчання дозволить суттєво підвищити мотивацію учнів до систематичної навчальної праці, забезпечить міцне і повне засвоєння ними головних елементів знань, умінь і навичок, а також об'єктивність оцінювання їхніх навчальних досягнень. Крім того, вона полегшить організувати системне і систематичне повторення навчального матеріалу логічно завершеними частинами (модулями) – необхідної умови успішного навчання.

Дослідження, проведене у науковій статті, спонукатиме до більш інтенсивних пошуків нових технологій навчання для учнів базової середньої школи не лише з математики, а й з інших навчальних предметів.

Список використаних джерел та літератури:

- Гончаренко, С. У.** (2000). *Методика як наука*. Хмельницький: вид-во ХГПК. [in Ukrainian]
Гончаренко, С. У. (1997). Технологія навчання. В.: *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. [in Ukrainian]
Підласий, І., & Підласий, А. (1998). Педагогічні інновації. *Рідна школа*, 12, 3–17. [in Ukrainian]
Прокопенко, І. Ф., & Євдокимов, В. І. (1995). *Педагогічна технологія*. Харків. [in Ukrainian]
Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори: у 5 томах.* (Т. 4). Київ. [in Ukrainian]

References:

- Honcharenko, S. U.** (2000). *Metodyka yak nauka [Methodology as a Science]*. Khmelnytskyi: vyd-vo KhHPK. [in Ukrainian]
Honcharenko, S. U. (1997). *Tekhnolohiia navchannia [Learning Technology]*. In: *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
Pidlasyi, I., & Pidlasyi, A. (1998). *Pedahohichni innovatsii [Pedagogical innovations]*. *Ridna shkola – Native school*, 12, 3–17. [in Ukrainian]
Prokopenko, I. F., & Yevdokymov, V. I. (1995). *Pedahohichna tekhnolohiia [Pedagogical technology]*. Kharkiv. [in Ukrainian]
Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory: u 5 tomakh. [Selected works: in 5 volumes]* (T. 4). Kyiv. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «12» вересня 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «20» жовтня 2022 р.

Сікорський Петро – професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор

Sikorskyi Petro – Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education of the National University «Lviv Polytechnic», Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Сікорський, П. (2022). Нові технології навчання математики у базовій середній школі. *Педагогічний дискурс*, 33, 53–60. doi: [10.31475/ped.dys.2022.33.07](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.07).

Sikorskyi, P. (2022). New Technologies for Teaching Mathematics in Basic Secondary School. *Pedagogical Discourse*, 33, 53–60. doi: [10.31475/ped.dys.2022.33.07](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.07).

УДК 378.011.3-057.175:005.734]-043.83(045)

UDC 378.011.3-057.175:005.734]-043.83(045)

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.08)

ІННА РЕПКО,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Харків, Муніципальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
пров. Руставелі, 7)*

INNA REPKO,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Kharkiv, Municipal establishment
«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of the Kharkiv regional council,
prov. Rustaveli, 7)*

ORCID: [0000-0001-8501-4097](https://orcid.org/0000-0001-8501-4097)

ІВАН СТЕПАНЕЦЬ,

*кандидат педагогічних наук, професор
(Україна, Харків, Муніципальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
пров. Руставелі, 7)*

IVAN STEPANETS,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine, Kharkiv, Municipal establishment
«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of the Kharkiv regional council,
prov. Rustaveli, 7)*

ORCID: [0000-0003-0600-4389](https://orcid.org/0000-0003-0600-4389)

Формування професійно-педагогічної культури викладача педагогічного ЗВО: тенденції і принципи

The Formation of the Professional and Pedagogical Culture of a Teacher of a Pedagogical Higher Education Institution: Trends and Principles

У статті розглянуто та схарактеризовано виокремлені ключові тенденції і принципи формування професійно-педагогічної культури викладача закладу вищої педагогічної освіти в контексті її інноваційного розвитку.

На основі узагальнення наукової теорії та власного педагогічного досвіду уточнено поняття професійно-педагогічної культури викладача сучасного педагогічного ЗВО, сформульовано основні протиріччя, що стимулюють процес її формування і розвитку. Педагогічну теорію і практику збагачено теоретичними та теоретично-методичними положеннями щодо сучасних характеристик і методичних підходів до формування і розвитку професійно-педагогічної культури викладача педагогічного ЗВО. Названо спільні структурні компоненти та схарактеризовано єдність і співвідношення освітньої та наукової діяльності викладача як умови ефективності розвитку його професійно-педагогічної культури.

Наведено результати наукових досліджень, що ілюструють реалізацію окремих принципів і вказують на чинники ефективності інноваційної діяльності педагогів та названо умови її впливу на рівень сформованості професійно-педагогічної культури.

Шляхом узагальнення практичного досвіду та результатів дослідження виокремлено психолого-педагогічні умови, що впливають на розвиток професійно значимих особистих цінностей педагогів ЗВО. З допомогою структурно-логістичної схеми представлено інтеграцію і взаємозв'язок соціокультурних та професійних цінностей викладача вищого педагогічного закладу освіти як елементів його професійно-педагогічної культури.

Окреслено перспективи подальших досліджень щодо означеної проблеми.

Ключові слова: *професійно-педагогічна культура, тенденції, принципи, освітній процес, імплікація, наукова й освітня діяльність, суб'єкти світного процесу.*

The article examines and characterizes the highlighted key trends and principles of the formation of the professional and pedagogical culture of a teacher of a higher pedagogical education institution in the context of its innovative development.

Based on the generalization of scientific theory and own pedagogical experience, the concept of professional and pedagogical culture of a teacher of a modern pedagogical higher education institution is specified, the main contradictions that stimulate the process of its formation and development are formulated.

Pedagogical theory and practice are enriched with theoretical and theoretical-methodological provisions regarding modern characteristics and methodological approaches to the formation and development of the professional-pedagogical culture of a teacher of a pedagogical higher education institution.

Common structural components are named and the unity of the ratio of educational and scientific activity of the teacher is characterized as a condition for the effectiveness of the development of his professional and pedagogical culture.

The results of scientific research illustrating the implementation of certain principles and indicating the factors of the effectiveness of the innovative activity of teachers are given, and the conditions of its influence on the level of formation of professional and pedagogical culture are given.

By summarizing practical experience and research results, the psychological and pedagogical conditions that affect the development of professionally significant personal values of teachers of higher education institutions are singled out.

With the help of a structural-logistic scheme, the integration and relationship of socio-cultural and professional values of a teacher of a higher pedagogical institution of education as elements of his professional and pedagogical culture are presented.

Prospects for further research on the specified problem are outlined.

Key words: *professional and pedagogical culture, trends, principles, educational process, implications, scientific and educational activity, subjects of the world process.*

Вступ / Introduction. Аналіз нинішніх реалій у сфері освіти дозволяє виявити низку стійких залежностей, що систематично повторюються у відповідних умовах, набуваючи характеру тенденцій чи навіть закономірностей.

Чисельні актуальні тенденції відображають певний порядок причинної стійкості зв'язків між певними структурними й функціональними компонентами, зокрема завданнями, умовами, засобами формування тощо професійно-педагогічної культури педагога сучасного закладу вищої освіти.

Серед основних тенденцій розвитку соціально-педагогічних систем, до яких ми відносимо і професійно-педагогічну культуру, слід назвати зростання залежності її формування від рівня розвитку професійної свободи особистості педагога, його творчої самореалізації в науково-педагогічній діяльності, у виборі технологій, методик, засобів тощо її здійснення; тенденцію апропріації, тобто активізації діяльності педагогів у вивченні та запровадженні як кращого вітчизняного, так і закордонного досвіду; тенденцію гуманістичної спрямованості професійно-педагогічної діяльності викладача педагогічного ЗВО.

Професійно-педагогічна культура, на наше переконання, є як результатом педагогічної творчості особистості, так і необхідною умовою розвитку здатності педагога досягати названих цілей професійної діяльності на інноваційній основі за високого рівня якості її результатів.

Саме зміна пріоритетів розвитку системи освіти України, що зумовлюють її інноваційність, визначених у Законах України «Про вищу освіту» (в редакції закону № 392-IX від 18.12.2019), «Про інноваційну діяльність» (2015), Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011, зі змінами), визначає сенс виокремлення та сутність тенденцій пошуку шляхів і способів підвищення рівня підготовки майбутніх педагогів до здійснення інноваційної діяльності, зокрема у педагогічному ЗВО, з метою формування професійно-педагогічної культури сучасного педагога, компетентного в теорії і практиці інноваційного вирішення завдань освіти.

Аналіз теоретичних і практичних положень щодо професійної підготовки майбутніх і нинішніх педагогів, зокрема у контексті формування їх професійно-педагогічної культури на засадах інноваційності, вказує на основні суперечності, що потребують розв'язання:

– між неперервним зростанням вимог до професійних і особистісних якостей педагогів та недостатнім рівнем готовності ЗВО готувати кадри, що характеризуються високим рівнем професійно-педагогічної культури, шляхом імплікації загальної педагогічної культури;

– між актуальними вимогами до якості педагогічної підготовки вчителя, зафіксованими в нормативних документах, та рівнем інноваційної педагогічної діяльності в закладах, зокрема

вищої педагогічної освіти.

Вивчення педагогічної теорії і практики переконує що, з одного боку, ми спостерігаємо ознаки тенденцій, які розкривають залежність формування професійно-педагогічної культури педагога від міри розвитку його професійної свободи, творчої самореалізації, а з іншого – констатуємо все ще низький рівень інноваційної насиченості освітнього процесу, спричинений його недостатньою технологізацією, адаптацією до нових умов.

На існування даної проблеми вказують 74,6% опитаних науково-педагогічних працівників Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради і її структурних підрозділів зі 133 респондентів.

Інноваційний розвиток сучасного педагогічного ЗВО як умова і середовище формування професійно-педагогічної культури педагога в нинішніх умовах досить чітко регулюється нормативно-правовою базою і спирається на наукові праці таких дослідників як І. Авдеева, І. Бех, М. Кісіль, Н. Клокар, Є. Макогон, В. Паламарчук, І. Якиманська та інших (реалізація особистісно-орієнтованого підходу у процесі підготовки вчителя до інноваційної діяльності); В. Беспалько, С. Беляєв, М. Гриньова, І. Корнілова, В. Лунячек, О. Попова, О. Савченко, В. Сергієвський, Г. Селевко, А. Хуторський та інших (проблеми педагогічної інноватики, зокрема в контексті технологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя); Б. Без'язичний, І. Богданов, Л. Ващенко, Д. Коваленко, А. Кузьмінський, О. Локшина, О. Пехота, Г. Пономарьова, К. Степанюк, Л. Хомич та інших (формування професійних компетентностей майбутніх педагогів); Н. Бойченко, Т. Борова, О. Дубасенюк, Н. Лосева, О. Савченко та інших (формування професійних і особистісних якостей педагога у процесі професійного розвитку і саморозвитку).

Освітня практика яскраво ілюструє той факт, що процес формування професійно-педагогічної культури викладача вищої школи буде тим ефективніше, чим більшою мірою спрямовуватиметься на створення у ЗВО інноваційного середовища, чим цілеспрямованіше будуть створюватися умови для його постійного пошуку у науковій, науково-методичній, навчальній, виховній діяльності саме в контексті розробки інноваційної стратегії освітнього процесу у ЗВО. Особливо зростає роль викладача як безпосереднього носія інноваційних ідей та їх реалізатора в освітній практиці.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті – виокремити ключові тенденції й принципи та схарактеризувати процес формування професійно-педагогічної культури педагога в контексті інноваційного розвитку сучасного педагогічного ЗВО.

Методи / Methods. Системний аналіз наукової та літератури для з'ясування сутності та обґрунтування ефективності процесу формування професійно-педагогічної культури викладача в сучасному ЗВО, вивчення тенденцій і принципів формування професійно-педагогічної культури викладача вищої школи; абстрагування і конкретизація для з'ясування механізмів ефективного управління якістю інноваційної діяльності у ЗВО; моделювання для ілюстрування логічної структури системи формування професійно-педагогічної культури викладача у педагогічному ЗВО.

Результати / Results. У нашому дослідженні ми виходимо з того, що тенденції й принципи розвитку педагогічних явищ і процесів педагогічна наука не лише описує і пояснює, але й прогнозує їх. Тому, знаючи ключові тенденції та принципи формування професійно-педагогічної культури викладача, зокрема педагогічного ЗВО, цей процес можна передбачити, проектувати та коректувати.

Під професійно-педагогічною культурою педагога ми розуміємо сукупність вимог до особистості й професійної діяльності сучасного педагога, що зумовлюють рівень його особистісно-професійного розвитку, досягнення якого дозволяє свідомо самореалізуватися у творчій (інноваційній) педагогічній діяльності, демонструвати властивості і якості компетентного професіонала і духовної людини.

Узагальнення висвітлених дослідниками наукових положень та досвіду (Пирогов М., 1995; Passmore Y., 2000; Боришевський М. 2010; Нічник В., 1991; Лем С., 1964; Нічик В., 1991) дозволили нам виокремити та схарактеризувати низку тенденцій і принципів формування професійно-педагогічної культури викладача.

Під тенденцією ми розуміємо певну встановлену відносну залежність, що не пройшла чіткої якісної й статистичної перевірки в строго зафіксованій формі, тобто є науково необґрунтованою.

Якщо тенденції вказують на досить суттєві, стійкі та необхідні зв'язки між причиною і наслідком, то принципи, що їх характеризують, визначають організацію, зміст, методи тощо практичної діяльності суб'єктів освітнього процесу, характер їх різносторонньої педагогічної взаємодії.

Серед провідних тенденцій формування професійно-педагогічної культури викладача ЗВО ми виокремлюємо тенденцію залежності цього процесу від рівня розвитку творчої свободи педагога у професійній діяльності, його творчій самореалізації у фаховій діяльності щодо вибору шляхів і засобів теоретичного чи практичного розв'язання педагогічних проблем (завдань).

Під свободою у професійній діяльності педагога ми розуміємо особистісну творчу активність, орієнтовану на персональну відповідальність за зроблений вибір, визначений пріоритет, пропонувані варіанти, форми, змісту, методів педагогічної роботи відповідно до нормативно заданих вимог національних і суспільних цілей в освіті.

Виокремлена нами тенденція, як переконає досвід і спостереження, реалізується за допомогою таких принципів як:

1. Принцип професійної спрямованості освітнього процесу.

Зазначимо, що професійна спрямованість стосується, і по-перше, особистості викладача і виявляється у комплексі його професійно-особистісних якостей. Наприклад, відповідальність, працьовитість, критичність мислення тощо; по-друге, його освітньої, наукової, організаційно-педагогічної діяльності. Наприклад, творчий підхід до вирішення наукових і педагогічних проблем; прагнення якості й ефективності педагогічної праці; націленість на успіх педагогічної взаємодії з колегами, здобувачами тощо; по-третє, професійної спрямованості ЗВО. Наприклад, створення умов для реалізації компетентнісного підходу в освіті, забезпечення для викладачів широких можливостей підвищення кваліфікації, інноваційний характер розвитку ЗВО як пріоритет тощо.

2. Принцип єдності наукової й освітньої діяльності у формуванні професійно-педагогічної культури педагога.

Про важливість реалізації даного принципу у розвитку професійної свободи та творчої самореалізації педагога, як елементів його професійно-педагогічної культури, по-суті переконливо заявляв ще М. Пирогов: «А й насправді де прокласти кордон тому й іншому? Хто насправді рухає науку, той, за вродженою схильністю, бажає й інших зробити учасниками цього руху. Хто викладає науку, тому природно і бажання бути її рушієм (Пирогов М., 1995).

Узагальнення результатів досліджень сучасних вітчизняних науковців і практика освітньо-наукової діяльності доводять, що наукова й освітня діяльність науково-педагогічного працівника у ЗВО включає одні й ті ж структурні компоненти, а саме: організаційний, аналітичний, конструктивний, комунікативний, що дозволяє порівнювати та інтегрувати ці види діяльності в структурі професійно-педагогічної культури як викладача, так і проектувати їх на фахову підготовку здобувачів освіти.

Зрозуміло, що ці види діяльності мають і свої відмінності, пов'язані, зокрема, з різним рівнем виявлення інтелектуальних, емоційних, вольових зусиль та поєднанням компонентів певної діяльності. Крім того, різні викладачі в силу своїх здібностей і нахилів, віддають пріоритет науковій чи педагогічній діяльності. За даними нашого дослідження щодо опитування 133 респондентів з-поміж науково-педагогічних працівників КЗ «ХГПА» ХОР та структурних підрозділів такий розподіл пріоритетів у 2022 році складає 48,3 проти 51,7 % відповідно.

Однак, аналіз реалізації означеного принципу, як керівної ідеї, у контексті розвитку сучасного, інноваційного за сутністю, освітнього середовища ЗВО яскраво ілюструє той факт, що наукова діяльність все ж стала основою педагогічної. Саме таке їх співвідношення, на наше переконання, з одного боку, зумовлює ефективне формування професійно-педагогічної культури викладача, а з іншого – забезпечує умови для її подальшого розвитку на інноваційній основі. Означений взаємозв'язок і єдність наукової й освітньої діяльності викладача у ЗВО проілюструємо схемою (Рис. 1).

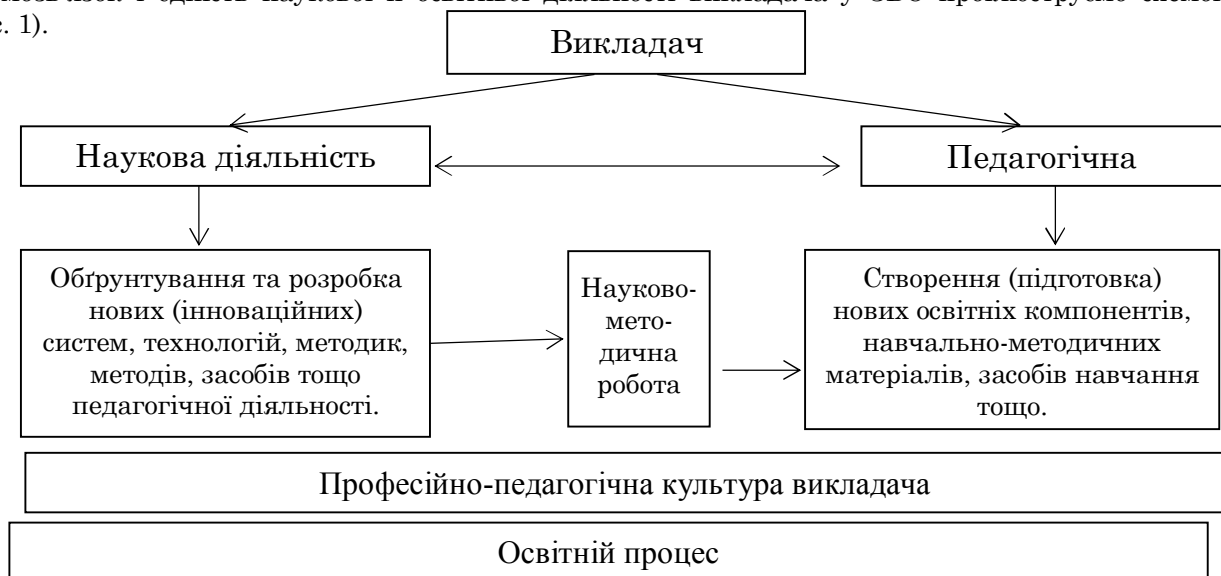


Рис. 1 Єдність наукової й освітньої діяльності викладача педагогічного ЗВО

Розуміючи, що педагогічна діяльність безумовно впливає на якість наукової, спонукаючи педагога шукати шляхи вирішення педагогічних проблем, наголосимо, що саме єдність двох основних видів діяльності у сучасному ЗВО через їх результати й, опосередковано, через вплив на розвиток професійно-педагогічної культури викладачів, позитивно впливає і на якість освітнього процесу щодо професійної підготовки здобувачів освіти, про що зазначають 81,7 % респондентів.

Тенденція звернення національної вищої і, зокрема, вищої педагогічної освіти до зарубіжної наукової теорії й освітньої практики зумовлена, як переконують результати аналізу нами розвитку української освіти, перш за все, зміною теоретико-методологічних орієнтирів щодо організації і змісту освітнього процесу, переосмислення його цілей і цінностей.

Виявлення означеної тенденції дозволили сформулювати низку принципів, що її характеризують і реалізують: цілеспрямованого включення педагогів в інноваційну діяльність; наступності; неперервності і послідовності.

Виходячи з аксіоми про те, що формування професійно-педагогічної культури викладача відбувається неперервно за певними етапами, які характеризуються дискретністю, та під впливом соціокультурного середовища, яке системно впливає на цілі, зміст, організацію підготовки науково-педагогічних кадрів, зупинимось на характеристиці основних, на наш погляд, принципів цього процесу.

Суть цілеспрямованого включення викладачів в інноваційну діяльність ми вбачаємо у забезпеченні відповідних умов та їх стимулюванні до інноваційної діяльності, під якою розуміємо суто творчу працю. Зазначимо, що ми розділяємо інноваційну діяльність викладача з обґрунтування, розробки й впровадження інновацій (системи, технології, методи тощо) в освітній процес як засіб формування інноваційної культури, яка є компонентом його професійно-педагогічної культури.

Вивчення й аналіз освітньої практики, рейтингові оцінювання якості та ефективності науково-педагогічної діяльності викладачів, анкетування сприяли виокремленню нами низки чинників, що впливають на таку інноваційну діяльність:

1. Ставлення до інновацій, інноваційної діяльності.

Систематичний комплексний аналіз результативності роботи викладачів, зокрема шляхом ранжування та їх опитування, засвідчує різні рівні сформованості мотивації до інноваційної діяльності, що набула позитивної динаміки. Так, позитивна мотивація викладачів Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради загалом за останні 5 років у кількісному вимірі зросла на 34% (з 49% до 83%). Цікаво, що у викладачів вікового діапазону 50-60 років показники сформованості мотивації на 17-23% нижчі, ніж у їх молодших колег.

2. Рівень кваліфікації, що ілюструється результатами наукової, науково-методичної й викладацької діяльності, які, в свою чергу, виявляють рівень сформованості професійної компетентності.

Під професійною компетентністю ми розуміємо здатність педагога якісно й ефективно виконувати фахову роботу, основу якої забезпечують: системні знання з фаху; професійні вміння, що ґрунтуються на засвоєних способах фахової діяльності; професійні навички щодо використання (застосування) способів і технік фахової діяльності; професійні цінності як сукупність орієнтацій, установок, оцінок власного досвіду, об'єктивної дійсності, фахових і життєвих перспектив.

Порівняльний аналіз рейтингових показників інноваційної науково-педагогічної діяльності викладачів з рівнем результативності підвищення їх кваліфікації вказують на прямий зв'язок між ними. Нами встановлено, що місце і позитивна динаміка рейтингового зростання викладачів вища за умови регулярного різноматематичного продуктивного підвищення кваліфікації на інноваційних засадах упродовж 5 років. Усього було проаналізовано рейтингові показники 128 науково-педагогічних педагогічних працівників Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Такий зв'язок між динамікою рейтингу викладача і рівнем підвищення кваліфікації було виявлено у 79,9% випадках.

3. Досвід науково-педагогічної діяльності.

Узагальнення результатів вивчення річних звітів науково-педагогічних працівників та їх опитування дало підстави для висновку про те, що досвід роботи за фахом впливає на якість і ефективність інноваційної діяльності, як чинника формування професійно-педагогічної культури викладача, лише за таких умов: 1) наявність ґрунтовної теоретичної педагогічної підготовки з питань інноваційної діяльності; 2) наявність внутрішньої і зовнішньої мотивації та відповідного контролю інноваційної діяльності; 3) активної участі в інноваційній діяльності, зокрема шляхом удосконалення науково-методичного забезпечення освітнього процесу.

Реалізація принципу неперервності і послідовності формування професійно-педагогічної культури викладачів у процесі підготовки науково-педагогічних кадрів, вказує на логічний зв'язок

та дискретність окремих етапів цього процесу.

Неперервність у даному контексті вказує на поступальний рух в оволодінні новими (інноваційними) знаннями, методами, засобами і технологіями; формування певних особистісних і професійних рис та якостей на окремих етапах формування професійно-педагогічної культури.

Дискретність характеризується відносною завершеністю кожного із етапів, що особливо важливо для забезпечення логістики часового; просторового зв'язку між ними.

Принцип наступності формування професійно-педагогічної культури зумовлює побудову чіткої логічної системи неперервного психолого-педагогічного розвитку викладача. Починаючи з отримання фахової освіти, всі наступні етапи професійного розвитку і самовдосконалення педагога мають, сприяти його професійному становленню на більш високому рівні професійної діяльності – творчому по суті й інноваційному за характером і змістом.

Взаємозв'язок у реалізації означених принципів тенденції апропріації, що ілюструє звернення національної освіти до вітчизняної і світової науково-педагогічної спадщини у формуванні професійно-педагогічної культури представимо у вигляді структурно-логічної схеми (Рис. 2)

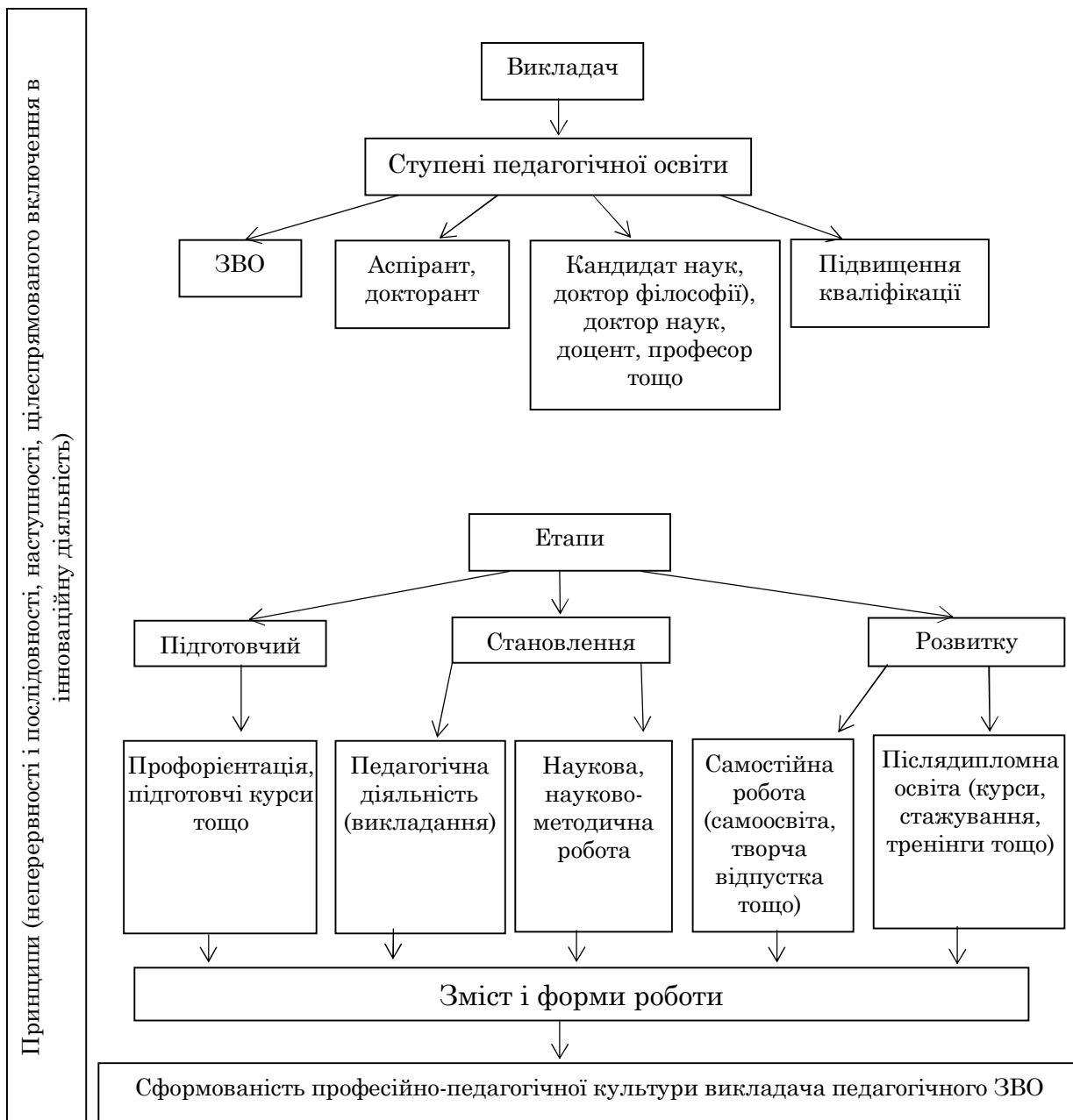


Рис. 2 Взаємозв'язок реалізації принципів, що віддзеркалюють тенденцію апропріації

Ще одна тенденція, яку ми спостерігаємо у вищій педагогічній освіті – поєднання гуманістичної спрямованості професійно-педагогічної діяльності викладача і її технологізації.

Нами з'ясовано, що в національній освіті названа тенденція охоплює низку відносно

самостійних процесів і явищ, що мали і мають свою логіку, динаміку і зміст. Так, з 90-х років ХХ століття в українській освіті було взято курс на гуманізацію організації та гуманітаризацію змісту освітнього процесу з метою цілеспрямованого формування особистісної й професійної культури педагогів на якісно новому рівні.

Динаміка гуманістичної спрямованості педагогічної освіти, на наше переконання, була позитивною, поступово змінюючи концепцію організації освітнього процесу з монологічно авторитарної на діалогічно особистісну, забезпечуючи рівність позицій усіх суб'єктів цілісного педагогічного процесу, право на власну позицію, думку, творчість тощо. Яскраво виявилась ця тенденція через гуманітаризацію змісту педагогічної освіти, що супроводжувалась збільшенням кількості дисциплін гуманітарно-соціального спрямування.

У цілому дану тенденцію, на наш погляд, слід сприймати як переорієнтацію педагогічної освіти на особистісний розвиток, формування культури (загальної, професійно-педагогічної тощо) педагога.

З приєднанням України до Болонського процесу (2005) і зверненням національної системи освіти до досвіду і цінностей європейських країн, ми спостерігаємо тенденцію до технологізації освітнього процесу у закладах освіти. Однак, ми чітко і безпосередньо пов'язуємо її об'єктивне впровадження з фундаментальними гуманістичними ідеями, що реалізуються в системі національної педагогічної освіти, зокрема, особистісного підходу в освіті, формування духовності і моральності, соціальної і національної ідентичності особистості, педагогічного співробітництва суб'єктів освітнього процесу тощо.

Таким чином, виокремлена нами тенденція полягає в імплікації технологізації та гуманізації педагогічної освіти.

Суть технологізації як явища суспільного життя визначав ще польський письменник С. Лем у філософсько-футуристичному трактаті «Сума технологій» («Summa technologiae») (Лем, 1964), зазначаючи, що технологія – це обумовлені станом знань та громадською ефективністю способи досягнення цілей, поставлених суспільством. Технологізація – спосіб самопізнання суспільства, що застосовується у процесах його діяльності. Наслідки технологізації інколи стають непередбачуваними з погляду С. Лема, а, отже, ми маємо вести мову саме про імплікацію двох складників єдиної тенденції, особливо маючи на увазі розвиток педагогічної освіти.

Зазначена тенденція базується на таких принципах: гармонії загальної і педагогічної культури; цілісності особистісного і діяльнісного підходів у формуванні педагога; спрямованості освітнього процесу на самовдосконалення і саморозвиток особистості педагога.

Принцип гармонії загальної і педагогічної культури у виявленні названої тенденції, на наше переконання, є домінуючим, оскільки саме взаємодія культур утворює основу для формування гуманістично зорієнтованої особистості, яка діє в технічно і технологічно насиченому середовищі.

У цьому сенсі важливо максимально використовувати соціальне, освітнє й культурне середовище ЗВО для залучення суб'єктів освітнього процесу до пізнання національних культурних традицій, загальнолюдських і професійних цінностей тощо з метою перетворення зовнішніх впливів у внутрішні мотиви особистості.

Результати наукових досліджень й освітня практика переконують, що у центрі цілісного педагогічного процесу має стояти особистість, як єдине ціле, а не конкретні методи, засоби чи технології освіти. Лише за таких умов буде відбуватися духовне становлення та особистісне зростання фахівця, про що заявляв В. Нічик: «Духовність особистості відображає її людське «Я», самоцінність та здатність бути вільною та активною у своїй творчості, відчувати причетність до людства та вміти створити свій внутрішній світ, дотримання у діяльності почуттів і поняття істини, ідеалів добра й краси, милосердя» (Нічик В., 1991). Освітній процес має формувати у його суб'єктів самостійну позицію стосовно сенсу і гідності життя, обґрунтовувати доцільність, з точки зору духовних цінностей, здобуття професійних компетентностей у процесі освіти. При цьому, їх набуття слід розглядати, за словами Дж. Пассмора, як здатність до самовдосконалення у якості фахівця і людини, якій не бракує тих якостей, що становлять основу гуманно-центричного сприйняття світу (Passmore Y., 2000).

З метою з'ясування ефективності формування пріоритетних соціокультурних і професійних цінностей педагога, що визначають рівень його професійно-педагогічної культури, нами було проведено соціально-педагогічне дослідження, що передбачало відповіді на запитання, наприклад, які чинники впливають на вияв Вами відповідальності у діях, вчинках? Що для Вас честь у житті, професії? У процесі власного фахового зростання що чи хто є для Вас джерелом підвищення рівня професійно-педагогічної культури? Які показники характеризують успішність (ефективність) Вашої фахової діяльності? Які чинники, на Ваш погляд, впливають на прагнення викладача до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації? Встановлено, що успішність формування таких цінностей як честь, відповідальність, толерантність, демократичність, самокритичність, сміливість,

наполегливість, доброта залежить від рівня забезпечення у ЗВО таких умов:

- сформованість людиноцентристського освітнього середовища, в якому панує авторитет мудрого співробітництва, готовність до спілкування з приводу як суто професійних, так і широкого спектра особистісних проблем (84,6%);
- пріоритет у вирішенні значимих для себе і суспільства проблем (59,8%)
- рефлексивно-аналітичний підхід як до процесу, так і до результатів освіти (54,9%);
- максимальне стимулювання як в освітньому процесі, так і в соціокультурній сфері життєдіяльності тих, хто усвідомлює потребу у самоосвіті, самовдосконаленні, самореалізації (47,2%).

Ключовим критерієм такого усвідомлення М. Боришевський називає самоактивність, що «пов'язана з явищами особистісного сенсу» (Боришевський М., 2010).

Досвід колективу академії переконує, що саме забезпечення гармонії загальної і педагогічної культури педагога нинішнього і майбутнього, що виявляється у різних формах і видах їх діяльності та взаємодії, дозволить досягти максимального рівня сформованості його професійно-педагогічної культури.

Узагальнення результатів власних наукових розвідок і досвіду роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради уможливило представлення інтеграції та взаємозв'язку загальнокультурних і професійно-педагогічних цінностей у вигляді логічної схеми (рис. 3).

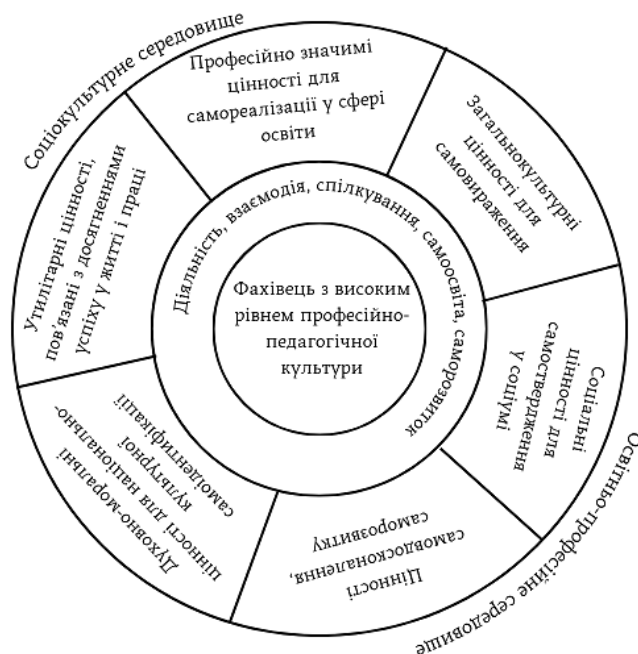


Рис. 3 Інтеграція і взаємозв'язок соціокультурних та професійних цінностей педагога як елементів його професійно-педагогічної культури

Результат дії принципу єдності особистісного і діяльнісного підходів у формуванні професійно-педагогічної культури сучасного педагога ми розглядаємо як єдине ціле, складниками якого є дві рівно величні сторони, перебільшення однієї з яких призводить до того, що педагог стає носієм або суто професійно-методичних умінь, або особистістю, нездатною обґрунтовано і вивірено діяти у конкретних життєвих чи педагогічних ситуаціях.

Гуманістичний сенс особистісного підходу, по суті полягає в розвитку у викладачів і здобувачів вищої освіти рефлексії і саморефлексії, тобто у формуванні рефлексивної культури у відносинах з колегами, в розвитку гуманних взаємовідносин у суспільстві.

Що стосується діяльнісного підходу, слід наголосити, перш за все, на організації професійно спрямованої діяльності, що охоплює всі види діяльності у ЗВО в контексті освітнього чи професійно-педагогічного процесів загалом.

Важливо зазначити, що педагогічна освіта має свою специфіку, пов'язану з її об'єктами та суб'єктами, а, отже, слід врахувати особливості, що стосуються умов, шляхів, засобів її організації, змісту, функціонування.

Уважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що, по-суті, зазначена у даному принципі єдність особистісного і діяльнісного підходів, визначає успішність формування і розвитку професійної компетентності фахівця стосовно таких компонентів як: професійна позиція

(сукупність сформованих установок і орієнтацій, відношень та оцінок внутрішнього і зовнішнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, що визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця); індивідуально-психологічні особливості фахівця (поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, що визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності та поведінки і виявляються у професійних якостях особистості); внутрішні збудники, що обумовлюють потребу фахівця у саморозвитку, творчості та самовдосконаленні.

Принцип спрямованості освітнього процесу на самовдосконалення і саморозвиток особистості педагога у контексті формування його професійно-педагогічної культури реалізується у безпосередньому (прямому) зв'язку з іншими принципами, оскільки професійне самовдосконалення передбачає створення широкого спектра умов для спеціальної систематичної професійно спрямованої діяльності, цілі і результати якої корелюють зі сформованістю професійно-педагогічної культури фахівця з освіти. Оскільки метою будь-якої освіти є загальна і професійна самоосвіта і саморозвиток, то можемо з упевненістю стверджувати, що підвищення кваліфікації має ту ж мету, але в якості основної.

Пріоритетність самоосвіти у процесі підвищення кваліфікації щодо самовдосконалення та саморозвитку педагогів визначається актуальними завданнями їх фахової діяльності, що фіксуються нормативно. Так, у Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, перелічено основні напрями підвищення кваліфікації, реалізація яких безумовно сприяє формуванню професійно-педагогічної культури викладача:

- розвиток професійних компетентностей (фахових методик, технологій тощо);
- психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки;
- створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами;
- використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку;
- мовленнєва, цифрова, комунікаційна, інклюзивна, емоційно-етична компетентність;
- формування професійних компетентностей галузевого спрямування, опанування новітніми виробничими технологіями, ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, станом і тенденціями розвитку галузі економіки, підприємства, організації та установами, вимогами до рівня кваліфікації працівників за відповідними професіями (для працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти);
- розвиток управлінської компетентності (для керівників закладів освіти, науково-педагогічних установ та їх заступників) тощо (Наказ МОН України, 2021).

Висновки / Conclusions. Таким чином, виявлені та схарактеризовані ключові тенденції і принципи формування професійно-педагогічної культури викладача педагогічного ЗВО вказують на системність і комплексність цього процесу через їх взаємозв'язок і взаємопідпорядкованість. Крім того, їх єдність зумовлює цілісність і логістику процесу та дозволяє розробити перспективну стратегію і тактику формування означеної культури.

Узагальнення наукової теорії і педагогічного досвіду дало можливість представити формування професійно-педагогічної культури педагога у вигляді структурно-логічної схеми (рис. 4), що ілюструє його як складний процес основних взаємодій викладача і студента.

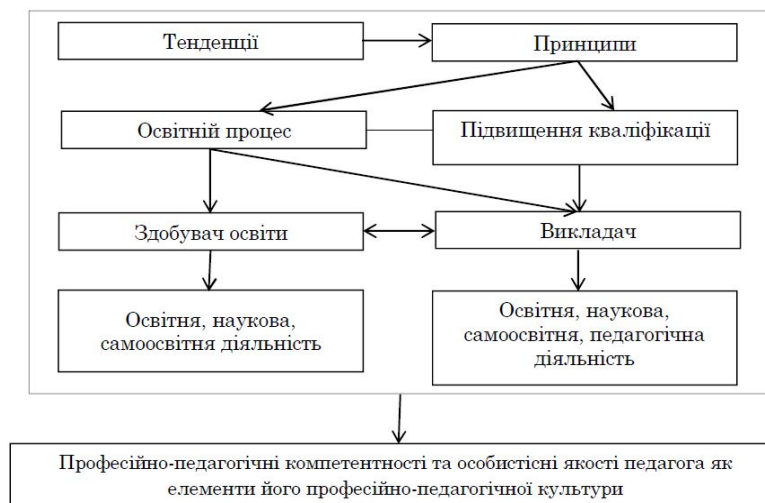


Рис. 4 Формування професійно-педагогічної культури педагога в процесі взаємодії основних суб'єктів освітнього процесу

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо, зокрема, з уточненням критеріїв і показників сформованості професійно-педагогічної культури викладача педагогічного ЗВО в контексті виконання ним завдань інноваційної діяльності.

Список використаних джерел і літератури:

- Боришевський, М.** (2010). *Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності*. Київ : Академвидав. [in Ukrainian]
- Деякі питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників*. № 1504. (2021). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
- Про вищу освіту*. № 392-IX. (2019). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text> [in Ukrainian]
- Про інноваційну діяльність*. № 328-VIII. (2015). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> [in Ukrainian]
- Концепція розвитку педагогічної освіти*. № 776. (2018). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian]
- Лем, С.** (2006). *Сумма технологий* (Summa technologiae). Взято з http://www.inf.tsu.ru/Library/Edu/Leonov/C_Lem.pdf
- Нічик, В. М., Литвинов, В. Д., & Стратій, Я. М.** (1991). *Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні*. Київ: Наукова думка [in Ukrainian]
- Пирогов, М. І.** (1995). *Його життя і діяльність в Україні*. Полтава [in Ukrainian]
- Про затвердження Національної рамки кваліфікацій*. № 1341. (2011). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
- Passmore, Y.** (2000). *The Perfection of Man*. Ind. : Librertry Fund. [in English]

References:

- Boryshevskiy, M.** (2010). *Doroha do sebe: vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti [The road to self: from the foundations of subjectivity to the heights of spirituality]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian]
- Deiaki pytannia profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Some issues of professional development of scientific and pedagogical workers]*. № 1504. (2021). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
- Pro vyshchu osvitu [On higher education]*. № 392-IX. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text> [in Ukrainian].
- Pro innovatsiynu diialnist [On innovative activity]*. № 328-VIII. (2015). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> [in Ukrainian].
- Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity [Concept of development of pedagogical education]*. № 776. (2018). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Lem, S.** (2006). *Summa tekhnolohyy [Summa technologiae]*. Retrieved from http://www.inf.tsu.ru/Library/Edu/Leonov/C_Lem.pdf [in Ukrainian].
- Nichyk, V. M., Lytvynov, V. D., & Stratii, Ya. M.** (1991). *Humanistychni i reformatsiini idei na Ukraini [Humanist and reformation ideas in Ukraine]*. Kyiv: Scientific opinion [in Ukrainian].
- Pyrhohov, M. I.** (1995). *Yoho zhyttia i diialnist v Ukraini [His life and activities in Ukraine]*. Poltava [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii [On the approval of the National Framework of Qualifications]*. № 1341. (2011). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Passmore, Y.** (2000). *The Perfection of Man*. Ind. : Librertry Fund. [in English]

Дата надходження статті: «01» жовтня 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «29» жовтня 2022 р.

Репко Інна – проректор з науково-педагогічної роботи Муніципального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент

Repko Inna – Prorector for Scientific and Pedagogical Work of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy», Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Степанець Іван – проректор з наукової роботи Муніципального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат педагогічних наук, професор

Stepanets Ivan – Prorector for Research Work of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy», Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Репко, І., & Степанець, І. (2022). Формування професійно-педагогічної культури викладача педагогічного ЗВО: тенденції і принципи. *Педагогічний дискурс*, 33, 61–70. doi: [10.31475/ped.dys.2022.33.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.08).

Repko, I., & Stepanets, I. (2022). The Formation of the Professional and Pedagogical Culture of a Teacher of a Pedagogical Higher Education Institution: Trends and Principles. *Pedagogical Discourse*, 33, 61–70. doi: [10.31475/ped.dys.2022.33.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.08).

УДК 371.043

UDC 371.043

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.09](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.09)

ОЛЕНА СТЕПАНИШЕНА,

викладач

(Україна, Бар, Комунальний заклад вищої освіти

«Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського»,

майдан Грушевського, 1)

OLENA STEPANYSHENA,

Lecturer

(Ukraine, Bar, Municipal Institution of Higher Education

«Bar Humanitarian and Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevsky»,

Hrushevskkoho Square, 1)

ORCID: [0000-0001-9002-1435](https://orcid.org/0000-0001-9002-1435)

**Викладання іноземної мови в умовах змішаного навчання у закладах вищої освіти
засобами мультимедійних технологій**

**Teaching a Foreign Language in Conditions of Mixed Learning in Higher Educational
Institutions by Means of Multimedia Technologies**

У статті досліджується використання мультимедійних технологій в умовах змішаного навчання під час викладання іноземної мови у вищій школі. Перехід на дистанційне навчання, зумовлений пандемією та воєнним часом, став неочікуваним та доволі серйозним випробуванням для всіх учасників освітнього процесу. Питання розвитку дистанційної освіти набуло неабиякої актуальності. І хоча дистанційне навчання не є заміною очного та ніколи не планувалось на довгострокову перспективу, воно може стати ефективним інструментом не тільки під час карантину та воєнного часу. У таких умовах доводиться прийняти цей виклик та швидко адаптуватися до нових реалій.

У статті представлена стисла класифікація електронних застосунків та інтерактивних дидактичних посібників, які зручно демонструвати на екрані персонального комп'ютера, смартфона чи на мультимедійній дошці. Особлива увага зосереджена на використанні окремих із них під час дистанційного вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

Викладання іноземної мови з використанням мультимедійних технологій дає можливість перейти від пасивної подачі матеріалу до активного способу реалізації освітньої діяльності, у якому студент стає не тільки центральним об'єктом процесу, але й активним його учасником. Таким чином, активізується сам освітній процес за рахунок збільшення наочності пропонованого матеріалу, відбувається більш плідна інтерактивна взаємодія.

Ключові слова: *мультимедійні технології, змішане навчання, електронні застосунки, іноземна мова за професійним спрямуванням, вища школа.*

The article investigates the use of multimedia technologies in the context of blended learning during foreign language teaching in higher education. The transition to distance learning, due to the pandemic and wartime, was an unexpected and quite serious challenge for all participants in the educational process. The issue of distance education development has become very relevant. And although distance learning is not a substitute for full-time education and was never planned for the long term, it can be an effective tool not only during quarantine and wartime. In such circumstances, we have to accept this challenge and quickly adapt to new realities.

The article presents a concise classification of electronic applications and interactive teaching aids that are convenient to display on the screen of a personal computer, smartphone or multimedia board. Particular attention is paid to the use of some of them during distance learning of a foreign language in a professional field.

Teaching a foreign language with the use of multimedia technologies makes it possible to move from passive presentation of material to an active way of implementing educational activities, in which the student becomes not only the central object of the process, but also an active participant. Thus, the educational process itself is activated by increasing the visibility of the proposed material, there is a more fruitful interactive interaction.

Keywords: *multimedia technologies, blended learning, electronic applications, foreign language in a professional direction, high school.*

Вступ / Introduction. У сучасній системі освіти відбуваються стрімкі і великі зміни, які не обходять стороною і викладання іноземної мови. Впровадження в систему освіти мультимедійних засобів навчання охопили майже всі дисципліни. В сучасному світі Інтернет і комп'ютерні технології стали невід'ємною складовою не тільки повсякденного життя, а й освітнього процесу в цілому.

Перехід на дистанційне навчання, зумовлений пандемією та воєнним часом, став неочікуваним та доволі серйозним випробуванням для всіх учасників освітнього процесу – освітян, учителів, студентів, учнів та їхніх батьків. У таких умовах доводиться прийняти цей виклик та швидко адаптуватися до нових реалій.

Питання розвитку дистанційної освіти набуло неабиякої актуальності. І хоча дистанційне навчання не є заміною очного та ніколи не планувалось на довгострокову перспективу, воно може стати ефективним інструментом не тільки під час карантину та воєнного часу.

Запроваджені в освітньому процесі комп'ютерні технології стали невід'ємною й досить перспективною складовою сучасної системи дистанційної освіти, електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning), які ефективно використовуються в сучасному освітньому просторі. У зв'язку з розвитком e-learning визначився новий напрям – змішане навчання (blended learning).

Проблема змішаного навчання привертає увагу багатьох науковців: А. Андрева, В. Бикова, Н. Корсунської, В. Солдаткіна, О. Тихомірова, Е. Тоффлера. Уперше цей термін було вжито американським Interactive Learning Center у 1999 році. Тлумачення дієслова «blend» у кожного із дослідників різне. Наприклад, С. Смирнова-Трибульська називає таке навчання гібридним (Смирнова-Трибульська Є., 2007), Н. Рашевська – змішаним (Рашевська Н., 2012), а Б. Шуневич – комбінованим (Шуневич Б., 2013). Н. Болюбаш вважає терміни «змішане навчання», «комбіноване навчання», «гібридне навчання» синонімами та тлумачить їх зміст як «поєднання дистанційного та електронного мережевого навчання з традиційними формами навчання: очною та заочною» (Болюбаш Н., 2019).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Провідною концептуальною ідеєю досягнення мети статті є використання мультимедійних технологій в умовах змішаного навчання під час викладання іноземної мови у вищій школі. Викладання іноземної мови у вищій школі з використанням мультимедійних технологій дає можливість перейти від пасивної подачі матеріалу до активного способу реалізації освітньої діяльності, за якого студент стає не тільки центральним об'єктом процесу, але й активним його учасником. Відбувається більш плідна інтерактивна взаємодія за рахунок збільшення наочності запропонованого матеріалу (Мацейко О., 2021).

Методи / Methods. Впровадження інтерактивних, інформативних методів навчання дає такі переваги: зручність, мобільність, актуальність, модульність, гнучкість, економічна ефективність та заощадження часу. Виконуючи положення Болонської декларації, в українських вишах відбувається переорієнтація навчальних планів з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану форму навчання. Це, в свою чергу, підвищує відповідальність та мотивацію студентів до навчання, їхнє вміння займатися самостійно.

Під час викладання іноземної мови за професійним спрямуванням використовуються різноманітні активні форми й методи навчання, а саме: ділові ігри, метод проєктів, тренінги, метод case-study (кейс метод), WebQuest (вебквест), BlogQuest (блогквест), навчальні й контролюючі комп'ютерні програми, мозковий штурм (Brainstorm), круглий стіл (Roundtable), індивідуальні та групові консультації, олімпіади, тестування.

Для забезпечення повноцінного освітнього процесу на відстані, крім технічного інструментарію, викладачеві необхідно володіти низкою професійних та особистісних компетентностей, які дозволять зацікавити, організувати студентів на початковому етапі і втримати їхню увагу аж до завершального. Дистанційний формат передбачає наявність усіх притаманних очному навчанню атрибутів, таких, як групові дискусії, колективне обговорення пройденого матеріалу, живе спілкування тощо. Залучення інтернет-ресурсів дає можливість провести дистанційне навчання цікаво та якісно.

Результати / Results. Ефективно організоване змішане навчання має безліч переваг: дає можливість гнучкості для усіх учасників процесу; розвиває в студента проактивний підхід до навчання, де викладач більше не є джерелом інформації, а лише фасилітатором; підсилює цифрові навички студентів та спонукає їх бути самостійними здобувачами освіти; дає змогу зробити навчання більш індивідуальним.

Викладання іноземної мови з використанням мультимедійних технологій дає можливість перейти від пасивної подачі матеріалу до активного способу реалізації освітньої діяльності, у якому студент стає не тільки центральним об'єктом процесу, але й активним його учасником. Таким чином, активізується сам освітній процес за рахунок збільшення наочності запропонованого

матеріалу, відбувається більш плідна інтерактивна взаємодія.

Інтернет, комп'ютерні технології, електронні мобільні застосунки в сучасному світі стали невід'ємною складовою не тільки повсякденного життя, але й освітнього процесу в цілому. В умовах віддаленого навчання неможливо якісно подати матеріал та провести контроль знань студентів без використання електронних ресурсів. Електронні пристрої в процесі викладання іноземної мови у вищій школі можуть охоплювати електронні підручники, мобільні застосунки, самостійно підготовлений викладачем матеріал, презентацію інформації за допомогою програми Power Point, відеометод, електронну пошту, рольові ігри, електронні інтерактивні дошки. Сюди належить і робота з онлайн-дошками Google Jamboard, Padlet та ін. (Collis B., Moonen J., 2001) Електронні застосунки – це інтерактивні дидактичні посібники, які зручно демонструвати на екрані персонального комп'ютера, смартфона чи на мультимедійній дошці. Це серії дидактичних малюнків, тематичні добірки фотографій, мультимедійні розвивальні ігри.

Електронний застосунок ePanel – це унікальний застосунок видавництва «Пірсон» для вчителів англійської мови. Він надає можливість легко ознайомитися з новинками видавництва та працювати на занятті з цифровими версіями таких підручників, як Focus, Wider World, Go Getter, Fly High та ін. Електронні версії підручників (Grammarway, E. Moutsou Use of English B2 for all Exams, Oxford Exam Excellence, Get 200 та інші) дають можливість викладачеві знаходити індивідуальний підхід до студентів, підвищити мотивацію здобувачів освіти до вивчення іноземної мови, перетворити їх на активних суб'єктів навчання. Перевагами електронних підручників є: наочність подання матеріалу, можливість коригування підручника та адаптація його до рівня і вимог дисципліни, самоконтроль проходження матеріалу, зворотній зв'язок, простота в застосуванні.

Самостійно підібраний і поданий в електронному вигляді матеріал з іноземної мови є найбільш ефективним і доцільним, оскільки викладач готує і підбирає інформацію відповідно до вимог програми та професійно спрямованої спеціалізації. Презентація інформації за допомогою програми PowerPoint дозволяє охопити всі види мовленнєвої діяльності студентів (писання, читання, говоріння, аудіювання та переклад). Відеометод дає високоефективну можливість подачі матеріалу, оскільки основною його перевагою є унаочнення інформації, більш доступної для сприйняття та засвоєння.

Електронна пошта є одним із допоміжних методів контролю і додатковим методом спілкування. Студенти мають можливість уточнити інформацію або вирішити питання, що виникли поза межами аудиторного часу, і більш якісно підготувати домашнє завдання та виконати всі вказівки викладача.

Електронні інтерактивні дошки є універсальним засобом навчання. Це ефективний спосіб упровадження електронного змісту навчального матеріалу та мультимедійних засобів у процес навчання. За допомогою електронних інтерактивних дошок досліджуваний матеріал подається в повному обсязі, чітко вимальовується на екрані інтерактивної дошки і націлює кожного студента до активної плідної діяльності. Google Jamboard – це віртуальна дошка, що дозволяє в реальному часі одночасно працювати над ідеями разом зі студентами.

Padlet (<http://ru.padlet.com/>) – мультимедійний ресурс для створення, спільного редагування та зберігання інформації. Це віртуальна стіна, на яку можна прикріплювати фото, файли, посилання на інтернет-сторінки, замітки.

«Animoto» – ефективний варіант для творчих проєктів. Студенти можуть створювати свої відео на основі шаблону, вибрати тему, музику, зображення, відео і текст. Результатом можна поділитися з усією групою. У такий спосіб викладач може залучати студентів до виконання домашніх завдань.

Мобільні застосунки для вивчення іноземних мов стають доступними після завантаження їх на смартфони та персональні комп'ютери. Розрізняють мобільні застосунки для самостійного вивчення іноземних мов («Duolingo», «Memrise», «Busuu», «LinguaLeo», «Johnny Grammar's Word Challenge» та інші) та мобільні застосунки для групового вивчення мови. Викладачі можуть використовувати такі е-застосунки: «5555 tests», «English grammar full», які навчають і формують навички з граматики; «Learn and Play English» та інші, які поповнюють лексичний запас студентів. Застосування мобільних застосунків на занятті значно підвищує зацікавленість студентів до вивчення іноземної мови.

Особливо ефективними під час онлайн-навчання є такі мобільні застосунки, як: «Liveworksheets», «British Council», «Quizizz» та презентації «Sway». Застосунок «Liveworksheets» дозволяє педагогам будь-яких напрямів «оживити» ті матеріали, які раніше існували в друкованому вигляді. Робота з цим застосунком дає можливість студентам слухати аудіозаписи, читати тексти, переглядати відео та відразу ж виконувати в режимі онлайн завдання до них. Викладачеві полегшено роботу з добором матеріалу професійного спрямування, проведенням

тестування та оцінювання студентів.

«British Council» («Британська Рада») пропонує цілу низку безкоштовних застосунків із вивчення англійської («British Council Reading», «British Council listening» та ін). Мову можна вивчати за допомогою ігор, подкастів, фільмів та вікторин. Ці застосунки допоможуть студентам покращити навички з англійської, а саме: граматики та словникового запасу, сприятимуть якісній підготовці до екзаменів.

Професійно сформовані soft skills протягом навчання у вищому закладі освіти допоможуть студентам критично мислити, бути творчими, ухвалювати рішення, оцінювати ситуацію, уміти працювати в команді, вести переговори і домовлятися, кваліфіковано і творчо виконувати поставлені завдання в подальшій професійній діяльності, стати конкурентоспроможними на сучасному ринку праці.

Інноваційні мультимедійні технології в процесі викладання іноземної мови у вищій школі доцільно застосовувати у випадках:

по-перше, під час подачі нового матеріалу. Мультимедійні технології дозволяють ілюструвати новий (як граматичний, так і лексичний) матеріал різноманітними наочними і більш пізнавальними засобами;

по-друге, при закріпленні пройденого матеріалу. Використання електронних дощок Google Jamboard, Padlet або презентації в PowerPoint дозволяє студентам бачити пройдений матеріал у цілісній структурній формі;

по-третє, електронні технології можна використовувати як засіб емоційного розвантаження. І, звичайно ж, електронні технології служать унікальною підмогою під час перевірки знань.

Висновки / Conclusions. Таким чином, інноваційні технологічні засоби викладання іноземної мови у вищій школі дають можливість удосконалити методи подачі граматичної та лексичної інформації, практики монологічного і діалогічного говоріння, навчання письма та відпрацювання вимови; постійно поповнювати словниковий запас студентів. Електронні технології допомагають викладачеві коригувати навчальний процес, враховуючи інтереси і можливості окремих студентів; сприяють у реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання.

Використання інтерактивних технологій під час вивчення іноземної мови сприяє комунікативно-орієнтованій спрямованості освітнього процесу, що значно покращує якість подачі матеріалу та ефективність його засвоєння. Впровадження електронних технологій збагачує зміст навчання, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови з боку студентів і веде до більш тісної співпраці між викладачем і студентами.

Список використаних джерел та літератури:

- Болюбаш, Н. М.** (2019). Формування педагогічної компетентності магістрів ІТ-спеціальностей засобами освітніх інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 71 (3), 70–91. [in Ukrainian]
- Мацейко, О. В.** (2021). Теоретичні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійно-технічній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 32, 184–189. [in Ukrainian]
- Смирнова-Трибульська, Є. М.** (2007). *Дистанційне навчання з використанням Moodle*. Херсон. [in Ukrainian]
- Рашевська, Н. В.** (2012). Технології мобільного навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 35, 295–301. [in Ukrainian]
- Шуневич, Б. І.** (2013). Популяризація дистанційного навчання в освітніх закладах України. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 7, 299–303. [in Ukrainian]
- Collis, V., & Moonen, J.** (2001). *Flexible learning in a digital world: experiences and expectations*. London: Kogan Page Limited. [in English]
- McGee, P., & Reis, A.** (2012). Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16 (4), 7–22. [in English]

References:

- Boliubash, N. M.** (2019). Formuvannya pedahohichnoi kompetentnosti mahistriv IT-spetsialnostei zasobamy osvitynykh informatsiinykh tekhnolohii [Formation of Pedagogical Competence of Masters of IT specialties by Means of Educational Information Technologies]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Teaching Tools*, 71 (3), 70–91. [in Ukrainian]
- Matseiko, O. V.** (2021). Teoretychni osnovy vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u profesiino-tekhnichnii osviti [Theoretical Foundations of the Use of Information and Communication Technologies in Vocational Education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metody navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem – Modern Information Technologies and Innovative Methods of Training of Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 32, 184–189. [in Ukrainian]
- Smyrnova-Trybulska, Ye. M.** (2007). *Dystantsiine navchannia z vykorystanniam Moodle [Distance learning using Moodle]*. Kherson. [in Ukrainian]

Rashevskа, N. V. (2012). Tekhnolohii mobilnoho navchannia [Mobile Learning Technologies]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Higher and Secondary School Pedagogy*, 35, 295–301. [in Ukrainian]

Shunevych, B. I. (2013). Populiaryzatsiia dystantsiinoho navchannia v osvitynikh zakladakh Ukrainy [Popularization of Distance Learning in Educational Institutions of Ukraine]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti – Bulletin of the Lviv State University of Life Safety*, 7, 299–303. [in Ukrainian]

Collis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: experiences and expectations*. London: Kogan Page Limited. [in English]

McGee, P., & Reis, A. (2012). Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16 (4), 7–22. [in English]

Дата надходження статті: «14» вересня 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «04» листопада 2022 р.

Степанишена Олена – викладач кафедри соціально-економічних дисциплін Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського»

Stepanyshena Olena – Lecturer of the Department of Socio-Economic Disciplines of Municipal Institution of Higher Education «Bar Humanitarian and Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevskyi»

Цитуйте цю статтю як:

Степанишена, О. (2022). Викладання іноземної мови в умовах змішаного навчання у закладах вищої освіти засобами мультимедійних технологій. *Педагогічний дискурс*, 33, 71–75. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.09](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.09).

Cite this article as:

Stepanyshena, O. (2022). Teaching a Foreign Language in Conditions of Mixed Learning in Higher Educational Institutions by Means of Multimedia Technologies. *Pedagogical Discourse*, 33, 71–75. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.09](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.09).

УДК 378.011 (045)

UDC 378.011 (045)

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.10](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.10)

ВОЛОДИМИР СЕЛЮК,

доцент кафедри

(Україна, Київ, Військовий інститут телекомунікацій

та інформатизації імені Героїв Крут,

вул. Київська, 45/1)

VOLODYMYR SELIUK,

Assistant Professor

(Ukraine, Kyiv, Kruty Heroes Military Institute

of Telecommunications and Information Technology,

Kyivska St., 45/1)

ORCID: [0000-0002-8003-5734](https://orcid.org/0000-0002-8003-5734)

**Корпоративна культура майбутніх офіцерів Збройних сил України
як науково-педагогічна проблема**

**Corporate Culture of Future Officers of the Armed Forces of Ukraine
as a Scientific and Pedagogical Problem**

У статті проаналізовано різні погляди на проблему формування корпоративної культури. З'ясовано, що погляди українських вчених ґрунтуються на дослідженнях закордонних вчених, які й заклали основи розуміння поняття «корпоративна культура», як складової управління персоналом та менеджменту загалом. Виявлено, що існує більше 20 різних означень досліджуваного поняття. Частина дослідників вважає організаційну та корпоративну культуру синонімами. Разом з тим більшість учених знаходять у цих термінах суттєві відмінності. Корпоративна культура формується у різних організаціях та установах. Відповідно вона досліджується як складова різних наук, таких як менеджмент, економіка, соціологія, психологія, педагогіка тощо. При цьому розглядаються ключові риси поняття з орієнтацією на відповідну галузь. Важливим в сучасних воєнних умовах є дослідження стану та процесу формування корпоративної культури військових та воєнізованих формувань і підрозділів. Встановлено, що вивчення корпоративної культури офіцерів здійснюється в органах внутрішніх справ, Національній гвардії, Збройних сил України, Державної прикордонної служби України. При цьому дослідники описують досить схожу проблематику та визначають схожі негативні фактори, що перешкоджають якісному формуванню корпоративної культури. Результатом досліджень окрім опису стану проблеми є й пропозиції щодо подолання впливу негативних факторів. Виявлено, що запропоновані авторами шляхи покращення також мають спільні риси. Це дозволяє масштабувати результати наукових розвідок на усі військові формування в Україні.

Ключові слова: корпоративна культура, офіцери, Збройні сили України, управління персоналом.

The article analyzes various perspectives on the issue of corporate culture formation. It has been determined that the views of Ukrainian scholars are grounded in the research conducted by foreign scholars, who laid the foundations for comprehending the concept of "corporate culture" as a vital component of human resources management and general administration. Furthermore, the study reveals that there are more than 20 different definitions of the concept under examination. While some researchers regard organizational and corporate culture as synonymous, a majority discern significant differences between these terms.

Corporate culture takes shape within diverse organizations and institutions, prompting its examination as a crucial component across various disciplines, including management, economics, sociology, psychology, pedagogy, etc. Simultaneously, the essential features of the concept are scrutinized with a focus on the relevant industry. In the context of modern military conditions, it is imperative to investigate the state and process of corporate culture formation within military and paramilitary formations and units.

It is established that the study of the corporate culture of officers is conducted in the bodies of internal affairs, the National Guard, the Armed Forces of Ukraine, and the State Border Guard Service of Ukraine. Simultaneously, researchers describe quite similar issues and identify similar negative factors that impede the qualitative formation of corporate culture. In addition to describing the state of

the problem, the research results in proposals for overcoming the impact of negative factors. It was found that the ways of improvement proposed by the authors also share common features. This makes it possible to scale the results of scientific research to all military formations in Ukraine.

Keywords: *corporate culture, officers, the Armed Forces of Ukraine, personnel management.*

Вступ / Introduction. Посилення ролі Збройних сил України спровоковане війною, а відповідно підвищення рівня уваги суспільства до армії підкреслює важливість відповідної проблематики. Основою збройних сил є офіцерський склад. Саме офіцери здійснюють підготовку та керівництво підрозділами, вони забезпечують підвищення боєздатності солдат. Зміни, які відбуваються у суспільстві протягом останнього десятиліття досить сильно помітні і в армії. Зокрема прийняття європейських цінностей, реформування економічних та суспільних відносин впливає на взаємостосунки у військовому середовищі а також сприяє формуванню новітньої, орієнтованої на західний світ корпоративної культури офіцерів Збройних сил України.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є вивчення наукових підходів до тлумачення поняття «корпоративна культура» та шляхів її формування у майбутніх офіцерів. Для цього визначені такі завдання: розглянути визначення відповідного поняття у науково-педагогічній літературі; окреслити особливості формування корпоративної культури; описати конкретні шляхи для реалізації цього процесу у сучасних збройних силах.

Методу / Methods. Для досягнення визначеної мети та виконання завдань були застосовані теоретичні методи дослідження – аналіз, синтез, узагальнення результатів наукових досліджень та положень, опублікованих у науково-педагогічній літературі.

Результати / Results. У науково-педагогічній літературі наводиться велика кількість означень поняття корпоративна культура. Г. Захарчин зводить ці визначення до трьох основних груп, серед яких орієнтація на характеристики діяльності організацій та її членів, наведення переліку елементів корпоративної культури та визначення, які описують корпоративну культуру як певну цілісну категорію (Захарчин, 2011). Варто зазначити що спорідненим поняттям до корпоративної культури вважається організаційна культура. Звісно вона має свої певні особливості але зосереджується переважно на описові організаційних етапів та управлінських процесах. Вважається що організаційна культура є одним з елементів поняття корпоративна культура. Зазначимо, що аналіз визначення відповідних термінів зроблений Г. Захарчиним охоплює джерела за останні 30 років. При цьому він не робить аналіз понятійного апарату у трактуванні закордонних вчених. Хоча разом з тим і звертає увагу на важливість теоретичних здобутків зарубіжних авторів та віддає належне їхній першості у дослідженні цієї проблематики.

Досить близьким до поняття «корпоративна культура» є поняття «менеджмент». Г. Хаєт визначає корпоративну культуру як систему цінностей, вірувань, ритуалів і т. д., а менеджмент – як парадигму управління, поєднання концептуальних характеристик методів управління (Хаєт, 2003). Варто зазначити що корпоративна культура як поняття може розглядатися стосовно різних галузей та описувати різноманітні колективи у яких впроваджуються певні норми, умови, цінності, що визначають взаємовідносини та діяльність у відповідній корпорації. Таким чином понятійний апарат може застосовуватися і до опису корпоративної культури офіцерів збройних сил України з урахуванням їхньої специфіки.

Л. Шемчук вивчаючи корпоративну культуру як предмет наукових досліджень, розкриває погляд на цю проблематику в різних галузях, зокрема менеджменті, економіці, соціології, психології, педагогіці. Завдяки здійсненому у аналізі, виявлено, що корпоративна культура є інструментом формування та контролю поведінки персоналу у певній організації. Також автор зазначає, що корпоративна культура не є сталою, а постійно змінюється під впливом зовнішніх умов, таких як зовнішні (економічні, соціальні, фінансові, корпоративні) та внутрішні (зміна персоналу, взаємовідносин в колективі, події в організації). Результати проведеного дослідження переносяться на процес формування корпоративної культури офіцерів органів внутрішніх справ. Зокрема у висновках зазначено, що учені розглядають корпоративну культуру як системну характеристику організації, яка має свої прояви на загальносоціальному, внутрішньокорпоративному, міжособистісному та індивідуальному рівнях, а на основі діяльнісного підходу корпоративну культуру офіцера органів внутрішніх справ можна визначити як професійно важливу особистісну властивість, що охоплює сукупність знань про сутність та особливості корпоративної культури, досвід їх використання у професійній діяльності, оволодіння способами практичної діяльності відповідно до корпоративних цінностей, вимог і норм. (Шемчук, 2013, с.137). Аналогічні погляди на дослідження корпоративної культури продемонстрував у своїй роботі Д. Борейчук (2019).

О. Ходань описала та обґрунтувала такі педагогічні умови формування корпоративної культури майбутнього офіцера (Ходань, 2010, с.8-9):

1. Удосконалення змісту, методів і форм на основі особистісно-орієнтованого підходу.
2. Забезпечення самореалізації і самоактуалізації майбутнього офіцера.
3. Створення єдиного інформаційного середовища.
4. Педагогічна майстерність викладача.
5. Введення спецкурсу «Корпоративна культура офіцера».

У своєму дослідженні О. Ходань розробила, обґрунтувала та перевірила ефективність моделі формування корпоративної культури майбутніх офіцерів. Центральним елементом цієї моделі стали визначені нею педагогічні умови. Також вона включає в себе педагогічні підходи, стилі спілкування, компоненти (аксіологічний, технологічний, особистісний, творчий), критерії (мотиваційно-ціннісний, комунікативний, рефлексивний, інтелектуальний) та рівні (еталонний, активний, нормативний, інтуїтивний). Експериментальне дослідження дозволило виявити певні недоліки, що впливали на ефективність формування корпоративної культури майбутніх офіцерів (Ходань, 2010, с.12-13):

– зміст робочих програм навчальних дисциплін недостатньо пов'язаний із практичною діяльністю;

– практично відсутні новітні методики викладання навчального матеріалу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

– недостатня розробленість культурної проблематики; у переліку дипломних робіт мало тем з проблем формування корпоративної культури військового керівника тощо.

Запропонована у дослідженні О. Ходань авторська модель сприяла подоланню виявлених недоліків, що знайшло своє підтвердження у результатах формувального експерименту.

Виявленню проблем формування корпоративної культури присвячене також дослідження Ю. Балашової. На прикладі вивчення ситуації у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького нею вбачаються такі недоліки (Балашова, 2010, с.6-7):

– недостатній ступінь усвідомлення випускниками досліджуваного закладу ролі корпоративної ідеології для успішного функціонування прикордонного відомства;

– брак усвідомлення цінності прикордонної служби як умови розкриття особистісного потенціалу;

– самоідентифікації себе як носія корпоративних цінностей;

– усвідомлення значення спільних цінностей;

– низька адаптація до корпоративних вимог;

– неможливість творчої самореалізації й саморозвитку, самовдосконалення;

– недостатня партнерська взаємодія.

На основі вивчення стану формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників Ю. Балашова сформулювала перспективні напрями подолання виявлених проблем. Зокрема, так як і О. Ходань вона пропонує впровадити відповідний спецкурс. Інші пропозиції також мають спільні риси у цих науковців. Відмінністю є те, що Ю. Балашова зосереджується на популяризації проблеми формування корпоративної культури у відповідному середовищі, а також сприянні утворенню та передачі системи правил шляхом організації спеціального навчання та середовища.

Схожі проблеми формування корпоративної культури виявили О. Коба та Н. Кравченко і у підготовці офіцерів Національної гвардії України. У своєму дослідженні вони запропонували шляхи подолання негативних явищ (Коба & Кравченко, 2018, с.438):

– популяризація проблеми формування корпоративної культури майбутніх офіцерів, проведення відповідних тренінгів, семінарів;

– створення та реалізація матеріалів курсу «Корпоративна культура офіцера»;

– постійний моніторинг якості механізмів первинної передачі корпоративної культури та внесення необхідних корективів;

– використання можливостей щодо формування корпоративної культури майбутніх офіцерів шляхом спеціально організованого навчання.

М. Голик основним чинником формування корпоративної культури визначає Кодекс честі офіцера Збройних сил України. Зокрема, до основних функцій цього кодексу дослідник відносить такі (Голик, 2016, с.92):

– орієнтовно-регулятивна;

– пізнавально-виховна;

– комунікативно-об'єднувальна.

У Кодексі честі офіцера Збройних сил України він вбачає інструмент, за допомогою якого може здійснюватися виховання офіцерів та формування у них готовності до виконання професійних завдань. Крім того, він вважає, що в подальшому цей Кодекс під впливом зовнішніх умов буде

вдосконалюватися але незмінним залишатиметься його орієнтація на служіння Батьківщині. Отже будь-які реформи та трансформації не відкидатимуть того факту, що Кодекс є джерелом формування корпоративної культури офіцерів. Тому необхідно впроваджувати правила та вимоги що висвітлені у Кодексі честі офіцера та сприяти підвищенню якості взаємодії між офіцерами і формуванню військового колективу на основі сучасної корпоративної культури. Окрім Кодексу честі офіцера ЗСУ М. Голик також вказує на важливість впливу військового етикету, Військової присяги, військових Статутів, наказів, постанов, директив.

О. Діденко аналізуючи соціально-психологічні чинники розвитку корпоративної культури офіцера-прикордонника, визначив фактори, які негативно впливають на перебіг цього процесу (Діденко, 2012):

- приховані коаліції, що виявляються в таких формах, як наявність негативно налаштованої до військової служби групи офіцерів;
- діадні відносини між командуванням та деякими офіцерами, “приховані”
- відносини між ними, які виявляються у позаслужбовій неформальній сфері;
- перевернута ієрархія групи і незбалансований статус її членів;
- структури, до яких входять офіцери з низьким соціометричним статусом;
- структури, що ґрунтуються на дисфункціях одного або декількох членів офіцерського колективу підрозділу.

Як бачимо, визначені О.Діденком негативні фактори відмінні від тих, які наводили інші автори. Він зосереджується не на процесі формування, а на внутрішніх чинниках, котрі прямо впливають на розвиток корпоративної культури. Тому тут переважно йдеться не про педагогічне вирішення проблеми, а про подолання наявного стану у діючих підрозділах прикордонної служби. Такий погляд забезпечує визначення шляхів ефективного створення якісної корпоративної культури не у перспективі, а в процесі безпосередньої служби.

Важливим у контексті наукових розвідок О.Діденка є вивчення функцій, котрі виконують корпоративні цінності як один із елементів відповідної культури: формують у персоналу почуття причетності до спільної справи; визначають поведінкові стереотипи в прийнятті рішень за прийнятими у відомстві та колективі стандартам; забезпечують емоційну підтримку; сприяють утворенню певної спільної колективної думки у військовослужбовців. (Діденко, 2012).

Висновки / Conclusions. Вивчення досліджень з проблеми формування корпоративної культури дозволило виявити, що сучасна українська наукова думка з цього питання ґрунтується на поглядах закордонних науковців. Можна помітити багато спільних рис в описові процесу формування корпоративної культури для різних українських установ та організацій, зокрема й тих, котрі мають мілітарні ознаки. Опис проблем та шляхів їх подолання подібний для органів внутрішніх справ, Національної гвардії України, Державної прикордонної служби України, Збройних сил України. Зрозуміло, це свідчить про значну їх подібність. А отже дає змогу масштабувати результати дослідження описаної проблематики на різні структурні підрозділи Сил оборони. Разом з тим виникає необхідність глибшого розуміння особливостей корпоративної культури таких підрозділів в умовах швидких змін та набуття значного військового досвіду та взаємообміну ним із підрозділами країн-партнерів.

Список використаних джерел і літератури:

- Балашова, Ю.** (2010). Формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників: перспективний аналіз. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2, 3-10. [in Ukrainian]
- Борейчук, Д.** (2019). Поняття «організаційна культура» у наукових дослідженнях сучасності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки*, 1(16), 44–57. [in Ukrainian]
- Голик, М.** (2016). Кодекс честі офіцера Збройних сил України як чинник формування корпоративної культури. *Гілея*, 108, 91–94. [in Ukrainian]
- Діденко, О.** (2012). Соціально-психологічні чинники розвитку організаційної (корпоративної) культури офіцера-прикордонника. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 5. Взято з : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_35 [in Ukrainian]
- Захарчин, Г.** (2011). Корпоративна культура. Львів. Взято з: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Shavkun/0039632.pdf> [in Ukrainian]
- Коба, О., & Кравченко, Н.** (2018). Forming of corporate culture of future officers. *Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine*. Riga: «Baltija Publishing», 428–226. [in Ukrainian]
- Хаєт, Г.** (2003). *Корпоративна культура*. Київ : Центр учбової літератури. [in Ukrainian]
- Ходань, О.** (2010). *Формування корпоративної культури майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького]. [in Ukrainian]

Шемчук, Л. (2013). Корпоративна культура як предмет наукових досліджень. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 40, 133-137. [in Ukrainian]

References:

Balashova, Yu. (2010). Formuvannia korporatyvnoi kultury maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv: perspektyvnyi analiz [Formation of Corporate Culture of Future Border Guards: Prospective Analysis]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*, 2, 3–10. [in Ukrainian]

Boreichuk, D. (2019). Poniattia «orhanizatsiina kultura» u naukovykh doslidzhenniakh suchasnosti [The Concept of "Organizational Culture" in Modern Scientific Research]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya : pedahohichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 1(16), 44–57. [in Ukrainian]

Holyk, M. (2016). Kodeks chesti ofitsera Zbroinykh syl Ukrainy yak chynnyk formuvannia korporatyvnoi kultury – The Code of Honor of an Officer of the Armed Forces of Ukraine as a Factor in the Formation of Corporate Culture. *Hileia*, 108, 91–94. [in Ukrainian]

Didenko, O. (2012). Sotsialno-psykholohichni chynnyky rozvytku orhanizatsiinoi (korporatyvnoi) kultury ofitsera-prykordonnyka [Socio-Psychological Factors of the Development of the Organizational (Corporate) Culture of the Border Guard Officer]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*, 5. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_35 [in Ukrainian]

Zakharchyn, H. (2011). *Korporatyvna kultura [Corporate Culture]*. Lviv. Retrieved from: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Shavkun/0039632.pdf> [in Ukrainian]

Koba, O., & Kravchenko, N. (2018). Forming of corporate culture of future officers [Formation of Corporate Culture of Future Officers]. *Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine – Development Trends in Pedagogical and Psychological Sciences: the Experience of Countries of Eastern Europe and Prospects of Ukraine*. Riga: «Baltija Publishing», 428–226. [in Ukrainian]

Khaiet, H. (2003). *Korporatyvna kultura [Corporate Culture]*. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury. [in Ukrainian]

Khodan, O. (2010). Formuvannia korporatyvnoi kultury maibutnikh ofitseriv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of the Corporate Culture of Future Officers in the Process of Professional Training] [Abstract of Candidate's Thesis]. [in Ukrainian]

Shemchuk, L. (2013). Korporatyvna kultura yak predmet naukovykh doslidzhen [Corporate Culture as a Subject of Scientific Research]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: pedahohika i psykholohiia – Scientific Notes of Vinnytsia State Pedagogical University Named after Mykhailo Kotsyubynskyi. Series: Pedagogy and Psychology*, 40, 133–137. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «17» листопада 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «15» грудня 2022 р.

Селюк Володимир – доцент кафедри загальновійськових дисциплін Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут

Seliuk Volodymyr – Assistant Professor of the department of combined military disciplines of Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications and Information Technology

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Селюк, В. (2022). Корпоративна культура майбутніх офіцерів Збройних сил України як науково-педагогічна проблема. *Педагогічний дискурс*, 33, 76–80. doi: [10.31475/ped.dys.2022.33.10](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.10).

Seliuk, V. (2022). Corporate Culture of Future Officers of the Armed Forces of Ukraine as a Scientific and Pedagogical Problem. *Pedagogical Discourse*, 33, 76–80. doi: [10.31475/ped.dys.2022.33.10](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.10).

УДК 378.147.091.12.011.3

UDC 378.147.091.12.011.3

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.11](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.11)

МИКОЛА БАЛУХ,

викладач

*(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

MYKOLA BALUKH,

Lecturer

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
Proskurivskoho Pidpillia St., 139)*

ORCID: [0000-0001-9628-3671](https://orcid.org/0000-0001-9628-3671)

Теоретичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя на основі компетентісного підходу

Theoretical Foundations of the Professional Training of a Future Teacher Based on the Competence Approach

У статті висвітлено питання сутності поняття «професійні компетентності майбутнього вчителя».

Визначено, що компетентність – це здатність професійно й ефективно розв'язувати ті чи інші проблеми, які виникають у процесі життєдіяльності будь-якої людини.

Систематизовано чотири блоки в структурі поняття: професійні психологічні та педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, установки вчителя; особистісні властивості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями.

З'ясовано, що системними характеристиками професійних компетентностей учителя є його особистісні якості, педагогічна ерудиція, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна уява, педагогічний оптимізм, педагогічна рефлексія, засвоєння яких у комплексі сприяє реалізації вчителем функцій предметника, діагноста, самодіагноста, методиста, суб'єкта своєї педагогічної праці, є важливими показниками професійних компетентностей

Ключові слова: *компетентність, компетентісний підхід, педагогічні компетентності, професійні компетентності майбутнього вчителя.*

The article studies the essence of the concept of «professional competence of a future teacher».

It was determined that, in a broad sense, competence is interpreted as a level of the formation of person's social and practical experience, a level of learning social and individual forms of activity, which enables the individual to function successfully in the society within the limits of his abilities and status. Competence is the ability to solve professionally and effectively certain problems that arise during the life of any person.

Analysis of the approaches to the definition of the concept of competence suggested by other authors in the psychological and pedagogical literature was carried out. It was concluded that the existing interdisciplinary exchange of opinions regarding the understanding of "competence" enables researchers to substantiate and form a new meaning of the concept, based on the goals and interests of certain studies.

The structure of the competences is defined as internal, potential, hidden psychological newly obtained knowledge, skills, action algorithms, systems of values and relationships that manifest themselves in human competence.

On the basis of theoretical and empirical studies, it was analyzed that professional competence is a subject of special study. Four blocks in the structure of the concept are systematized: professional, psychological and pedagogical knowledge; professional pedagogical skills; professional psychological attitudes and settings of a teacher; personal qualities that ensure the mastery of professional knowledge and skills by the teacher.

It was established that the systemic characteristics of teacher's professional competencies are his personal qualities (pedagogical self-awareness, individual style, creativity), pedagogical knowledge, pedagogical thinking, pedagogical intuition, pedagogical improvisation, pedagogical imagination, pedagogical optimism, pedagogical reflection, mastering of which in the complex contributes to the teacher's implementation of the functions of an educator, diagnostician, self-diagnostician,

methodologist, the subject of the pedagogical work, which are important components of professional competencies.

Keywords: *competence, competent approach, pedagogical competencies, professional competencies of a future teacher.*

Вступ / Introduction. Епоха глобалізаційних та інформаційних перетворень у сучасному світі та суспільстві зумовлює необхідність інноваційних підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів, що ґрунтується на затребуваності компетентної освіти, яка є «інструментом поєднання «освіти для всіх» з «освітою для кожного». Це передбачає перехід від «навчання усіх усього» до оволодіння кожним учнем навчальними досягненнями на такому рівні, що дозволяє йому успішно вчитися далі, застосовувати набуті знання і вміння у власному досвіді» (Савченко, 2012).

У контексті нашого дослідження необхідно з'ясувати сутність поняття «компетентність». Аналіз психолого-педагогічних досліджень та висвітлення основних підходів до даного трактування дали нам можливість з'ясувати його сутність.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою поданої публікації є визначення теоретичних основ професійної підготовки майбутнього вчителя та сутності поняття «професійні компетентності майбутніх учителів».

Методи / Methods. Для реалізації мети нами було застосовано систему взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, та узагальнення інформації з науково-педагогічних джерел в аспекті досліджуваної проблеми; системно-структурний аналіз при обґрунтуванні теоретичних основ професійної підготовки майбутнього вчителя на основі компетентного підходу.

Результати / Results. Проаналізувавши наукову джерельну базу можна виокремити основні шляхи щодо визначення і трактування поняття компетентності:

– *загальнокультурний* підхід (Хоружа, 2003) в основі якого закладено культуру педагогічної взаємодії, що базується на системі знань та досвіду, на принципах моралі та цінностей;

– *соціально-психологічний* підхід (Макаренко, 2001) – автори трактують визначення «компетентність» на основі соціальної взаємодії індивідів, результатом якої визначається складова поняття – комунікативна компетентність;

– *психолого-педагогічний* підхід (Зязюн, Крамущенко, Кривонос, 1997) має такі взаємопов'язані аспекти: функціональний і особистісний (педагогічна майстерність та професійний розвиток як компонент, що передбачає наявність знань і вмінь для вирішення професійних педагогічних завдань); зміст визначених понять передбачає: спеціальну компетентність (здатність проєктувати власний професійний розвиток), соціальну компетентність (здатність до колективної дії), особистісну компетентність (саморозвиток та самовдосконалення, «навчання впродовж життя»), індивідуальну компетентність (шляхи самореалізації);

– *психолінгвістичний* підхід (Чепелева, 1999), побудований на принципах мовленнєвої діяльності, що передбачає систему вмінь і навичок комунікативного орієнтування при спілкуванні, необхідність вибору змісту та відповідних засобів для передачі та одержання зворотного зв'язку;

– *акмеологічний* підхід (Данилова, 2007), (Дубасенок, 2010), (Зязюн, 2001) передбачає визначення поняття «компетентність» як професійне самовдосконалення особистості та інтегративний результат акмеологічної культури фахівця, що зумовлюють потребу особистості в активному саморозвитку;

– *компетентнісний* підхід (John Raven, 2012), що реалізується сукупністю та структурованістю загальних компетентностей та визначається результативністю навчання; при цьому «компетентність» розглядають як загальну здатність і готовність особистості людини до діяльності, що ґрунтується на знаннях, вмінні і досвіді, що формуються в процесі навчання;

– *творчий* підхід (Бібік, Єрмаков, Овчарук, 2005) – це спільна творчість, яка розглядається в аспекті продуктивної й гармонійної, організованої спільної взаємодії певної групи суб'єктів для виконання творчих проєктів, що мають певну суспільну цінність. Вони поділяються на наступні компетентності: компетентність щодо вирішення творчих завдань і соціально-психологічна компетентність;

– *суб'єктний* підхід (Овчарук, 2004) передбачає, що поняття «компетентність» визначається як оцінювальна категорія, яка характеризує здатність людини планувати та виконувати ефективні дії щодо раціональних способів досягнення мети. Розумінням суті завдань, набутим досвідом, оволодінням знаннями, вмінням ефективного підбору засобів та способів діяльності, відповідальністю обумовлена ця компетентність;

– *соціально-когнітивний* підхід (Духневич, 2011), (Сіверс, 2012) визначає здатність індивіда, що ґрунтується на особистісному інтелекті та дає можливість вирішувати завдання, необхідні для

досягнення поставленої мети.

Таким чином, термін «компетентність» має певну структуру, а саме: визначає «знання, уміння, навички»; по-друге, він визначає ефективність підготовки висококваліфікованого фахівця, що є реальною метою даного процесу. По-третє, компетентність вимагає постійного навчання та вдосконалення, оволодіння інноваціями для постійного професійного розвитку, активної діяльності. По-четверте, потребує удосконалення знань та вмінь, як змістових та процесуальних компонентів, розуміти сутність проблеми та вирішувати практично.

Проаналізувавши підходи до визначення поняття компетентності, що пропонуються авторами в психолого-педагогічній літературі, можна зробити висновок, що існуючий міждисциплінарний обмін думками щодо розуміння «компетентності» дає можливість дослідникам обґрунтувати та сформулювати новий зміст поняття, виходячи з цілей та інтересів певних досліджень. Саме тому на сьогодні використовуються різноманітні визначення компетентності які різняться між собою за своєю природою, специфікою розуміння сутності й змісту поняття. Це дає можливість обґрунтувати сутність компетентності, що повинна будуватися на різних засадах, які взаємодоповнюватимуть одна одну й навіть зможуть конкурувати між собою.

Аналіз трактувань поняття «компетентність» дозволяє визначити структуру компетентностей і складових, що входять до кожної з цих компонентів. Зважаючи на те, що знання, вміння, алгоритми дій, систем цінностей та відносин – це компетентності, можна означити основні з них.

Усього можна виокремити 10 основних компетентностей, поділених на три групи (Тараненко, 1996, с.57–59):

1. Компетентності, що включають знання про людину як особу, суб'єкт діяльності, спілкування:
 - 1) компетентності здоров'язбереження: здоровий спосіб життя, дотримання його норм, знання та дотримання правил особистої гігієни та гігієни побуту, фізична культура, свобода, відповідальність за вибір способу життя;
 - 2) компетентності ціннісно-смыслові орієнтації: цінності життя; цінності культури (література, живопис, кіно, театр, музика), цінності науки (природничі, суспільні, історії цивілізацій, своєї країни, науково-технічний прогрес); виробництва; релігії;
 - 3) компетентності інтеграції: систематизації знань та актуалізації знань, розширення та збільшення накопичених знань;
 - 4) компетентності громадянськості: знання про права та обов'язки громадянина; свободу та відповідальність, гідність, обов'язок; знання та гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);
 - 5) компетентності самовдосконалення, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії: сенс життя; професійне вдосконалення; мовленнєва культура.
2. Компетентності щодо соціальної взаємодії людини та соціального середовища:
 - 6) компетентності соціальної взаємодії: з сім'єю, друзями, колективом, партнерами, суспільством, вирішення конфліктних ситуацій, повага та толерантність, соціальна мобільність;
 - 7) компетентності у спілкуванні: усному, письмовому, веденні діалогу, монологу, знання та дотримання традицій, етикету; ділової переписки; діловодства, бізнес-мови; крос-культурне спілкування; іншомовне спілкування, комунікативні завдання.
3. Компетентності щодо діяльності людини:
 - 8) компетентності пізнавальної діяльності: пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність; вирішення пізнавальних завдань; вирішення нестандартних ситуацій;
 - 9) компетентності діяльності: гра, вчення, праця, планування, проектування, моделювання, науково-дослідницька діяльність;
 - 10) компетентності щодо інформаційних технологій: пошук, запис, збереження, опрацювання повідомлень; перетворення даних, використання мережі Інтернет, соціальних мереж, навчальних платформ.

Якщо визначити ці компетентності як актуальні, вони повинні включати такі характеристики, як: мотиваційний аспект (готовність до діяльності); когнітивний аспект (володіння знаннями змісту діяльності); поведінковий аспект (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях); ціннісно-смысловий аспект (ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування); емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності.

Аналізуючи трактування компетентності ми визначаємо її зв'язок з підвищенням якості освіти в цілому, її гуманізацією та новою парадигмою результатів освіти. Компетентність – це здатність професійно й ефективно розв'язувати ті чи інші проблеми, які виникають у процесі життєдіяльності будь-якої людини. Формальна освіта (у закладах освіти) чи неформальна (у родині, громадах, суспільстві) підвищує можливості професійної та особистісної реалізації: працевлаштування, підвищення рівня доходів, покращення соціального статусу, та озброює людей навичками подолання особистих та суспільних проблем.

Обговорення / Discussion. Проаналізувавши весь попередній досвід з вивчення цієї

проблеми в педагогічній науці, дослідники запропонували три етапи становлення компетентнісного підходу (competence-based education) в зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці (Бібік, 2005)

I етап (1960 – 1970 рр.).

Р. Уайт доповнив категорію компетентностей особистісними складовими, включаючи мотивацію (White, 1959).

На першому етапі було введено в науковий обіг категорію «компетентність», закладено основи розмежування понять компетенція та компетентність. У цей же час вводиться поняття «комунікативна компетентність» (Д. Хаймс).

II етап (1970 – 1990 рр.)

Поняття компетентність використовується в теорії та практиці навчання, комунікації, менеджменті.

У 1984 р. Дж. Равен визначає компетентність як явище, «що складається з великої кількості компонентів, багато з яких є відносно незалежними, частина з них належить до когнітивної сфери, частина – до емоційної. Ці компоненти можуть замінити один одного в якості складових ефективного поведінки» (John Raven, 2012).

Дж. Равен виокремлює 37 видів компетентностей, у яких широко представлені категорії «мислення», «готовність», «здібність», а також психологічні якості «відповідальність», «упевненість», «самостійність».

На цьому етапі поняття компетентність уточнюється, його починають використовувати для визначення результатів процесу освіти. Визначається структура професійно-педагогічної компетентності.

III етап (1990 – дотепер).

Компетентнісний підхід у системі освіти тісно пов'язаний з визначенням концепції «ключових компетентностей».

Радою Європи в 1996 р. були сформульовані «компетентності, якими повинна володіти кожна молода особистість:

- політичними та соціальними, що дозволяють їй толерантно ставитися до інших точок зору, мирним шляхом вирішувати будь-які конфліктні ситуації;
- міжкультурними, які дозволяють особистості жити в умовах багатокультурного суспільства й поважно ставитися до інших народів та їхніх традицій;
- комунікативними, що дозволяють людині результативно спілкуватися з іншими людьми;
- інформаційними, які відображають міру оволодіння інформаційними технологіями;
- компетентностями самоосвіти, через які реалізуються прагнення молоді особистості активно самовдосконалюватися протягом усього життя» (Стратегія..., 2003).

Загальна феноменологія компетентності вчителя знайшла висвітлення в роботах М. Жалдака, Ю. Рамського, О. Савченко, В. Стрельнікова, М. Чошанова та ін. Так, науковці, вважають професійну компетентність предметом спеціального вивчення. Автори виокремлюють чотири блоки в структурі поняття: «професійні психологічні та педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, установки вчителя; особистісні властивості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями» (Жалдак, 2009).

Л. Хоружа в поняття педагогічної компетентності включає знання, уміння, навички, а також засоби їх реалізації, саморозвитку особистості людини (Хоружа, 2003). Автор наведених робіт виокремлює: діяльнісну й комунікативну підструктури комунікативної компетентності.

Автори досліджень питання компетентності безпосередньо пов'язуються з професіоналізмом.

Більшість науковців вважають, що «компетентність» охоплює знання, уміння й навички, а також прийоми й способи, необхідні для певної діяльності (Дубасенюк, 2010), (Зязюн, 2001), (Савченко, 2012).

У вітчизняну наукову та освітянську сферу поняття «компетентність» увійшло на основі європейських традицій освіти більше тридцяти років тому. Хоча на сьогодні відсутня однаковість щодо його змісту серед дослідників, що й досі викликає наукові суперечки.

Проаналізувавши наявну наукову базу ми можемо зробити висновок щодо визначення поняття «компетентності» як здатності людини застосовувати свої знання (Г. Халлаш); здатності, що ґрунтується на досвіді або знаннях, що базуються на практичній діяльності або навчанні (Дж. Куллахан); навичках й умінні, які особистість може використовувати в різних життєвих ситуаціях та в контексті опанування нових викликів (Ж. Перре) (Життєва..., 2003, с. 107 – 108).

Значна кількість вітчизняних дослідників, на відміну від зарубіжних, намагаються змінити зміст поняття «компетентність». На їхню думку, крім знань і вмінь у певній галузі, необхідно враховувати ще й цінності, мотиви, ставлення тощо.

Прикладом може слугувати трактування О. Пометун, яка визначає зміст компетентності

«спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються особистістю в процесі навчання. Вони дозволяють їй визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності» (Овчарук, 2004, с. 18).

Висновки / Conclusions. Науковцями визначено, що до особистісних характеристик майбутнього вчителя належить гуманізм, духовна культура, демократизм, комунікативність, організаторський талант. На їхню думку, компетентність можна трактувати не лише як належну поінформованість, а й відповідний стиль професійно-педагогічної діяльності, яка ґрунтується на знаннях і набутому практичному досвіді. Компетентність є важливим аспектом і передбачає постійне вдосконалення інтелектуального й практичного досвіду. Компетентність послуговує щаблем педагогічної майстерності та рушійною силою пошуку ефективних шляхів підвищення професійного становлення особистості фахівця.

Професійна компетентність вчителя здійснюється через педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, та його особистісні якості, а отже, таким чином досягаються вагомі результати в освітньому процесі (Чошанов, 2003, с. 44). Складниками та системними характеристиками професійних компетентностей вчителя є його особистісні якості, педагогічні ередичія, мислення, інтуїція, імпровізація, уява, оптимізм, рефлексія, що у комплексі є важливими структурними компонентами професійних компетентностей (Чошанов, 2003, с. 47-49).

Отже, поняття «компетентність» розглядається як складова загальної культури людини. Професійна компетентність – це складник професійної культури фахівця, його професіоналізм. Відтак, професійна компетентність та загальна компетентність співвідносяться як частина й ціле.

Список використаних джерел і літератури:

- Данилова, Г. С. (2007). Вершини професіоналізму педагога як акмеологічний синтез його компонентів. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, 3, 57–62. [In Ukrainian].
- Дубасенюк, О. А. (2010). Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Акмеологія в Україні*. (1). 18-25. [In Ukrainian].
- Зязюн, І. А. (2001). Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. (1). 15-23. [In Ukrainian].
- Духневич, В. М. (2011). Особливості конструювання кейсів для когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. (27(30)). 234-243. [In Ukrainian].
- Жалдак, М. І., Рамський, Ю. С. & Рафальська, М. В. (2009). Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. (14). 5–12. [In Ukrainian].
- Сохонь, Л. В. & Єрмаков, І. Г. (ред.) (2003). *Життєва компетентність особистості*. Київ: Богдана. [In Ukrainian].
- Бібік, Н. М., Єрмаков, І. Г., ... Овчарук, О. В. (2005). *Компетентнісна освіта: від теорії до практики*. Київ: Пледяди. [In Ukrainian].
- Овчарук, О. В. (ред.) (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.». [In Ukrainian].
- Корсак, К. В. (2001). Про роль учителя в освіті XXI ст.. *Початкова школа*. (4). 11-16. [In Ukrainian].
- Макаренко, С. С. (2001) *Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя* (автореф. дис. ... кандидата психол. наук). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, Україна. [In Ukrainian].
- Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В. & Кривонос, І. Ф. (1997). *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа. [In Ukrainian].
- Савченко, О. Я. (2012). Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Початкова школа*. (12). 1-6. [In Ukrainian].
- Сіверс, З. Ф. (2012). Особливості застосування прийомів підвищення ефективності зворотного зв'язку в процесі фахового удосконалення вчителів. *Психологічні перспективи*. (Спец. випуск «Психологія професійної діяльності працівників соціальної сфери»). 265-272. [In Ukrainian].
- Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики*. (2003). Київ: «К.І.С.». [In Ukrainian].
- Стрельников, В. Ю. (1995) *Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти* (дис. ... канд. пед. наук). Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України. Київ, Україна. [In Ukrainian].
- Тараненко, І. Г. (1996). Компетентність – вимога сучасності. *Світло*. (1). 57- 59. [In Ukrainian].
- Чепелева, Н. В. (1999). Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. *Актуальні проблеми психології*. (19). 271-278. [In Ukrainian].
- Чошанов, М. М. (2003). Професійно-педагогічні компетентності: сутність поняття. *Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Педагогіка та психологія*. (273). 43-49. [In Ukrainian].
- Хоружа, Л. Л. (2003). *Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика*. Київ: Преса України. [In Ukrainian].
- Raven, J. (2012). Competence, Education, Professional Development, Psychology, and Socio-Cybernetics.

References:

Danylova, H. S. (2007). Vershyny profesionalizmu pedahoha yak akmeolohichnyy syntez yoho komponentiv. *Pedahohika vyshchoyi shkoly: metolohiya, teori, tekhnolohiya.* (3). 57-62. [In Ukrainian].

Dubasenyuk, O. A. (2010). Fundamental'na akmeolohiya: zasady vdoskrnalennya profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv. *Akmeolohiya v Ukrayini.* (1). 18-25. [In Ukrainian].

Zyazyun, I. A. (2001). Neperervna osvita yak osnova sotsial'noho postupu. *Neperervna profesiyna osvita : teoriya i praktyka.* (1). 15-23. [In Ukrainian].

Dukhnevych, V. M. (2011). Osoblyvosti konstruyuvannya keysiv dlya kohnityvno oriyentovanykh treninhiv spilkuvannya. *Naukovi studiyi iz sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi.* (27(30)). 234-243. [In Ukrainian].

Zhaldak, M. I., Rams'kyu, YU. S. & Rafal's'ka, M. V. (2009). Model' systemy sotsial'no-profesiynnykh kompetentnostey vchytelya informatyky. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya № 2. Komp'yuterno-oriyentovani systemy navchannya.* (14). 5-12. [In Ukrainian].

Sokhon', L. V. & Yermakov, I. H. (red.) (2003). Zhyttyeva kompetentnist' osobystosti. Kyiv: Bohdana. [In Ukrainian].

Bibik, N. M., Yermakov, I. H., ... Ovcharuk, O. V. (2005). *Kompetentnisna osvita: vid teoriyi do praktyky.* Kyiv: Pleyady. [In Ukrainian].

Ovcharuk, O. V. (red.) (2004). *Kompetentnisnyy pidkhid u suchasnyy osviti: suitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy.* Kyiv: «K.I.S.». [In Ukrainian].

Korsak, K. V. (2001). Pro rol' uchytelya v osviti KHKHI st.. Pochatkova shkola. (4). 11-16. [In Ukrainian].

Makarenko, S. S. (2001) *Psykholohichni umovy rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti uchytelya* (avtoref. dys. ... kandydata psykol. nauk). Instytut psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. Kyiv, Ukrayina. [In Ukrainian].

Zyazyun, I. A., Kramushchenko, L. V. & Kryvonos, I. F. (1997). *Pedahohichna maysternist'.* Kyiv: Vyshcha shkola. [In Ukrainian].

Savchenko, O. YA. (2012). Kompetentnisna spryamovanist' novykh navchal'nykh prohram dlya pochatkovoyi shkoly. *Pochatkova shkola.* (12). 1-6. [In Ukrainian].

Sivers, Z. F. (2012). Osoblyvosti zastosuvannya pryomiv pidvyshchennya efektyvnosti zvorotnoho zv'yazku v protsesi fakhovoho udoskonalennya vchyteliv. *Psykholohichni perspektyvy.* (Spets. vypusk «Psykholohiya profesiynoyi diyal'nosti pratsivnykiv sotsial'noyi sfery»). 265-272. [In Ukrainian].

Stratehiya reformuvannya osvity v Ukrayini : rekomendatsiyi z osvith'oyi polityky. (2003). Kyiv: «K.I.S.». [In Ukrainian].

Strel'nikov, V. YU. (1995) *Rozvytok profesiynoyi kompetentnosti vchyteliv u zakladakh pislyadyplomnoyi osvity* (dys. ... kand. ped. nauk). Instytut pedahohiky ta psykholohiyi profesiynoyi osvity APN Ukrayiny. Kyiv, Ukrayina. [In Ukrainian].

Taranenko, I. H. (1996). Kompetentnist' – vymoha suchasnosti. *Svitlo.* (1). 57- 59. [In Ukrainian].

Chepelyeva, N. V. (1999). Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti v protsesi vuzivs'koyi pidhotovky psykholoha-praktyka. *Aktual'ni problemy psykholohiyi.* (19). 271-278. [In Ukrainian].

Choshanov, M. M. (2003). Profesiyno-pedahohichni kompetentnosti : sutnist' ponyattya. *Naukovyy visnyk Chernivets'koho un-tu. Pedahohika ta psykholohiya.* (273). 43-49. [In Ukrainian].

Khoruzha, L. L. (2003). *Etychna kompetentnist' maybutn'oho vchytelya pochatkovykh klasiv : teoriya i praktyka.* Kyiv: Presa Ukrayiny. [In Ukrainian].

Raven, John. (2012). Competence, Education, Professional Development, Psychology, and Socio-Cybernetics. *Continuing Education: Types, Roles, and Societal Impacts.* Вилучено з http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/CPDAPA_REVISIED_FULL_VERSION.pdf [in English].

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review.* (66). 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934> [in English].

Дата надходження статті: «01» листопада 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «21» листопада 2022 р.

Балух Микола – викладач кафедри туризму, теорії та методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Balukh Mykola – Lecturer of the Department of Tourism, Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Балух, М. (2022). Теоретичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя на основі компетентісного підходу. *Педагогічний дискурс, 33*, 81–86. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.11](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.11).

Balukh, M. (2022). Theoretical Foundations of the Professional Training of a Future Teacher Based on the Competence Approach. *Pedagogical Discourse, 33*, 81–86. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.11](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.11).

УДК 378.147.001

UDC 378.147.001

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.12](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.12)

ЛЮДМИЛА КУСЯК,

викладач

(Україна, Хмельницький, Національна академія

Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,

вул. Тараса Шевченка, 46)

LIUDMYLA KUSIAK,

Lecturer

(Ukraine, Khmelnytskyi, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named

after Bohdan Khmelnytskyi,

Taras Shevchenko St., 46)

ORCID: [0000-0001-9794-0506](https://orcid.org/0000-0001-9794-0506)

Формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки як педагогічна проблема

Formation of Gender Culture of Future Border Guard Officers in the Course of Their Professional Training as a Pedagogical Problem

Стаття присвячена вивченню теоретичних та практичних особливостей формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі їх професійної підготовки. Визначено, що в контексті трансформації системи освіти України, як невід'ємної частини європейської та євроатлантичної інтеграції, неабиякої значущості набуває питання інтеграції гендерної складової в освітні процеси закладів вищої освіти, створення необхідних педагогічних умов для формування гендерної культури здобувачів вищої освіти. В статті обговорено необхідність та актуальність дослідження формування гендерної культури в закладі вищої освіти із специфічними умовами навчання, з'ясовано суперечності, які існують між теорією і практикою педагогічної діяльності та запропоновано педагогічні інструменти, які необхідно реалізувати в ході наукового дослідження для досягнення його мети.

Ключові слова: *гендер; гендерна культура; гендерна освіта; гендерно-чутливе середовище, професійна підготовка, майбутні офіцери-прикордонники.*

The educational system of Ukraine has been under significant changes recently. The transformations are largely determined by the full-scale Russian invasion of Ukraine that has also streamlined the European and NATO integration processes in the country. Being a democratic society, Ukraine seeks to share principles and standards based on gender equality and non-discrimination. Therefore, we have defined that it is vital to study the means necessary to overcome gender stereotypes, integrate gender responsive content in educational processes and create gender sensitive educational environment. This would contribute to introducing effective forms and methods required to forge gender culture of future border guard officers. Based on the analysis of scientific views of national and international scientists, the article focuses on the need and importance of studying the problem of the formation of gender culture in a higher military educational establishment. National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky is a unique border guard higher military educational institution in Ukraine where future border guard officers are trained to detect, identify and combat security threats at the border, especially while ensuring the protection of human rights and freedoms of border crossers.

Taking into account that the formation of gender culture of the future border guard officers in the course of their professional training is a pedagogical problem, we offer some steps to tackle the problem. Moreover, the article gives a comprehensive overview on how the obtained results are to be applied in practice. It is anticipated to create an elaborate cycle of classes for English Language Learning Course based on interactive forms and methods of teaching gender responsive content. We aim to involve cadets into research and educational activities so that they could learn more about the nature of gender-related issues, be able to tackle such issues if they occur and participate in advancing the policy of gender equality and nondiscrimination among their peers, etc.

Keywords: *gender; gender culture; gender education; gender sensitive environment, professional training, future border guard officers.*

Вступ / Introduction. Реалізація стратегічного курсу України на набуття повноправного членства в Європейському Союзі (далі – ЄС) та в Організації Північноатлантичного договору (далі – НАТО) нині є одним з пріоритетних напрямків розвитку українського суспільства. Виклики з якими стикається Україна сьогодні підкреслюють потребу в посиленні європейської та євроатлантичної співпраці з метою відсічі та стримування збройної агресії Російської Федерації проти України, протидії загрозам пов'язаними з повномасштабним вторгненням на територію України. Динаміка процесів, які відбуваються в державі в цілому та в прикордонній сфері зокрема, загрози та виклики на державному кордоні, гостра необхідність в реформуванні відомства за стандартами НАТО та впровадження в прикордонний простір політики інтегрованого управління кордонами в значній мірі визначають напрямки подальшого розвитку Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ) (Балендр, 2011). Саме тому, з метою комплектування відомства вмотивованим, професійним та освіченим особовим складом важливою є трансформація системи професійної підготовки з урахуванням кращих світових практик і сучасних вимог до професійної діяльності фахівців охорони кордону (Балендр, 2018; 2020).

Для приведення відомства у відповідність до міжнародних стандартів, просування та реалізації ідеології рівності, в ДПСУ необхідно створити та забезпечити реалізацію політики гендерного балансу в питаннях, що стосуються умов проходження військової служби, здобуття вищої військової освіти, професійного розвитку та кар'єрного росту персоналу – таким чином створюючи передумови для ефективного формування гендерної культури нового покоління офіцерів-прикордонників.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є узагальнити існуючі теоретичні підходи та практичні аспекти формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки та визначити напрямки впровадження гендерної компоненти в вищому військовому навчальному закладі.

Методи / Methods. Для досягнення мети статті нами було використано такі методи дослідження як аналіз, систематизація та узагальнення науково-методичної літератури, фахових періодичних видань та наукових публікацій, дисертаційних робіт для обґрунтування теоретичних положень формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників; синтез, порівняння та спостереження в практичній діяльності прикордонного вишу.

Результати / Results. Впровадження європейських та євроатлантичних стандартів та вимог потребує значної трансформації усіх соціальних установ та процесів, втілення та розвиток принципів демократичного суспільства та викорінення будь-яких форм дискримінації, зокрема й гендерних на всіх етапах і рівнях реалізації політичного курсу країни, соціальних та інших програм і проєктів. У цьому контексті важливе місце у вихованні гендерно-компетентного суспільства займає система освіти як вагомий чинник формування свідомості (Васильченко, 2008).

Необхідність трансформації системи освіти визначено в законодавчих та нормативно-правових актах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій (2011), «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки» (2022), «Про затвердження Концепції трансформації системи військової освіти» (2022), «Про схвалення Стратегії інтегрованого управління кордонами на період до 2025 року» (2019), «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (2019), «Про схвалення Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та затвердження операційного плану заходів на 2022-2024 роки з її реалізації» (2022), «Про затвердження Національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2025 року» (2020) та інших нормативно-правових актах, що регулюють питання розвитку освіти в Україні. Так, Стратегія забезпечення державної безпеки (2022), Національна Стратегія інтегрованого управління кордонами, основні напрями діяльності та подальшого розвитку ДПСУ підкреслюють важливість імплементації провідних світових практик та досвіду в прикордонному відомстві, в тому числі запровадження досвіду з питань дотримання прав людини та гендерної рівності (Balendr, 2020).

В результаті аналізу наукових джерел та педагогічної практики професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників виявлено суперечності між:

потребою українського суспільства в розвитку особистості сучасного офіцера-прикордонника в умовах євроатлантичної інтеграції із високим рівнем сформованості гендерної культури та недостатньою ефективністю системи освіти у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) щодо забезпечення цих вимог;

потребою у формуванні позбавлених стереотипів та упереджень фахівців з охорони кордону і недостатнім рівнем розробленості у ВВНЗ форм і методів формування у майбутніх офіцерів-прикордонників сучасних гендерних компетентностей, орієнтованих на реалізацію принципів рівних прав і можливостей жінок та чоловіків у специфічному середовищі військового підрозділу;

необхідністю організації в прикордонному виші цілеспрямованого та всеохоплюючого

освітнього процесу з формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників і відсутністю науково-обґрунтованих педагогічних умов такого процесу;

усвідомленою необхідністю формування гендерної культури майбутніх офіцерів ДПСУ у процесі професійної підготовки та недостатньою готовністю науково-педагогічних працівників до створення гендерно-чутливого освітнього середовища у ВВНЗ.

Незважаючи на те, що дослідженню проблеми гендерної рівності у галузі вищої освіти приділяється чимала увага, потребують додаткового вивчення та вирішення питання створення та впровадження ефективних механізмів формування гендерної культури персоналу ДПСУ, в першу чергу майбутніх офіцерів-прикордонників. Посилюють актуальність теми дослідження також й недостатній рівень її теоретичної розробленості та практичної імплементації, а також необхідність подолання виявлених суперечностей. Таке дослідження повинне охоплювати теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку результативності педагогічних умов формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки.

З метою вирішення зазначеної проблеми вбачаємо необхідним реалізувати такі завдання:

з'ясувати ступінь розробленості проблеми у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці, уточнити сутність базових понять дослідження;

розкрити сутність, зміст і структуру гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників та особливості її формування у ВВНЗ;

визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі їх професійної підготовки у ВВНЗ;

обґрунтувати педагогічні умови та розробити структурно-функціональну модель формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки;

експериментально перевірити результативність педагогічних умов формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки;

розробити методичні рекомендації науково-педагогічним працівникам щодо формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки.

Відтак, практичне значення одержаних результатів полягатиме в розробці та апробації методичного забезпечення формування гендерної культури майбутніх офіцерів ДПСУ, зокрема розробці циклу занять до навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» оснований на інтерактивних формах та методах викладання гендерної тематики іноземною мовою, а також розробці рекомендацій щодо формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників (інтерактивних форми навчання, сценаріїв рольових ігор, кейсів, веб-квестів для формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників).

Також необхідним вважаємо створення та розвиток на базі Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (далі – НАДПСУ) курсантського дискусійного клубу «Gelance (Gender Balance)». Діяльність клубу має організовуватися та реалізовуватися за трьома основними напрямками: теоретично-правовому, соціально-психологічному та іншомовному. Перший напрям передбачає отримання курсантами знання про гендер, гендерну політику, законодавство, що регулює гендерні відносини та правові аспекти реалізації гендерної рівності у світі, державі, відомстві та прикордонному виші. Друга складова такого виду позааудиторної роботи має на меті навчити майбутніх офіцерів-прикордонників бути впевненими у собі, аналізувати власні переживання, вчинки, роздуми і потреби через призму соціальних гендерних ролей, диференціювати відповідні гендерні ролі та образи, а також усвідомлювати та аналізувати життєві обставини у яких живуть чоловіки та жінки з метою створення сприятливого гендерно-чутливого середовища в прикордонному виші для формування та розвитку гендерної ідентичності майбутнього офіцера-прикордонника.

Поряд з правовими та соціально психологічними аспектами підготовки учасників та учасниць клубу до комунікації важливе місце займає також їх іншомовна підготовка. Обравши іноземну мову (англійську) як засіб формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників ми маємо на меті розширити можливості клубу, навчаючи учасників працювати з іншомовними публікаціями, дослідженнями, нормативно-правовими джерелами, художньою літературою, які розкривають проблеми гендерної рівності, толерантності та недискримінації; а також брати участь в заходах міжнародного та національного масштабу з метою популяризації ідей гендерної рівності, обміну практичним досвідом впровадження гендерної компоненти в освітні програми, тощо. Діяльність дискусійного клубу «Gelance (Gender Balance)» має організовуватися на постійній основі та передбачати щотижневі тематичні зібрання, які мають відбуватися у формі бесід, дискусій, диспутів, дебатів, обговорення конкретних кейсів пов'язаних з гендерно-зумовленим насильством, дискримінацією за ознакою статі та гендерною нерівністю, психологічними тренінгами та рольовими іграми спрямованими на формування гендерної ідентичності, руйнування будь-яких стереотипів та упереджень.

Обговорення / Discussion. Аналіз наукових джерел дав змогу дійти висновків про те, що проблему формування професійної компетентності досліджено науковцями у різних аспектах. Так, формування гендерної культури аналізували Дж. Гор, С. Джексон, Г. Жиру, Л. Колберг, П. Мак-Ларен, Ж. Піаже, П. Фрейре та інші. М. Ейхлер, Х. Банерджі, Л. Бріскін вивчали динаміку розвитку здобувачів вищої освіти під час вивчення гендерних курсів та особливості впровадження гендерного знання в освітню практику. Розвиток, зміст і практику викладання гендерних курсів досліджували К. ван Даель, К. Райс, Р. Пірсон, К. Сайд та інші. У вітчизняній науці теоретичні аспекти формування та розвитку гендерної культури студентів привертають увагу М. Воронки, Г. Лактіонової, Л. Міщик; тоді як практичні аспекти соціально-педагогічної роботи з гендерної соціалізації молоді знайшли своє відображення у працях О. Безпалько, І. Трубавіної, С. Харченко, О. Васильченко. Проблеми інтеграції гендерного підходу в систему вищої освіти вивчали вітчизняні науковці: Т. Голованова, Т. Дороніна, Н. Кічук, В. Кравець. Л. Булатова, Т. Дороніна, І. Жеребкіна, О. Луценко, М. Пірен чимало уваги приділили дослідженню засобів розвитку гендерної культури в закладах вищої освіти. Реалізацію гендерного підходу в освітній практиці зарубіжних країн проаналізовано в працях М. Зубілевич, Л. Ковальчук, Н. Лавриченко, Л. Лушпай та ін. Теоретичні, правові та практичні основи забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків та інтегрування гендерної рівності в освітні практики сектору безпеки і оборони України розкрито в напрацюваннях О. Волобуєвої, А. В'яткіної, С. Ганаби, О. Гончаренко, О. Гущина, В. Зьолки, Н. Камінської, Г. Каракуркчі, Л. Компанцевої, Л. Кривець, О. Критенко, К. Левченко, Р. Мусевича, Г. Сухоради, М. Чеховської та інших. Практичним аспектам професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників присвячено низку робіт А. Балендра, О. Діденка, І. Блощинського, О. Торічного. Особливості професійної підготовки фахівців прикордонних відомств країн Європейського Союзу та інтеграція європейських освітніх практик в освітньо-професійні програми прикордонного вишу України стали предметом дослідження А. Балендра. Різноманітні аспекти формування культури майбутніх офіцерів-прикордонників розкрито в працях Ю. Балашова (економічна культура), І. Почекаліна, (професійна культура), Н. Калинюк (інформаційна культура), В. Райка, С. Совви (правова культура), О. Бабіч (комунікативно-дискурсивна культура).

У зв'язку зі специфікою дослідження окремої уваги заслуговують науковці, які досліджували гендер в військовій сфері. Так, на думку Б. Балон та О. Сассон-Леві потребують особливої уваги практичні аспекти інтеграції гендерної складової в професійну військову освіту, створення та впровадження гендерно-спрямованого контенту (Sasson-Levy, O., 2007). У той же час, І. Фоліант та М. Ліндберга підкреслюють важливість гендерного навчання державних посадових осіб, дипломатів, співробітників поліції й оборони, а також проблем інтеграції гендерної перспективи у військове навчання і підготовку в мережі навчальних закладів ЄС, НАТО (Lindberg, M., & Foliant, Y., 2016). Теорію і практику навчання дорослих та особливості трансформаційного навчання у викладенні гендерних аспектів вивчали І. Лисичкіна, А. Хільденбранд і К. Рейд-Мартінес. Однак Т. Гайсс, Г. Роман вважають, що в умовах цифровізації важливо досліджувати ефективні технології викладання гендерної тематики, перспективи, можливості, труднощі та обмеження викладання та впровадження гендерних підходів в дистанційне навчання. Суттєве значення мають праці Р. Граймс та Л. Кварвінг, які досліджували гендерну динаміку в конфлікті та в мирі, забезпечення гендерного підходу у воєнних діях за допомогою освіти, популяризації й досліджень. Окремі науковці розвивають погляди на впровадження активних методів навчання для викладання гендерних аспектів в армії: В. Левомма, І. Лисичкіна, А. Хільденбранд, В. Браун, тощо (Brown, V., 2021).

Поряд з цим, суттєве значення мають праці провідних європейських вчених, які досліджували проблеми та перспективи розвитку системи професійної підготовки персоналу прикордонних відомств ЄС (І. Залітіс, І. Арбідане, Я. Павлович, М. Спріджанс, А. Лобанов, В. Покуле, А. Льєпінш, тощо). Принципи розвитку та просуванню спільного розуміння фундаментальних прав, дотримання принципу гендерної рівності серед усієї спільноти прикордонників Європейського Союзу висвітлено у працях А. Деметріу, К. Солер, А. Гігунгьор, А. Сільвестрі, Й. Мінкова, І. Арнаез, М. Сілка та інші.

Водночас проблема формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі професійної підготовки не була предметом комплексного дослідження, її недостатньо висвітлено у психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених. Зокрема потребують уточнення сутність, зміст і структура поняття «гендерна культура майбутніх офіцерів-прикордонників», критерії, показники та рівні її сформованості, а також обґрунтування педагогічних умов її ефективного формування під час професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Висновки / Conclusions. Підсумовуючи, відзначимо, що результати проведеного дослідження

підкреслюють важливість рівня сформованості гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників для ефективної організації їх оперативно-службової та повсякденної діяльності в органах та підрозділах охорони кордону. Саме тому, в нашому розумінні формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників виступає як педагогічна проблема, вирішення якої можливе шляхом впровадження гендерної компоненти в освітні програми, використання новітніх форм і методів викладання. Варто підкреслити, що саме освіта є ефективним інструментом для трансформації раніше сформованих дискримінаційних гендерних стереотипів та розвитку потенціалу особистості майбутніх офіцерів-прикордонників. Напрямами подальшого розвитку наукового дослідження ми вбачаємо розробку ефективних механізмів поширення знань про гендерну культуру серед курсантів та науково-педагогічного персоналу НАДПСУ, створення необхідних педагогічних умов для формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, що зокрема передбачає засвоєння моделей поведінки для забезпечення конструктивного діалогу, співпраці, подолання гендерних стереотипів у процесі професійної підготовки ВВНЗ.

Список використаних джерел і літератури:

- Балендр, А. В.** (2011). Формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до вирішення конфліктних ситуацій (*Doctoral dissertation, АВ Балендр*) [in Ukrainian]
- Балендр, А.** (2018). Уніфікована програма базового рівня для підготовки фахівців з охорони кордону країн Європейського Союзу. Педагогічний Дискурс, (25),17-21 [in Ukrainian].
- Балендр, А.** (2020). Професійна підготовка фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу: теорія і практика: монографія. *Хмельницький: Вид-во НАДПСУ* [in Ukrainian].
- Васильченко, О. І.** (2008). Формування гендерної культури студентів університету як предмет і об'єкт дослідження. Вісник Запорізького національного університету, 1, 48-52 [in Ukrainian].
- Про освіту.* Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. [in Ukrainian].
- Про трансформацію системи військової освіти.* Постанова КМУ від 15 грудня 1997 року №1410 [in Ukrainian].
- Brown, V. A. R.** (2021). Integrating gender and cultural perspectives in Canada's Professional Military Education: transforming military culture through informed leadership (Doctoral dissertation, Carleton University) [in English].
- Lindberg, M., & Foliant, Y.** (2016). Gender education and training in the military. DCAF and PfPC, Teaching Gender in the Military: A Handbook (Geneva: DCAF and PfPC, 2016), 76. [in English].
- Sasson-Levy, O., & Amram-Katz, S.** (2007). Gender integration in Israeli officer training: Degendering and regendering the military. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 33(1), 105-133. [in English].
- Soroka, O., Kalaur, S., & Balendr, A.** (2020). Monitoring of Corporate Culture Formation of Specialists of Social Institutions. Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne, 11 [in English].

References:

- Balendr, A. V.** (2011). Formuvannia hotovnosti maibutnykh ofitseriv-prykordonykiv do vyrishennia konfliktnykh sytuatsii [*The formation of future border officers readiness for conflict situation solution*] Extended abstract of candidate's thesis. [in Ukrainian]
- Balendr, A.** (2018). Unifikovana prohrama bazovoho rivnyia dlya pidhotovky fakhivtsiv z okhorony kordonu krayin Yevropeys' koho Soyuzu [*Common Core Curriculum for Border Guard Basic training in the European Union*]. *Pedagogichnyi Dyskurs*, 25, 17-21. [in Ukrainian].
- Balendr, A.** (2020). Profesiyna pidhotovka fakhivtsiv z okhorony kordonu v krayinakh Yevropeys'koho Soyuzu: teoriya i praktyka: monohrafiya [*Professional training of border guards in the countries of the European Union: theory and practice: monograph*]. *Khmelnitsky: NADPSU Publishing House*. [in Ukrainian].
- Vasylchenko, O. I.** (2008). Formuvannia hendernoï kultury studentiv universytetu yak predmet i ob'iekt doslidzhennia. [*Formation of university students gender culture as a research object*]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, 1, 48-52. [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» №2145-VIII.* [*Law of Ukraine on Education no. 2145-VIII*] (2017, 5 September) [in Ukrainian].
- Postanova KМУ Pro transformatsiiu systemy viiskovoi osvity №1410.* [*Decree of Cabinet of Ministers of Ukraine on Transformation of Military Education System no. 1410*] (1997, 15 December) [in Ukrainian].
- Brown, V. A. R.** (2021). Integrating gender and cultural perspectives in Canada's Professional Military Education: transforming military culture through informed leadership (Doctoral dissertation, Carleton University) [in English].
- Lindberg, M., & Foliant, Y.** (2016). Gender education and training in the military. DCAF and PfPC, Teaching Gender in the Military: A Handbook (Geneva: DCAF and PfPC, 2016), 76. [in English].
- Sasson-Levy, O., & Amram-Katz, S.** (2007). Gender integration in Israeli officer training: Degendering and regendering the military. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 33(1), 105-133. [in English].
- Soroka, O., Kalaur, S., & Balendr, A.** (2020). Monitoring of Corporate Culture Formation of Specialists of Social Institutions. Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne, 11 [in English].

Дата надходження статті: «24» листопада 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «22» грудня 2022 р.

Кусяк Людмила – викладач кафедри іноземних мов Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Kusiak Liudmyla – Lecturer of the Department of Foreign Languages of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi

Цитуйте цю статтю як:

Кусяк, Л. (2022). Формування гендерної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки як педагогічна проблема. *Педагогічний дискурс*, 33, 87–92. doi: [10.31475/ped.dys.2022.33.12](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.12).

Cite this article as:

Kusiak, L. (2022). Formation of Gender Culture of Future Border Guard Officers in the Course of Their Professional Training as a Pedagogical Problem. *Pedagogical Discourse*, 33, 87–92. doi: [10.31475/ped.dys.2022.33.12](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.12).

УДК 378.6.147.091:355.233.2.092:174/.356.1

UDC 378.6.147.091:355.233.2.092:174/.356.1

DOI: [10.31475/ped.dys.2022.33.13](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.13)

VIACHESLAV SEVRUK,

Postgraduate Student

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskuriivskoho Pidpillia St., 139)*

ВЯЧЕСЛАВ СЕВРУК,

аспірант

*(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

ORCID: [0000-0001-9170-4940](https://orcid.org/0000-0001-9170-4940)

Peculiarities of the Experimental Study of the Pedagogical Culture Formation of the Ground Forces Future Officers in the Process of Humanitarian Disciplines Studying

Особливості експериментального дослідження формування педагогічної культури майбутніх офіцерів сухопутних військ у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

The article is devoted to awareness of the important role of humanitarian education in the professional training of future representatives of the officer corps of the Armed Forces. To analyze the changes that may occur during an experimental study, the basic requirements for organizing and adhering to clearly defined stages of the pedagogical experiment were taken into account: organizational, diagnostic, formative, and results-analytical.

Humanitarian education in all educational institutions is traditionally carried out in the process of studying humanitarian disciplines. Humanitarian training of future officers is a component of professional training of officer personnel in the system of higher educational institutions.

Among the fundamental milestones of the humanitarian development of the Armed Forces, which must be taken into account in the humanitarian training of future officers, the affirmation of the personality of a serviceman as the highest social value is outlined.

An important aspect of the professional activity of future officers is to take into account the educational and educational influences in working with subordinates, therefore, graduates of VVNIZ need to take into account the subjectivity of each of the participants in such interaction (character, individual characteristics of each of them, etc.).

Future officers are called to demonstrate a high level of pedagogical culture in providing the necessary assistance to subordinates in getting out of crisis situations caused by changes in the life cycle, separation from family, friends, changes in the social situation and social status.

The formation of future officers' ability to preserve and multiply moral, cultural, and scientific values involves familiarizing cadets with the laws of development of psychological and pedagogical science as one of the components of the content of humanitarian disciplines. An important aspect in the formation of pedagogical culture in the process of studying humanitarian disciplines is taking into account the content of military professional competencies of future officers. Future officers not only develop knowledge of humanitarian disciplines, abilities and skills related to the manifestation of pedagogical culture, but also try out, choose and assimilate new effective models of interpersonal service-professional interaction in the military team based on the analysis and evaluation of the activities of all participants in the interactions, reflection, aspirations to improve one's own model of activity at a high level of pedagogical culture.

Keywords: *pedagogical experiment, future officers, Ground Forces, Armed Forces of Ukraine, formation of pedagogical culture.*

Стаття присвячена усвідомленню важливої ролі гуманітарної освіти в професійній підготовці майбутніх представників офіцерського корпусу ЗСУ. Враховувалися основні вимоги до організації та дотримання чітко окреслених етапів педагогічного експерименту: організаційного, констатувального, формувального та результативно-аналітичного.

Гуманітарна освіта у всіх навчальних закладах традиційно здійснюється в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Гуманітарна підготовка майбутніх офіцерів є складником професійної підготовки офіцерських кадрів у системі ВВНЗ. Серед засадничих віх гуманітарного розвитку ЗСУ, що необхідно враховувати у гуманітарній підготовці майбутніх офіцерів, окреслюється утвердження особистості військовослужбовця, як найвищої соціальної цінності.

Важливим аспектом професійної діяльності майбутніх офіцерів є врахування навчально-

виховних впливів у роботі з підлеглими, відтак випускникам ВВНЗ потрібно враховувати суб'єктність кожного з учасників такої взаємодії (характер, індивідуальні особливості кожного з них тощо).

Майбутні офіцери покликані виявляти високий рівень педагогічної культури в наданні необхідної допомоги підлеглим у виході з кризових ситуацій, зумовлених змінами у життєвому циклі, відділенні від родини, друзів, зміни соціальної обстановки та соціального статусу.

Формування у майбутніх офіцерів здатності зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності передбачає ознайомлення курсантів із закономірностями розвитку психолого-педагогічної науки як одного із складників змісту гуманітарних дисциплін. Важливим аспектом у формуванні педагогічної культури в процесі вивчення гуманітарних дисциплін є врахування змісту військово-професійних компетентностей майбутніх офіцерів. У майбутніх офіцерів формуються не тільки знання з гуманітарних дисциплін, уміння і навички стосовно вияву педагогічної культури, але й апробовуються, обираються й засвоюються нові ефективні зразки міжособистісної службово-професійної взаємодії у військовому колективі на основі аналізу й оцінки діяльності всіх учасників інтерацій, рефлексії, прагнення вдосконалити власну модель діяльності на високому рівні педагогічної культури.

Ключові слова: педагогічний експеримент, майбутні офіцери, Сухопутні війська, Збройні Сили України, формування педагогічної культури.

Introduction / Вступ. Humanitarian education – a set of knowledge in the field of social and humanitarian sciences and related practical skills and abilities. The term «humanitarian» is something related to human consciousness and human society. The need to humanize modern education is caused by changes in society, political, and economic spheres of life in Ukraine. Education must ensure the destruction of old stereotypes of thinking, must move from ideological coercion and general averaging, leveling of the individual to defining the uniqueness and originality of each person, to declaring it the most important value of the state, to affirming the priority of spiritual universal values (Honcharenko S., 2007; Humanitaryzatsiia zahalnoi serednoi..., 1994).

It is known that humanitarian sciences are fields of research, the subject of which is man as a social (cultural, moral, spiritual) being and everything created by him. It should be noted that the humanities are a group of academic disciplines united by the desire to study such aspects of human existence and qualitative approaches that do not at all assume a single paradigm that defines any scientific discipline. Humanities began to form university disciplines only in the 19th century (5).

Awareness of the important role of humanitarian education affects the professional training of future representatives of the officer corps of the Armed Forces.

To analyze the changes that may occur during an experimental study, the basic requirements for organizing and adhering to clearly defined stages of the pedagogical experiment were taken into account: organizational, diagnostic, formative, and results-analytical.

The personalities of the development of military education were the focus of researchers H. Haydukevych, S. Hrechko, D. Ishchenko, V. Oliynyk, V. Shostak and others. The scientific works of V. Bepalko, A. Lihotskyi, and others were devoted to the issue of training future officers for professional activity.

Aim and Tasks / Мета та завдання. Peculiarities of the experimental study of the pedagogical culture formation of the Ground Forces future officers in the process of humanitarian disciplines studying. Directing the study of humanitarian disciplines to the formation of the pedagogical culture of future officers of the Ground Forces.

Results / Результати. At the organizational stage of the experimental research, the following procedures were carried out:

Identified higher education institutions (HEIs) where the pedagogical experiment was conducted.

Analyzed educational plans and educational-professional programs used in HEIs to determine the humanitarian disciplines during the study of which the author's methodology for the formation of pedagogical culture of future officers of the Armed Forces was implemented.

The essence of pedagogical conditions was identified and substantiated, and a structural-functional model for the formation of pedagogical culture in future officers of the Armed Forces during the study of humanitarian disciplines was developed.

Methodological materials were created and utilized during the study of humanitarian disciplines by cadets in the experimental groups to facilitate the development of pedagogical culture in future officers of the Armed Forces.

At the diagnostic stage of the experimental research, the following procedures of experimental work were conducted:

Questionnaires and tests were developed for cadets and students of higher education institutions

who completed their studies to determine the levels of formation of pedagogical culture in future officers of the Armed Forces. These individuals were studying humanitarian disciplines in traditional learning settings. This was done to confirm the relevance and necessity of improving military-humanitarian education in the specified direction.

Surveying of participants in the diagnostic stage of the experiment was carried out to establish their awareness of the importance and motivation for the formation of pedagogical culture in the process of studying humanitarian disciplines at higher education institutions.

Through testing, the levels of formation of the cognitive-ideological and personal-developmental components of the pedagogical culture in future officers of the Armed Forces were determined.

Participants in the diagnostic stage of the research were actively involved in the development and execution of simulation interactive tasks aimed at identifying the levels of formation of the activity-behavioral component of the pedagogical culture in future officers of the Armed Forces.

The state of pedagogical culture formation in cadets completing their education in higher education institutions was documented, indicating the justification for improving the process of studying humanitarian disciplines to purposefully develop pedagogical culture in future officers of the Armed Forces.

At the formative stage of the pedagogical experiment, there was a systematic implementation of the identified pedagogical conditions and the structural-functional model for the formation of pedagogical culture in future officers of the Armed Forces during the study of humanitarian disciplines. Throughout the experiment, qualitative and quantitative changes in the formation of each component of pedagogical culture were documented, observed in cadets from the experimental group and control group.

During the results-analytical stage, the factual data and indicators of the formation of each component and overall pedagogical culture in future officers of the Armed Forces during the study of humanitarian disciplines in the experimental group and control group are to be compared. The reliability of the obtained results was established using mathematical statistical methods.

The state legislative documents emphasize the focus of the activities of the military management bodies on the humanitarian development of the Armed Forces, which provides for the organization and implementation of organizational, pedagogical, psychological, cultural and educational and other measures aimed at awareness, support and development of the professionally necessary qualities of the personnel, promoting the implementation of the state-established social and legal guarantees in order to fulfill the tasks of military service (Pro Kontseptsiiu humanitarnoho..., 2004).

In this way, attention to the humanitarian education of future officers is strengthened. Humanitarian education in all educational institutions is traditionally carried out in the process of studying humanitarian disciplines. The humanitarian training of future officers of the JI is a component of the professional training of officer personnel in the system of higher educational institutions.

Among the fundamental milestones of the humanitarian development of the Armed Forces, which must be taken into account in the humanitarian training of future officers of the Armed Forces, the affirmation of the personality of a serviceman as the highest social value, which requires the implementation of effective relationships in military teams, is outlined.

The EPP defines a set of the following general competencies:

- The ability to act socially responsibly and consciously.
- Ability to make informed decisions.
- Ability to adapt and act in a new situation.
- Ability to plan and manage time.
- Determination and perseverance in solving the tasks and responsibilities assumed.
- Ability to motivate people and move towards a common goal.
- Knowledge and understanding of the subject area and understanding of professional activity.

The ability to preserve and multiply moral, cultural, scientific values and achievements of society based on understanding the history and patterns of development of the subject area, its place in the general system of knowledge about nature and society and in the development of society, technology and technology.

The content of the specified general competences, which are expected to be mastered by future officers of the JI, emphasizes the importance of humanitarian training of cadets in the formation of pedagogical culture.

After all, socially responsible and conscious activity involves not only the functionality of officers in military affairs, but also educational and educational work with subordinates, which is based on the formed ability to make informed decisions to solve complex psychological and pedagogical situations in a professional environment at a high level of pedagogical culture.

Since an important aspect of the professional activity of future officers of the JI is taking into

account the educational and educational influences in the work with subordinates, the graduates of HMEI need to take into account the subjectivity of each of the participants in such interaction (character, individual characteristics of each of them, etc.).

After all, identical conditions of interpersonal interaction in military-professional situations can produce different effects of leaving them, which requires the readiness of future officers to adapt and act in new situations and the formation of an appropriate level of pedagogical culture in order to plan and optimize time for solving the educational and educational tasks in work with subordinates and demonstrate persistence in defining and fulfilling professional duties.

An important role in this context is played by the ability of future military officers to motivate others to solve joint military-professional tasks, which will contribute to joint activities in the direction of achieving the specified goals.

The readiness of officers to effectively influence subordinates requires cadets to master a set of psychological and pedagogical knowledge, which will contribute not only to understanding the essence of professional activity, but also to awareness of the specifics of work in a team of military personnel. After all, for the most part, each of them falls into new conditions of life, which are caused by a turning stage of the life path, a change in the statuses of personal life, which in psychology are defined as crises (Yevdokymova N., & et al, 2016, p. 11).

Therefore, the future officers of the JI are called to show a high level of pedagogical culture in providing the necessary help to subordinates in getting out of crisis situations caused by changes in the life cycle, separation from family, friends, changes in the social situation and social status.

The formation of the ability of future military officers to preserve and multiply moral, cultural, and scientific values involves familiarizing cadets with the laws of the development of psychological and pedagogical science as one of the components of the content of humanitarian disciplines.

An important component in the structure of program competences, which are formed in future officers of the JI in the process of training at HMEI, is defined as the professional competences of the specialty, which include:

- the ability to manage a unit (by types, types of the Armed Forces of Ukraine, other military formations formed in accordance with the laws of Ukraine) (FC 1), which requires the formation of future officers of the JI leadership qualities and skills as important indicators of the formation of pedagogical culture;

- the ability to provide moral and psychological support for the activities of the military unit, which is based on the cognitive aspect of the psychological and pedagogical training of cadets at the VVNIZ;

- the ability to work autonomously and in a team (including leadership skills), performing official duties, which is expedient to form in future officers of the JI in the process of studying humanitarian disciplines, using simulated quasi-professional situations of interactive interaction, author's approaches to optimizing interpersonal interaction of interaction participants with the presentation of cases on the organization of effective relationships in the military team;

- the ability to acquire knowledge in other areas of professional activity, search, analyze and provide a critical assessment of information from various sources, which is based on the motivation of future officers of the JI to study humanitarian disciplines and the activation of cadets in self-educational activities.

An important aspect in the formation of a pedagogical culture in the process of studying humanitarian disciplines at the HMEI is the consideration of the content of military professional competencies (MPC) of future officers of the JI, which in a certain way emphasize the relevance of those characteristics in the figure of representatives of the officer corps that were taken into account in the formation of professional competencies:

- the ability to manage a unit in the course of combat use and daily activities based on knowledge and understanding of the essence and basic ethical issues of the officer's profession, which we consider as an important and necessary sign of the formation of the pedagogical culture of future JI officers;

- the ability to provide moral and psychological support for the activities of a military unit, which can be demonstrated in cadets in the process of approbation of relevant knowledge and skills in simulated educational situations of interactive interaction;

- the ability to organize and personally conduct classes with the personnel of the unit, to effectively use educational and training tools, which can be tested by cadets of HMEI in the conditions of educational, psychological-pedagogical, communicative, conflictological and other trainings in the process of studying humanitarian disciplines.

The analysis of the EPP makes it possible to focus attention on the requirements for the program results of training in military professional training (RN mt), which emphasizes the importance of forming the pedagogical culture of future JI officers in the process of studying humanitarian disciplines:

- Maintain a favorable moral and psychological climate and psychologically prepare the personnel

of the unit for actions in extreme conditions.

– Work autonomously and in a team, fulfilling the duties of the assigned position, have leadership skills.

– To have methodical skills, self-development and self-education skills throughout life, study and use of best practices of professional activity.

Thus, at the National Academy of Land Forces named after Hetman Pyotr Sahaidachny, in the process of training, future military officers of various specialties study the disciplines «Military pedagogy and psychology (including conflictology)», «Military pedagogy», «Military leadership», «Psychology of the leadership of military personnel», «Social and psychological technologies of military team management», «Organization of moral and psychological support for the actions of units»; «Methodical aspects of the military-pedagogical process», «Psychological training of personnel», «Training technologies in the training and education of military personnel», «Psychological-pedagogical aspects of the activity of a military leader», «Psychology of crisis situations», «Ethics of the professional activity of a military leader».

At the same time, cadets of the Military Academy (Odessa), obtaining a bachelor's degree in the field of knowledge 25 «Military sciences, national security, security of the state border» from the specialty 254 «Provision of troops (forces)» at the department of humanitarian and socio-economic disciplines, study the disciplines «Basics of military management», «Military pedagogy and psychology (including leadership)», «Moral and psychological support of the training and use of the Armed Forces of Ukraine», etc., the content of which almost coincides with the main sections of the disciplines specified in the EPP of the National Academy of Land Forces troops named after Hetman Petro Sahaidachny.

Choosing interactive technologies to update the methodology of studying humanitarian disciplines at VVNIZ with the aim of forming the pedagogical culture of future officers of the Soviet Union, the researchers' scientific understanding of the essence of interactive approaches, which encourage students to take an active position of independent knowledge acquisition and truth seeker, was taken into account (Pidlasyi I, 2004, p. 225).

Translated from English, interactive («inter» – mutual and «act» – to act) in the context of the educational process means the ability for active dialogic interaction and communication of its participants, which contributes to their personal development (Melnyk V., 2006, p. 15).

Conclusions / Висновки. Thus, the future officers of the JI not only develop knowledge of humanitarian disciplines, skills and abilities related to the manifestation of pedagogical culture, but also test, choose and assimilate new effective models of interpersonal service-professional interaction in the military team based on the analysis and evaluation of the activities of all participants of the interactions, reflections, striving to improve one's own model of activity at a high level of pedagogical culture.

References:

Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv. [in Ukrainian]

Humanitaryzatsiia zahalnoi serednoi osvity [Humanization of General Secondary Education]. (1994). (ukl. S. U. Honcharenko, & Yu. I. Malovanyi. Kyiv. [in Ukrainian]

Yevdokymova, N. O., Zlyvko, V. L., Lukomska, S. O., & Fedan, O. V. (2016). *Osobystist u kryzovykh sytuatsiakh: ohliad suchasnykh psykho-diahnostychnykh metodyk [Personality in Crisis Situations: a Review of Modern Psycho-Diagnostic Methods]*. [Navch. posib.]. Mykolaiv: Ilion. [in Ukrainian]

Melnyk, V. V. (2006). Interaktsiia v osvitnomu protsesi: tekhnolohiia orhanizatsii [Interaction in the Educational Process: organization Technology]. *Upravlinnia shkoloiu – School Management*, 23 (133), 15–35. [in Ukrainian]

Muzalov, O. O. (2012). *Kulturolohiia [Culturology]*. [Navch. posib.]. Lviv. [in Ukrainian]

Pidlasyi, I. P. (2004). *Praktychna pedahohika abo try tekhnolohii [Practical Pedagogy or Three Technologies]*. [Interakt. pidruch. dlia pedahohiv rynkovoi systemy osvity]. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo». [in Ukrainian]

Pro Kontseptsiuu humanitarnoho i sotsialnoho rozvytku Zbroinykh Sylakh Ukrainy [About the Concept of Humanitarian and Social Development of the Armed Forces of Ukraine]. (2004). Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 12 sichnia 2004 r. № 28/200454. [in Ukrainian]

Список використаних джерел:

Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ. [in Ukrainian]

Гуманітаризація загальної середньої освіти. (1994). (укр. С. У. Гончаренко, & Ю. І. Мальований. Київ. [in Ukrainian]

Євдокимова, Н. О., Зливков, В. Л., Лукомська, С. О., & Федан, О. В. (2016). *Особистість у кризових ситуаціях: огляд сучасних психо-діагностичних методик*. [Навч. посіб.]. Миколаїв: Іліон. [in Ukrainian]

Мельник, В. В. (2006). Інтерація в освітньому процесі: технологія організації. *Управління школою*, 23 (133), 15–35. [in Ukrainian]

Музалов, О. О. (2012). *Культурологія*. [Навч. посіб.]. Львів. [in Ukrainian]

Підласий, І. П. (2004). *Практична педагогіка або три технології*. [Інтеракт. підруч. для педагогів ринкової системи освіти]. Київ: Видавничий Дім «Слово». [in Ukrainian]

Про Концепцію гуманітарного і соціального розвитку Збройних Силах України. (2004). Указ Президента України від 12 січня 2004 р. № 28/200454. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «27» жовтня 2022 р.

Стаття прийнята до друку: «23» грудня 2022 р.

Севрук Вячеслав – аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Sevruk Viacheslav – Postgraduate Student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Цитуйте цю статтю як:

Севрук, В. (2022). Особливості експериментального дослідження формування педагогічної культури майбутніх офіцерів сухопутних військ у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Педагогічний дискурс*, 33, 93–98. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.13](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.13).

Cite this article as:

Sevruk V. (2022). Peculiarities of the Experimental Study of the Pedagogical Culture Formation of the Ground Forces Future Officers in the Process of Humanitarian Disciplines Studying. *Pedagogical Discourse*, 33, 93–98. [doi: 10.31475/ped.dys.2022.33.13](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.13).

АВТОРИ ВИПУСКУ

- Адегбойе Кехінде Решел** – бакалавр освіти (спеціальна освіта) Ібаданського університету
- Балух Микола** – викладач кафедри туризму, теорії та методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
- Джейкоб Удеме Самуель** – науковий співробітник (постдок) Йоганнесбурзького університету, доктор філософії
- Кусяк Людмила** – викладач кафедри іноземних мов Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
- Лобода Вероніка** – Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова
- Носова Ганна** – начальник науково-організаційного відділення Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова
- Олицька Олена**, аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
- Павленко Олег**, начальник кафедри загальновійськових дисциплін Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, кандидат педагогічних наук,
- Піллей Джейс** – завідувачка дослідницьких робіт Південної Африки: Освіта та догляд у дитинстві, професор Йоганнесбурзького університету
- Севрук Вячеслав** – аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
- Селюк Володимир** – доцент кафедри загальновійськових дисциплін Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут
- Симонян Віталій** – аспірант Мукачівського державного університету
- Сікорський Петро** – професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор
- Совік Тетяна** – доцент кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент
- Степанець Іван** – проректор з наукової роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат педагогічних наук, професор
- Степанишена Олена** – викладач кафедри соціально-економічних дисциплін Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського»

AUTHORS OF THE ISSUE

Adegboye Kehinde Rechael – B. Ed (Special Education) of University of Ibadan

Balukh Mykola – Lecturer of the Department of Tourism, Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Jacob Udeme Samuel – Postdoctoral Research Fellow of University of Johannesburg, Doctor of Philosophy

Kusiak Liudmyla – Lecturer of the Department of Foreign Languages of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi

Loboda Veronika – Korolov Zhytomyr Military Institute

Nosova Hanna – Head of Research and Organizational Department of Korolov Zhytomyr Military Institute

Olytska Olena, Postgraduate student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pavlenko Oleh, Head of the Department Combined Military Disciplines of Military Institute of Telecommunications and Informatization named after the Heroes of Kruty, Candidate of Pedagogical Sciences

Pillay Jace – South Africa Research Chair: Education and Care in Childhood, Professor of University of Johannesburg

Seliuk Volodymyr – Assistant Professor of the department of combined military disciplines of Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications and Information Technology

Sevruk Viacheslav – Postgraduate Student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Sikorskyi Petro – Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education of the National University «Lviv Polytechnic», Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Simonian Vitalii – Postgraduate Student of Mukachevo State University

Sovik Tetiana – Assistant Professor of the Department of Music Art of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Stepanets Ivan – Prorector for Research Work of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy», Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

Stepanyshena Olena – Lecturer of the Department of Socio-Economic Disciplines of Municipal Institution of Higher Education «Bar Humanitarian and Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevskyi»

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 33
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2022. Вип. 33. 100 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Комп'ютерний набір та упорядкування: *Кришук Б.*
Літературні редактори: *Нікітова І., Нагорний Я. (англійська мова)*
Художнє оформлення: *Ільїнський С.*

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 21.12.2022 р. Здано до друку 21.12.2022 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн. друк. арк. 10,28.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам. № 21/12-2.

Адреса редколегії:

29013 м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 33
Published semi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2022.
Issue 33. 100 p.

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Typesetting services and formation: *Kryshchuk B.*
Literary editors: *Nikitova I., Nahornyi Ya. (English)*
Artistic finish: *Ilinskyi S.*

The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.

Passed for printing 21.12.2022. Submitted for publication 21.12.2022.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 10,28
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order № 21/12-2.

Adress of the editorial board:
29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia St., 139,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Scientific and publishing department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
tel: (0382) 79-58-96