

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 22

Том 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Редакційна колегія:

Благун Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор
Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор
Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор
Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент
Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литва)
Пагута Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент
Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент
Віталія Гражієне – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литва)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 2 від 24.02.2020 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: <https://doi.org/10.32843/2663-6085>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Никифоров А.М.

РОЛЬ ЗЕМСЬКИХ УСТАНОВ У СТАНОВЛЕННІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙСТРІВ ХУДОЖНЬОЇ КЕРАМІКИ В ЗАКЛАДАХ ХУДОЖНЬО-РЕМІСНИЧОЇ ОСВІТИ
ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.....9

Пиляєва Т.В.

ДО ПИТАННЯ ПРО СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ.....13

Розгон В.В.

ІДЕЇ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
НА СТОРІНКАХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧАСОПИСІВ.....20

Філоненко О.В., Акімкін О.М.

РОЗВИТОК ПРИВАТНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНІ
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ) В РЕЦЕПЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ.....24

Цюприк А.Я.

ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....28

Ясінський В.П.

ГУМАНІЗАЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН –
ЧИННИК РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....33

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
(З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)**Семененко І.Є., Тохтар Г.І.**

ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ
ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....37

Сергієнко М.С., Пантелєєва О.Я., Підлужна І.А.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
З ВИКОРИСТАННЯМ НЕЙРОДИДАКТИКИ.....41

Таблер Т.І.

ДО ПИТАННЯ РОЗПОДІЛУ КОМП'ЮТЕРНИХ ЗАСОБІВ
НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ЗА РІВНЯМИ ІНТЕРАКТИВНОСТІ.....46

Триндяк І.М.

ІНТЕНСИВНЕ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЛУХАННЯ
НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....52

Христенко Д.О.

ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ЗАСОБАМИ НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ.....56

Chornobai V.G.

MOST ACTIVE AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOREIGN LANGUAGE
TEACHING OF STUDENTS IN THE FIELD OF AGRICULTURAL COMPLEX.....60

Школа О.М.

КУРС «ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ФІТНЕС» В АСПЕКТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....64

Шовковий В.М., Дружченко Т.П., Ткаченко О.Г.

ДОБІР МОВНОГО ТА МОВЛЕННЕВОГО МАТЕРІАЛУ
ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО
УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....68

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Мартинюк Т.А.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЗАСОБАМИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АНІМАЦІЇ.....77

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Починкова М.М.

МОНІТОРИНГ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ЗАРУБІЖНИХ САЙТІВ ІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....82

Ребуха Л.З., Боршуляк Н.С.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ: СУТНІСНІ ОЗНАКИ ТА РОЗВИТКОВІ УМОВИ..... 87

Рябокучма Т.О., Кельман А.В., Хмель О.В., Костик О.І.

ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ У СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ.....91

Самойленко О.О.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА.....95

Stukalo O.A.

LATIN TERMINOLOGY IN THE PROFESSIONAL SPEECH OF FUTURE VETERINARIANS..... 99

Ткаченко Н.М., Ткаченко І.О.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....103

Томіліна А.О.

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ MOODLE ЯК ЗАСОБУ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....108

Фоменко Т.М.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АГРАРНИХ ЗВО.....112

Харківська А.І.

ВПРОВАДЖЕННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....116

Хміль І.Ю.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ІЗ МЕДИЧНОГО ПРАВОЗНАВСТВА.....120

Цокур О.С.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ.....123

Чжан Лиан

СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ ІЗ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ.....128

Шагова О.Ю.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....134

Шищенко В.О., Канівець Н.Г.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ.....138

Шмоніна Т.А. УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ.....	142
Шумейко З.Є. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	146
Юзик О.П. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В УКРАЇНІ ТА РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА.....	150
Юник І.Д. БРЕНД ТА ІМІДЖ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КОРЕЛЯЦІЙНА ЗАЛЕЖНІСТЬ КОНЦЕПТІВ.....	155
Ящук О.В. ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ КРИЗИ В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА.....	159
РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Ташкінова О.А., Сібгатулліна І.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗА УЧАСТЮ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УКРАЇНІ.....	163
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Сидорук А.В., Бондар В.Л. ВПРОВАДЖЕННЯ СКЛАДНИКІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ.....	167
РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Ямчинська Г.В. ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	171
РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	
Тамаркіна О.Л., Байдак Л.І. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗВО.....	175
РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Круглик В.С., Прокоф'єв Є.Г., Медведев Є.Л., Маринов А.В. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	178
Лаврова А.В. НАВЧАЛЬНИЙ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНИЙ КОМПЛЕКС ІЗ ФІЗИКИ.....	182
Маринченко Г.М. ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН.....	188
Чекрій І.І. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЮНЕСКО).....	192
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	196

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Nykyforov A.M.

ROLE OF ZEMSTVO INSTITUTIONS IN THE FORMATION OF ARTISTIC CERAMICS MASTERS PROFESSIONAL TRAINING IN THE INSTITUTIONS OF ARTS AND CRAFTS EDUCATION OF UKRAINE AS PART OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE XIX – EARLY XX CENTURIES..... 9

Pylaieva T.V.

TO THE PROBLEM OF AUSTRALIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM.....13

Rozghon V.V.

THE IDEAS OF HUMAN PEDAGOGY OF SUKHOMLINSKY ON THE PAGES OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL JOURNALS..... 20

Filonenko O.V., Akimkin O.M.

DEVELOPMENT OF PRIVATE MUSICAL EDUCATION IN YELYSAVETHRAD REGION (END OF XIX – EARLY XX CENTURY) IN RECEPTION OF UKRAINIAN RESEARCHERS..... 24

Tsiupryk A.Ya.

THE PROBLEM OF PERIODIZATION IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' INDIVIDUAL ACTIVITIES AT THE END OF THE XXTH – EARLY OF THE XXIST CENTURY..... 28

Yasynskyi V.P.

HUMANIZATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY SPIRITUALITY.....33

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Semenenko I.Ye., Tokhtar H.I.

PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN SPECIALISTS BY MEANS OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES.....37

Serhiienko M.S., Pantelieieva O.Ya., Pidluzhna I.A.

FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE USING NEURO-DIDACTICS.....41

Tabler T.I.

TO THE ISSUE OF DISTRIBUTION OF COMPUTER MATHEMATICS TEACHING TOOLS BY INTERACTIVITY LEVELS..... 46

Tryndiak I.M.

THE INTENSIVE FORMATION OF LISTENING SKILLS AT ENGLISH LESSONS.....52

Khrystenko D.O.

FORMATION OF EDUCATIONAL COMPETENCY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF PREFERENCING TRAINING WITH TABLE TENNIS.....56

Chornobai V.G.

MOST ACTIVE AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS IN THE FIELD OF AGRICULTURAL COMPLEX

Shkola O.M.

COURSE "FUNCTIONAL FITNESS" IN THE HEALTH ASSURANCE ASSOCIATION OF HIGHER EDUCATION PROVIDERS.....64

Shovkovyi V.M., Druzhenko T.P., Tkachenko O.H.

SELECTION OF LINGUISTIC AND SPEECH MATERIAL FOR DIFFERENTIATED TEACHING ENGLISH MONOLOGIC PRODUCTION TO LAW STUDENTS.....68

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Martyniuk T.A.

THE BASIC APPROACHES TO DEFINING THE CRITERIA
OF SOCIAL INTEGRATION OF YOUTH DISABILITIES BY MEANS
OF SOCIO-CULTURAL ANIMATION.....77

SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Pochynkova M.M.

MONITORING OF CONTENT AND STRUCTURE OF FOREIGN WEB-SITES
ON THE ISSUE OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT.....82

Rebukha L.Z., Borshuliak N.S.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF EXPERTS:
ESSENTIAL SIGNS AND DEVELOPMENT CONDITIONS.....87

Riabokuchma T.O., Kelman A.V., Khmel O.V., Kostyk O.I.

EXPLOITING AUDIOVISUAL MATERIALS IN THE SYSTEM
OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MILITARY STUDENTS..... 91

Samoilenko O.O.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PREPARATION OF BACHELORS
IN CYBERSECURITY IN AN EDUCATIONAL-DIGITAL ENVIRONMENT.....95

Stukalo O.A.

LATIN TERMINOLOGY IN THE PROFESSIONAL SPEECH OF FUTURE VETERINARIANS..... 99

Tkachenko N.M., Tkachenko I.O.

ANALYSIS OF THE RESULTS OF IMPLEMENTING THE PEDAGOGICAL SYSTEM
OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS PROFESSIONAL IMAGE FORMING..... 103

Tomilina A.O.

THE USE OF MOODLE AS MEANS OF INTENSIFYING PROGRESS
OF STUDENTS WITH MAJOR IN ENGLISH PHILOLOGY IN THE EFL CLASSROOM..... 108

Fomenko T.M.

FEATURES OF VOCATIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE
TEACHING IN AGRARIAN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION..... 112

Kharkivska A.I.

IMPLEMENTATION STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF THE SYSTEM
OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE TEACHERS
OF PRESCHOOL EDUCATION UNDER THE CONDITIONS MASTER'S DEGREE PROGRAMS.....116

Khmil I.Yu.

MODEL OF FORMATION OF SUBJECT COMPETENCE
OF FUTURE DOCTORS IN MEDICAL LAW..... 120

Tsokur O.S.

THE RESULTS OF AN EXPERIMENT ON FORMATION OF THE PROFESSIONAL
AWARENESS OF FUTURE TEACHERS FOR THE ORGANIZATION
OF THE INTER-CULTURAL EDUCATION OF STUDENTS.....123

Chzhan Lyan

CHINA UNIVERSITY PHYSICAL EDUCATION
TRAINING COURSE CONTROL AND EVALUATION SYSTEM.....128

Shahova O.Yu.

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFICIENCY MODEL OF FORMING
THE READY OF UKRAINE'S FUTURE OFFICERS FOR THE APPLICATION
OF STEM-TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....134

Shyshenko V.O., Kanivets N.H.

PREPARATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE USAGE
OF ART TECHNOLOGIES WORKING WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS.....138

Shmonina T.A. CONDITIONS OF FORMATION OF TEACHERS' READINESS TO WORK WITH FOREIGN STUDENTS.....	142
Shumeiko Z.Ye. FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS OF STATE CRIMINAL-EXECUTIVE SERVICE BY ARTIST LITERATURE.....	146
Yuzyk O.P. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF SCIENCE TEACHER IN UKRAINE AND POLAND.....	150
Yunyk I.D. BRAND AND IMAGE OF HIGH SCHOOL PROFESSOR: CORRELATIONAL DEPENDENCE OF CONCEPTS.....	155
Yashchuk O.V. FACTORS OF CRISIS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A HIGH SCHOOL TEACHER.....	159
SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY	
Tashkinova O.A., Sibhatullina I.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS BY SPECIALISTS OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS IN UKRAINE.....	163
SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Sydooruk A.V., Bondar V.L. IMPLEMENTATION OF COMPONENTS OF TOURISM IN AN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT.....	167
SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Yamchynska H.V. USE OF RUDOLF STEINER'S IDEAS IN WORKING WITH PRESCHOOLS.....	171
SECTION 8. LEARNING THEORY	
Tamarkina O.L., Baidak L.I. COMPETENCE APPROACH TO ORGANIZATION STUDENTS' SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY.....	175
SECTION 9. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Kruhlyk V.S., Prokof'iev Ye.H., Medvedev Ye.L., Marynov A.V. THE USE OF AUGMENTED REALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	178
Lavrova A.V. EDUCATIONAL COMPUTER-ORIENTED COMPLEX IN PHYSICS.....	182
Marynchenko H.M. DISTANCE EDUCATION IN UKRAINE: HISTORY AND CURRENT STATE.....	188
Chekrii I.I. PECULIARITIES OF LEARNING USING ELECTRONICAL EDUCATIONAL MATERIALS (BASED ON UNESCO RESEARCHES).....	192
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	196

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

РОЛЬ ЗЕМСЬКИХ УСТАНОВ У СТАНОВЛЕННІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙСТРІВ ХУДОЖНЬОЇ КЕРАМІКИ В ЗАКЛАДАХ ХУДОЖНЬО-РЕМІСНИЧОЇ ОСВІТИ ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

ROLE OF ZEMSTVO INSTITUTIONS IN THE FORMATION OF ARTISTIC CERAMICS MASTERS PROFESSIONAL TRAINING IN THE INSTITUTIONS OF ARTS AND CRAFTS EDUCATION OF UKRAINE AS PART OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE XIX – EARLY XX CENTURIES

У статті проаналізовано особливості професійної підготовки майстрів галузі художньої кераміки в закладах художньо-ремісничої освіти у контексті становлення інституційних форм навчання декоративно-прикладного мистецтва на землях України, які становили на ХІХ – початок ХХ ст. входили до складу Російської імперії. Дослідження має на меті виявити та проаналізувати роль земських установ в історії розвитку спеціальних навчальних закладів гончарного виробництва на теренах підросійської України.

Наголошено, що професійна підготовка ремісників-гончарів була невіддільною частиною загальнокультурного процесу підтримки розвитку народних регіональних гончарних осередків на теренах підросійської України. Зусилля губернських і повітових земств були спрямовані насамперед на створення й функціонування на належному професійному рівні закладів художньо-ремісничої освіти в досліджуваному регіоні з урахування місцевих традицій гончарного ремісництва. Виявлено, що становлення навчання декоративно-прикладного мистецтва в гончарних осередках досліджуваного періоду було тісно пов'язано з соціально-економічною, освітньою політикою й розвитком Російської імперії.

Виокремлено і схарактеризовано основні напрями діяльності органів земського самоврядування, які сприяли становленню фахової підготовки майстрів художньої кераміки в закладах художньо-ремісничої освіти підросійської України ХІХ – початку ХХ ст.: соціально-громадський, фінансово-економічний, освітньо-виховний, культурно-просвітницький.

Усвідомлення земськими діячами важливості збереження і розвитку традиційного декоративного мистецтва відобразилося наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. творенням мережі художньо-ремісничих закладів, що послужило підґрунтям для подальшої розбудови фахових інституцій в історії розвитку вітчизняної художньої освіти.

Ключові слова: земські установи, художньо-ремісничі освіти, кустарні промисли, тра-

диційне гончарство, професійна художня кераміка.

The article analyzes peculiarities of professional training of artistic ceramics masters in the institutions of arts and crafts education in the context of formation of institutional forms of teaching arts and crafts on the lands of Ukraine, which in XIX – early XX century were part of the Russian Empire. The purpose of research is to identify and analyze the role of Zemstvo institutions in the history of development of special educational establishments of pottery production in the territory of Ukraine as part of the Russian Empire.

It was emphasized that professional training of pottery artisans was an integral part of the cultural process of supporting national regional pottery centers development in the territory of Ukraine as part of the Russian Empire. Efforts of provincial and county Zemstvos were directed, first of all, at creation and functioning at the proper professional level of establishments of arts and crafts education in the studied region taking into account local traditions of pottery. It is found out that formation of arts and crafts training in pottery centers of the period under study was closely related to the socio-economic, educational policy and development of the Russian Empire.

The basic directions of activity of the local self-government bodies, which had stopped formation of artistic ceramics masters professional training in the institutions of arts and crafts education of Ukraine as part of the Russian Empire in the XIX – early XX centuries, were singled out and characterized, namely: social-public, financial-economic, educational-upbringing, cultural-enlightening.

It is summarized that awareness by Zemstvo figures of the importance of preservation and development of traditional decorative art was reflected in the late XIX – early XX centuries by creation of a network of arts and crafts institutions, which served as a basis for further development of professional institutions in the history of national art education development.

Key words: Zemstvo establishments, arts and crafts education, handicrafts, traditional pottery, professional artistic ceramics.

УДК 377/378.09:74/75(477)«18/193»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.1>

Никифоров А.М.,

канд. пед. наук,
скульптор,
незалежна професійна діяльність

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У ХІХ – на початку ХХ ст. на території України, яка входила до складу Російської імперії, почав розвиватися капіталізм, що вплинуло на розвиток кустарних промислів, які не витримували конкуренції із промисловим виробництвом. З метою підтримки

розвитку народних ремесел, у т. ч. й традиційного гончарства, земські установи розгорнули активну діяльність зі створення художньо-ремісничих закладів професійної підготовки фахівців художньої кераміки на засадах традицій декоративно-прикладного мистецтва регіону.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У ході дослідження встановлено, що важливу роль у розвитку художньої кераміки відіграли земські установи. Побічно в наукових працях діяльність земств розглядали: доктор історичних наук Олесь Пошивайло [11; 12], доктор мистецтвознавства Юрій Лашук [8], кандидат мистецтвознавства Олена Клименко [7], котрі зробили значний внесок у вивчення зазначеної проблематики.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження впливу діяльності органів губернського та повітового земського самоуправління на становлення художньо-ремісничої освіти у контексті розвитку інституційних форм навчання декоративного мистецтва підросійської України XIX – початку XX ст. комплексно ще не проводився у площині історико-педагогічного пізнання і залишається не лише науково актуальним, а й суспільно значущим питанням.

Мета статті – проаналізувати роль земських установ у започаткуванні фахової підготовки майстрів художньої кераміки в спеціальних закладах художньо-ремісничої освіти XIX – початку XX ст. в контексті становлення інституційних форм навчання декоративно-прикладного мистецтва на теренах підросійської України.

Виклад основного матеріалу. Варто вказати, що внаслідок кризи соціальної системи Російської імперії уряд був змушений здійснити низку ліберальних реформ, серед яких важливе значення для розвитку кустарних селянських ремесел мали реформи: про скасування кріпосного права 1861 р., земська реформа 1864 р., результатом якої було введення губернських і повітових земських органів самоврядування. Робота над проектом земської реформи була розпочата Міністерством внутрішніх справ у 1857 р. Так, завдяки проведеному аналізу історико-краєзнавчих праць О. Белька [1; 2], В. Жука [5], С. Кікто [6], О. Клименко [7], Т. Пустовіт [5], Л. Федевич [3] встановлено, що земські установи були введені завдяки прийнятому урядом «Положенню про земські губернські і повітові установи» від 1 січня 1864 р. в шести з дев'яти українських губерній. Органами земського самоврядування згідно з Положенням були губернські та повітові земські збори та їх виконавчі структури – губернські та повітові земські управи. До слова, перші земські зібрання в повітах Полтавської губернії, за ствердженням С. Кікто, урочисто відкрилися у серпні 1865 р. [6].

Одними із головних напрямів діяльності земств були просвітницька й освітньо-виховна робота. З цією метою вони організували початкові школи, гімназії, професійні, технічні курси для підвищення освіти вчителів. Як стверджує В. Жук, першими кроками на шляху просвітницької діяльності земства було сприяння розвитку народної освіти в підро-

сійській Україні. Лише наприкінці XIX ст. губернські земські управи почали опікуватися фінансуванням навчальних закладів [5, с. 6]. Як зазначає Т. Пустовіт, якщо в 70-х рр. XIX ст. земства лише частково допомагали сільським громадам утримувати школи (видавати підручники, посібники, доплачувати певну грошову суму до заробітної плати вчителя), то на зламі XIX і XX ст. фінансова допомога навчальним закладам значно зросла. До прикладу, у 1895 р. сума витрат на шкільництво у Полтавській губернії становила 251 528 карбованців, що займало 18–23% загального кошторису [5, с. 7]. Привертає увагу той факт, що земські установи ініціювали запрошення на викладацькі посади митців-технологів гончарного виробництва з-за кордону, наймали досвідчених вчителів-ремісників місцевих осередків декоративного мистецтва, а це сприяло закріпленню кваліфікованих кадрів.

У процесі аналізу наукових історико-краєзнавчих праць установлено, що інтенсивний розвиток капіталістичних відносин, проведення низки урядових реформ, поширення загальної освіти населення підросійської України у другій половині XIX ст. сприяли започаткуванню художньо-ремісничої освіти.

У цьому контексті зазначимо важливість діяльності губернських управ, які наприкінці XIX ст. дійшли висновку, що для підтримки кустарних промислів необхідно в місцях їх найбільшого поширення облаштувати вже наявні майстерні й заснувати нові з метою поширення найефективніших прийомів виробництва і полегшення для кустарів закупівлі сировини та збуту готових виробів [2, с. 3]. О. Белько наголошує, що вивченням і підтримкою розвитку гончарних осередків окресленого періоду особливо активно займалися земства Полтавської, Харківської та Чернігівської губерній за сприяння Міністерства державного майна [1, с. 29]. Підкреслимо, що Полтавське губернське земство особливо увагу звертало на допомогу кустарям і сприяло збереженню й поширенню традицій народного декоративного мистецтва серед населення. До слова, у Звіті Полтавської земської управи за 1898 рік йдеться про те, що у практику земства входило заснування навчальних майстерень як найпростішої форми розповсюдження нових техніко-технологічних знань серед майстрів-ремісників губернії і найбільш дешевого способу підтримки розвитку обробки місцевої сировини [3, с. 76; 4, с. 10]. Проте, за словами Л. Овчаренко, земські діячі вважали, що традиційні методи гончарювання є відсталими, недосконалими [9, с. 89]. Тому заходи земських установ були спрямовані на запровадження у кустарному промислі технологій, властивих промисловому виробництву.

Важливо вказати, що зрушення у кустарній справі на території підросійської України стали відчутними лише наприкінці 1870-х рр., коли чиновники Російської імперії, в т. ч. й на рівні губернських

земських установ, намагалися виправити ситуацію адміністративними методами. Таким чином, регіональне питання вирішувалося у межах загальнодержавної програми.

За визначенням О. Пошивайла, освітньою формою земського сприяння гончарному промислу було відкриття у 1899 р. Глинської навчальної майстерні [11, с. 5]. Цю подію можемо вважати підтвердженням активного інтересу земства до гончарного виробництва у регіоні. Результатом підтримки земства було переформування Глинської майстерні на художньо-ремісничу школу гончарства у 1900 р., що значно сприяло становленню фахової підготовки майстрів художньої кераміки підросійської України початку ХХ ст.

Згідно з розвідками О. Белька, економічною формою підтримки земством гончарного промислу визначено: підготовку та фінансування інструкторів гончарства, утворення складів зі збуту кустарної продукції на внутрішніх і зовнішніх ринках (торговельну функцію), організацію кредитної системи для фінансової підтримки гончарів [1].

До культурно-просвітницької форми діяльності земства слід віднести залучення кустарів до участі у губернських і повітових виставках [2].

Принагідно зауважимо, що для розв'язання виробничих проблем губернськими земствами на початку ХХ ст. було організовано Кустарні склади, безпосередньо підпорядковані губернським урядам [10]. Діяльність Кустарного складу Полтавського губернського земства з підтримки гончарного промислу детально описав О. Белько, котрим було виявлено заходи земських установ щодо удосконалення художньо-стилістичного оздоблення гончарних виробів, покращення технологічних прийомів виробництва, урізноманітнення асортименту, розширення ринку збуту готової продукції. Так, тільки 1907 р. Кустарним складом було організовано 83 відправлення виробів до Києва, Харкова, Львова, Одеси, Севастополя, Москви, Варшави. За 10 років діяльності місцевих органів земського врядування було продано гончарної продукції на суму 38 145 карбованців [1]. Варто зазначити, що робота складу сприяла вдосконаленню технічних можливостей гончарного кустарного виробництва, розвитку художніх технік в оздобленні, розширенню місць збуту продукції, покращенню матеріального становища гончарних господарств [4], що виявляє соціальну функцію земських установ. Водночас вищеозначене вказує на той факт, що через Кустарні склади земства популяризували культуру й художні досягнення регіону.

Доцільно підкреслити, що завдяки активній роботі земських діячів було налагоджено постачання майстрам ремісникам моделей і шаблонів, необхідних для правильної побудови виробів, виробничих матеріалів, організовано доступні умови кредиту для кустарів і ремісників.

За словами В. Ханка, населення досліджуваного регіону широко використовувало гончарні вироби в асортименті предметів повсякденного домашнього вжитку (посуду різних видів і призначення), кахлів для печей, іграшок, свічників, культових предметів, церковного обладнання, місткостей для зберігання продуктів, запасів зерна тощо [13, с. 412]. Спочатку свої вироби гончарі реалізовували на місцевих ярмарках. Згодом, із розвитком капіталістичних відносин, розбудовою шляхів сполучення завдяки розширенню мережі залізниць, доступності загальноросійського ринку, вироби ремісників підросійської України поширилися далеко за її межі.

Варто також відзначити, що кращі твори майстрів регіону почали експонуватися у кустарному відділі сільськогосподарських виставок, спочатку на Всеросійських (у Петербурзі, Москві, Києві), а згодом і на Міжнародних виставках (у Парижі, Лондоні, Софії, Турині, Берліні) та інших містах держави і Європи. До відкриття закладів художньо-ремісничої освіти єдиним шляхом поширення прогресивних технічних знань у середовищі сільських ремісників земські діячі вважали організацію виставок [23, с. 33–35].

Цінним є те, що вироби майстрів підросійської України привертали увагу знавців народної творчості. Так, наприкінці ХІХ ст. прогресивною інтелекцією було започатковано колекціонування кращих зразків традиційного декоративно-прикладного мистецтва.

Висновки. Викладені вище складові частини дають змогу встановити вагомий внесок органів земського самоврядування підросійської України ХІХ – початку ХХ ст. у становлення і розвиток фахової підготовки майстрів художньої кераміки в закладах художньо-ремісничої освіти.

Констатовано, що діяльність земських установ окресленого регіону в досліджуваній історичний період містила:

- влаштування виставок різних рівнів (загальноросійських, міжнародних) виробів декоративно-прикладного мистецтва майстрів-ремісників;
- заохочення кустарів до участі у виставках за межами губернії;
- участь у заснуванні навчальних закладів фахової підготовки майстрів-ремісників (художньо-ремісничих шкіл, зразкових майстерень);
- поширення технічних знань серед кустарів-гончарів;
- організацію посередництва у збуті продукції за допомогою новостворених торговельних Кустарних складів;
- допомогу ремісникам у наданні кредиту;
- участь в організації функціонування і фінансування новостворених закладів художньо-ремісничої освіти (пошук і фінансове забезпечення вітчизняних і закордонних майстрів-викладачів,

забезпечення матеріально-технічної бази, участь в управлінні навчально-виховним процесом).

На подальше вивчення заслуговують питання організаційно-методичних засад становлення інституційних форм навчання декоративного мистецтва у змісті художньої освіти підросійської України XIX – початку XX ст.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Белько О.О. Напрями діяльності полтавського губернського земства щодо підтримки гончарного промислу. *Історична пам'ять*. 2009. № 2. С. 71–80.
2. Белько О.О. Діяльність органів земського самоврядування з розвитку й популяризації гончарного промислу Полтавщини (1876–1919) : монографія. Опішене : Українське народознавство, 2017. 280 с.
3. Глинська кераміка 1900–1933 : альбом-каталог / автор концепції та укладач Л.К. Федевич. Суми : Університетська книга, 2010. 48 с.
4. Гулей О.В. З історії розвитку Глинської художньо-керамічної школи: до питання про навчання декоративно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 15 (1). С. 9–12.
5. Жук В.Н., Пустовіт Т.П., Фісун М.А., Ханко В.М. Наш рідний край. З історії освіти на Полтавщині в дореволюційний період. Полтава : Вид-во «Полтава», 1991. Вип. 12. 87 с.
6. Кікто С. Становлення земських навчальних закладів Полтавщини (кінець XIX – початок XX століття). *Педагогічні науки*. 2012. № 55. С. 140–145.
7. Клименко О. До питання про роботу Полтавського земства з гончарями Опішні. *Українське гончарство: Національний культурологічний щорічник*. 1993. № 1. С. 145–146.
8. Лащук Ю. Керамічний осередок у Глинську Сумської області. *Українське гончарство: Національний культурологічний щорічник : науковий збірник за минулі літа* / ред. О. Пошивайло. 1999. Кн. 4. С. 328–330.
9. Овчаренко Л.М. Проблеми гончарної освіти на території Лівобережної України наприкінці XIX – на початку XX століття на прикладі діяльності Поставмуцької земської гончарної навчальної майстерні. *Історична пам'ять*. 2008. № 1. С. 88–97.
10. Отчет о деятельности Полтавской губернской земской управы за 1898 год. Полтава : Типо-литография И.Л. Фришберга, 1899. 78 с.
11. Пошивайло О.М. З досвіду роботи по підтримці й розвитку гончарства Опішні в другій половині XIX – на початку XX століть : методичні рекомендації. Опішня : Музей гончарства, 1989. 62 с.
12. Пошивайло О.М. Гончарні цехи Лівобережної України XVII – на початку XIX століття. *Народна творчість та етнографія*. 1986. № 6. С. 33–39.
13. Українське гончарство : Національний культурологічний щорічник : науковий збірник за минулі літа / упоряд. О.М. Пошивайло. Київ : Молодь, 1993. Кн. 1. 520 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ TO THE PROBLEM OF AUSTRALIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM

У статті розглядаються деякі аспекти розвитку вищої освіти Австралії. Метою статті є з'ясування особливостей виникнення, розвитку та системи вищої освіти Австралії. Встановлено, що вища освіта країни бере початок у 1850 р., коли було відкрито перший університет у м. Сідней. До початку Першої світової війни кожен штат країни мав свій університет. Акцентовано увагу на тому, що з початку свого існування австралійські університети мали світську орієнтацію та незалежність від релігійних установ. Зазначено, що бурхливий розвиток вищої освіти почався із середини ХХ ст. Розглянуто послідовність виникнення нових типів навчальних закладів. Акцентовано увагу на процесі реформування освіти наприкінці 80х рр. та керівній ролі уряду країни в цьому процесі. Висвітлено організаційно-педагогічну структуру університетів. Виявлено, що якість навчання в цілому визначається за допомогою акредитації закладів освіти й навчальних програм. Установлено, що якість вищої освіти Австралії здійснює організація під назвою TEQSA. Розглянуто сім необхідних пунктів щодо оцінювання якості надання освіти. Зазначено, що вища освіта в Австралії є багатоступеневою, та розглянуто основні академічні кваліфікації у країні. Розглянуто систему прийому до закладів вищої освіти та вимоги університетів до майбутніх студентів. Крім того, акцентовано увагу на дотриманні правила регіонального прийому до закладів вищої освіти. Розглянуто деякі аспекти інтернаціоналізації вищої освіти та співробітництва Австралії та Азіатсько-Тихоокеанського регіону у сфері освіти. Надано статистику щодо кількості студентів, їх працевлаштування, доходів країни від надання освітніх послуг іноземним громадянам тощо. Зроблено висновок про те, що вищій освіті Австралії, яка базувалась на принципах британської системи, притаманні висока якість викладання, інтернаціоналізація, гуманізація освіти, самостійність студентів та значний акцент на науковій дослідженні.

Ключові слова: вища освіта, Австралія, історія та розвиток вищої освіти, реформування, акредитація, інтернаціоналізація.

The article deals with some aspects of Australia's higher education development. The purpose of the article is to find out the peculiarities of the emergence, development and higher education system of Australia. It was found that the country's higher education started in 1850, when the first university in Sydney was opened. Before the outbreak of World War I, each state had its own university. Attention is drawn to the fact that Australian universities have had a secular orientation and independence from religious institutions since their inception. It is noted that the rapid development of higher education began in the middle of XX century. The sequence of emergence of new types of educational institutions is considered. The emphasis is done on the process of education reform in the late 1980s, and the leading role of the country's government in this process. The organizational and pedagogical structure of universities is highlighted. It is revealed that the quality of education is generally determined by accreditation of educational institutions and training programs. The quality of Australia's higher education is provided by an organization called TEQSA. The seven necessary points for assessing the quality of education are discussed. It is noted that higher education in Australia is multistage and the main academic qualifications in the country are discussed. The system of admission to higher education institutions and the requirements of universities for prospective students are considered. attention is paid to adherence to the rules of regional admission to higher education institutions. Some aspects of internationalization of higher education and the cooperation of Australia and the Asia-Pacific region in the field of education are considered. Statistics on the number of students, their employment, income of the country from the provision of educational services to foreign citizens is provided. It is concluded that higher education in Australia is based on the principles of the British system, and it has high teaching quality, internationalization, humanization of education, student independence and a strong emphasis on research.

Key words: higher education, Australia, history and development of higher education, reforms, accreditation, internationalization.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.2>

Пилаєва Т.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Вища освіта Австралії – це доволі молода, але потужна структура, яка пройшла складний шлях за 170 р. свого існування. Зараз Австралія займає одне з провідних місць у наданні освітніх послуг, як для своїх громадян, так і для представників багатьох інших країн. Вища освіта Австралії привертає увагу через високу якість підготовки спеціалістів, мультикультурність та індивідуалізацію навчального процесу. Одним із найбільш пріоритетних напрямків державної політики Австралії протягом останніх десятиліть стала освіта. Тому досвід розвитку вищої освіти Австралії може бути цікавим для України, яка наразі йде шляхом реформування освіти та входження до світового освітнього співтовариства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення досвіду вищої освіти Австралії з кожним роком знаходить все більше відображення в публікаціях учених різних країн. Деякі аспекти педагогіки Австралії на пострадянському просторі розглядали у своїх роботах І. Балицька, А. Волкова, В. Гарова, С. Голерова, К. Ейхбаум, І. Майорова, О. Мосолова, О. Пулінець, С. Строкова. Важливо зазначити, що систему вищої освіти Австралії вітчизняні вчені практично не вивчали. Тому було вирішено почати дослідження австралійської науково-педагогічної літератури щодо історії розвитку вищої освіти Австралії та особливостей національної підготовки спеціалістів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Комплексних наукових досліджень, предметом яких є система вищої освіти Австралії, нами не було виявлено.

Мета статті. З огляду на актуальність проблеми метою статті є з'ясування особливостей розвитку та системи вищої освіти Австралії.

Виклад основного матеріалу. Розвиток вищої освіти в Австралії пов'язаний з діяльністю англійських колоністів, які потрапили у країну в 1788 р. Ідея університету була завезена до країни разом із парламентом і поліцією, мовою і традиціями. Цей колоніальний спадок мав британський характер. В результаті бурхливого розвитку економіки й культурного життя вже в середині XIX ст. були відкриті перші університети – в м. Сідней (1850 р.) та в м. Мельбурн (1853 р.). Пізніше було створено ще два університети, у м. Аделаїда (1874 р.) та на о. Тасманія (1890 р.) [6]. Основними характерними рисами розвитку університетів цього періоду були: виключно британська орієнтація освіти щодо організації та змісту навчання в університетах; їх повна ізольованість один від одного, а також нечисленність контингентів, яка налічувала кілька десятків студентів.

Із цього часу почала активно формуватися система вищої освіти країни. «Образ» і традиції австралійського університету були сформовані у другій половині XIX ст. із часу свого заснування австралійські університети сприйняли та почали активно впроваджувати прогресивні тенденції освіти, які виникли в цей період в низці європейських країн. Так, жінки отримали право навчатися в університеті вже в 1874 р., стала запроваджуватись вечірня та заочна вища освіта, у змісті навчання перевагу віддавали професійній і прикладній орієнтації в порівнянні з пануванням «вільних мистецтв» в університетах Європи. Інженерні курси навчання виділили в окремий напрямок університетської освіти вже 60х роках XIX ст. Із самого початку свого існування австралійські університети мали світську орієнтацію та незалежність від релігійних установ, що значно відрізняло австралійські університети від університетів Європи і Сполучених Штатів Америки [6].

Університети Австралії були центрами освіти й культурного життя у своїх штатах. В університетах готували вчителів середніх шкіл та фахівців із різних галузей відповідно до потреб економічного розвитку країни. У першій половині XX ст. австралійські університети підтримували тісний взаємозв'язок з англійськими університетами, які командировали до Австралії свої педагогічні кадри, а також здійснювали післядипломну підготовку австралійських випускників [3].

Бурхливий розвиток вищої освіти почався з середини XX ст. У період із 1946 р. по 1980 р. у країні відкрилось 13 нових університетів, чисель-

ність студентів вищих навчальних закладів зросла в 6 разів, збільшившись із 25,5 тис. до 163 тис. Серед нових університетів були технологічні університети, які створювалися в передмістях головних міст штатів та отримали в Австралії назву «приміські університети». Наступний вид університетів, так звані регіональні університети, організовувались у віддалених місцевостях.

У середині XX ст. на австралійську вищу освіту великий вплив мали американські дослідницькі університети, в результаті чого вперше було виділено кошти на організацію наукових досліджень у рамках університетів, було запроваджено навчання на ступінь доктора філософії, створено національний університет Австралії 1946 р., орієнтований на наукові дослідження.

У 60-х роках виник новий тип навчальних закладів – коледжі підвищеного навчання (Colleges of Advanced Education), які здійснюють підготовку середнього технічного персоналу у сфері державного управління та для промислового сектору.

На початку 70х років в Австралії з'явилися коледжі технічної й безперервної освіти (Colleges of Technical and Further Education). Ці навчальні заклади мали широку професійну орієнтацію, а також спеціалізацію в галузі освіти дорослих.

Таким чином, у другій половині XX ст. в Австралії у сфері після середньої освіти сформувалася бінарна система навчання: з одного боку – університети, з іншого – система коледжів, яка охоплювала коледжі підвищеного навчання, коледжі технічної й безперервної освіти, які займали проміжну позицію між середніми школами та університетами. Однак у результаті збільшення попиту на університетську освіту вже до кінця 70-х років 70% усіх коледжів підвищеного навчання мали післядипломні рівні підготовки (крім присудження ступенів доктора наук), що фактично зробило їх вищими навчальними закладами.

Наслідуючи британську академічну традицію, австралійські університети розвивалися автономно. Із середини XX ст. бюджет університетів не витримував різкого збільшення чисельності студентів. Виходом із ситуації стало введення федеральних програм університетського фінансування. В результаті цього значно посилювався вплив федерального управління на діяльність університетів. Але до початку 80х рр. роль університетів зводилась лише до розвитку інтелектуального та духовного потенціалу суспільства. Університети досить довго залишалися осторонь від вирішення найважливіших економічних завдань загальнодержавного значення. У зв'язку з цим із середини 80-х років федеральний уряд провів низку реформ у сфері освіти, зокрема університетської, спрямованих на збільшення внеску вищих навчальних закладів у вирішення соціальних економічних проблем країни. Програма реформ торкнулася різних

сторін діяльності університетів: наукових досліджень, фінансування, прийому до вищих навчальних закладів, організації і змісту навчання тощо.

Провідну роль в управлінні вищою освітою відіграють уряди штатів. Усі університети країни, крім Національного університету Австралії, засновані парламентами своїх штатів. Національний університет Австралії заснований завдяки санкції федерального парламенту.

Кожен штат має своє міністерство освіти на чолі з міністром, на якого покладено головну відповідальність за стан і розвиток освіти на всіх рівнях у межах даної адміністративної одиниці. На федеральному рівні після ряду реорганізацій управління вищою освітою здійснює міністерство працевлаштування, освіти й підготовки кадрів, засноване в 1987 р., Рада з питань вищої освіти, Австралійський комітет віце-канцлерів тощо. До сфери компетенції цих установ й організацій входить вирішення проблем фінансування закладів вищої освіти, а також розробка політики в галузі вищої освіти в загальнонаціональному масштабі.

Структура університетів Австралії формувалася історично. Так, шість найстаріших університетів штатів мають у своїй основі факультети, які мають у собі декілька департаментів, а також коледжі. До складу університетів, створених у 60х роках, входять так звані школи, що представляють собою вищі навчальні заклади, які спеціалізуються в будь-якій галузі знання і мають, як правило, післядипломні рівні підготовки. На відміну від факультетів, які входять до складу університетів, школи мають більш незалежний статус. Особливу структуру має Національний університет Австралії, до складу якого входять факультети та дослідні школи, а також дослідницькі центри й лабораторії, консультативні центри та центри безперервної освіти, дослідні інститути.

В університетах головним керівним органом є сенат або рада університету, яку очолює канцлер – це, як правило, один із видатних громадських діячів штату. До складу сенату входять виборні представники від викладачів, студентів, а також випускники цього університету, члени уряду штату, видатні бізнесмени. Реальним керівником університету є віце-канцлер, який у найстаріших університетах обирається на все життя. Всією академічною діяльністю управляє академічна рада університету.

Якість навчання в цілому визначається за допомогою акредитації закладів освіти й навчальних програм. Однак серед університетів існує історично сформована ієрархія, на чолі якої знаходяться найстаріші Заклади вищої освіти, створені ще в другій половині XIX ст. й на початку XX ст.: це університети міст Сідней, Мельбурн, Аделаїда, штатів Тасманія, Квінсленд і Західна Австралія, до яких належить з точки зору престижності й Націо-

нальний університет Австралії. Університети цього рангу є центрами підготовки науково-педагогічних і дослідницьких кадрів для інших Закладів вищої освіти країни, в них зосереджені найсильніші наукові школи, сконцентровані основні фундаментальні дослідження.

На нижчому щаблі стоять університети технічного профілю, створені в 40–50-і рр., які спеціалізувалися на підготовці висококваліфікованих інженерів і дослідників у галузі новітніх напрямків науки й техніки. Створені в 60–70-х рр., приміські та регіональні університети місцевого значення розташовуються на найнижчому щаблі академічної престижності, проте їх соціальна значущість оцінюється дуже високо, оскільки вони чуйно реагують на запити й потреби місцевої влади та жителів штату щодо вищої освіти, надаючи можливість навчання по найрізноманітнішому спектру навчальних програм.

У той же час слід зазначити, що політика федерального уряду в галузі структурної реорганізації системи вищої освіти спрямована на нівелювання ієрархії університетів і коледжів з метою досягнення високого рівня якості навчання в усіх Зкладах вищої освіти. Використовуючи фінансові важелі, федеральний уряд надає підтримку Зкладам вищої освіти, які досягли високого рівня навчання, незалежно від їх статусу. Реформа передбачає у процесі структурної уніфікації університетів і коледжів ввести їх диверсифікацію за профілем навчання, цільовими установками, напрямком наукових досліджень тощо.

В Австралії існують два види програм вищої освіти:

- а) ті, які пропонуються інститутами (державними і приватними) та промисловістю для професійної освіти;
- б) курси вищої освіти, які пропонується університетами.

Університети Австралії мають міжнародну репутацію закладів освіти, які надають високоякісні освітні послуги та проводять наукові дослідження світового рівня завдяки академічному складу спеціалістів, яких набирають на роботу як з Австралії, так і з усього світу.

Вища освіта в Австралії є багатоступінчастою. Університети й інші заклади вищої освіти надають студентам програми, які направлені на отримання ступеня бакалавра та низки інших наукових ступенів. Деякі університети також пропонують скорочені курси для студентів останнього курсу за корпоративними програмами. Зараз у країні налічується 1 313 776 студентів, причому 25,1% із них – закордонні [8]. Основою вищої освіти Австралії є бакалавріат. Ступінь бакалавра присвоюють студентам, які пройшли Зрічний курс навчання, хоча існують деякі спеціальності зі строком підготовки бакалавра від чотирьох до шести років. Диплом бака-

лавра австралійського університету в усіх країнах вважається показником повної вищої освіти. Якщо студент провчить рік або протягом трьох років проявить неабиякі здібності, він може претендувати на диплом бакалавра з відзнакою.

Магістерська програма освоюється за 2 роки. В системі вищої освіти Австралії налічується три види магістерських програм: професійна спеціалізація; професійна спеціалізація із захистом наукової роботи; дослідницька робота з подальшим захистом виконаної наукової роботи.

Найвищою академічною кваліфікацією є ступінь доктора наук. В Австралії існують два типи докторських програм: перший із них аналогічний нашій аспірантурі, другий націлений на практичне застосування результатів досліджень. Ступінь доктора наук присуджується після глибокого вивчення теоретичного курсу й виконання науково-дослідної роботи. Все разом, в тому числі й дослідження, займає 3 роки [1].

Особливістю австралійської системи вищої освіти є розвинений сектор дистанційних програм: 10 із кожних 100 австралійських студентів отримують знання дистанційно [1].

Усього в Австралії нараховується 40 університетів, два з них є приватними. У країні існує ще чотири автономних організації, які надають вищу освіту, та близько 150 неавтономних організацій. Ці організації акредитовані в урядах штатів та територій. Австралійські університети мають філіали в Малайзії, Сінгапурі, Південній Африці та В'єтнамі. Найбільш престижні вищі навчальні заклади Австралії складають «Групу восьми», дипломи яких високо цінуються серед роботодавців. До об'єднання увійшли наступні університети:

- Мельбурнський, який займає 36 місце у світовому університетському рейтингу та спеціалізується на викладанні природничих і медичних наук;

- Квінслендський. До складу університету входять інститути мозку, інститут молекулярно-біологічних наук, а також інститут нанотехнологій, інститут біоінженерії;

- Австралійський національний університет, основними напрямками роботи якого є астрофізика й астрономія. Найбільша обсерваторія Австралії заснована на базі Дослідницької школи, створеної при університеті;

- Сіднейський, який входить до першої двадцятки кращих вищих закладів освіти світу. Основними факультетами університету є гуманітарний, соціальний та природничий, медичний та факультет інформаційних технологій;

- університет Нового Південного Уельсу, в якому вивчають машинобудування й витончені мистецтва, право й антропогенне середовище;

- університет Західної Австралії, в якому студенти опановують знання з обчислювальної технології, математики, стоматології тощо;

- університет Монаш, що має власні центри досліджень газовидобутку і стовбурових клітин;

- університет Аделаїди, в якому навчаються майбутні нафтовики, машинобудівники й хіміки, ветеринари і психологи.

Всі організації Австралії, які надають вищу освіту, мають діючі механізми забезпечення якості їх курсів та освітніх послуг, які відповідають міжнародним стандартам. Австралійські університети, згідно із законодавством, засновані як автономні організації. Вищим органом їх управління є рада Сенату. Приватні організації, які надають вищу освіту, повинні бути зареєстровані та мати програми навчання, затвердженні урядом країни.

В австралійських університетах не існує вступних іспитів. Отримання місця студента в університеті після закінчення школи цілком залежить від результату випускних іспитів, які відображаються у свідоцтві про закінчення школи (High School Certificate). Назва сертифікату може варіюватися в залежності від штату або території, але всі вони мають однакову силу для австралійських університетів. Право вступу до закладів вищої освіти мають випускники повної середньої школи. Шкільний період навчання в Австралії включає 6 років початкової та 6 років середньої школи. Обов'язковий період навчання – з 6 до 16 р., збігається із закінченням неповної середньої школи. Поряд із загальноосвітньою школою, на середньому рівні діють і професійні школи (3–4 роки навчання), а також спеціальні професійні школи. Охоплення середньою освітою відповідної вікової групи становить 87% [2, с. 136].

Необхідно зазначити, що кожен штат має повну автономію щодо видів і назв документів про закінчення повної середньої школи, змісту навчальних програм, а також вимог до випускних іспитів. Фактично із середини 60х років середня освіта в кожному штаті знаходиться у стані перманентної реформи. Структура навчальної програми досить мобільна, її завдання – забезпечити спеціалізацію учня в будь-якому обраному напрямку, особливо на останньому щаблі середньої школи.

До обов'язкових вимог у кожному штаті входить лише загальна кількість предметів, яке варіюється від 4 до 7, а також загальна кількість так званих залікових одиниць. У низці випадків може особливо обумовлюватись мінімальний обсяг підготовки з математики, природничих наук й іноземних мов. У навчальному плані курси, як правило, діляться на головні, відповідні напрямку спеціалізації, і другорядні, обсяг яких визначається в одиницях.

Регулювання академічних стандартів, за повної свободи визначення змісту навчання, забезпечується системою акредитації та реєстрації навчальних курсів у середній школі. Акредитація навчальних курсів за категорією вище простої реєстрації. Вона визначає курси по рангах. Наприклад, для

того, щоб бути прийнятим до університету, необхідно мати певну кількість залікових одиниць за курси так званого третього рівня з великим обсягом теоретичної підготовки.

У більшості штатів програми навчання для двох останніх років середньої школи складаються учнями спеціально, виходячи з подальших планів на навчання, тому що кількість залікових одиниць і ранг курсів для вступу до закладів вищої освіти в кожному штаті визначається окремо. У програмі для тих, хто бажає продовжити навчання в університетах, як правило, включені такі предмети, як математика, природничі науки, англійська мова, суспільні науки, історія, географія. У деяких штатах документ про закінчення повної середньої школи видається без випускних іспитів.

В Австралії в цілому дотримуються правила регіонального прийому до закладів вищої освіти. Узв'язку з цим кожен заклад вищої освіти пред'являє свої вимоги до прийому студентів, спираючись на діючу в цьому штаті систему оцінки знань випускників школи. В цілому, для вступу до університету або коледжу підвищеного навчання необхідно мати документ про закінчення повної середньої школи (12 років навчання), в технічні коледжі приймаються особи з неповною середньою освітою.

Усі випускники школи, які бажають вступити до закладу вищої освіти, наприкінці 12го року навчання повинні взяти участь у тестуванні здібностей, яке централізовано проводиться відповідною службою. Результати тестування передаються до обраного закладу вищої освіти, адміністрація якого приймає конкретне рішення про зарахування на навчання. При відборі студентів ураховуються профіль підготовки й рівень поточної успішності учнів, шкільні характеристики. Варто зауважити, що для дорослого контингенту абітурієнтів вимоги значно знижені, і в разі відсутності достатньої академічної підготовки для них на базі університету організуються підготовчі курси. В технічні коледжі прийом здійснюється на базі як неповної, так і повної середньої освіти, при цьому конкурс оцінок відсутній.

Система професійної освіти в Австралії спрямована на забезпечення студентів необхідними економічними спеціальностями, які визначають роботодавці. Студенти отримують кваліфікацію тільки після складання випускних іспитів. На сьогодні в державній системі професійної освіти нараховується приблизно 1,7 млн. студентів, з них 418 тис. навчаються в рамках державної програми стимулювання навчання.

Урядом Австралії було затверджено Національну стратегію із працевлаштування, в рамках якої уряд співпрацює із провідними промисловими групами з метою створення програм навчання, які відображають поточні та майбутні потреби промисловості. Уряд країни також заохочує програми

підвищення кваліфікації для осіб старшого віку. Наприклад, за даними за 2010 р., 6 млн. осіб у віці 15–64 років, що складає 44% осіб цього віку, отримали додаткову освіту. Слід зауважити, що значна частина осіб, які здобувають другу вищу освіту, перебувають у віковій групі осіб середнього віку (25–54 років) [5].

Значна частина осіб отримувала додаткову освіту у практичній галузі. Наприклад, 25% осіб отримували спеціальність менеджера з торгівлі, велика частина цієї ж групи (3/4) отримувала додаткову освіту в закладах вищої освіти. В цілому, протягом 1990х рр. частка населення Австралії у віці 25–64 роки, які мають професійну або вищу освіту, зросла з 46,5% до 51%. У грудні 2014 р. ця цифра досягла 53,3% [5].

Уряд Австралії грає керівну роль у визначенні, а також просуванні національних стандартів і пріоритетів для студентів. Ключовими цілями є впровадження та використання передових найвищих стандартів освіти завдяки національній узгодженості та відповідальності, підвищення якості навчання, гарантія безпеки системи навчання та забезпечення стандартів рівності доступу до освіти.

Якість вищої освіти Австралії здійснює організація під назвою TEQSA (нова Рамка стандартів вищої освіти). Законом про TEQSA у 2011 р. було заснувано TEQSA та затверджено нормативну базу для австралійської вищої освіти, які прийшли на зміну Агенції якості австралійських університетів (AUQA) та низці національних протоколів, раніше прийнятих Радою австралійських урядів (COAG). Спочатку робота TEQSA була зосереджена на регулюванні та якості освіти, зараз її повноваження звужені, в першу чергу, до регулюючої функції.

Існують сім необхідних пунктів щодо оцінювання якості надання освіти:

- 1) кількісні показники залучення студентів;
- 2) навчальне середовище;
- 3) викладання;
- 4) науково-дослідницька робота;
- 5) забезпечення інституційної якості, управління та підзвітності;
- 6) представництво;
- 7) управління інформацією.

Вони охоплюють усі аспекти діяльності університету, включаючи основні види діяльності – освіти та дослідження. Крім цього, велика увага приділяється захисту студентів, у тому числі студентів-дослідників. Це значить, що навчальний процес спрямований на ефективну навчальну практику від вступу абітурієнта до університету до отримання уже студентом навчального ступеню. Щодо стосується дослідницької роботи, то увага приділяється ґрунтовному та етичному проведенню досліджень [7].

Федеральний уряд Австралії несе первинну відповідальність за фінансування сектору вищої

освіти. Крім цього, на уряди штатів і території покладена відповідальність за розвиток сектора професійного навчання. Отже, система освіти й підготовки кадрів в Австралії є предметом постійного контролю з боку уряду, промисловості та інших професійних об'єднань, підтримки й поліпшення її вже високих стандартів. Гарантією високих стандартів освіти в Австралії є тісна взаємодія між системою освіти й урядом Австралії, а також урядами штатів і територій. Завдяки цій взаємодії у країні функціонує національно сумісна система стандартів, яка стосується затвердження, перевірки, зовнішнього моніторингу та незалежного аудиту якості освітніх послуг [2, с. 139].

Австралія є однією зі світових країн-лідерів, які надають освітні послуги для іноземних студентів, в тому числі вивчення англійської мови. Більш ніж 400 тис. студентів з більше ніж 200 країн світу отримують освіту в Австралії щороку. Із них більше 300 тис. осіб навчаються на короткострокових курсах.

Сектор міжнародної освіти Австралії є найбільшим експортним сектором послуг, який приносить в економіку країни 11,7 млрд. дол. За даними за 2006–2007 рр., Австралія була кращим вибором для іноземних студентів із багатьох країн, а також третім найпопулярнішим англомовним напрямком для навчання іноземних студентів.

Як експортна стаття, освіта іде на рівні продажу пшениці і дає Австралії доходів більше, ніж традиційна торгівля вовною. За прогнозами спеціалістів, до 2025 р. цей сектор економіки принесе до бюджету держави не менше ніж 38 млрд. австралійських доларів і вийде на перше місце за прибутковістю серед індустрії сервісу, залишаючи позаду навіть туризм [1]. У 2020 р. приблизно 758 154 осіб із 198 країн було внесено до списку австралійських студентів, в тому числі 5 тис. осіб, які отримують заохочувальну стипендію уряду Австралії [8]. Країна пропонує іноземним студентам приблизно 26 тис. курсів в більш ніж 1200 університетах, коледжах і школах. Найбільш популярними напрямками освіти є отримання ступеня бакалавра та магістра, короткострокові курси та інтенсивні курси англійської мови. Зауважимо, що 75% закордонних студентів є вихідцями із країн Азії, але країни Середнього Сходу, Південної Америки й Африки також є джерелом іноземних студентів, чисельність яких швидко зростає. Іноземних студентів приваблюють високі стандарти освіти в Австралії, доброзичлива атмосфера й диверсифіковане суспільство.

Школи навчання англійської мови в Австралії забезпечують широке розмаїття навчальних програм, починаючи з короткострокових курсів для студентів, які відвідують країну на канікулах, до формальних курсів з підготовки мовних фахівців по всьому світу. Студенти приїжджають в Австра-

лію вивчати англійську мову для академічних та практичних цілей або з особистих причин.

На австралійських вебсайтах оприлюднюється повна інформація щодо курсів, установ та можливостей, відкритих для іноземних студентів. Для комфортного доступу вебсайти оформлюються на декількох мовах. Наприклад, в 2019 р., відповідно до даних організації «Міжнародна освіта в Австралії» (Australian Education International), найбільша кількість іноземних студентів прибула з таких країн: Китай (212 264), Індія (115 607), Непал (53 723) Бразилія (27 366) В'єтнам (26 050) [8].

Австралія забезпечує стипендії студентам з Азіатсько-Тихоокеанського регіону, в тому числі в рамках так званої «Винагороди за старанність», яка присуджується Міністерством освіти, зайнятості та трудових відносин і Відділом стипендій та нагород Австралії. Завдяки «Винагороді за старанність» для австралійців відкриваються можливості займатися дослідженнями, навчанням або професійним розвитком закордоном [2, с. 140].

Завдяки давній традиції прийому студентів з-за кордону в Австралії відпрацьовані декілька схем, які дозволяють гарантовано вступити до потрібного закладу вищої освіти. Наприклад, одна з них пропонує інтенсивне навчання в рамках дипломної річної програми з переходом на другий курс університету відразу після її закінчення. Для випускників шкіл, які добре володіють англійською мовою, при університетах відкриті підготовчі відділення. Процедура прийому студентів максимально прискорена і спрощена. Вартість навчання в Австралії на 35–40% менша, ніж у Європі та у Сполучених Штатах Америки. Більшість австралійських навчальних програм за якістю нічим не поступається англійським, американським і канадським аналогам [2].

Висновки. Отже, на основі вищевикладеного, можна зробити висновок про те, що система вищої освіти Австралії пройшла шлях від декількох невеликих університетів до складної системи, яка складається із 40 університетів та 350 коледжів. Вищій освіті Австралії, яка базувалась на принципах британської системи, притаманні висока якість викладання, інтернаціоналізація, гуманізація освіти, самостійність студентів та значний акцент на наукові дослідження. Вважаємо, що перспективою подальшого вивчення є проблема інтернаціоналізації вищої освіти Австралії, оскільки країна є одним із лідерів в наданні освітніх послуг іноземним громадянам.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зарубіжна система вищої освіти : навч. посібн. / авт.-упоряд. М. Гагарін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 102 с.
2. Мосолова О. Система образования и подготовки кадров в Австралии. *Юго-восточная Азия: актуальные проблемы развития*. 2015. № 27. С. 134–142.

3. Barrigos R. The neoliberal transformation of higher education [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://marxistleftreview.org/articles/the-neoliberal-transformation-of-higher-education/>.

4. Harman G. Internationalization of Australian Higher Education: A Critical Review of Literature and Research / [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://federation.edu.au/__data/assets/pdf_file/0013/221251/6-Internationalization-Harman.pdf.

5. Higher Education in Australia. A review of reviews from Dawkins to today. Higher Education Funding in Australia, Department of Education and Training. Canberra 2015. 39 p.

6. History of Higher Education in Australia [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.k12academics.com/Higher%20Education%20Worldwide/>.

7. Higher%20Education%20in%20Australia/history-higher-education-australia.

8. Pattison P. Standards And Quality In Australian Higher Education / Pattison P. *Visions For Australian Tertiary Education Melbourne*. The University of Melbourne , 2017. February. С. 101–110.

9. Student Numbers at Australian Universities [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.australianuniversities.com.au/directory/student-numbers>.

ІДЕЇ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
НА СТОРІНКАХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧАСОПИСІВTHE IDEAS OF HUMAN PEDAGOGY OF SUKHOMLINSKY
ON THE PAGES OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL JOURNALS

У статті проаналізовано гуманістичні погляди в теоретичній, літературно-педагогічній, творчості і практичній діяльності В.О. Сухомлинського на виховання дітей у закладах освіти та в сім'ї. Охарактеризовано основні етапи творчої діяльності В.О. Сухомлинського, зазначено, що він одним із перших у вітчизняній педагогіці довів, що гуманізм – це обов'язкова риса творчої педагогіки. Принцип гуманізму пронизує всю творчість педагога і є основою гармонійного розвитку особистості. В педагогічній діяльності Василя Олександровича гуманізація навчання й виховання стала головною стратегічною лінією. У статті зазначено, що В.О. Сухомлинський уперше в педагогіці обґрунтував концепцію, яка базується на глибокому психологічному аналізі сімейних відносин, принципах гуманізму, визнанні дитини вищою цінністю. Педагог визначив місце сім'ї в цілісному процесі формування особистості, розробив і перевіряв на практиці ідею співдружності сім'ї і школи у вихованні дітей тощо. У статті зазначено основні науково-педагогічні часописи, в яких було опубліковано статті і твори великого педагога, а саме «Радянська школа», «Українська мова в школі», «Народное образование», «Советская педагогика», «Семья и школа», «Дошкільне виховання». На сторінках зазначених часописів Василь Олександрович пропагував основні ідеї гуманної педагогіки: любов до дитини; розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності; культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття прекрасного і гармонії; демократичні педагогічні засоби та методи навчання й виховання; звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішній потенціал; розвиток ідеї «радості пізнання»; демократизацію структури управління навчально-виховним процесом у школі (психологічний і педагогічний семінари, школа для батьків тощо).

Ключові слова: гуманізм, публікація, педагог, науково-педагогічний часопис, гуманна педагогіка, моральні цінності.

This article analysed the humanistic views in the theoretical, literary-pedagogical creativity and practical activity of Vasily Sukhomlinsky on the children's education in the educational institutions and families. Described the main stages of creative activity V. Sukhomlinsky, it is noted that he was one of the first in domestic pedagogy to prove that humanism is a mandatory feature of creative pedagogy. The principle of humanism permeates all creativity of teacher and is the basis of harmonious development of the individual. In the pedagogical activity of Vasily Alexandrovich, humanization of education and training became the main strategic line. In the article it is stated that V.A. Sukhomlinsky for the first time in pedagogy substantiated the concept, which is based on the deep psychological analysis of family relations, principles of humanism, recognition of the child of the highest value, determined the place of the family in the holistic process of personality formation, developed and tested community of the family and school in the upbringing of children. The article lists the main scientific and pedagogical journals in which articles and works of the great teacher were published, namely «Radyanska shkola», «Ukrainska mova v shkoli», «Narodnoe obrazovanie», «Radyanska pedagogy», «Semya i shkola», «Doshkilne vykhovannia». On the pages of these magazines, Vasily Alexandrovich promoted the basic ideas of humane pedagogy: love for the child; development of creative forces of each individual in the conditions of collective community; the cult of nature, nature as the most important means of cultivating a sense of beauty and harmony; democratic pedagogical means and methods of teaching and upbringing; appeal to the inner world of the child, support for its strength, inner potential; development of the idea of the «joy of knowing»; democratization of the structure of management of educational process in school (psychological and pedagogical seminars, school for parents, etc.).

Key words: humanism, publication, teacher, scientific-pedagogical journal, humane pedagogy, moral values.

УДК 001:37.091.4 В.О. Сухомлинський (051)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.3>

Розгон В.В.,

канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Теоретична, літературно-педагогічна творчість і практична діяльність видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970) увійшла до історії вітчизняної педагогічної думки помітною сторінкою. Його педагогічні, публіцистичні та літературні праці й учительський досвід значно вплинули на практичну діяльність закладу дошкільної освіти та школи, збагатили науково-педагогічні дослідження України.

Основні праці В.О. Сухомлинського розпорошені по газетних і журнальних публікаціях, немало їх зібрано й упорядковано в численні тематичні збірки та у тритомному і п'ятитомному (україн-

ською й російською мовами) виданнях вибраних творів «невтомного трударя педагогічної ниви».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Твори В.О. Сухомлинського відомі у виданнях різними мовами народів світу від болгарської до японської; його спадщина розглядається або вивчається у провідних університетах і педагогічних інститутах Європи, окремі статті та уривки з фундаментальних праць друкуються в педагогічних журналах Польщі, Німеччини, Чехії, Словаччини, Румунії, Австрії, Іспанії, Фінляндії та інших країн. У численних педагогічних виданнях більшості країн світу з'являються популярні критично-аналітичні статті, розвідки, окремі брошури

й навіть книги, присвячені теоретичній спадщині та практичній діяльності визначного педагога. В Україні складається своєрідна школа сухомлинознавства, яка об'єднує авторів праць про Добротворця – Василя Олександровича Сухомлинського. Зокрема, це наукові дослідження В. Будака, О. Савченко, А. Солодкої, О. Сухомлинської, О. Філатової, О. Чернишова та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши психолого-педагогічні дослідження, нами було відзначено, що вивчення ідей гуманної педагогіки В. О. Сухомлинського в публікаціях науково-педагогічних часописів ще недостатньо вивчене на сучасному етапі розвитку науки.

Мета статті. Зважаючи на актуальність, метою статті є вивчення публікацій педагогічної преси, в яких розкрито ідей гуманної педагогіки В.О. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. У педагогічну науку Василь Олександрович прийшов у 50-х роках минулого століття. З 1952 року він почав активно друкуватись у науково-педагогічних журналах «Радянська школа», «Українська мова в школі», «Народное образование», «Советская педагогіка», «Семья и школа», «Дошкільне виховання». Його статті перекладалися молдавською, вірменською, грузинською, казахською та іншими мовами народів СРСР, друкувалися в Німецькій Демократичній Республіці, Польщі, Югославії, Румунії, Болгарії.

У 1955 році В.О. Сухомлинський успішно захистив у Київському державному університеті ім. Т.Г. Шевченка кандидатську дисертацію «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук. Наступного року вийшла його перша монографія «Воспитание коллективизма у школьников», а згодом одна за одною побачили світ книги «Трудовое воспитание в сельской школе», «Виховання в учнів любові і готовності до праці», «Педагогічний колектив середньої школи», «З досвіду роботи сільської школи», «Воспитание коммунистического отношения к труду», «Виховання моральних стимулів до праці у молодого покоління», «Виховання радянського патріотизму у школярів», «Система роботи директора школи» [4]. Дані публікації висвітлювалися на сторінках науково-педагогічних часописів. Почали видаватись книги в перекладі за кордоном.

Особливо плідними і яскравими в житті В.О. Сухомлинського були 60ті роки, коли повною мірою розкрився його блискучий самобутній талант педагога-дослідника, керівника школи, вченого, публіциста. Саме тоді він написав найкращі книги, статті, твори для дітей.

У роки «хрущовської відлиги» В. Сухомлинський активно відстоював, практично реалізував

і широко пропагував нову філософію освіти, яка базувалась на ідеях демократизації, гуманізації, орієнтації на особистість дитини як неповторної індивідуальності. Твори цього періоду життя присвячені вихованню особистості, формуванню духовного світу дітей: «Як ми виховали мужнє покоління», «Вірте в людину», «Духовний світ школяра», «Людина неповторна», «Моральні заповіді дитинства і юності» та інше. За кожною працею – глибокі роздуми, педагогічні дослідження, аналіз, нерідко – велике нервово напруження [3].

Одним із перших у вітчизняній педагогіці Василь Олександрович довів, що гуманізм – це обов'язкова риса творчої педагогіки. Принцип гуманізму пронизує всю творчість педагога і є основою гармонійного розвитку особистості. В його педагогічній діяльності гуманізація навчання й виховання стала головною стратегічною лінією. Учений вважав, щоб стати справжнім вихователем, треба пройти школу сердечності, тобто пізнати серцем усе, чим живе та про що думає вихованець. Педагог переконливо стверджував, що виховання гуманізму, людяності здійснюється через творення людям добра [5].

Вищеозначеній проблемі присвячено більшість робіт В.О. Сухомлинського. На його думку, ідея людяності насамперед реалізується через розвиток усіх потенціальних, інтелектуальних і фізіологічних можливостей особистості. Всебічно розвинена особистість утілює в собі повноту й гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, які визначають моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну та фізичну досконалість [2].

У праці «Як виховати справжню людину» подається моральний ідеал, який увібрав у себе найкращі риси менталітету українського народу. В ній розкриваються конкретні принципи, істини, повчання, настанови, рекомендації тощо. Подаються вони у вигляді правил «Десять не можна», «Дев'ять негідних речей» та чотирнадцять Законів дружби, які складають азбуку моральної культури. Автор у цій праці вперше у вітчизняній педагогіці глибоко розкриває суть таких понять: людяність, патріотизм, відповідальність, гідність, терпимість, тактовність і таке інше. На конкретних прикладах подається методика утвердження в юних душах почуття совісті, сорому, справедливості, скромності, щедрості, милосердя [1].

Висока гуманістична позиція В.О. Сухомлинського виявилася і в його ставленні до сім'ї. Він уважав, що гармонійний, всебічний розвиток можливий лише за умови, коли школа й сім'я будуть діяти одностаїно і стають одностайними у спільній роботі. У багатьох своїх творах педагог показав, як розвиток особистості залежить від культури батька й матері, як пізнаються людські стосунки і суспільне оточення на прикладі батьків [7].

Уперше в педагогіці В. Сухомлинський обґрунтував неповторну концепцію, яка базується на глибокому психологічному аналізі сімейних відносин, принципах гуманізму, визнанні дитини вищою цінністю, визначив місце сім'ї в цілісному процесі формування особистості, розробив і перевіряв на практиці ідею співдружності сім'ї і школи у вихованні дітей тощо. Його наукові напрацювання, практичний досвід були й залишаються базовими для подальшого розвитку теорії і практики сімейного виховання в Україні [4].

«Сім'я в нашому суспільстві, – писав В. Сухомлинський, – це первинний осередок багатограних людських відносин – господарських, моральних, духовно-психологічних, естетичних, виховних. Однак могутньою виховною та облагороджуючою силою для дітей вона стає тільки тоді, коли батько і мати бачать високу мету свого життя, живуть в ім'я високих цілей, що звеличують їх в очах дитини» [5, с. 414].

Виховання дітей, наголошує Сухомлинський, вимагає від батьків величезного напруження сил, веде не лише до гармонійного розвитку дітей, але й до самовизначення батьків, утвердження їх людської гідності. «Є десятки, сотні професій, спеціальностей, робіт, – зазначає педагог. – Один будує залізницю, інший зводить житло, третій вирощує хліб, четвертий лікує людей, п'ятий шиє одяг. Та й найуніверсальніша, найскладніша та найбагородніша робота, єдина для всіх і водночас своєрідна, неповторна в кожній сім'ї – це творення людини» [5, с. 413].

В. Сухомлинський займався різноманітними проблемами сімейного виховання. Серед них – сім'я і сімейне виховання в житті дитини, формування її як особистості. Педагог із нових позицій підходить до оцінки життєвої позиції і ролі дитини в сім'ї. Діти в сім'ї – це не тільки слухняні виконавці волі батьків і старших, вони рівноправні члени сім'ї, активні учасники всіх сімейних справ, вони можуть чинити взаємний позитивний вплив на сім'ю, поведінку батьків і старших, їх ставлення до своїх сімейних і громадських обов'язків. Вони не повинні відчувати своєї нерівності, неповноцінності, приниженої гідності. В. Сухомлинський активно відстоював право дітей втручатися в сімейні справи. Він указував на необхідність єдиних уявлень у батьків щодо виховання дітей, а звідси впливає єдність їх вимог [7].

Особливу роль педагог відводив матері. В. Сухомлинський у своїй школі створив культ матері, дух високого ставлення до жінки. Мати для В. Сухомлинського була джерелом людського життя і краси, найсвятішим і найпрекраснішим у житті людини. Значну роль В. Сухомлинський відводив батьку. Його роль визначалася єдиним словом – відповідальність. Справжній батько – особистість сильна, яскраво виражена, людина

мужня і мудра. Мужність чоловіка, батька, на думку В. Сухомлинського, полягає в умінні захищати й оберігати жінку й дітей [6].

На думку В. Сухомлинського, батьки, які все дозволяють своїм дітям, позбавляють їх щастя, яке неможливо купити, продати, передати в спадок. Не треба задовольняти всі потреби й бажання дитини, а необхідно їх окультурювати. «Культура людських бажань – це стовпова дорога сімейного виховання. Ми переконуємо матерів і батьків, що дати дітям щастя – це зробити їх бажання морально виправданими» [5, с. 415].

У багатій спадщині В.О. Сухомлинського окремо слід виділити неперевершений засіб впливу на дітей – педагогічні казки, які окремими виданнями були опубліковані після смерті їх автора. Педагогічні казки В.О. Сухомлинського – дивосвіт малят, розкритий очима мудрого наставника, який не повчає дітей, не спонукає чи заохочує їх, а просто йде поруч, радіючи разом з ними кожному новому відкриттю [1].

Педагогічні казки В.О. Сухомлинського нібито опосередковано, непомітно зовні, але активно й ефективно виховують у дітей дошкільного й молодшого шкільного віку найкращі людські почуття, формують перші навички людяності у взаєминах один з одним. Тому й досі продовжують публікувати повчальні казки видатного педагога на сторінках педагогічної преси, а саме в журналах «Дошкільне виховання», «Дошкольное воспитание», «Палітра педагога», «Рідна школа», «Початкова школа» та в багатьох інших.

У цілісному вигляді гуманістичні педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського вперше викладені в «Етюдах про комуністичне виховання» (1967). Ось найголовніші з них:

- довіра й повага до дитячої особистості;
- погляд на навчальну діяльність школярів як на насичений творчими відкриттями процес пізнання та самопізнання;
- обмеження сфери впливу колективу на особистість;
- виховання без покарань;
- велика роль слова та особистості вчителя для дитини.

Вищезазначені погляди Сухомлинського на виховання викликали обурення з боку офіційної педагогіки, тому праця «Етюди про комуністичне виховання» була піддана нищівній критиці (Б. Ліхачов, В. Кумарін, Л. Гордін, В. Коротов), а сам Василь Олександрович звинувачений у проповіді «абстрактного гуманізму» [4].

Позбавлений можливостей відстоювати свою позицію в педагогічній пресі через відмову друкувати його статті, в умовах цькування В.О. Сухомлинський продовжує розвивати свої ідеї в таких загальновідомих творах: «Серце віддаю дітям» (1968 – Німецька Демократична Республіка,

1969 – Україна), «Павлівська середня школа» (1969), «Народження громадянина» (1970).

Ось основні ідеї, які розвивав Василь Олександрович у своїх працях:

- любов до дитини;
- розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності;
- культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття прекрасного і гармонії;
- розробка демократичних педагогічних засобів і методів навчання й виховання (повага, заохочення, опора на позитивне, моральне покарання);
- звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішній потенціал;
- розвиток ідеї «радість пізнання», тобто емоційне сприйняття процесу навчання;
- демократизація структури управління навчально-виховним процесом у школі (психологічний і педагогічний семінари, школа для батьків тощо) [3].

Ці положення були підпорядковані ідеї комуністичного виховання. При цьому комунізм виступає у В.О. Сухомлинського як суспільство щасливих, гармонійно розвинених людей, де панують високиморальні відносини, утверджується соціальна справедливість, розвивається висока духовність. Водночас він говорить і про суспільні вади. Суперечності, які виникають між запланованим виховним впливом та стихійним впливом навколишнього середовища, видатний педагог називає «педагогічним дисонансом» і наголошує: «Чим різкіший дисонанс між передбаченими та ненавмисними засобами виховання, які являють собою середовище для формування суспільних інстинктів людини, тим важче виховувати, тим важче формувати те, що на практиці називається голосом совісті» [7].

Висновки. Педагогічна спадщина видатного педагога має різноплановий, багатоаспектний характер. Акумулюючи найкращі надбання

класичної вітчизняної й зарубіжної педагогіки, В.О. Сухомлинський на основі узагальнень тривалого широкомасштабного експерименту запропонував неординарні підходи до вирішення актуальних проблем навчання й виховання. І не випадково з роками не згасає, а, навпаки, зростає інтерес до педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського не лише в Україні, а й у світі.

З нагоди сторіччя від дня народження видатного педагога редакція науково-педагогічного часопису «Дошкільне виховання» присвятила цілий номер педагогічним поглядам В.О. Сухомлинського, який зробив неоціненний внесок у розвиток гуманістичної освіти. Саме з 1980х років педагогічні погляди В. Сухомлинського почали активно проникати зі шкільної практики в дошкільну, і великою мірою цьому сприяв журнал «Дошкільне виховання». Саме з його сторінок уперше зазвучали пропозиції використовувати методичні напрацювання великого вчителя, такі як «кімната казок», «школа радості», «уроки милування й мислення», і в роботі з дітьми дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барабаш С. Філософія серця, або гуманізм Василя Сухомлинського. *Дзеркало тижня*. 2001. № 39. С. 25–31.
2. Бех І. Плекаємо особистість. Заповіти Василя Сухомлинського. *Дошкільне виховання*. 2018. № 8. С. 6–8.
3. Богуш А. Василь Сухомлинський у вимірі століття. *Дошкільне виховання*. 2018. № 8. С. 2–5.
4. Ковальчук В. Спогади про В.Сухомлинського. Київ : Рад. школа. 1990. 212 с.
5. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. Вибр. тв. у 5 т. Київ, 1977. Т. 5. 540 с.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори. Київ : Радянська школа, 1976, т. 4, 501 с.
7. Тоцька Т. Філософія для дітей та дорослих. *Дошкільне виховання*. 2018. № 8. С. 20–24.

РОЗВИТОК ПРИВАТНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ) В РЕЦЕПЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ

DEVELOPMENT OF PRIVATE MUSICAL EDUCATION IN YELYSAVETHRAD REGION (END OF XIX – EARLY XX CENTURY) IN RECEPTION OF UKRAINIAN RESEARCHERS

У статті здійснено історіографічний аналіз досліджень українських вчених, у яких розкриваються питання приватної музичної освіти на Єлисаветградщині наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Виокремлені ключові аспекти вивчення проблем у сучасній теорії наукового знання. З'ясовано місце і роль єлисаветградських музичних навчальних закладів у науково-педагогічних розвідках минулого й сучасності. Встановлено, що на сучасному етапі значно зріс інтерес науковців як до генези музичної освіти, так і до особливостей розвитку окремих навчальних закладів комерційного спрямування на Єлисаветградщині. Науковці прагнуть більш об'єктивно оцінити здобутки у сфері приватної музичної освіти в регіоні, що пов'язано з відкритістю архівів і доступністю нових джерел. Виявлено, що вагому цінність для розуміння специфіки регіональних ознак приватної музичної освіти досліджуваного періоду мають дисертаційні та монографічні дослідження, які стали основним інформативним джерелом реконструкції історіографічного процесу з нагромадження наукових знань щодо історії приватної музичної освіти на Єлисаветградщині у вказаний період.

Нечисленні наукові дослідження сучасних вчених, у яких розкрито передумови, основні етапи, зміст і форми організації навчально-виховного процесу в приватних музичних навчальних закладах на Єлисаветградщині, засвідчують, що історія приватної музичної освіти була визначною сторінкою історії Єлисаветградського краю дореволюційного періоду. Роботи сучасних дослідників переважно зорієнтовані на вивчення особливостей професійної музичної освіти в приватній Музичній школі Г. Нейгауза, Музичній Студії ім. От. Шевчика, висвітлення впливу музичної школи на розвиток культурно-просвітницького життя регіону. Встановлено, що цілісна історія розвитку приватної музичної освіти Єлисаветградщини наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття ще належно не висвітлена в історіографії. Подальшого розвитку набули аналіз і систематизація досліджень із цієї проблеми.

Ключові слова: історіографія, педагогічні дослідження, Єлисаветградщина, приватна музична освіта.

The article deals with the historiographical analysis of the researches of Ukrainian scientists, which reveal the issues of private music education in Yelizavetchrad region at the end of XIX – beginning of XX century. The key aspects of the study of problems in the modern theory of scientific knowledge are highlighted. The place and role of Yelizavetchrad music schools in the scientific and pedagogical explorations of the past and present have been clarified. It is established that at the present stage the interest of scientists both to the genesis of music education, and to the peculiarities of the development of separate educational establishments of commercial orientation in Yelizavetchrad region has considerably increased. Scientists seek to evaluate more objectively the achievements in the field of private music education in the region, due to the openness of the archives and the availability of new sources. The dissertation and monographic researches which became the main informative source of reconstruction of historiographic process on accumulation of scientific knowledge about history to private music education in Yelizavetchrad region are of considerable value for understanding the specifics of regional features of private music education of the studied period.

Few scientific studies of modern scholars, which revealed the prerequisites, main stages, content and forms of organization of educational process in private music schools in Yelizavetchrad region, show that the history of private music education was a significant page in the history of Yelizavetchrad region before the revolutionary period. The works of modern researchers are mainly focused on the study of the features of professional music education in the private music school of G. Neuhaus, the Musical Studio By. Shevchuk, coverage of the influence of the music school on the development of cultural and educational life of the region. It is established that the holistic history of the development of private music education in Yelizavetchrad region in the late XIX – early XX century has not been adequately covered in historiography. The analysis and systematization of research on this problem were further developed.

Key words: historiography, pedagogical studies, Yelizavetchrad region, private music education.

УДК 37(09)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.4>

Філоненко О.В.,

докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Акімкін О.М.,

здобувач кафедри педагогіки
та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нині відбувається процес суспільної трансформації, спрямованої на формування інформаційного суспільства, що має нову комунікативну основу. Це потребує формування таких засад організаційної діяльності в галузі культурного життя, які будуть відповідати його об'єктивним самоорганізаційним засадам. Останнє не можливе без вирішення актуальної наукової проблеми – історико-культу-

рологічного розкриття змісту процесу формування інституційних засад мистецької діяльності в нашій країні в різні історичні періоди. Ці обставини спонукають до опрацювання матеріалів із генези музичної освіти в окремих регіонах України.

Музична освіта на Єлисаветградщині (Кіровоградщині) формувалася протягом тривалого часу і має давні традиції. Співставлення досліджуваних аспектів музично-естетичного розвитку краю у

новому столітті дозволяє усвідомити свою причетність до культурно-історичного буття різних поколінь, зафіксувати в свідомості молодих громадян України власну ідентичність із народом, який зробив гідний внесок у скарбницю світової культури.

Автори зазначають, що кінець XIX – початок XX століття – час прогресивних змін і зрушень у суспільному житті України, які не могли не вплинути на розвиток системи освіти, органічним складником якої була музична освіта. Саме в цей період з'явилася розгалужена мережа приватних музичних шкіл, класів і курсів [8, с. 288].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За часів незалежності України з'явилася низка публікацій, присвячених вивченню історичного минулого цього краю, зокрема проблемам розвитку музичної освіти. З сучасних історико-педагогічних досліджень із питань музичної освіти, зокрема приватної, заслуговують на увагу праці М. Долгіх, Ж. Колоскової, О. Полячок, О. Філоненко, С. Якименко та інших. У цих дослідженнях розкрито основні тенденції розвитку та еволюцію приватної музичної освіти на Єлисаветградщині.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Історія розвитку приватної музичної освіти Єлисаветградщини представлена невеликою кількістю наукових розвідок. Цілісна історія розвитку приватної музичної освіти регіону кінця XIX – початку XX століття ще належно не висвітлена в історіографії.

Мета статті – здійснити аналіз досліджень українських вчених, які стосуються розвитку приватної музичної освіти на Єлисаветградщині (кінець XIX – початок XX століття); виокремити ключові аспекти вивчення проблем у сучасній теорії наукового знання.

Виклад основного матеріалу. Кінець XIX століття на Єлисаветградщині характеризувався появою приватних індивідуальних занять, які пропонували музиканти-інструменталісти для бажаючих навчатися гри на музичних інструментах. Ці уроки презентували суто прикладний процес передачі-опанування навичками гри на популярних інструментах (найчастіше на роялі чи скрипці). Практичне навчання гри на інструменті без надання комплексу знань із теоретичних предметів і навичок ансамблевої чи оркестрової гри не відповідало рівню професійної підготовки музиканта, але позитивне значення цього явища безсумнівне, тому що воно слугувало підґрунтям для розвитку професійної музичної освіти в регіоні, який досліджують автори [7, с. 1].

Найбільш відомою на теренах Єлисаветградського повіту була вузько спеціалізована фортепіанна музична школа, відкрита подружжям Нейгауз у Єлисаветграді на початку 1899-1890 навчального року. У монографії «Нейгаузи: варіації на єлисаветградську тему» (2013) [3] М. Долгіх досліджує

особливості єлисаветградського періоду життя чотирьох видатних представників музичної спільноти України – членів родини Нейгаузів. Зокрема, подає відомості про життя, творчу діяльність піаніста, педагога-методиста, конструктора Густава Нейгауза та функціонування його приватної Музичної школи в контексті європейських музично-історичних процесів.

У роботі дослідниця звертає увагу на те, що хоча організаційний уклад школи, методика викладання й були типовими для провінційної освіти XIX – початку XX століття, але експериментальні проекти, новаторські досягнення заснованої ним приватної музичної школи стали міцним фундаментом для подальшої педагогічної діяльності класів фортепіано в державній музичній школі, відкритій у 1933 році, та музичному училищі, започаткованому 1959 року.

Функціонування в повітовому Єлисаветграді школи, аналогічної за якісними характеристиками фортепіанним школам Ст. Блюменфельда, М. Тутковського в Києві, А. Бенша в Харкові засвідчувало неординарність і непересічність особи її керівника. У процесі наукового пошуку М. Долгіх дійшла висновку, що «Г. Нейгауза повноправно можна назвати засновником єлисаветградської фортепіанної виконавської школи, репрезентантами якої в музичному просторі України, Росії, Німеччини, Польщі стали його численні учні» [3, с. 48–49].

Велику пізнавальну цінність має дисертація М. Долгіх «Становлення музичного професіоналізму Єлисаветградщини (1900-1920-ті рр.)» (2011) [4]. У роботі дослідниця опрацювала й залучила до наукового обігу значний масив інформаційних фактів, подій, персоналій, здійснила аналіз невідомих публіцистичних статей і музичних творів, що дозволило відтворити повноцінну картину музичного життя Єлисаветградщини досліджуваного періоду.

Висвітлюючи музичне життя краю, автор дисертації аналізує педагогічну діяльність Г. Нейгауза та його Музичної школи, Музичної Студії ім. От. Шевчика; розкриває значення педагогічно-виконавської діяльності Г. Нейгауза, Й. Гольденберга та Л. Киреєвої у динаміці фахової спеціалізації краю, визначає вплив їхніх здобутків на музичну культуру України й Заходу; пропонує періодизацію процесу становлення засад музичного професіоналізму, які базуються на діяхронії ціннісних орієнтацій, стильових ознак і функціональних зв'язків і має у своїй основі історико-культурологічний стрижень. Фактично її дослідження є першим науковим узагальненням в галузі музичної регіоналістики щодо Єлисаветградщини.

У процесі конструктивного аналізу М. Долгіх доходить виваженого висновку, що музичне життя Єлисаветградщини 1900-1920-х років є цілісним мистецьким комплексом різнорів-

них форм діяльності, педагогічних інституцій і напрямів втілення [4, с. 15]. У статейній публікації «Етапи становлення струнної виконавської школи на Єлисаветградщині» (2009) [1] М. Долгіх фактично вперше визначає основні етапи онтогенезу мистецького руху на Єлисаветградщині, наводить узагальнено-хронологічну періодизацію динаміки розвитку музичного виконавства та аналізує художньо-естетичні орієнтири регіональної композиторської творчості.

У публікації дослідниця характеризує педагогічні аспекти діяльності Й. Гольденберга. Особливу увагу вона зосереджує на основних сферах роботи відкритої ним у 1923 році в Єлисаветграді «Музичної студії ім. О. Шевчика» – єдиного місцевого музичного закладу, офіційно затвердженого державними органами – Окрпрофобром та Окрполітпросвітом. Основна мета школи, закріплена в Проекті статуту, розробленому Й. Гольденбергом, – залучити народні маси до вищих цінностей європейської культури, дати академічну освіту кожному, хто цікавиться мистецтвом. Студія планувалася для підготовки кадрів із обслуговування концертів, пролетарських шкіл і народних аудиторій. Вихованці закладу представляли демократичні прошарки населення, були вихідцями з робітничого класу, вихованцями дитбудинків, інтернатів, багатодітних родин. Курс викладання в Музичній студії включав не лише профільну скрипку. Згідно з системою освіти, втіленою Й. Гольденбергом у власному навчальному закладі, проводився курс допоміжних предметів, серед яких були елементарна теорія музики, сольфеджіо, музичний диктант та епізодичні лекції з історії музики, уроки колективного слухання [1, с. 98–99].

Педагогічні аспекти роботи Й. Гольденберга в Музичній студії ім. О. Шевчика розкриваються також і в статті М. Долгіх «Й.А. Гольденберг як засновник Єлисаветградської скрипкової школи» (2010) [2]. Авторка зазначає, що в навчальному закладі значна увага приділялася покращенню рівня і загально-художнього розвитку вихованців. Із цією метою систематично організовували недільні музичні ранки, на яких читали популярні лекції з історії музики в супроводі ілюстративних фрагментів – «творів як українських, так і закордонних композиторів», влаштовували камерні зібрання, показові виступи учнів навчального закладу з метою заохочення до публічних виступів.

Звертаючи увагу на Програму викладання фаху «Скрипка», М. Долгіх доходить висновку, що «побудова по принципу збільшення технічних параметрів виконання та накопичення матеріалу дозволяє відносити програму Студії до послідовних систем фахового викладання скрипкової гри» [2, с. 180].

Історико-педагогічному аналізу розвитку музичної освіти на Єлисаветградщині наприкінці XIX –

першій чверті XX століття присвячена дисертаційна робота Ж. Колоскової «Розвиток музичної освіти на Єлисаветградщині (кінець XIX – перша чверть XX століття)» (2014) [5]. Дослідниця на основі вивчення та аналізу низки джерел розкрила особливості музичної освіти в різних типах навчальних закладів Єлисаветградщини досліджуваного періоду, в тому числі й у музичній школі Г. Нейгауза та в музичній студії імені О. Шевчика. У роботі детально охарактеризовано особливості навчального процесу в закладі та розкрито вплив музичної школи на розвиток культурно-просвітницького життя регіону.

Аналіз роботи Ж. Колоскової дає можливість стверджувати, що навчання у школі Г. Нейгауза розпочиналося з вправ для розвитку фортепіанної техніки (гами терціями, секстами, октавами, вправи Ш. Ганона) [5, с. 114]. Технічному вдосконаленню знань учнів приділялася значна увага й у процесі подальшого навчання в музичній школі. Організація навчально-виховного процесу передбачала поділ уроку на дві частини: перша половина заняття була присвячена опрацюванню різноманітних технічних елементів інструктивного матеріалу, друга – вивченню та програванню п'єс [6, с. 127].

Базовим музичним посібником для початківців у школі Нейгаузів була «Велика теоретично-практична фортепіанна школа» З. Леберта та Л. Штарка. Однією з головних рекомендацій його авторів була необхідність ретельного підбору репертуару, що набувало великого значення в процесі художнього виховання учня. Тому З. Леберт і Л. Штарк радили звертатися до творів класиків і зразків народної музики, а стрижнем зв'язної гри вважали вивчення поліфонічних творів Й. Баха. Важливе зауваження авторів, що було впроваджено в навчально-виховний процес школи Нейгаузів, стосувалося відмови від диференційованого художнього виховання аматора і професіонала. Воно ґрунтувалося на переконанні, що єдиною характерною рисою професіонала є вищий виконавсько-технічний рівень порівняно з аматором. А. Алексєєв, аналізуючи посібник З. Леберта та Л. Штарка, зазначив, що практична його частина не позбавлена рутинних переконань, спрямованих на виховання механістичності мислення початківця, що зменшує актуальність посібника для сьогодення [4, с. 251–252].

Г. Нейгауз у роботі над твором виокремлював кілька ступенів опрацювання: розбір тексту, вивчення його напам'ять і вдосконалення технічних елементів музичної канви твору, яке відбувалося за допомогою засобів тривалих програвань. Також він приділяв багато уваги розвитку гармонічного слуху учнів. Основним завданням учня в процесі концертного виступу було акуратне виконання музичного твору від початку до кінця без зупинок і текстових помилок [5, с. 114].

Зміст навчального процесу в музичній школі Нейгаузів складали музично-теоретичні і практичні

дисципліни. До музично-теоретичних належали теорія музики та сольфеджіо, заняття з яких відбувалися раз на тиждень. На цих уроках учні співали, сольфеджували, транспонували та писали легкі диктанти, а більш здібні – отримували знання з гармонії [6, с. 40]. Практичні заняття, окрім навчання гри на фортепіано, передбачали публічні виступи, які відбуватися в формі концерту. На цих заходах в умовах емоційного контакту зі слухачською аудиторією учні досягали кульмінації своєї творчої роботи над музичним твором. Їхні батьки могли оцінити результати навчання дитини та додатково впевнитися в належному рівні організації навчального процесу в музичній школі Нейгаузів [5, с. 115].

Аналіз звітів учнівських концертів засвідчив застосування творчого підходу в процесі вибору концепції програми заходу. Зокрема, окрасою вечора 1902 року стало виконання творів в унісон на двох роялях; новацією звітного концерту 1903 року стало виконання всіма учасниками частин одного твору, а програма виступу 1908 року була складена за жанровим принципом, який ілюстрували концерт, етюд, балада, рапсодія [5, с. 115].

Музична школа подружжя Нейгаузів стала не тільки одним із перших професійних осередків музичної освіти на Єлисаветградщині, а й виховала плеяду видатних митців. Серед її знаменитих вихованців – відома польська співачка, перша виконавиця камерно-вокальних творів К. Шимановського С. Корвін-Шимановська, художниця А. Шимановська, письменниця й поетеса, С. Шимановська, польський письменник Я. Івашкевич, український композитор Ю. Мейтус, піаніст, професор Варшавської консерваторії А. Таубе, піаністка, професор Ленінградської державної консерваторії В. Розумовська та інші [239, с. 159]. «Великою заслугою школи подружжя Нейгаузів перед світовим фортепіанним мистецтвом є виховання видатного піаніста, народного артиста Г. Нейгауза», – пише Ж. Колоскова [5, с. 115].

У своїх наукових розвідках Ж. Колоскова розкриває й особливості навчально-виховного процесу в музичній студії імені О. Шевчика. Так, у студії Й. Гольденберга навчалося 50-60 учнів різного віку (від 7 до 17 років), серед яких було близько 30 вихованців, які вільно читали ноти з аркуша та непогано володіли технікою. Серед відомих учнів студії Й. Гольденберга були випускник Брюссельської Королівської і Санкт-Петербурзької консерваторій, професор Свердловського, Київського,

Львівського, Мінського вищих навчальних закладів В. Гольдфельд, музикознавець Г. Поляновський, виконавець світового рівня М. Саулович (псевдонім – Міша Ельман). Окремо слід сказати про К. Еліасберга, відомого за роллю першого диригента-виконавця Сьомої симфонії Д. Шостаковича у блокадному Ленінграді [5, с. 115].

Висновки. Отже, всі дослідники одностайні в тому, що історія приватної музичної освіти була визначною сторінкою історії Єлисаветградського краю дореволюційного періоду. Роботи сучасних дослідників переважно зорієнтовані на вивчення особливостей професійної музичної освіти в приватній Музичній школі Г. Нейгауза, Музичній Студії ім. О. Шевчика. Історіографічний огляд досліджуваної проблеми дозволив встановити, що нині немає таких наукових досліджень, де було б системно і повністю проаналізовано історіографію розвитку приватної музичної освіти Єлисаветградщини досліджуваного періоду, тому ця проблема потребує подальшого вивчення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Долгіх М.В. Етапи становлення струнної виконавської школи на Єлисаветградщині. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії* : зб. наук. пр. К. : ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України, 2009. Вип. 9. С. 94–99.
2. Долгіх М.В. Й.А. Гольденберг як засновник Єлисаветградської скрипкової школи. *Краєзнавчий вісник Кіровоградщини*. Кіровоград : Центрально-Українське Видавництво, 2010. Вип. 4. С. 176–182.
3. Долгіх М.В. Нейгаузи: варіації на єлисаветградську тему : монографія. Кіровоград : Видавець В.Ф. Лисенко, 2013. 333 с.
4. Долгіх М.В. Становлення музичного професіоналізму Єлисаветградщини (1900-1920-ті рр.) : автор. дис. канд. мист.: 17.00.03. Київ, 2011. 20 с.
5. Колоскова Ж.В. Розвиток музичної освіти на Єлисаветградщині (кінець XIX – перша чверть XX ст.) : дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград, 2014. 222 с.
6. Нейгауз Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям / Общ. ред. С.Г. Нейгауза, Д.В. Житомирского, Я.И. Мильштейна. М. : Советский композитор, 1983. 527 с.
7. Объявление. *Голос Юга*. 1905 р. № 286. 11 грудня. с. 1.
8. Філоненко О.В. Освіта Кіровоградщини (Єлисаветградщини) в наукових рефлексіях українських вчених (друга половина XIX – XX століття) : монографія. Харків : Мачулин, 2017. 412 с.

ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯTHE PROBLEM OF PERIODIZATION IN THE DEVELOPMENT
OF STUDENTS' INDIVIDUAL ACTIVITIES AT THE END
OF THE XXTH – EARLY OF THE XXIST CENTURY

У статті виокремлено провідні тенденції розвитку сучасних освітніх систем. Запропоновано в історії розвитку самостійної діяльності в українській педагогіці кінця ХХ – початку ХХІ ст. виокремити три основні та два допоміжні (пропедевтичний і прогностичний) етапи. Пропедевтичний етап (до 1991 року), який визначається передумовами, сформованими на час розпаду Радянського Союзу та відродження України як держави, виділений із метою з'ясування стану педагогічної теорії та практики в контексті ідей освіти, в яких почала діяти вітчизняна професійна освіта.

Перший етап (1991–1996 рр.) характеризується формуванням нових напрямів дослідження в освіті, пов'язаних із відновленням національних цінностей, поширенням ідей розвитку української освіти, а також зародженням цілісного підходу до вирішення проблем професійної освіти та теоретичним аналізом розробок із проблеми самостійної діяльності студентів в Україні.

Другий етап автор трактує як період активного поширення технічних засобів розмноження інформації: ксероксів, сканерів; дискусій у педагогіці щодо значення педагога як порадирика і консультанта. На цьому етапі здійснена структуризація засад і чинників самостійної діяльності як сукупності передумов і причин, які зумовлюють процес її реалізації у сфері освітньої практики й теорії; виділено основні її напрями. Із кінця 90-х років розпочався етап взаємозв'язку ідей змісту професійної освіти, корекція його цілей, оновлення форм, методів і засобів реалізації. Водночас ці наукові здобутки розрізнені, вимагають систематизації й узагальнення, дослідження генези.

Третій етап (2004–2013 рр.) через стрімкий розвиток інформаційних засобів і перехід більшості студентів на електронні навчальні джерела характеризується якісними змінами у самостійній діяльності, спостерігається взаємне зближення педагогічних розвідок у галузі діяльності студента та викладача, а також суттєве розширення функцій інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній діяльності. Прогностичний етап (із 2014 р. – донині) характеризується поглибленням і розвитком тенденцій третього етапу, практично повного переходу джерел самостійної роботи студентів на електронні носії, значним розширенням її видів і можливостей, а також форм спілкування викладача та студентів.

Ключові слова: самостійна діяльність, розвиток, дослідження проблеми, теорія самостійної діяльності, студенти, викладач, заклади вищої освіти, кінець ХХ – початок ХХІ століття, періодизація.

Leading tendencies of the development of modern educational systems are highlighted in the article. It is offered to single out three main and two auxiliary (propaedeutic and prognostic) stages in the history of development of independent activity in the Ukrainian pedagogy of the end of XX – beginning of XXI centuries. The propaedeutic stage (until 1991), which is determined by the prerequisites formed at the time of the collapse of the Soviet Union and the revival of Ukraine as a state, is set out to clarify the condition of pedagogical theory and practice in the context of educational ideas in which national vocational education begins to operate.

The first stage (1991–1996) is characterized by the formation of new courses of research in education, related primarily to the restoration of national values, the spread of ideas for the development of Ukrainian education, as well as the emergence of a holistic approach to solving the problems of vocational education and developing the basics of theoretical analysis of disparate development of students' activities in Ukraine. The second stage is treated as a period of active spread of technical means of reproduction of information: photocopiers, scanners, etc; discussions in pedagogy regarding the importance of the teacher as a counselor and a consultant.

At this stage, the foundations and factors of independent activity are structured as a whole set of initial preconditions and reasons that determine the process of its realization in the field of educational practice and theory; its main directions are highlighted. From the late 1990s, there begins the stage of purposeful interconnection of ideas of content of vocational education, correction of its goals, updating of forms, methods and means of its realization. At the same time, these scientific achievements are scattered, requiring systematization and generalization, genesis research.

The third stage (2004–2013) due to the rapid development of information means and the transition of the majority of students to e-learning sources is characterized by qualitative changes in independent activity, there is a mutual convergence of pedagogical explorations in the field of activity of both the student and the teacher, as well as a significant expansion of the functions of information technologies in independent activity. The prognostic stage (from 2014 to the present) is characterized by deepening and development of the tendencies of the third stage, practically by complete transition of students' sources of independent work to electronic media, significant expansion of its types and opportunities, as well as forms of communication between the teacher and students.

Key words: independent activity, development, problem research, theory of independent activity, students, teacher, higher education institutions, end of XXth – beginning of XXIst century, periodization.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.5>

Цюприк А.Я.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри практичної психології та педагогіки

Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Постановка проблеми в загальному вигляді. На зламі ХХ – ХХІ століття якісні зміни потребують актуалізації абсолютно інших підхо-

дів до самостійної діяльності. Основа таких концептуальних підходів до побудови індивідуальної роботи – гуманістична парадигма, основний

напрямок якої – формування цілісної особистості майбутнього фахівця. Суттєва риса сучасної дійсності – постійні зміни, перетворення нашого сьогодення, що ставлять перед людством все нові завдання і проблеми. На тлі цих змін відбувається переоцінка ціннісної парадигми людського існування. Формально-знаннєва парадигма, яка сформувалася в педагогіці індустріального суспільства, була зорієнтована на цінність знання. Основними теоретичними установками цієї парадигми «були принципи класичної дидактики, а методологія відповідала логіці наукової раціональності. Такий підхід призвів до технологізації як дослідницької діяльності, так і освітнього процесу. Процес навчання розглядався як поетапний, педагогічно керований рух студента від незнання до знання» [1, с. 4]. Студентові відводилася роль лише об'єкта навчально-виховного процесу.

Нині зростає роль особистості, активізуються процеси гуманізації суспільства як гаранта виживання в умовах кризи індустріальної цивілізації. Все це не може не позначитися на формуванні пріоритетних напрямів і ціннісних орієнтацій вищої професійної освіти. Сучасна освіта не може не бути гуманітарною [3]. Вона не сприймається як «альтернативна» природничому або технологічному знанню. Специфічна особливість гуманітарного знання – надавати діяльності людини сенсу.

Нова особистісно-орієнтована освітня парадигма, в основу якої серед інших покладено й принцип фундаменталізації освіти, відображає потреби людської цивілізації початку XXI століття. Подальший розвиток «демократії і ринкових стосунків, досягнення ідеалу гармонійної особистості та суспільства, яке перебуває в гармонії з природою, можливі лише на базі фундаментальної і цілісної освіти, здатної реалізувати потребу людини у зміні сфер діяльності протягом всього її життя» [2, с. 179–180].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині педагогічна наука і практика накопичили значний досвід щодо самостійної діяльності студентів, зокрема у працях Е. Бондаревської [1], С. Гончаренка [2], Л. Кондрашової [3], А. Бугри [4], В. Бенери [5], З. Ковальчука [6], О. Малихіна [7], О. Муковіз [8], М. Солдатенко [9]. Водночас не досить досліджена проблема періодизації самостійної діяльності студентів, зокрема в умовах закладу вищої освіти, що й зумовило вибір тематики статті.

Мета статті – обґрунтувати етапи розвитку самостійної діяльності студентів в умовах закладу вищої освіти України кінця XX – початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Розвиток професійно важливих якостей полягає в оновленні й творчому застосуванні теоретичних знань; формуванні самостійності як риси характеру; наближенні навчальної діяльності до майбутньої професії.

Оптимальне використання всіх видів самостійної роботи, знання функцій, дотримання умов її здійснення допоможуть успішно вирішувати завдання, поставлені перед вищою школою, та виховувати творчу особистість, збагатять процес проведення самостійної роботи, зроблять його цілеспрямованим і дієвим.

Спираючись на низку науково-педагогічних джерел [4; 5], можна виокремити провідні тенденції та шляхи реформування сучасних освітніх систем: фундаменталізація освіти, розбудова системи неперервної освіти, підвищення креативності в освіті для підготовки людей до життя в різних соціальних середовищах, розвиток самоосвіти, впровадження перспективних інформаційних технологій, забезпечення випереджального характеру всієї системи освіти, гуманітаризація змісту навчальних дисциплін, активізація тенденцій до зближення освітніх моделей у розвинених країнах.

Будь-яка освіта повинна бути гуманітарною, але спостерігається тенденція зведення процесу гуманітаризації до розширення кола предметів гуманітарного циклу, збільшення кількості годин у навчальному плані. Це вихолощує ідею гуманітаризації освітнього середовища, дискредитує її ціннісно-сміслову спрямованість [6]. Освіченість означає поінформованість і професійну компетентність, характеризує особистісні функції людини як суб'єкта суспільного процесу й індивідуального життя. Людина, здобуваючи освіту, відображає фрагменти культури, які до неї висувають зовні, через призму власного «Я», співвідносить продукти чужого досвіду з особистим, осмислює їх, тобто наділяє власними смислами.

Зараз формується гуманістична парадигма, заснована на теоретичних положеннях гуманної педагогіки, гуманітарної методології, яка передбачає послуговування екзистенційним досвідом людини, її внутрішнім станом, ситуаціями людського буття. Гуманістична парадигма не переписує формально-знаннєву, а формується на її основі. Водночас актуалізується проблема вдосконалення системи організації самостійної роботи студентів, яка б формувала здатність особистості до творчого саморозвитку, самоосвіти, самоактуалізації як підґрунтя інноваційної педагогічної чи науково-педагогічної діяльності.

У використанні особистісно-зорієнтованих технологій основна мета навчання – розвиток студента як особистості, формування в нього потреби в самоосвіті та самовизначенні у навчальних і життєвих ситуаціях, усвідомлення особистої відповідальності за результат навчання. Знання, вміння і навички студента в такому разі розглядають не як мету навчання, а як засіб розвитку особистості. Прикладом особистісно-зорієнтованої технології є самостійна робота, організована в малих групах. Студенти перевіряють знання одне одного

за задалегідь визначеною викладачем схемою: аналізують відповідь партнера, доповнюють та оцінюють її.

Основні принципи індивідуальної роботи студентів за філософських категорій (оптимізувати індивідуальне навчання студентів як відокремлене слід з урахуванням тісного зв'язку з розвитком фахової освіти як загальним і розвитком індивідуального навчання як особливим; для результативності індивідуальної роботи попри наукові обґрунтування й часові прогнози появи конкретного наслідку оптимізації необхідно забезпечити належні умови навчального процесу, адаптувати до таких умов педагогів і студентів, що увінчається максимальним успіхом фахової підготовки з мінімумом зусиль і навчального часу; одне з-поміж основних завдань індивідуальної роботи студентів – виокремлення закономірностей її оптимізації з-поміж інших непередбачених подій; в індивідуальній роботі студента необхідна реалізація змістової, структурної, функціональної єдності, оскільки нівелювання оптимізаційних форм істотно гальмує розвиток її змісту, а недооцінені функції є інноваційними змінами побудови навчання; індивідуальне навчання полягає насамперед в усвідомленні внутрішнього його змісту, розкритті протиріч тенденцій професіоналізації й фаховості за підготовки студентів для якнайкращого розвитку зовнішнього аспекту індивідуальної роботи; для обґрунтування й ефективного застосування в навчанні оптимізації індивідуальної освіти необхідне розкриття її сутності, аналіз внутрішніх процесів, а не тільки зовнішній аспект оптимізації).

Це зумовлює потребу формулювати теоретичні основи індивідуальної роботи студентів у контексті діяльнісного підходу, зокрема координувати зусилля викладачів низки дисциплін; практично спрямовувати індивідуальну діяльність; впроваджувати самостійну функцію навчальної роботи незалежно від типу закладу освіти; розширювати потенційні можливості розвитку студента; інтегрувати навчальну інформацію; формувати навички у студентів самостійно послуговуватися здобутими знаннями у фаховій діяльності; професійними знаннями та навичками, пов'язаними із застосуванням мисленнєвого апарату. Специфіка й тип індивідуальної діяльності залежать від того, за яких умов минає процес індивідуальної діяльності; розроблення варіативних підходів залежно від фаху майбутніх фахівців і забезпечення фахового спрямування навчання.

Процес становлення студента є цілісним. Тут важливі виховні можливості його індивідуальної роботи. В контексті історії на цю проблему майже не зважали, крім певних аспектів, наприклад розвитку індивідуальності мислення. Протягом аналізованого періоду було ґрунтовно переоцінено матеріал для індивідуальної роботи студентів,

найбільше в суспільних науках. Загалом спостерігається позитивна динаміка цього процесу: крім одноманітної індивідуальної діяльності (реферат, доповідь), з'являються інші форми у вигляді есе, кейсу, проєкту, презентації. Водночас замало уваги приділено значенню ознак майбутньої фахової діяльності студента в контексті форм і способів такої роботи. Виявлено тенденцію схожості видів індивідуальної роботи студентів і учнів, що відповідає засаді неперервності освіти.

Встановлено закономірності індивідуальної роботи студентів, сформовані протягом досліджуваного періоду. Перша закономірність – вплив межі сформованості індивідуальної роботи учня на такий самий рівень, коли учень стає студентом. Друга закономірність – взаємозв'язок емпіричного й теоретичного джерела розвитку індивідуальної студентської роботи. Третьою закономірністю передбачено появу геть інших джерел отримання даних для самостійної роботи – інформаційно-комунікаційних технологій. Протягом аналізованого періоду таке співвідношення щоразу змінювалося. Критичний момент полягав у широкому застосуванні комп'ютерної техніки в навчанні та якісно нових способах індивідуальної роботи студентів, спричинених такими змінами. Четвертою закономірністю є потреба наголошувати в індивідуальній роботі студентів на нагромадженні й пошуку даних, на опануванні навичок роботи з такими даними, перетворенні їх в особисті знання, виробленні необхідних вмій. П'ята закономірність полягає в супроводженні інтеграцією й диференціацією суті, форм, методів і засобів реалізації розвитку індивідуальної роботи студента. Зі спостережень за самостійною діяльністю можна дійти висновку, що диференційні й інтеграційні процеси, переплітаючись, супроводжують один одного.

Автор пропонує в історії розвитку самостійної діяльності в українській педагогіці кінця ХХ – початку ХХІ століття виокремити три основні та два допоміжні етапи.

Пропедевтичний етап (до 1991 року), який визначається передумовами, сформованими на час розпаду Радянського Союзу та відродження України як держави. Мета виділення цього етапу – з'ясування стану педагогічної теорії та практики в контексті ідей освіти, в яких почала діяти вітчизняна професійна освіта. Утвердження вкінці 1980-х років фахово-технологічної педагогічної парадигми зумовлено об'єктивно, тим паче, що стрімка зміна в цей час соціально-економічної ситуації в державі зумовила потребу в підготовці фахівців, спроможних нарощувати ефективність фахової діяльності за потреби стрімкої зміни її сутності.

На початку 1990-х років спостерігалася гуманітарна педагогічна парадигма з тенденцією університетизації освіти, впровадженням розширеної моделі підготовки професіоналів, наданням універ-

ситетам статусу основних осередків формування фахових кадрів на базі інтеграції високого рівня ґрунтовної, спеціальної й психолого-педагогічної підготовки, гуманізації й гуманітаризації змісту навчального процесу. Сучасний етап у навчанні фахівців соціально-освітньої галузі є часом гуманітарних технологій на відміну від періоду фахово-технологічного педагогічного зразка.

I етап (1991–1996 рр.) – вхідний або адаптивний період. У цей час досі спостерігається радянська система навчання. Технічні засоби отримання інформації перебувають на зародковому етапі, тому індивідуальна робота полягає у вивченні джерел у бібліотеках, ознайомленні з підручниками, роботі з конспектами, тобто збережено варіанти з радянської педагогіки. На цьому етапі формуються нові напрями дослідження в освіті, пов'язані передусім із відновленням національних цінностей, поширенням ідей розвитку української освіти. Зароджується цілісний підхід до вирішення проблем професійної освіти: фундаменталізації, гуманізації й гуманітаризації. Формується поняттєвий апарат змісту освіти, визначаються педагогічні принципи, починається теоретичний аналіз розрізаних розробок із проблеми.

II етап (1997–2003 рр.) – період активного поширення технічних засобів розмноження інформації: ксероксів, сканерів; палких дискусій у педагогіці щодо значення педагога не як джерела інформації, яке цілком формує світогляд і навчання студента, а як порадирика і консультанта. На цьому етапі здійснена структуризація засад і чинників самостійної діяльності як сукупності передумов і причин, які зумовлюють процес її реалізації у сфері освітньої практики й теорії; виділено основні її напрями. Із кінця 90-х років розпочався етап цілеспрямованого взаємозв'язку ідей змісту професійної освіти, корекція його цілей, оновлення форм, методів і засобів його реалізації. Водночас ці наукові здобутки розрізнені, вимагають систематизації й узагальнення, дослідження ґенези.

III етап (2004–2013 рр.) – стрімкий, майже неймовірний розвиток засобів інформаційних засобів. Більшість студентів уже перейшла на електронні джерела. Трудомістка діяльність студента перетворюється на абсолютно іншу. Тобто інформацію під час цього періоду практично потрібно лише відсортувати. Проблему з отриманням інформації замінює інша проблема: впорядкування безлічі інформації, яка «звалюється» у процесі пошуку в тих самих електронних мережах. Тут студенти також орієнтуються на навчальну програму й лекції викладача. Сутність етапу полягає у взаємному зближенні педагогічних розвідок у галузі діяльності студента та викладача й поширенні інформаційно-комунікаційних технологій, поглибленні методичного аспекту навчання. Особливість цього етапу – розширення функцій

підходу інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній діяльності. Досліджуються можливості їх використання у професійній освіті.

IV (прогностичний) етап (із 2014 р. – донині) – попередні процеси суттєво наростають, і в провідних закладах вищої освіти країни фактично нівельоване поняття класичної лекції. У минулому золишаються поняття конспекту лекції й безліч традиційних форм, передусім самостійна робота. Суттєво розширюється перелік методів індивідуальної роботи студента. Якщо на початку 1990-х років переважали реферати, то тепер це портфоліо, есе; геть інші способи на основі ділових ігор, імітаційного моделювання, протягом якого формулюються не лише здобутки вітчизняної педагогіки щодо самостійної діяльності, а й узагальнені, системні уявлення щодо їх інтеграції в освіту.

Висновки. За умов посилення інформатизації освіти та функціонування інтернету на зламі ХХ – ХХІ століття наявні якісні зміни, які вимагають актуалізації абсолютно інших підходів до самостійної діяльності. В основу формування тієї чи іншої парадигми педагогіки покладено певні наукові підходи, технології, які відображають історичні, національні, культурні, соціальні, економічні, науково-технічні, гуманітарні та інші тенденції розвитку суспільства. Основні етапи розвитку теорії самостійної діяльності студентів закладу вищої освіти у контексті зміни освітніх парадигм автор поділяє на три основні та два допоміжні. В межах трьох основних він простежує відповідність самостійної діяльності студентів тенденціям розвитку української педагогіки кінця ХХ – початку ХХІ століття.

До подальших досліджень автор відносить обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку теорії самостійної діяльності студентів закладу вищої освіти України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. *Педагогика*. 2007. № 6. С. 3–10.
2. Гончаренко С. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти. Дидактика професійної школи : зб. наук. праць / ред. кол.: С.У. Гончаренко (голова) та ін. Хмельницький : ХНУ, 2004. Вип. 1. С. 177–184.
3. Кондрашова Л.В. Профессионально-личностное становление будущего специалиста в образовательном процессе университета. *Вестник СевГТУ*. 2010. Вып. 104. С. 3–6.
4. Бугра А.В. Дидактичні засади індивідуалізації самостійної навчальної діяльності з математичних дисциплін студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... к. пед. наук. 13.00.09. Тернопіль, 2016. 20 с.
5. Бенера В. Розвиток теорії і практики самостійної роботи студентів у Львівському університеті (1905–1917 рр.). *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 2. С. 221–232.

6. Ковальчук З.Я. Критерії оптимізації навчання у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2013. Вип. 23. С. 112–121. Серія «Психологія і педагогіка».

7. Малихін О.В. Організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.

8. Муковіз О.П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій : монографія Умань : ПП Жовтий О.О., 2010. 180 с.

9. Солдатенко М.М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2007. 40 с.

ГУМАНІЗАЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН – ЧИННИК РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ HUMANIZATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY SPIRITUALITY

Стаття присвячена гуманізації міжособистісних взаємин молоді – вагомому чиннику розвитку та формування особистості. Автор аналізує погляди вітчизняних дослідників, які вивчають проблеми духовності, спілкування, ціннісних орієнтацій, самосвідомості, здібностей, взаємин особистості у процесі виконання нею різних професійних і соціальних функцій.

У статті зазначено, що духовність – це багатовимірна система, складниками якої є утворення в структурі свідомості та самосвідомості особистості. Складниками структури особистості є темперамент (тип нервової системи), ідейна спрямованість (система потреб, інтересів, моральних ідеалів, цінностей), здібності (система інтелектуальних, вольових та емоційних властивостей). Становлення та розвиток особистості зумовлені провідними напрямками соціалізації, що здебільшого залежить від ступеня залученості кожного індивіда до взаємодії у різних суспільних сферах і напрямках. Акцентовано увагу на тому, що саме у підлітковому віці закладаються основи подальшого розвитку духовності особистості. Показано, що до зазначеного вікового етапу розвиток самосвідомості здійснювався стихійно, переважно без залучення суб'єкта в процес його формування.

Доведено, що особистість, яка свідомо визначає свій життєвий шлях, життєву та громадянську позицію, творить сама себе, перебудовує власний внутрішній світ, стає суб'єктом саморозвитку, самореалізації, самовиховання. Процес самовизначення особистості засновується на особливостях гуманізації міжособистісних взаємин. Саме це є провідним чинником розвитку духовності особистості. Порівняння себе зі світом, з конкретними суспільно-історичними та індивідуальними умовами буття і є духовним складником життєвого самовизначення особистості.

Ключові слова: особистість, цінності, взаємини, духовність, соціалізація, гуманізація, самовизначення.

The article is devoted to the humanization of interpersonal relationships of young people – a

significant factor in the development and formation of personality. The author analyzes the views of domestic researchers who study the problems of spirituality, communication, value orientations, self-awareness, abilities, relationships of the individual in the process of performing various professional and social functions.

In the article it is stated that spirituality is a multidimensional system, the components of which are the formation in the structure of consciousness and self-consciousness of the individual. It is shown that constituents of personality structure are temperament (type of nervous system), ideological orientation (system of needs, interests, moral ideals and values), ability (system of intellectual, volitional and emotional properties). It is stated that the formation and development of the personality are due to the leading directions of socialization. To a large extent, it depends on the degree of involvement of everyone in interaction in different social spheres and directions. Attention is drawn to the fact that it is during adolescence that the foundations for the further development of the spirituality of the individual are laid. It is shown that at a certain age stage the development of self-awareness was carried out spontaneously, mainly without involving the subject in the process of its formation.

It has been proved that by mastering the process of self-determination, consciously defining one's life path, one's life and civic position, one not only becomes a subject of one's own life, he creates himself, rebuilds his inner world, becomes a subject of self-development, self-realization, self-realization, thus showing their activity. It is determined that the process of self-determination determines the peculiarities of humanization of interpersonal relationships, which is a leading factor in the development of personality spirituality. It is shown that juxtaposition of oneself with the world, with specific socio-historical and individual conditions of being and is a spiritual component of the vital self-determination of the individual.

Key words: *personality, values, relationships, spirituality, socialization, humanization, self-determination.*

УДК 159.923
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.6>

Ясінський В.П.,
старший викладач кафедри психології
діяльності в особливих умовах
факультету психології
Львівського державного університету
внутрішніх справ

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема взаємин особистості з різними категоріями людей набула особливої актуальності зараз, у період духовного і морального оновлення вітчизняного суспільства. В сучасних умовах надзвичайно ускладнилися відносини між особистістю і суспільством, особистістю і колективом, особистістю та особистістю, збільшилися темп і напруженість щоденного життя. На цьому етапі розвитку суспільства, коли втрачено стільки духовних, ідейних і моральних цінностей, вивчення розвитку духовності особистості в різних вікових періодах набуває особливого значення. Вітчизняні психологи розглядають особистість як продукт соціально-історичних умов і головним, вирішальним

у її розвитку вважають місце і становище, яке посідає людина в системі суспільних відносин, діяльність, в яку вона включена разом з іншими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як зазначає М.Й. Боришевський, духовність – багатовимірна система, складниками якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких відбиваються її найактуальніші морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності [3].

Н.І. Мачинська під духовно-моральною компетентністю особистості розуміє таку форму відображення моральних явищ, які включають в себе

сукупність уявлень про справедливість, принципи та ідеї, які стосуються духовного виміру життя народу, а також інтелектуальні та поведінкові процеси і стани в межах правового та морального поля, що в сукупності складають систему знань, умінь і навичок, моральних позицій, мотивів, переконань і установок, які відображаються у прийнятих рішеннях і спрямовані на пізнання, самовдосконалення, саморозвиток особистості у сфері професійної діяльності [5, с. 136].

Лише вступаючи у спілкування з іншими людьми, тобто перебуваючи в сім'ї, у референтній групі, в колективі, суспільстві, людина розвивається як особистість, пізнає навколишній світ, інших людей і себе, власну сутність. Спілкування, стверджує Г. Балл, є необхідною умовою існування людини і одним із основних чинників і джерел її психічного розвитку в онтогенезі. Особистість завжди є носієм тих чи інших індивідуальних якостей і властивостей, які поєднуються і виявляються в її поведінці, ставленні до інших, у рисах характеру, волі, здібностях, інтересах, потребах і мотивах діяльності, переконаннях та ідеалах [2].

Розвиток і становлення особистості проходять різні етапи, набуваючи та систематизуючи різні структурні складники, які визначають її як гармонійно та всебічно розвинену. Аналіз поглядів вітчизняних дослідників на проблему структури особистості (В.М. М'ясищев, К.К. Платонов, Б.Г. Ананьєв, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк) дає можливість стверджувати, що складниками структури особистості є темперамент, ідейна спрямованість (система потреб, інтересів, моральних ідеалів та цінностей), здібності (система інтелектуальних, вольових та емоційних властивостей). Становлення особистості зумовлено провідними напрямками соціалізації і здебільшого залежить від ступеня залученості кожного індивіда до взаємодії у різних суспільних сферах і напрямках.

Мета статті – проаналізувати особливості побудови міжособистісних взаємин на принципах гуманізації, визначити зв'язок гуманізації та розвитку духовності особистості.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній психології переважає думка, що будь-який людський індивід і його психіка з самого початку є соціальними. У процесі розвитку людини не тільки суспільство впливає на неї, але й людина як член суспільства – на соціум. Особистість – і об'єкт цих впливів, і суб'єкт, який впливає на суспільство. Оскільки відбувається процес соціалізації – адаптація людини до системи соціальних відносин шляхом розширення, примноження соціальних зв'язків індивіда із зовнішнім світом [6].

Одним із провідних напрямів соціалізації особистості, гуманізації її взаємин з оточуючими, індивідуального професійного становлення та розвитку є спілкування, завдяки якому людина починає пра-

вильно сприймати себе й інших, що у свою чергу сприяє становленню в людини адекватного образу її «Я». Формування власної «Я»-концепції, адекватної самооцінки впливає на розвиток окремих компонентів самосвідомості, що тісно пов'язано з процесом самовизначення, самореалізації і становлення національної, моральної, громадянської і духовної ідентичності особистості. Психологи виокремлюють три групи чинників впливу на розвиток самовизначення особистості:

1) макрочинники (космос, планета, світ, країна, суспільство, держава);

2) мезочинники (етнос, місце і тип поселення: регіон, село, місто; засоби масової комунікації: радіо, газети, телебачення);

3) мікрочинники (сім'я, група ровесників, учбові, професійні, спортивні, громадські) [7].

Вагомим аспектом гуманізації міжособистісних взаємин є система цінностей, що формується протягом всього життя людини, основи якої закладаються ще в ранньому віці.

Т. Свирська зазначає, що з появою на світ дитина застає готову систему цінностей, в тому числі і духовних, вироблених суспільством протягом вікового існування. Саме їх людина в процесі всього життя поступово опановує і завдяки їм повинна «вписуватися», «вростати» у міжлюдські стосунки своєї спільноти. Суспільні цінності мусять набути суб'єктивного, особистісного значення, стати вагомими регуляторами життєдіяльності, тобто ціннісними орієнтаціями [8].

Ціннісні орієнтації відображають усвідомлене ставлення до соціальної дійсності, пов'язане з мотивацією поведінки і спрямованістю особистості. У структурі особистості ціннісні орієнтації – це своєрідний центр координації, який визначає поведінку й ставлення до соціального середовища. Ціннісні орієнтації – один із важливих критеріїв морального та духовного розвитку особистості. Саме тому вони стають вирішальним чинником духовного самовизначення особистості.

Система ціннісних орієнтацій, яка утворюється в процесі соціалізації, є центральною ланкою свідомості особистості, її ставлення до навколишнього світу й до самої себе. Саме вона і є тим внутрішнім фактором, мотивом, який визначає спрямованість діяльності людини, слугує основою для вибору цілей і способів діяльності. Як зазначають дослідники, зрілій особистості притаманна стійка система ціннісних орієнтацій. Її стійкість передбачає високий ступінь суб'єктивної самодетермінації, можливості вільного і свідомого вибору цілей, видів і способів діяльності. Вибір пріоритетного напрямку життєвого шляху, основних аспектів самореалізації особистості – це вибір головних життєвих цінностей, серед яких цінності однієї групи можуть посідати різне місце – від всепоглинаючої детермінанти до досить несуттєвої орієнтації [4].

Різні позиції індивіда в системі взаємин із людьми, різноманітні форми і способи діяльності неминуче формують досить часто протилежні системи ціннісних орієнтацій. У системі цінностей можуть виникати й суперечливі угруповання, що спричиняє появу багатьох труднощів морального, духовного, а в подальшому і професійного самовизначення. Причиною таких суперечливих моментів може бути деяка нерозбірливість, несамостійність у виборі цінностей, тобто та чи інша цінність вибирається тому, що вона є привабливою чи дуже цінується серед навколишніх людей (друзів, учителів, батьків) [4].

Особистість визначається стосовно конкретних явищ, сфер діяльності, окремих людей і соціальних груп, норм і правил, цінностей. Співставлення себе зі світом у конкретному часі і просторі, погодження чи не погодження з конкретними історично-суспільними та індивідуальними умовами буття і є життєвим самовизначенням особистості. Розвинена самосвідомість, на думку Т. Хмурицької, «доростає» до рівня світоглядного осмислення світу, включаючи в себе світогляд, оскільки самовизначення – це визначення себе в світі, а світогляд обов'язково заломлюється через образ «Я», відбиваючи особисте ставлення людини до світу [9].

Система соціальних потреб та інтересів є ґрунтовною основою духовності особистості. Система соціальних орієнтацій, цінностей – це сукупність цілей, установок, оцінних критеріїв, які об'єктивуються у відповідне надання переваги і реалізації в поведінці потреб суспільства і людини-громадянина. Спрямованість віддзеркалює внутрішнє ставлення особистості до свого статусу, суспільства, зовнішнього світу, надає орієнтації активного характеру, суб'єктивної мотивованості і особистісного смислу. Через це вона здебільшого і визначає духовний аспект соціальної орієнтації людини.

Важливу роль у процесі соціалізації дитини відіграють взаємини в колективах, до складу яких входить особистість. Під час спілкування з членами колективу відбувається взаємний обмін думками й переживаннями, ідеями та інтересами, здійснюється постійний взаємовплив і взаємодія, результатом чого і є духовний розвиток особистості. Емоційна насиченість безпосереднього спілкування дозволяє йому досить ефективно виконувати функцію соціалізації підростаючого покоління. Як вважає К.А. Абульханова-Славська, спосіб побудови і реалізації себе особистістю, визначення нею власного положення в колективі, в житті – це насамперед з'ясування основних життєвих ставлень. Особистість тільки тоді виступає суб'єктом, який активно визначає лінію своєї поведінки, коли без вагань приймає моральні рішення і реалізує їх своїми діями і вчинками [1]. Оскільки головний соціально-психологічний смисл духо-

вності полягає в регуляції людських взаємин, є підстави вважати, що й процес її виникнення і розвитку детермінується специфікою суб'єкт-суб'єктних взаємодій людей у процесі їхнього спілкування і спільної діяльності.

Дослідники вікових особливостей підліткового і юнацького віку зазначають, що приблизно у віці 12 років в підлітків виникає інтерес до власного внутрішнього світу, далі відбувається постійне ускладнення і поглиблення самопізнання, одночасно з'являється посилення його диференційованості й узагальненості, що в ранньому юнацькому віці (15-16 років) призводить до становлення досить стійкого уявлення про себе як цілісну особистість, відмінну від інших людей.

Підлітковий і юнацький вік – початок свідомого пошуку, визнання сенсу життя, напрямів життєвості. Спочатку це – неясна мрія, яка поступово переростає в уявлення про певну життєву перспективу, майбутнє самовизначення, життєвий ідеал. Смесложиттєві роздуми (соціальна рефлексія) часто спрямовані в майбутнє, на пізнання власного життєвого призначення, бо саме тут створюються життєві плани, які особистість має намір реалізувати в майбутньому. В юнацькому віці людина багато в чому визначає свою долю, власний життєвий шлях.

Поряд зі збереженням стихійної лінії розвитку в цей період з'являється активність суб'єкта в цьому процесі. Самопізнання підлітків, а потім і юнаків, їх ставлення до себе, розвиваючись у процесі спілкування, під час різних видів діяльності одночасно формує й більш-менш стійку самооцінку. Учень мусить регулювати свою поведінку в системі взаємин з іншими не лише з точки зору відповідності власних вимог до себе. Незадоволеність цими вимогами пов'язана з різними напруженими емоційними станами. Вони ж у свою чергу сприяють вияву самоактивності особистості, є сигналом до перебудови поведінки.

Висновки. Досвід взаємодії з дійсністю, ціннісні орієнтації особистості, сформовані нею протягом життя, відображають стан її мотиваційно-потребнісної сфери, емоційних станів, норм і правил поведінки. Саме це забезпечує сприймання реальності кожним індивідумом диференційовано, а ставлення до неї – суб'єктивним.

Сучасна молодь, яка входить у доросле життя, відчуває на собі неоднозначний, часто суперечливий вплив зовнішньої ситуації: змінилися вимоги, які висуває суспільство до молоді; умови сучасного життя кардинально відрізняються від умов життя 20-30 років тому; духовні цінності вступають у непримиренне існування з суспільними нормами та ідеалами. Соціально-економічна та політична ситуації в країні є досить напруженими, що позначається і на розвитку моральності й духовності молоді. Сформована самосвідо-

мість особистості є основою її самовизначення. Здібності людини, які досить часто є рушійною силою досягнення нею поставлених цілей, знаходять реальний вияв у її активній участі в відповідних видах і формах професійно-зорієнтованої громадської діяльності.

Духовний розвиток особистості – складний процес, досить часто непрогнозований, але дуже важливий і необхідний, який потребує постійного корегування на різних його етапах, беручи до уваги вік особистості, її соціальні ролі, які вона виконує протягом свого життя, ступінь залученості до громадської активності тощо. Саме тому перспективи подальшого дослідження автор вбачає у розробці та апробації індивідуально-групових тренінгів, які доцільно використовувати з метою формування ціннісних орієнтацій, моральних ідеалів та переконань, що слугують основою гуманізації міжособистісних взаємин.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. М., 1991. 384 с.
2. Балл Г. Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири / Георгій Балл // *Психологія суспільства*. № 3, 2006. С. 5–31.
3. Боришевський М.Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / Боришевський М.Й // *Проблеми загальної та педагогічної психології*. К., 2007. Т. IX, ч. 5. 534 с.
4. Виховання духовності особистості : навчально-методичний посібник / [М.Й. Боришевський, Л.І. Пилипенко, О.І. Пенькова та ін.]; за заг. ред. М.Й. Боришевського. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 104 с.
5. Мачинська Н.І. Теоретичні аспекти духовно-моральної компетентності майбутніх фахівців / Н.І. Мачинська // *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. Вип. 21. С. 131–137.
6. Москаленко В.В. Соціалізація особистості : монографія / В. Москаленко. К. : Фенікс, 2013. 540 с.
7. Мудрик А.В. Социализация человека : учебное пособие / А.В. Мудрик. М. : Академия, 2004. 304 с.
8. Свирська Т.І. Базові цінності особистості як орієнтири формування життєвих компетентностей / URL: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-83404366> (Назва з екрану). Дата звернення: 02.03.2020.
9. Хмурина Т. Соціально-педагогічні аспекти соціального самовизначення / Т. Хмурина // URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/3347/9/Hmurynska.pdf> (дата звернення: 02.03.2020).

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN SPECIALISTS BY MEANS OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

Статтю присвячено дослідженню використання технологій дистанційного навчання у процесі професійно спрямованої мовної підготовки іноземних фахівців.

Звертається увага на те, що серед систем дистанційного навчання можна виділити Moodle, як одну з найкращих, що відповідає потребам закладів вищої освіти. Простота в користуванні цієї системи надає можливості створювати дистанційні курси, електронні підручники тощо навіть без глибоких знань програмування.

У зв'язку з цим постає питання про необхідність застосування електронних засобів навчання, зокрема дистанційного, у мовну підготовку іноземних фахівців. Вважаємо, що це сприяє інтенсивності навчально-виховного процесу, його успішності та ефективності, оскільки електронні засоби навчання можуть здійснювати програмне управління навчальною діяльністю студентів, допомагати у засвоєнні навчального матеріалу, розвивати мислення та творчу діяльність. Підкреслюється, що сучасного студента досить важко мотивувати до навчальної діяльності. Є необхідним навчити його самостійному пошуку, обробці інформації, створенню своїх інформаційних об'єктів. Також підкреслюється, що до основних функцій технологій дистанційного навчання як раз і можна віднести організацію самостійної позааудиторної роботи студентів, разом з забезпеченням інтерактивного суб'єкт-суб'єктного взаємозв'язку тощо.

Також підкреслюється, що саме викладач інтегрує існуючі інформаційні ресурси у навчальні програми мовних дисциплін; забезпечує інформацією про можливості дистанційного навчання.

Також, у статті показані можливості платформи Moodle, як важливого інструмента для стимулювання самостійної когнітивної діяльності майбутніх іноземних фахівців, а також створення умов для індивідуальної і групової навчальної діяльності. В статті представлено на прикладі електронного курсу, як дистанційна оболонка навчання Moodle може стати ефективним засобом навчання нерідній мові студентів. В основі електронного курсу лежить матеріал навчального посібника, призначеного для роботи в групах іноземних студентів 1-2 курсів економічних факультетів закладів вищої освіти, що засвоюється через систему спеціально розроблених мовних вправ.

Ключові слова: технології дистанційного навчання, іноземні фахівці, мовна підготовка, платформа Moodle, електронні засоби навчання.

The article is devoted to the study of the use of distance learning technologies in the process of professional language training of foreign specialists.

Attention is drawn to the fact that Moodle can be distinguished among distance learning systems as one of the best that meets the needs of higher education institutions. The ease of use of this system makes it possible to create distance learning courses, online tutorials, etc. even without deep programming knowledge.

In this connection, the question of the need to use e-learning arises, in particular distance learning, in the language training of foreign specialists. We believe that this contributes to the intensity of the educational process, its success and effectiveness, as electronic learning tools can provide programmatic management of students' educational activities, help with learning material, develop thinking and creative activity.

It is emphasized that it is difficult to motivate modern student to study. It is necessary to teach him how to search, process information, create his information objects. It is also emphasized that the basic functions of distance learning technologies include the organization of students' independent extracurricular work, together with the provision of interactive subject-subject interconnection, etc. It is also emphasized that it is the teacher who integrates existing information resources into the curriculum of the language disciplines; provides information on distance learning opportunities.

The article also illustrates the potential of the Moodle platform as an important tool for stimulating independent cognitive activity of future foreign professionals, as well as creating the conditions for individual and group learning activities. On the e-course example it is shown in the article how the Moodle distance learning can be an effective tool for non-native language learning of the higher education institutions students. The basis of the e-course is the material of the manual intended for work in groups of foreign students 1-2 courses of economic faculties of higher education institutions, which is learned through a system of specially designed language exercises.

Key words: distance learning technologies, foreign specialists, language training, Moodle platform, e-learning.

УДК 378.147.88

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.7>

Семененко І.Є.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Тохтар Г.І.,

канд. тех. наук,
професор кафедри теоретичної
механіки

Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Розвиток інформаційних технологій та приєднання України до Болонського процесу сприяли появі у нашій країні нової форми навчання – дистанційної освіти, до переваг якої можна віднести

безкоштовність, зручність у користуванні, доступність матеріалів у будь-який час, об'єктивність оцінки знань завдяки незалежності від викладача, легкий облік студентів з можливістю їх персоналі-

зації, зручне та швидке створення онлайн-курсів, полегшення контролю рівня знань через автоматизоване отримання результатів тестів. Застосування електронних засобів навчання допомагає у засвоєнні навчального матеріалу, розвиває мислення та творчу діяльність студентів. Все це має відношення і до професійно спрямованої мовної підготовки іноземних студентів. На сьогодні провідними напрямками мовної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти з використанням інформаційно-комунікативних технологій є: 1) впровадження у навчальний процес сучасних технологій навчання; 2) реалізація моделі змішаного навчання, що базується на широкому впровадженні у навчальний процес ІКТ; 3) впровадження у навчальний процес технологій інтерактивного навчання з використанням сервісів мережі Інтернет, зокрема інтелектуальних блогів, вікі, електронної пошти, чату тощо; 4) розробка та використання у навчальному процесі електронних засобів навчання; 5) впровадження у процес самостійної позааудиторної роботи студентів технологій дистанційного навчання (ДН) [4].

Мета статті – дослідити здійснення професійно спрямованої мовної підготовки іноземних фахівців засобами технологій дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку системи підготовки фахівців для зарубіжних країн є предметом досліджень низки науковців. Аналіз праць, присвячених навчанню іноземних студентів свідчить, що зараз вчені звертають значну увагу на електронне навчання та дистанційні освітні технології, стверджуючи їхню беззаперечну ефективність (Е. Делен, Дж. Лью, Е.Ф. Сецзу, І. Іпек С. Чу, Н.У. Пенг, С.У. Чанг, А.Д. Топал, З. Дженк, Х. Тинмаз), активно досліджується змішане навчання (blended learning), як поєднання електронного інформаційно-навчального середовища з традиційним (Н. Рашевська, Є. Смирнова, Б. Шуневич, А. Стрюк), сучасні напрями мовної підготовки іноземних фахівців в умовах впровадження інформаційно-комунікативних технологій у вищій школі (О. Матвієнко, Т. Коваль), дистанційна методика викладання іноземних мов (І. Свірепчук).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, проблема розвитку електронного навчання та дистанційних освітніх технологій є дуже актуальною в педагогічному аспекті. Водночас, вона є недостатньо дослідженою стосовно професійно спрямованої мовної підготовки іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу. Серед інформаційно-комунікативних технологій, які на сьогодні впроваджуються у процес мовної підготовки іноземних студентів, важливо звернути увагу на технології дистанційного навчання (ДН), що допомагають організувати таку форму навчання, яка дає свободу вибору темпу, часу та місця навчання.

В свою чергу, серед безкоштовних систем дистанційного навчання позитивно зарекомендувала себе дистанційна оболонка Moodle, яка найкраще інших відповідає потребам навчальних закладів. Вона достатньо проста в користуванні і може значно полегшити викладачам роботу зі створення електронних підручників та дистанційних курсів, навіть, якщо вони не володіють основами програмування.

Концепція дистанційної освіти, як форма навчання, що реалізується переважно через технології дистанційного навчання, була запропонована ще у 2000 р. На думку О.В. Матвієнко та Т.І. Коваль, технології дистанційного навчання майбутніх фахівців у процесі мовної підготовки – це системна організація їхньої професійно спрямованої підготовки в будь-який час та в будь-якому місці, яка передбачає відповідно до цілей навчання найраціональніше застосування відібраних за принципами доцільності впровадження та взаємного доповнення методів, прийомів і засобів навчання, а також організаційних форм та адміністрування навчальних процедур при можливості реалізації опосередкованого (на відстані) суб'єкт-суб'єктного взаємозв'язку [4].

В дистанційній оболонці Moodle представлені різні ресурси і інтерактивні елементи, які мають інтерактивні можливості, що дозволяють організувати комунікацію і взаємодію: «Тест», «Опитування», «Завдання», «Глосарій», «Форум», «Чат», «Вікі», «Лекція», «Семинар». Розглянемо їхні можливості.

«Тест» дозволяє створювати тести різних типів: вірно / невірно, вкладені відповіді, вибір пропущених слів, числова відповідь, есе.

«Опитування» є елементом, що не оцінюється і дозволяє швидко зібрати інформацію з певної теми. Можна обмежити час опитування та доступність результатів для студентів в налаштуваннях.

Наступний елемент «Завдання» дає змогу створити практичне завдання, відповідь на яке дозволяє завантажити один або декілька файлів, набір тексту відповіді безпосередньо у вікні редактора або відповідь за межами сайту. Відповідь на завдання доступна для перегляду і оцінювання тільки викладачеві, який може налаштувати терміни виконання завдання, параметри відповідей, до яких належить кількість спроб та умови подання відповідей, типи відгуків, наприклад, коментар, файл або відомість з балами, повідомлення, параметри оцінювання тощо.

В налаштуваннях елемента «Глосарій» названої дистанційної оболонки викладач може задати формат відображення, параметри оцінювання, діапазон дат. Студенти, в свою чергу, можуть вносити самостійно необхідну інформацію; супроводжувати свої записи презентаціями, зображеннями; створювати наповнення та коментування

статей; інтегрувати графічні зображення, медіа-об'єкти; вставляти таблиці, формули, символи; форматувати текст тощо.

Отже, матеріали стають доступними для перегляду та коментування всім учасникам курсу, що дозволяє організувати їхнє обговорення і взаємне оцінювання. Також, в Moodle можна створити книгу з окремих веб-сторінок.

Елемент «Форум» надає можливість прикріплювати файли, налаштувати підписку і відстеження, період блокування, параметри оцінювання. Він може бути реалізований як стандартний форум для загальних чи просте обговорення, запитань та відповідей.

В елементах «Завдання», «Глосарій» та «Форум» дистанційної оболонки Moodle можна вибрати варіант оцінює /не оцінює. У варіанті «оцінює» викладач може задати категорію оцінок, вибрати шкалу, встановити прохідний бал, максимальне значення, а також призначити самих студентів на роль оцінювачів.

Зрозуміло, що інтерактивний елемент «Чат» призначен для спілкування онлайн. Викладач має змогу задати час початку чату, тривалість сесії, її повторюваність.

Кожен учасник може вносити свою інформацію, редагувати свої записи і записи інших учасників, організувати спільну діяльність зі складання документа (вікі-сторінки) в елементі курсу «Вікі».

Структурувати матеріал по блокам, розділяючи їх тестовими питаннями та завданнями, дозволяє інтерактивний елемент «Лекція». Викладач сам налаштовує час проходження лекції, кількість спроб, категорію і шкалу оцінювання, прохідний і максимальний бал тощо.

Після можливостей елементу «Лекція» розглянемо можливості елементу «Семинар». Він дозволяє організувати практичну роботу студентів, застосовуючи взаємне оцінювання, причому підсумкова оцінка може складатися як з оцінки самої роботи, так і оцінки за оцінювання робіт інших учасників курсу.

Отже, вправи, створені за допомогою зазначених інструментів, мають великі можливості: використання рольових ігор, моделювання реальних життєвих ситуацій, спільне вирішення поставлених завдань і розгляд навчально-професійних ситуацій проблемного характеру.

Всі ресурси і інтерактивні елементи дистанційної оболонки Moodle дають можливість розмістити навчальні матеріали навчального посібника, призначеного для роботи в групах іноземних студентів 1-2 курсів економічних факультетів закладів вищої освіти.

Метою посібника є навчання студентів активному вживанню лексико-граматичного матеріалу в навчально-професійній сфері спілкування; підготовка їх до сприйняття лекцій і читання текстів

з економічних дисциплін; розвиток навичок усного та писемного мовлення. Мовна підготовка іноземних студентів здійснюється на рівні речення і на рівні тексту. В посібнику використані тексти навчальної літератури з економічних дисциплін. Посібник складається з 14 лексико-граматичних тем, що містять два розділи: мовний матеріал, в якому відпрацьовується вживання лексико-граматичних конструкцій наукового стилю мовлення, і матеріал для розвитку навичок читання, говоріння і письма. Методична система передтекстових і післятекстових завдань дозволяє зняти мовні труднощі, розширити лексичний запас іноземних студентів, перевірити розуміння змісту тексту; допомагає відтворити його інформативний зміст за допомогою різних опор та побудувати власне монологічне висловлювання.

В цілому, дистанційна оболонка Moodle надає можливість розміщувати навчальні матеріали різних типів і форматів: файли у форматі PDF, гіперпосилання на інтернет-ресурси, глосарії, веб-сторінки, структурувати матеріали в модулі або уроки, завантажувати файли різних типів, групувати їх у папки. Відеофайл може бути завантажений окремо або за допомогою гіперпосилання на сторонні ресурси.

Отже, методично грамотне застосування інтерактивних інструментів дистанційної оболонки Moodle дозволяє інтенсифікувати процес мовної підготовки майбутніх іноземних фахівців, сприяє ефективному засвоєнню матеріалу, призводить до зростання обсягу та варіативності організаційних форм самостійної роботи.

Висновки. Наша практика показала, що здійснення професійно спрямованої мовної підготовки іноземних фахівців засобами технологій дистанційного навчання сприяє підтриманню стійкого інтересу до навчання і розвитку академічної мобільності. Система Moodle пропонує прекрасні можливості для спілкування, поширюється у відкритому вихідному кодї, що дозволяє у разі необхідності доповнювати і змінювати її функціональність.

Таким чином, необхідність застосування інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у процесі професійно спрямованої мовної підготовки не викликає ніяких сумнівів. Але часто їхнє застосування в навчальному процесі не носить системного характеру. Цей факт пояснюється певними фінансовими труднощами; недостатніми знаннями щодо можливості використання ІКТ у викладачів, які здійснюють мовну підготовку; необхідністю інтегрувати існуючі інформаційні ресурси у навчальні програми мовних дисциплін. Універсальний ресурс із самостійного вивчення мови навряд чи існує. Тому саме викладачеві слід надавати студентам поради з успішної організації їхньої самостійної роботи з використанням сучасних електронних ресурсів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Басараба Н. Платформа дистанційного навчання Moodle та її використання в організації навчального процесу : нова педагогічна думка, 2013. № 2. С. 63– 66.
2. Демида Б. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір : комп'ютерні науки та інформаційні технології, 2011. № 694. С. 98– 107.
3. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування: кол. монографія. К. : Видавничий центр КНЛУ, 2012. 280 с.
4. Матвієнко О.В., Коваль Т.І. Сучасні напрями мовної підготовки майбутніх фахівців в умовах впровадження інформаційно комунікаційних технологій у вищій школі. Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції «Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи», 2012. С. 256-261.
5. Мільнер Ю. Інформаційне суспільство рухається до «глобального розуму» [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://pinchukfund.org/ua/projects/21/news/4273/?PAGEN_5=5.
6. Романюк С.М. Дистанційне навчання іноземної мови: порівняльний аналіз сучасних платформ та онлайн-сервісів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні Науки, 2016. № 1 (11). С. 318-325.
7. Сисоєва С.О. Системи дистанційного навчання: порівняльний аналіз навчальних можливостей [Електронний ресурс] / С.О. Сисоєва, К. П. Осадча. Режим доступу: [http:// www.universum.kiev.ua/attachments/article/234/url.pdf](http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/234/url.pdf). Дата доступу: 06.02.2020.
8. Современные платформы для дистанционного обучения: широкий выбор, безграничные возможности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://hrdocs.ru/poleznaya-informacziya/sovremennyye-platformyi-dlya-distanczionnogo-obucheniya-shirokijvyibor,-bezgranichnyie-vozmozhnosti>. Дата доступа: 02.02.2020.
9. Стрюк А.М. Система «АГАПА» як засіб навчання системного програмування бакалаврів програмної інженерії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. К., 2012. 21 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ НЕЙРОДИДАКТИКИ

FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE USING NEURO-DIDACTICS

Стаття присвячена науково-методичним підходам формування лінгвістичної компетентності з використанням нейродидактики. Розглянуто засади дослідження формувань лінгвістичної компетентності. Описано використання нейродидактики на заняттях з іноземних мов, зазначаються навички та вміння студентів, на розвиток яких спрямовані запропоновані вправи.

У статті проаналізовано роботи вітчизняних та зарубіжних учених. Фіксується розмежування понять «мовна або лінгвістична компетентність» та «мовленнєва компетентність», окреслено шляхи їх формування. Зазначається, що «комунікативна компетентність» (до складу якої входить «мовленнєва» та «лінгвістична компетенція») є важливою умовою для засвоєння інформації, оволодіння навичками та знаннями, необхідними для майбутньої професії. Наголошується на необхідності удосконалення освітнього процесу українців відповідно до європейських стандартів. Звертається увага на потребу пошуку нових рішень, методів викладання та впровадження їх в освітній процес для максимально комфортного, якісного засвоєння знань, підвищення мотивації студентів, розвитку необхідних навичок та компетенцій.

Пропонується інтеграція новітніх досягнень нейронауки в освітній процес для максимальної ефективності навчального процесу. Це позитивно впливає на активізацію когнітивної діяльності, передбачає інтерпретацію результатів, формування лінгвістичної, комунікативної, професійної компетентностей, розвиває критичне мислення та спектр навичок міжособистісного спілкування студентів, що є актуальним для сучасного суспільства. Зазначаються 12 принципів нейродидактики, які структурують навчальний процес.

У висновках підбито підсумки і зазначається, що програми навчання у вищих навчальних закладах повинні бути розраховані на оптимізацію навчального процесу, всебічного розвитку майбутнього спеціаліста. Особлива увага повинна приділятися формуванню необхідних компетенцій, активізації когнітивної діяльності, творчих здібностей та засад критичного мислення. Подальше дослідження вибраної проблематики вважаємо доцільним.

Ключові слова: формування компетентностей, лінгвістична компетентність, нейродидактика, методи навчання, сучасне викладання іноземних мов.

The article focuses on scientific and methodological approaches to form language competence by using neuroeducation. The principles of the formation language competence are considered. Neuroeducation using in the educational process of studying foreign languages is described, and exercises for improving students' skills are indicated.

The article analyses the works of native and foreign scientists. A distinction between the concepts of "language competence" and "speech competence" is drawn, the ways of their formation are indicated. It is noted that "communicative competence" (which includes "speech competence" and "linguistic competence") is an important prerequisite for acquisition the information, mastering the skills and knowledge required for the future profession.

The necessity to improve the educational process of Ukrainians in relation to European standards is emphasized. The necessity to find new solutions, teaching methods for the implementation them in the educational process to create the most comfortable and qualitative requirements to adopt the knowledge, to increase students' motivation, to develop skills is outlined.

The integration of the latest neuroscience achievements in the educational process for the maximum efficiency is described. The author points out the process will be positive for influences the activation of cognitive activity; providing interpretation of results forming of language, communicative, professional competences and developing critical thinking and "soft skills" of students. There are 12 principles of neuroeducation to organize the learning process.

Conclusions indicate that training programs should be formed to optimize the learning process and develop skills of a future specialist. The particular attention should be paid to form necessary competences and activate the cognitive activity, creativity and foundations of critical thinking. The prospect of further researches into the chosen problems looks promising.

Key words: forming ways, language competence, neuroeducation (Educational neuroscience), teaching methods, teaching ways

УДК 81'42:378.147(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.8>

Сергієнко М.С.,
викладач Мовного відділу
Національної академії
Національної гвардії України

Пантелєєва О.Я.,
доцент кафедри філології, перекладу
та стратегічних комунікацій
Національної академії
Національної гвардії України

Підлужна І.А.,
старший викладач кафедри філології,
перекладу та стратегічних комунікацій
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Міжнародні відносини є запорукою розвитку кожної країни. Україна заявила про себе на міжнародній арені, зробила немало значних кроків щодо «зближення» з європейським суспільством. Зважаючи на це, виникає гостра потреба володіння іноземними мовами не тільки спеціалістами філологічної направленості, а й громадянами України різних професій.

На думку Ю.К. Картавої, «сучасному українському суспільству необхідні компетентні фахівці, які не лише володіють професійними знаннями,

уміннями й навичками, але і здатні приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, відрізняються мобільністю, конструктивністю, умінням реалізувати свої креативні здібності та мають творчий стиль мислення» [4]. У своїй роботі науковець О.О. Чорна погоджується з такою позицією та додає, що «іншомовна підготовка фахівців є одним із важливих складників сучасної системи вищої освіти. Сьогодні стає очевидним, що дедалі більш значущими є не окремі знання, а здатність особистості вирішувати повсякденні та професійні проблеми засобами іноземної мови» [10, с. 230].

Для кожного викладача іноземних мов важливими є засвоєння студентами отриманих знань, продуктивні результати їх застосування на практиці, формування лінгвістичної компетентності під час занять та підвищенні мотивації до вивчення іноземних мов. Намагаючись досягти таких цілей, викладачі звертаються до різних методик та принципів викладання, технічних засобів, інтернет-ресурсів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

«Уперше термін «лінгвістична компетентність», або «мовна компетентність», був уведений американським лінгвістом Н. Хомським в середині ХХ ст. Згідно з Н. Хомським, цей термін означає здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх з'єднання» [2, с. 21].

Як показує аналіз наукової літератури, зокрема сучасних підходів до викладання іноземних мов, «лінгвістична компетентність» – це термін, який «позначає сукупність мовних знань, навичок й умінь, оволодіння якими дозволяє здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність відповідно до мовних норм, що вивчаються в різних сферах діяльності, а також сприяє розвитку мовних здібностей студентів» [2, с. 27].

Варто зазначити, що поняття «лінгвістична компетентність» вивчалось такими вченими, як Ю.Д. Апресяном та О.С. Кубряковою, які стали послідовниками Н. Хомського, науковцями Д. Хаймсом, С. Савіньоном, Л.Ф. Бахманом, А. Муаран, Я. ван Еком, М.Н. Вятютневим, Г.В. Колшанським, Є.В. Тихомировою, А.Л. Бердичевським, М.Т. Дрідзе, І.Л. Бімом, Д.І. Ізаренковим, І.А. Зимньою та іншими вченими, які заклали підґрунтя для подальшого вивчення обраної проблематики. Незважаючи на численні роботи, у фокусі яких постає поняття «лінгвістична компетентність», цей феномен досі залишається недостатньо вивченим у сучасній педагогіці, особливо що стосується формування лінгвістичної компетентності з використанням на заняттях нейродідактичних вправ, а отже, обране дослідження є актуальним.

Мета статті. Окреслити науково-методичний підхід щодо шляхів формування лінгвістичної компетентності з використанням нейродідактики.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на праці вищезазначених учених, можемо говорити про багатозначність слова «компетентність», що, у свою чергу, вплинуло на розуміння поняття «лінгвістична або мовна компетентність». Цей феномен, поруч із «комунікативною компетентністю», цікавить учених не тільки як навчальна мета, а й як одна з умов засвоєння інформації та оволодіння навичками та знаннями, необхідними для майбутньої професії, що завжди є актуальним для педагогів, психологів та соціолінгвістів.

«У методичній літературі описуються різні види компетенцій, які по-різному взаємодіють одна з одною. Провідною для сучасної методики викладання іноземної мови є комунікативна компетенція, яка включає: лінгвістичну (мовну), мовленнєву (соціолінгвістичну), дискурсивну, стратегічну (компенсаторну), соціальну (прагматичну), соціокультурну, предметну, фахову компетенції» [6].

Спираючись на це твердження, можемо зробити висновок, що поняття «комунікативна компетенція» охоплює не тільки лінгвістичний складник (знання про систему мови; використання та утворення лексем; структуру та побудову словосполучень, речень, текстів; види повідомлень), а й екстралінгвістичний («сукупність етнічних, соціальних, історичних, географічних та інших чинників, нерозривно пов'язаних із розвитком і функціонуванням мови» [5, с. 24]).

Варто зазначити, що послідовники Н. Хомського, Ю.Д. Апресяна та О.С. Кубрякової у своїх роботах надають перевагу терміну «мовна компетентність», а не «лінгвістична компетентність». Науковці проєктують його не тільки на об'єкт, а й на суб'єкт, тобто поняття «мовна компетентність» містить поняття «мовленнєва компетентність».

Спираючись на методичні повідомлення, вчені М.І. Білогорка та Т.Ю. Мороз фокусуються на тому, що «мовну компетентність учені трактують як явище певного рівня обізнаності конкретного суб'єкта чи суб'єктів з ідеальною знаковою системою рідної або іноземної мови (мов), а мовленнєву – як здатність людини до практичного використання знань про мову у процесі комунікації» [1, с. 224].

Таку позицію можемо знайти й у роботах дослідника М.І. Пентилюк, яка також розмежовує мовну та мовленнєву компетентності, підкреслюючи, що мовленнєва не лише пов'язана з мовною, а й формується на її основі [3].

Зі свого боку Н.М. Бібік конкретизує ці два терміни, зазначаючи, що «компетенція має вузький характер, адже компетентність – це надрівень сформованих знань, які в інтегрованому вигляді представляють соціально закріплені освітні результати – компетенції» [7, с. 218].

«Як стверджує Л.О. Варзацька, компетентність – це сформована сукупність якостей особистості – знань, умінь, навичок, здібностей, способів діяльності в певній соціально-й особистісно-значущій сфері. Саме компетентність дає змогу студентові нагромаджувати знання, уміння, досвід для досягнення поставлених цілей» [7, с. 218]. Саме тому вважаємо, що подальше дослідження цієї області, модернізація освітнього процесу, структурування та вдосконалення робочих програм із фокусом на лінгвістичну компетенцію є необхідним для сучасної системи освіти в Україні.

Аналіз педагогічної літератури, вивчення специфіки іншомовної підготовки студентів та практичний досвід викладання іноземних мов надають підстави зазначити, що формуванню лінгвістичної компетентності на заняттях сприяє запровадження нейродидактичних методів. Ці методи спонукають студентів бути більш активними на заняттях, допомагають забезпечити позитивну мотивацію, стимулюють навчально-пізнавальну діяльність, сприяють кращому засвоєнню знань, допомагають студентам візуалізувати ситуації практичного використання знань та допомагають у боротьбі із психологічними бар'єрами (наприклад, страх виступати перед аудиторією, страх зробити помилку, небажання працювати в певному колективі тощо).

Аналізуючи роботи вчених Р. Кейн та Дж. Кейна, дослідники О.М. Машкіна та О.В. Самофалова наголошують на важливості запровадження принципу структурування. Позиція вчених виокремилась на основі того факту, що «нашій мозок працює за принципом нейронних мереж, тобто отримує інформація, враження, картини сприймаються та оброблюються, після чого або створюються нові структури, або імпульси, що надходять та з'єднуються з уже існуючими структурами. При частому повторюванні певних структур, патернів, мозок класифікує цей зразок як важливий» [8].

Досліджуючи метод «асоціацій», учена Кучерук О.А. також звертається до цієї області знань: «з погляду психології, асоціації розглядаються як зв'язок між окремими психічними актами (уявленнями, думками, почуттями), внаслідок якого один із них викликає появу іншого» [6]. Спираючись на власний досвід, учена зазначає, що «асоціації відіграють суттєву роль у проблемному навчанні, креативному, інтегрованому. Це пов'язано з тим, що асоціативні думки виникають у процесі такого навчання, коли викладач пропонує не готовий план дій, а незаповнену чи заповнену частково матрицю і студент заповнює відсутні елементи, шукає можливі варіанти відповіді на основі подібності зовнішніх чи внутрішніх ознак. Такий шлях особливо цінний для стимулювання творчості, вироблення гнучкості мислення, умінь застосовувати мовно-мовленнєвий досвід у нових навчальних ситуаціях» [6].

Отже, спираючись на вищезазначених авторів, можемо зробити висновок, що для кращого засвоєння знань студентам необхідно не «подавати готові» правила для запам'ятовування, а надавати можливість їм самостійно створити певні правила на основі значної кількості прикладів та їх аналізу. Для реалізації цих потреб у навчальному процесі вважаємо доречним звернення до основ нейродидактики.

Нейродидактика належить до нейропедагогіки, яка, зі свого боку, базується на класичних засадах педагогіки, психології, неврології, кібернетики й відображає особистісно-орієнтований підхід в освіті.

У своєму дослідженні білоруська вчена Л.В. Наумович виділяє 12 принципів нейродидактики, які, на її думку, структурують навчальний процес:

- «студенти/учні повинні мати можливість здобувати конкретний досвід;
- якщо процес навчання включає в себе соціальні ситуації, він буде більш ефективним;
- процес навчання стає найбільш ефективним, якщо враховуються інтереси та ідеї студентів;
- навчання з позитивними емоціями дає більший ефект;
- мобілізація вже наявних знань дає позитивний ефект у ході навчання;
- якщо студенти розуміють, яким чином вивчені деталі пов'язані із загальним, вони краще запам'ятовують ці деталі;
- у відповідному середовищі навчання є більш інтенсивним;
- навчання покращується, якщо залишається час для рефлексії;
- навчання ефективніше, якщо учні пов'язують інформацію та досвід;
- навчальний процес дає кращий результат, якщо враховуються індивідуальні особливості учнів;
- учні працюють ефективніше, якщо знаходяться в оточенні, яке підтримує, мотивує та викликає бажання вирішувати поставлені задачі;
- навчання стає більш ефективним, якщо здібності та навички кожного учня приймаються до уваги» [9].

Однією з умов нейродидактичних вправ є активність. Варто зазначити, що перевага надається виконанню розумових вправ із використанням елементів фізичної складової. Так, у своїх дослідженнях учений О.Л. Подліняєв стверджує, що тактильні відчуття, фізіологічна активність, зображення предметів та інше сприяють кращому засвоєнню матеріалу учнями та студентами.

На заняттях такі принципи можна реалізувати через інтерактив. До таких вправ можемо віднести добре відомий «Running dictation» («біговий, або бігаючий, диктант»). Правила гри: викладач вішає на стінах чи дошці 2–3 копії невеликого за обсягом тексту. Тексти мають бути розміщені так, щоб студенти не могли його прочитати зі своїх місць, на однаковій відстані від умовних стартів. Студенти діляться на міні-групи, обирається «*scribe partner*», тобто студент, який буде записувати, та «*run partner*» – студент, який буде надиктовувати. «*Run partner*» читає й запам'ятовує частину тексту, після цього біжить до «*scribe partner*» та диктує йому цей текст, як його запам'ятав. Так відбувається кілька разів, студенти можуть мінятися ролями. Коли текст буде повністю записаний, він порівнюється з оригіналом. Помічено, що під час виконання цієї вправи підвищувалась активність

на занятті та командна робота. Крім того, необхідно зазначити, що ця вправа допомагає тренувати пам'ять, вимову, розуміння усного мовлення та сприяє подоланню «страху» використання іноземної мови на практиці.

Звертаючись до методичної літератури з області вікової психології, ми можемо говорити про важливість тактильних відчуттів у навчальній діяльності. Відомим фактом є пізнання світу немовлятами через дотик. Ця тенденція зберігається й у більш дорослому віці, тому (якщо тому сприяють тема заняття та можливості викладача) відпрацювання лексики проходить продуктивно. Доречним буде поєднання тактильного сприйняття з описом візуальної характеристики предмету.

Якщо наочне забезпечення такого виду навчальної діяльності є неможливим, то його можливо замінити використанням картинок чи відеороликів, які зображують предмет чи його характеристику або спрямовані на вгадування та тлумачення слів. Сюди ж відносимо й використання інтерактивних дошок, різноманітних комп'ютерних ігор чи додатків для вивчаючих іноземні мови. Всі ці засоби допоможуть урізноманітнити заняття, вони зацікавлять студентів, допоможуть їм проявити себе, покращити навички критичного мислення, мовлення, їх використання дасть можливість відчувати результати своєї праці.

До цікавих та продуктивних завдань можемо віднести й колективне написання історії. Правила гри: студенти працюють разом над написанням історії. Кожному студенту видається аркуш паперу. Перший рядок історії пропонує викладач, студенти записують перший рядок та дописують власний. Потім усі студенти передають свої аркуші сусідові справа. Ці студенти пишуть третій рядок і загортають аркуш так, щоб видно було лише останній рядок. Потім знову всі передають аркуші сусідові справа, так відбувається кілька разів. Рядки варто дописувати, зважаючи на контекст попереднього рядку. Вкінці студенти зачитують свої історії та визначають найцікавішу. Викладач коментує історії та виправляє помилки. Ця вправа сприяє розвитку розмовних та письмових навичок, розвиває творчі здібності студентів та підвищує зацікавленість до предмету навчання.

Схожих результатів можна досягти, виконуючи вправу «продовж історію». Завдання можна виконувати як усно, так і письмово. Вправа добре розвиває зв'язне мовлення, творчі здібності та покращує навички критичного мислення.

Позитивні результати навчального процесу мають і «рольові ігри». Завдяки цим вправам можливе відпрацювання максимально наближених до реальних умов ситуацій майбутніх спеціалістів. Під час виконання таких завдань студенти намагаються якнайкраще проявити свої знання та вміння, підвищується їхня мотивація, з'являється ефект

конкуренції, покращуються навички роботи в колективі та критичного мовлення. Для студентів, які навчаються не на філологічних факультетах, є можливим виконання практичних завдань, які спрямовані на відпрацювання їх професійних навичок, із коментуванням процесу іноземною мовою.

У підручниках для вивчення іноземних мов часто звертаються до вправ на повторення вивченої чи нової лексики. Вправи варіюються, що допомагає підтримувати інтерес до теми заняття, та поруч із цим якісно відпрацювати матеріал. Найбільш популярними є виділення певних слів у тексті, вправи на їх переклад у дві сторони, складення фраз та речень із виділеними таксонами, відновлення деформованого мовленнєвого повідомлення. Вправи на «відновлення деформованого повідомлення» бувають двох типів: до першого відносять вправи, де пропускаються слова-компоненти, які потрібно вставити замість крапок чи інших позначок пропусків. До другого відносять вправи, де вказана кількість слів у тексті є обмеженою, і студент має повністю відтворити текст шляхом аудіювання. Таким чином, викладач зможе перевірити не тільки знання лексичного та граматичного складників, а й те, якою мірою студенти сприйняли текст.

Відзначаємо також доречність використання методу «кейсів». Зазвичай виконання завдання відбувається в кілька етапів:

1 етап. Знайомство з ситуацією, її особливостями.

2 етап. Виділення основної проблеми (чи проблем).

3 етап. Пропозиція концепцій або тем для «мозкового штурму».

4 етап. Аналіз результатів роботи.

5 етап. Вирішення кейсу – пропозиція одного або кількох варіантів послідовності дій.

Такі завдання – гарна платформа для розвитку навичок роботи в команді. Метод доцільно використовувати, коли студенти володіють основними засадами, які необхідні для вирішення проблеми. Викладач має контролювати ситуацію, створити дружню атмосферу, де кожен учасник зможе себе проявити. Якщо викладач помічає пасивність в обговоренні, то він повинен на деякий час стати членом команди і власним прикладом продемонструвати хід виконання завдання. Обговорення шляхів вирішення запропонованої проблеми допоможе якісно відпрацювати не тільки знання іноземної мови, а й інформацію, яка максимально відповідає майбутній професії студентів.

Висновки. Зважаючи на все вищезазначене, робимо висновок, що сучасні вимоги до спеціаліста, щоденне використання технологій та постійне зростання інформаційного поля спонукають до реформування навчального процесу, переосмислення та модернізації підходів до форму-

вання компетентностей, пошуку нових педагогічних рішень для оптимізації умов навчання. Сучасний педагог має зробити підготовку майбутніх спеціалістів не тільки якісною та цікавою, а й максимально наближеною до європейських стандартів.

Для вирішення таких завдань вважаємо доцільним інтеграцію новітніх досягнень нейронауки в освітній процес. Аналіз методичної літератури дає змогу зазначити, що методи нейродидактики сприяють активізації когнітивної діяльності, передбачають інтерпретацію результатів, формування лінгвістичної, комунікативної, професійної компетентностей, розвивають критичне мислення та спектр навичок міжособистісного спілкування, які є актуальними для сучасного суспільства.

Отже, важливим у вищих навчальних закладах є створення такої системи, яка сприяла б оптимізації навчального процесу, всебічного розвитку майбутнього спеціаліста, формуванню необхідних компетенцій, творчих здібностей та засад критичного мислення. Наразі це питання є досить актуальним та потребує подальших розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білогорка М.І., Мороз Т.Ю. Шляхи формування мовної компетентності особливості: науково-методичний підхід. *Актуальні проблеми гуманітарних наук*. 2015. № 11. С. 222–228.

2. Болотна Т.М. До питання розвитку змісту поняття «мовна компетенція» в історії лінгвістики і теорії навчання іноземним мовам. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. 2013. № 27. С. 20–30.

3. Величко О.О. Управлінські вимоги до змісту іншомовної компетентності військових фахівців у процесі їх підготовки. URL: znr-vo.nuou.org.ua/article/download.

4. Картава Ю.К. Лінгвістична компетентність як важлива складова професіоналізму вчителя-філолога. URL: <http://intkonf.org/kartava-yuk-lingvistichna-kompetentnist-yak-vazhliva-skladova-profesionalizmu-vchitelya-filologa/>

5. Корнієнко В.В. Розвиток прикладної лінгвістики у контексті інтеграції наукових галузей. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2011. № 5. С. 23–30.

6. Кучерук О.А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: Науково-теоретичний збірник. 2007. № 12. URL: http://eprints.zu.edu.ua/19922/1/Кучерук_1.pdf

7. Ланова І.В. Формування мовленнєвої компетентності студентів – актуальна проблема вищої школи. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія*. 2013. № 26. С. 216–219.

8. Машкіна О.М., Самофалова О.В. Викладання іноземної мови для студентів технічних спеціальностей з використанням принципів нейродидактики: постановка проблеми. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=Vznu_fi_2017_1_26

9. Наумович Л.В. Использование принципов нейродидактики в современных учебниках. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/134395/1/Наумович.pdf>.

10. Чорна О.О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2013. № 22. С. 230–237.

ДО ПИТАННЯ РОЗПОДІЛУ КОМП'ЮТЕРНИХ ЗАСОБІВ
НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ЗА РІВНЯМИ ІНТЕРАКТИВНОСТІTO THE ISSUE OF DISTRIBUTION OF COMPUTER MATHEMATICS
TEACHING TOOLS BY INTERACTIVITY LEVELS

У статті проведений аналіз комп'ютерних засобів навчання за рівнями інтерактивності. Оскільки визначення комп'ютерних засобів включає в себе апаратне і програмне забезпечення комп'ютера, то в статті розглядаються програми, які працюють не лише з комп'ютерами, але й планшетами, інтерактивними дошками, смартфонами. Програмним складником комп'ютерних засобів є електронні засоби навчання, педагогічні програмні засоби, електронні освітні ресурси, які орієнтовані на безпосередню взаємодію з учнями та класифіковані за різними типами інтерактивності. Виявлено, що питання рівнів інтерактивності комп'ютерних програм, електронних засобів навчання надавали більше уваги зарубіжні вчені, ніж вітчизняні, що засвідчує нагальну потребу в розгляданні та розширенні класифікації цих засобів за рівнями інтерактивності. Аналіз літератури показав, що комп'ютерні засоби навчання поділяються за п'ятьма, чотирма та трьома рівнями інтерактивності. Розподіл комп'ютерних засобів за ступенями інтерактивності від 0 до 5 досить ретельний, класифікація за чотирьома рівнями інтерактивності (I, II, III, IV) мультимедійних комп'ютерних програм включає в себе умовно-пасивну форму, яка не вимагає від користувача жодних керувань впливів на контент. У статті ми розглядаємо приклади застосування комп'ютерних засобів навчання математики за трьома рівнями інтерактивності: реактивна взаємодія; активна взаємодія та взаємна взаємодія. Відповідно до кожного рівня наведено моделі, що створені за допомогою універсальних та спеціалізованих програмних засобів для використання на уроках математики моделі I рівня інтерактивності доречно використовувати для вивчення або повторення навчального матеріалу, моделі II рівня доцільно використовувати для унаочнення прикладних та практичних задач, моделі III рівня можуть взяти участь у різноманітних

проєктах та організувати дослідницьку роботу учнів.

Ключові слова: комп'ютерний засіб навчання, комп'ютерні засоби навчання математики, інтерактивність, рівень інтерактивності, освітні електронні засоби навчання, класифікація за рівнем інтерактивності.

The article analyzes computer-based learning by levels of interactivity. Because the definition of computer includes both computer hardware and software, the article discusses programs that work not only on computers, but also on tablets, interactive whiteboards, and smartphones. The software component of computer tools are electronic learning tools, pedagogical software tools, and electronic educational resources that are targeted at interacting directly with students and are categorized by different types of interactivity. It has been found that the question of levels of interactivity of computer programs, e-learning tools was provided by more foreign scientists than by domestic scientists, which shows the urgent need to consider and expand the classification of these tools by levels of interactivity. Literature analysis has shown that computer-based learning is divided into five, four, and three levels of interactivity. The distribution of computer assets by degrees of interactivity from 0 to 5 is very careful, the classification of four levels of interactivity (I, II, III, IV) of multimedia computer programs includes a conditionally passive form that does not require any controlled effects from the user on content. In this article, we look at examples of using computer-aided maths training in three levels of interactivity: reactive interaction; active interaction and interaction. Models created using universal and specialized software for use in mathematics lessons are given at each level. It has been found that in the mathematics lessons of model I of level of interactivity it is appropriate to use for studying or repetition of educational material;

Key words: computer learning tool, computer tools for teaching mathematics, interactivity, the level of interactivity, educational e-learning tools, classification by level of interactivity.

УДК 373.5.091.33:51.004.031.42
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.9>

Таблер Т.І.,
аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Указом Президента України №31/2020 [15] 2020–2021 навчальний рік оголошено Роком математичної освіти в Україні. За даними Українського центру оцінювання якості освіти [16], у 2021 році випускники закладів освіти, які здобуватимуть повну загальну середню освіту, обов'язково складатимуть державну підсумкову атестацію у формі ЗНО з математики. Задля покращення успішності учнів та ефективного досягнення результатів педагогічної діяльності у вчителів з'являються нові потреби щодо використання комп'ютерних засобів навчання для супроводу навчального матеріалу, унаочнення прикладних задач, проведення

тренінгів, які орієнтовані на інтерактивність, тобто взаємодію між учнями, та здатні реалізувати керування навчальною діяльністю. Із урахуванням розвитку інформаційних технологій таких програмних та електронних засобів стає дедалі більше, що засвідчує нагальну потребу в розширенні класифікацій цих засобів за рівнями інтерактивності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Використання комп'ютерних засобів навчання на уроках математики досліджували такі вчені, як М.І. Жалдак, Ю.В. Горошко, Є.Ф. Вінниченко. [8], Ю.В. Триус [14], В.В. Корольський, Т.Г. Крамаренко, С.О. Семеріков, С.В. Шокалюк [10], В.Ю. Биков, В.В. Лапінський [5], П.В. Бельчев [4] та інші.

Взаємодія в різних формах сприятлива для досвіду навчання та загальної ефективності навчання. Висвітленню питання рівнів інтерактивності присвячено праці закордонних вчених, а саме М. Ханнафіна, К. Песка [17], Р. Сімса [19], Бент Б. Андресена, Каті ван ден Бринк [3], Д. Родоса, Дж. Азбелла [18], а також науковців з ближнього зарубіжжя П.А. Мандрика, В.В. Казаченка [12], В.В. Кучуріна [11], О.А. Дудишевої, О.В. Солнишкової [7], О.В. Осіна [13], Г.О. Аствацатурова, Л.В. Кочегарової [1] та вітчизняних вчених В.Ф. Заболотнього [9], І.О. Гулівати [6]. Більшість дослідників використовують одночасно поняття типів, рівнів, ступенів інтерактивності в електронних освітніх ресурсах, в середовищах електронного навчання, мультимедійних програмах, комп'ютерних засобах, інтерактивних відео. Ними пропонується інтерпретувати рівні інтерактивності в різних аспектах: з урахуванням взаємодії користувача з контентом, з урахуванням форми взаємодії учня з мультимедійною комп'ютерною програмою, з урахуванням активно-діяльнісних форм навчання тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз зарубіжних наукових досліджень свідчить про наявність поділу комп'ютерних програм за рівнями інтерактивності, однак вітчизняні науковці цьому питанню не приділяли достатньої уваги. На уроках математики використовуються комп'ютерні програми та електронні засоби навчання, але немає прикладів застосування класифікації за рівнями інтерактивності до комп'ютерних засобів навчання математики.

Мета статті полягає в аналізі та узагальненні напрацювань науковців щодо рівнів інтерактивності комп'ютерних програм, електронних освітніх ресурсів та практичному використанню їх на уроках математики задля зацікавленості учнів та, як наслідок, для підвищення рівня знань.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши наявні наукові напрацювання з питань класифікації засобів навчання, наголосимо, що дослідники мають відмінні погляди, оскільки розглядають це поняття з урахуванням різних аспектів і напрямів. Звернемо увагу на те, що у зв'язку з інтенсивним впровадженням у навчальний процес комп'ютерів учні розширюють класифікацію та вводять до неї комп'ютерні засоби навчання.

Комп'ютерний засіб навчання – це програмний засіб або програмно-технічний комплекс, який призначений для розв'язання певних педагогічних задач, який має предметний зміст і орієнтований на взаємодію з учнем [2, с. 20]. До комп'ютерних засобів навчання відносять навчальні інструменти, які пов'язані із комп'ютером. Визначення комп'ютерних засобів включає в себе апаратне і програмне забезпечення комп'ютера, а одним із програмних складників є електронні засоби

навчання. Освітні електронні засоби навчання – це програмні засоби, які призначені для розв'язання визначених педагогічних задач, які мають предметний зміст і орієнтовані на взаємодію з учнем. Автори навчального посібника [10, с. 33] поділяють думку В.П. Вембера, класифікуючи освітні електронні ресурси та ототожнюючи такі поняття, як електронні навчальні видання, електронні засоби навчального призначення, комп'ютерні навчальні системи, педагогічні програмні засоби, електронні навчально-методичні матеріали.

Оскільки робота з комп'ютером орієнтована на взаємодію, а взаємодія – це інтерактивність, отже, всі комп'ютерні засоби навчання доцільно поділити за рівнями інтерактивності. Після проведеного аналізу нами виявлено, що різні науковці виділяють різні рівні, від трьох до п'яти видів. Одну із перших класифікацій рівнів інтерактивності наведено у роботах закордонних науковців М. Ханнафіна, К. Песка [17], Д. Родоса, Дж. Азбелла [18, с. 31–33]. Вона пов'язана із введенням відеодисків, в її основі лежить обсяг програмного контролю порівняно з контролем учнів у рамках комп'ютерної програми.

П'ять видів інтерактивності виділяють вчені В.В. Кучурін, О.А. Дудишева та О.В. Солнишкова. Дослідник В.В. Кучурін у статті [11] розглядає види інтерактивності в електронних освітніх ресурсах за такою типологією: тимчасова інтерактивність – самостійне визначення учнем тривалості, швидкості просування по навчальному матеріалу; інтерактивність зворотного зв'язку – забезпечує можливість задати питання та отримувати відповідь; порядкова інтерактивність – черговість подачі матеріалу, яку визначає учень; змістовна інтерактивність – доповнення, зменшення обсягу матеріалу, за потребою учня; творча інтерактивність – здійснення творчої активності, створення учнем власного продукту креативної діяльності. Більш детально доповнюють перераховані види інтерактивності в електронних освітніх ресурсах О.А. Дудишева та О.В. Солнишкова, поділяючи всі засоби за ступенем інтерактивності [7, с. 98–100].

Засоби із інтерактивністю ступеня 0 – приклад: статична картинка у вигляді демонстрації слайдів за допомогою комп'ютера-проектора або інтерактивної дошки; засоби з інтерактивністю ступеня 1 – приклади: презентація, навчальний фільм, відео лекції; засоби з інтерактивністю ступеня 2 – приклади: презентації з гіперпосиланнями, електронні глосарії; засоби з інтерактивністю ступеня 3 – приклад: електронний конспект лекцій зі зворотним зв'язком; засоби з інтерактивністю ступеня 4 – приклад: електронний навчальний посібник, віртуальний практикум; засоби з інтерактивністю ступеня 5 – приклади: системи управління навчанням, дистанційні платформи підтримки спільної роботи, вебінарів.

Науковці В.Ф. Заболотній, І.О. Гулівата, О.В. Осін, Р. Сімс, П.А. Мандрик та В.В. Казаченок виділяють чотири рівні інтерактивності.

Педагоги П.А. Мандрик та В.В. Казаченок [12] виділяють чотири рівні інтерактивності, тобто взаємодії користувача з контентом, їх розподіл ґрунтується на підвищенні навчальної ефективності з урахуванням активно-діяльнісних форм навчання, за рахунок підвищення рівня інтерактивності.

Дослідник О.В. Осін [13, с. 68–71] також поділяє інтерактивність за чотирма рівнями на основі активно-діяльнісних форм навчання. З підвищенням рівня інтерактивності зростають творчі і технологічні затрати на створення контенту. Рівень I. Умовно-пасивні форми. Характеризуються одностороннім впливом користувача. До умовно-пасивних форм взаємодії, наприклад, належить навігація по елементам контенту (операції в гіпертексті, переходи по візуальним об'єктам). Рівень II. Активні форми. Характеризуються простою взаємодією користувача з контентом на рівні елементарних впливів або відповідей. До активних форм належить, наприклад, обертання об'ємних тіл (обертання реалістичних об'єктів навколо осі). Рівень III. Діяльні форми. Характеризуються конструктивною взаємодією користувача з навчальними об'єктами за заданим алгоритмом з контролем відхилень. До діяльнісних форм належить і зміна параметрів або характеристик процесів у довільній комбінації дискретних значень з аудіовізуальним поданням результатів. Рівень IV. Дослідницькі форми. Дослідження орієнтовані не на вивчення запропонованих подій, а на виробництво власних подій. Події викликають зміну зовнішнього вигляду, параметрів, характеристик об'єктів, процесів, явищ.

В.Ф. Заболотній [9, с. 110–115] та І.О. Гулівата [6, с. 10] розрізняють чотири рівні інтерактивності (I, II, III, IV) мультимедійних комп'ютерних програм і відповідні їм форми взаємодії користувача (учня) з мультимедійною програмою, а саме: умовно-пасивні, активно-операційні, активноїючі та активно-діяльнісні форми. Їхня розширена класифікація збігається із запропованою вище. Р. Сімс [19, с. 87–103.], яка, як і попередні вчені, визначає чотири рівні інтерактивності, але вже не в контексті активно-діяльнісних форм навчання, а в контексті середовища електронного навчання. I рівень включає в себе взаємодію учень та учень; II рівень – учень та вчитель; III рівень – учень та зміст; IV – навчання та інтерфейс.

Вчені Бент Б. Андресен, Катя ван ден Бринк, Д. Родос та Дж. Азбелл, Г.О. Аствацатуров та Л.В. Кочегарова виділяють три рівні інтерактивності.

Бент Б. Андресен, Катя ван ден Бринк [3, с. 30–31] зауважують, що одним із ключових властивостей мультимедіа є їх інтерактивність, та

вказують три різних типи інтерактивності, посилюючись на Д. Родоса та Дж. Азбелла [18, с. 31–33], які також виділили три форми взаємодії, але для інтерактивного відео, що стосується ступеня контролю над змістом та структурою програми, а саме: Reactive (реагує на заздалегідь заданий сценарій через запитання, відповіді, відгуки тощо); Coactive: (наприклад, середовище, в якому користувачі вибирають послідовність, темп, є зворотній зв'язок) та Proactive: (в межах обмежень користувачі розробляють власну програму навчання).

Бент Б. Андресен, Катя ван ден Бринк розглядають ці ж рівні інтерактивності не лише для інтерактивного відео, а й для мультимедіа комп'ютерних засобів, та виділяють три рівні інтерактивності: реактивна взаємодія – користувачі виявляють реакцію на пропоновані їм ситуації, послідовність ситуацій фіксована і можливості управління програмою незначні; активна взаємодія – користувачі контролюють програму, тобто самі вирішують, в якому порядку виконувати завдання і яким шляхом слідувати в вивченні матеріалу; взаємна взаємодія, користувачі і програми здатні взаємно адаптуватися один до одного, наприклад, в системах віртуальної реальності. Можливості контролю учнем, як і при активній взаємодії, розширюються.

Г.О. Аствацатуров та Л.В. Кочегарова [1, с. 57] також виділяють три рівні інтерактивності. I рівень педагоги називають реактивною взаємодією, відносячи до нього такі елементи, як запуск, зупинка, повернення до попереднього фрагменту. II рівень – «активна взаємодія», характеризується здійсненням контролю над програмою або електронним освітнім ресурсом, відбувається вибір темпу, об'єму, траєкторії навчального завдання. III рівень інтерактивності – це «взаємна взаємодія», що передбачає моделювання та конструювання навчального заняття за допомогою інструментів навчального середовища, через розв'язання складних навчальних задач.

Оскільки в класифікації із чотирма рівнями до I рівня інтерактивності з умовно-пасивною формою взаємодії належить читання тексту, перегляд статичних зображень, звуковий супровід, перегляд анімацій, тобто від користувача не вимагається жодних керованих впливів на контент, то такі засоби ми не будемо розглядати. Отже, ми схилиємося до науковців, що виокремлюють три рівні інтерактивності, та розглянемо можливість застосування такого розподілу класифікації до комп'ютерних засобів навчання, які застосовуються на уроках математики учнями гімназії, та розподілимо їх за рівнями інтерактивності.

Розглянемо модель I рівня інтерактивності. Учням пропонується переглянути відеоматеріал з теми «Багатогранник» (рис. 1). Це відео було створено вчителем в авторському педагогічному програмному засобі «Мультискрипт 1.0» (автори

П.В. Бельчев, Т.І. Таблер). Завдяки мультискрипту відео можливо розбити на розділи та здійснювати перехід по відеоматеріалам з відповідним тестовим супроводженням. Тобто учень здійснює навігацію за елементами контенту, переходячи з одного візуального об'єкта до іншого – це є реактивна взаємодія.

Також педагогічний програмний засіб «Мультискрипт 1.0» можна віднести до III рівня інтерактивності, якщо використовувати його для дослідницької роботи учнів. За допомогою ППЗ «Мультискрипт», а саме завдяки зручному редактору, можливо створювати інтерактивне відео із будь-якого власного відео або ж відеофайлу з мережі інтернет. Розділивши клас на групи, доручити учням розробити власні проекти на запропоновану тему, відтак реалізується взаємна взаємодія, в основі якої є навчальне відео.

За допомогою інтерактивної дошки та відповідного до неї програмного забезпечення, наприклад Smart Notebook (рис. 2), можливо розробити презентацію із простою навігацією, яка буде належати до I рівня інтерактивності.

Розглянемо модель II рівня інтерактивності. Пропонуємо завдання, що розроблено за допомогою GeoGebra, – це програма динамічної математики для всіх рівнів освіти, яка об'єднує геометрію, алгебру, таблиці, графіки, статистику та обчислення в одному простому у використанні пакеті. Графік відображає середню температуру протягом місяця (рис. 3). Ми можемо змінювати пара-метри часу та температури та відразу бачити зміни графіка. Ми здійснюємо контроль над програмою, тобто відбувається активна взаємодія. До таких програм долучаємо DG, Maple, MathLab, MathCAD, Derive, Mathematica, Maxima та інші.

Робота із об'єктами віртуальної реальності належить до моделей III рівня інтерактивності. Наприклад, Vliprag – доповнена реальність, що працює за допомогою комп'ютера та за допомогою мобільного додатку. З додатком досить легко організувати роботу за допомогою смартфонів та планшетів. За допомогою цих програм завжди можна організувати науково-дослідницьку роботу, залучити всіх учнів до взаємної взаємодії.

Також під час організації дослідницької роботи до моделей III рівня інтерактивності можна віднести онлайн мультисервіси H5P (рис. 5) та LearningApps,

оскільки вони поєднують у собі понад 40 видів інтерактивного контенту.

На уроках математики моделі I рівня інтерактивності доречно використовувати для вивчення або повторення навчального матеріалу, моделі II рівня доцільно використовувати для унаочнення прикладних та практичних задач, моделі III рівня

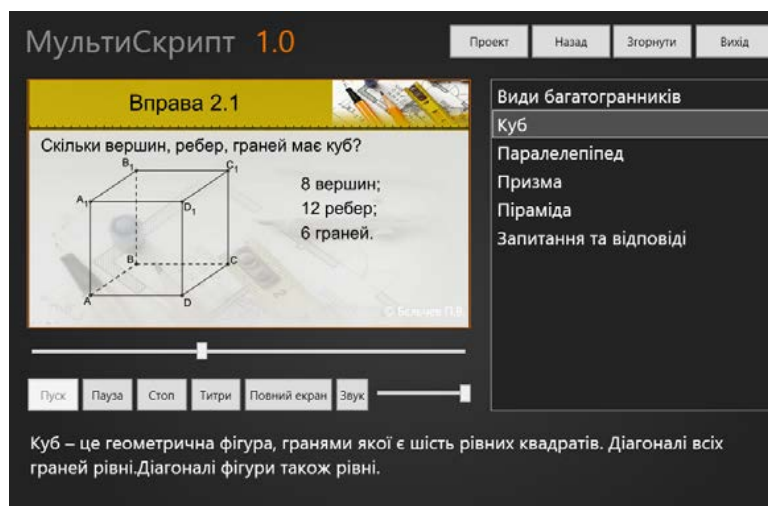


Рис. 1. Мультискрипт. Модель I рівня інтерактивності

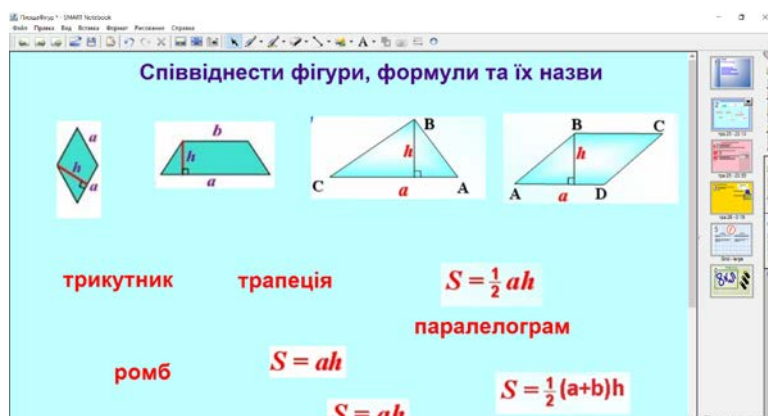


Рис. 2. Smart Notebook. Модель завдання I рівня інтерактивності

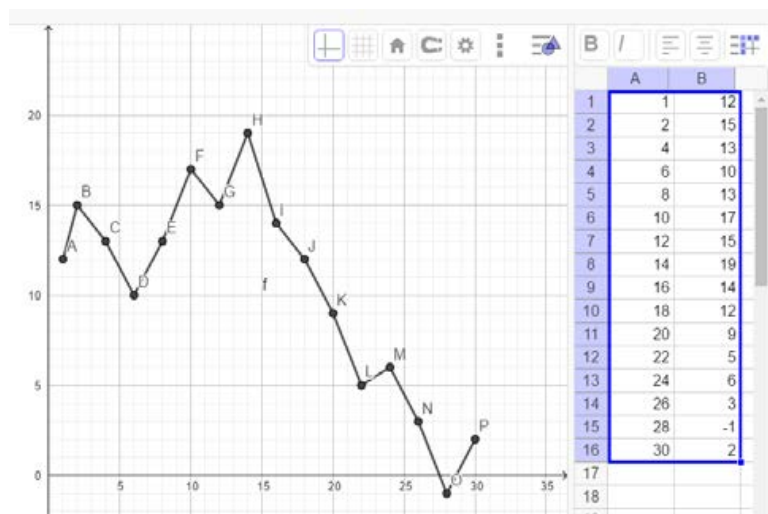


Рис. 3. Geogebra. Модель II рівня інтерактивності



Рис. 4. Віррар. Модель III рівня інтерактивності

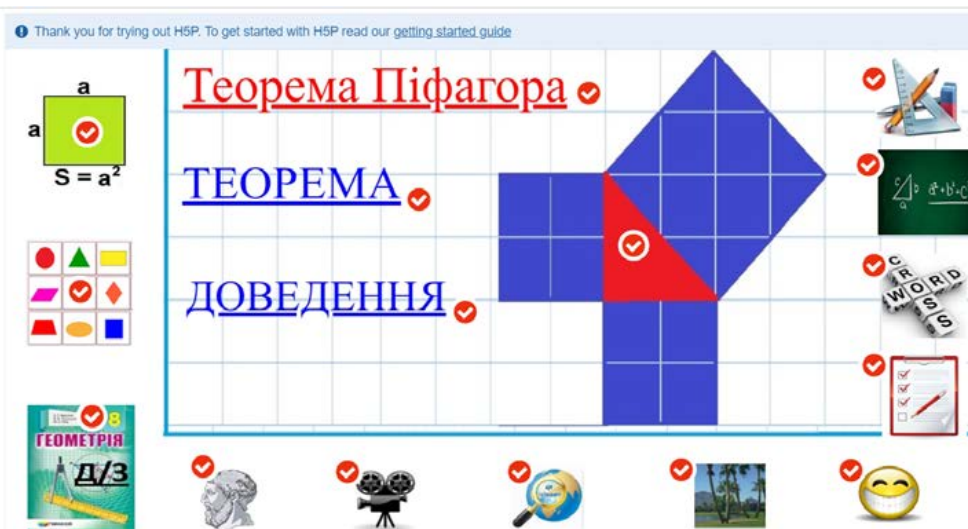


Рис. 5. Мультисервіс H5P. Модель III рівня інтерактивності

допоможуть взяти участь у різноманітних проєктах та організувати дослідницьку роботу учнів.

Із проаналізованих комп'ютерних засобів слідує, що є універсальні засоби, які можна використовувати як для уроків математики, так і для будь-яких інших уроків, а є спеціалізовані програми, які розраховані для використання на уроках математики.

За даними проведеного опитування серед вчителів математики, виявлено, що універсальні засоби більшість вчителів застосовують для організації дослідницької роботи, а спеціалізовані засоби використовують під час практичних робіт.

Висновки. Із сучасним розвитком освіти актуальним є впровадження в навчальний процес комп'ютерних засобів навчання, до яких належать комп'ютерні програми, електронні засоби навчання, електронні освітні ресурси тощо. Використання засобів різного рівня інтерактивності дає змогу не тільки унаочнювати процес навчання математики, зацікавлювати учнів до вивчення математики шляхом їх залучення до науко-дослідницької роботи із використанням комп'ютерних пристроїв, які забезпечують взаємодію на III, найвищому рівні інтерактивності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аствацатуров Г.О., Кочегарова Л.В. Эффективный урок в мультимедийной образовательной среде (практическое пособие). Москва: Сентябрь, 2012. 176 с.
2. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. Москва : «Филинь», 2003. 616 с.
3. Бент Б. Андресен, Катя ван ден Бринк. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный. Москва : Дрофа, 2007. 224 с.
4. Бельчев П.В., Таблер Т.І. Реалізація сучасних принципів навчання математики за допомогою інтерактивної дошки Smart Board. *Гуманітарний вісник. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ. 2012. IV (37). С. 36–42.
5. Биков В.Ю., Лапінський В.В. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. 2(98): 2–6.
6. Гулівата І.О. Використання інтерактивних комп'ютерних моделей математичних об'єктів у навчальному процесі. *Інтерактивний освітній простір ЗВО : матеріали міжвузівського науково-практичного вебінару*. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2018. С. 10–13.
7. Дудышева Е.В., Солнышкова О.В. Интерактивность электронных средств обучения в профессиональном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. № 2 (39) 2013. С. 98–100.
8. Жалдак М.І. Горошко Ю.В., Вінниченко Є.Ф. Математика з комп'ютером. Посібник для вчителів. Київ, 2009. 282 с.
9. Заболотній В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа : монографія. Вінниця : ПП «ТД «Едельвейс і К», 2009. 456 с. (с. 110–115)
10. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики / Корольський В.В., Крамаренко Т.Г., Семеріков С.О., Шокалюк С.В. *Кривий Ріг*, 2009. 316 с.
11. Кучурин В.В. Электронные наглядные средства обучения на основе современных компьютерных технологий. URL: <https://studylib.ru/doc/3832042/v.v.-kuchurin-e-lektronnye-naglyadnye-sredstva-obucheniya-na-o...> (дата звернення: 10.03.2020).
12. Мандрик П.А., Казаченок В.В. Технологии интерактивности в учебном процессе. Минск : Белорусский государственный университет. 2013. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/52253/1/36-40.pdf> (дата звернення: 5.03.2020).
13. Осин А.В. Открытые образовательные модульные мультимедиа системы. Москва : Агентство «Издательский сервис». 2010. 328 с.
14. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: монографія. Черкаси, 2005. 400 с.
15. Указ Президента України № 31/2020. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/312020-32165> (дата звернення: 02.03.2020).
16. Український центр оцінювання якості освіти. URL: <http://testportal.gov.ua/dpa-2021-sertyfikatsijna-robota-z-matematky/#more-15759> (дата звернення: 02.03.2020).
17. Hannafin M.J. & Peck K.L. *The Design, Development, and Evaluation of Instructional Software*. New York : Macmillan Publishing. 1988.
18. Rhodes D.M. & Azbell J.W. (1985). Designing interactive video instruction professionally. *Training and Development Journal*, December, 1985. P. 31-33
19. Sims R. Promises of interactivity: Aligning learner perceptions and expectations with strategies for flexible and online learning. *Distance Education*, 24(1), 2003. P. 87–103.

ІНТЕНСИВНЕ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЛУХАННЯ
НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

THE INTENSIVE FORMATION OF LISTENING SKILLS AT ENGLISH LESSONS

Стаття присвячена проблемі формування навичок слухання на заняттях з англійської мови. Нині практично не можливо уявити вивчення іноземної мови без аудіювання. Опанування аудіюванням є не менш важливим за опанування студентами граматики англійської мови чи словниковим запасом. Аудіювання забезпечує вивчення іноземної мови, адже звукова сторона є невід'ємним компонентом всіх видів мовленнєвої діяльності людини.

З'ясовано, що аудіювання – це розуміння на слух сприйнятого усного мовлення, що забезпечує можливість розуміння висловлювання мовою іншого народу (в цьому випадку англійською мовою). Аудіювання є потужним засобом навчання іноземної мови, полегшує опанування говорінням, читанням і письмом, що є однією з головних причин використання аудіювання як допоміжного, а іноді й основного засобу навчання видам мовленнєвої діяльності.

Вивчено переваги використання технічних засобів навчання (далі – ТЗН) у процесі вивчення іноземної мови. Підтверджено, що використання сучасних ТЗН значно покращує процес розвитку вмінь і навичок слухання та мовлення, полегшує засвоєння іноземної мови за допомогою прослуховування звукозаписів, перегляду кіно і відеофільмів, використання персональних комп'ютерів зі спеціальними програмами в процесі опанування іноземною мовою. Крім того, технічні засоби навчання здатні забезпечити 100% активності студентів, адже вони постійно працюють, не чекаючи своєї черги, як це відбувається в звичайних умовах навчання говорінню та слуханню на заняттях з іноземної мови.

Досліджено важливість використання автентичних пісень як одного з основних і дуже ефективних прийомів навчання аудіюванню іноземною мовою. Використання музичних засобів, зокрема автентичних пісень, в освітньому процесі сприяє більш ефективному розвитку іншомовних мовленнєвих здібностей. Також музика є важливим психотерапевтичним засобом, який впливає на студентів, знімаючи напругу, створюючи необхідний настрій. Крім того, використання пісень створює можливість урізноманітнити діяльність викладача на заняттях з англійської мови.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення вимог до текстів навчання аудіюванню та критеріїв щодо їх вибору.

Ключові слова: аудіювання, технічні засоби навчання, навички слухання, автентичні пісні, мовленнєва діяльність.

The article is devoted to the problem of listening skills formation at English lessons. Nowadays it is virtually impossible to imagine the foreign language learning without listening. The mastery of listening is not less meaningful than students' mastery of English grammar or vocabulary. Listening guarantees the adequate mastery of a foreign language, because the sound side is an inalienable component of all the types of human speech activity.

It is clarified that listening is the oral comprehension of the perceived spoken language, that guarantees the possibility of understanding of sayings in the other nation's language, in this case in English. Listening serves as a powerful means of teaching of a foreign language, facilitates the mastery of speaking, reading and writing, that is one of the main reasons to use listening as an auxiliary, and sometimes as a primary means of teaching of speech activity types.

The advantages of the technical teaching aids (TTA) usage in the process of the foreign language learning are investigated. It is confirmed that the usage of modern TTA significantly improves the process of development of listening and speaking skills, facilitating language acquisition by means of listening to the sound recordings, watching movies and videos, the usage of personal computers with special programs in the process of the foreign language mastery. Besides, technical teaching aids can provide 100% of students' activity, as they are constantly working, not waiting for their turn, as it occurs under normal conditions of teaching speaking and listening at English lessons.

The importance of the usage of the authentic songs as one of the main and very effective means of teaching listening in a foreign language is explored. The usage of musical means, in particular authentic songs, in the educational process promotes more effective development of verbal aptitude for another language. Also the music is an important psychotherapeutic means that influences the students, relieving tension and creating the necessary mood. Besides, the usage of songs creates the possibility to diversify the teacher's activity at English lessons.

The prospect of our further research is studying of the requirements to the teaching listening texts and the criteria concerning their selection.

Key words: listening, technical teaching aids, listening skills, authentic songs, speech activity.

УДК 811.111-028.26+378
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.10>

Триндяк І.М.,
викладач кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді. Останніми роками у світі значно зросло значення іноземної мови. Англійська мова стала невід'ємним аспектом знань людини, важливим елементом загальнолюдської культури та необхідною умовою інтеграції у світову освітню систему. Саме тому студенти продовжують вивчати її у вищій школі. Нині практично не можливо уявити вивчення іноземної мови без аудіювання. Опанування аудіюванням є не менш важливим

за опанування студентами англійської граматики чи словникового запасу. Аудіювання забезпечує адекватне володіння чужою мовою, адже звукова сторона є невід'ємним компонентом усіх видів мовленнєвої діяльності людини. Саме тому проблема формування навичок слухання на заняттях з англійської мови є важливою та актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання аудіюванню як складник процесу вивчення іноземної мови є предметом постійного

вивчення у педагогіці. Це питання викладено у працях таких вчених, як С.В. Гапонова, Н.В. Єлужина, І.А. Круківська, М.В. Ляховицький, Т.В. Каріх.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема формування у студентів навичок слухання на заняттях з англійської мови є не досить вирішеною. Необхідно звернути особливу увагу на важливість використання технічних засобів навчання під час оволодіння іноземною мовою. Також детальнішого вивчення потребує питання доцільності використання автентичних пісенних матеріалів у процесі навчання іноземної мови.

Мета статті – з'ясувати значення терміну «аудіювання», вивчити переваги використання технічних засобів навчання у процесі вивчення іноземної мови, дослідити важливість використання на заняттях автентичних пісень.

Виклад основного матеріалу. Аудіювання – це слухання з розумінням, самостійний вид мовної діяльності, який є значно важчим, ніж говоріння, читання та письмо; це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Воно є перцептивною мнемічною розумовою діяльністю, оскільки в процесі аудіювання здійснюється сприйняття, рецепція, перцепція; виконання аудіювання пов'язане з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць і розпізнавання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті.

Як один із видів мовленнєвої діяльності аудіювання тісно пов'язане з іншими видами. Насамперед це стосується говоріння, якому не можливо навчитися без аудіювання. Аудіювання і говоріння – це дві сторони усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормативного говоріння. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності є відносно автономним. Оскільки мовне спілкування – процес двосторонній, то недооцінювання аудіювання може вкрай негативно позначитися на мовленнєвій підготовці студентів.

Навчання аудіюванню – це спеціально організована програма дій із текстом, який сприймається на слух. Необхідно поступово навчати окремих дій, оскільки це – внутрішня діяльність, яка не піддається спостереженню. Система навчання аудіюванню включає три рівні: елементарний, просунутий і комунікативний. Формування навичок і вмінь аудіювання автентичного матеріалу відбувається поетапно. На кожному етапі формуються відповідні механізми аудіювання мовленнєвих одиниць різних рівнів: 1) словформи, вільного словосполучення, фрази; 2) понадфразової єдності; 3) цілого тексту. За допомогою цих дій розвивається механізм прогнозування, який відіграє важливу роль у сприйманні мовлення на слух [5; 9].

Вимоги до базового рівня володіння аудіюванням. На базовому рівні аудіювання розглядається як компонент усно-мовленнєвого спілкування. Як самостійний вид мовленнєвої діяльності аудіювання означає сприймання на слух і розуміння текстів із різною глибиною та повнотою проникнення в їх зміст: з повним розумінням і з розумінням основного змісту [5; 8]. Досягнення базового рівня в галузі ґрунтується на:

– вмінні розуміти мовлення носія мови в побутових ситуаціях, пов'язаних із задоволенням найпростіших потреб (привітання, обмін інформацією);

– визначенні теми і мети бесіди, її основного змісту;

– вмінні повно і точно розуміти короткі повідомлення, які стосуються навчально-трудої і соціально-побутової сфер спілкування.

Технічні засоби навчання. Технічні засоби навчання – якісно нове знаряддя праці викладача. До ТЗН належать обладнання та апаратура, які використовуються в навчально-виховному процесі для підвищення його ефективності, адже технічні засоби навчання значно полегшують засвоєння іноземної мови за допомогою прослуховування звукозаписів, перегляду кіно і відеофільмів, використання персональних комп'ютерів зі спеціальними програмами в процесі вивчення іноземної мови. Використання технічних засобів навчання характеризується низкою переваг:

1. ТЗН сприяють вирішенню проблеми масовості в навчанні.

2. ТЗН здатні індивідуалізувати навчання, оскільки пам'ять, імітаційні здібності, наявність музичного слуху визначають особливості формування мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь студентів.

3. ТЗН здатні забезпечити 100% активності студентів, адже вони постійно працюють, а не чекають своєї черги, як це відбувається в звичайних умовах навчання говорінню та слуханню на заняттях з іноземної мови.

4. ТЗН уможливають організацію самостійних та індивідуальних робіт студентів залежно від їхніх здібностей.

5. Технічні засоби здатні краще, ніж будь-які інші засоби навчання, реалізувати дидактичний принцип наочності. У такому випадку широко розповсюджена не тільки зорова, але й слухова, зорово-слухова наочності [7; 14; 15; 18].

Зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення та слугує стимулом до мовленнєвої діяльності студентів.

Слухова наочність також здебільшого застосовується для створення мовленнєвого зразка, а також для відпрацювання пов'язаних із ним процесів (наприклад, формування слухового еталону). Слухова наочність при навчанні іноземної мови

реалізується в прослуховуванні різноманітних звукозаписів, у яких знаходяться мовленнєві зразки, що підлягають засвоєнню.

Зорово-слухова наочність застосовується в якості стимулюючого і мотивуючого мовленнєву діяльність засобу, а також із метою створення мовних зразків [2; 3; 4; 19].

Звукозаписи з пояснювальними текстами дають можливість ввести в навчальний процес іноземну мову, яка відрізняється від мови викладача. При цьому технічно відтворена іноземна мова зазвичай є бездоганною в усіх мовних аспектах, а у мові викладача можуть бути ті чи інші недоліки й похибки індивідуального характеру. Варто наголосити, що порівняно з живою мовою викладача мова, яка відтворюється технічно, може бути багаторазово відтвореною за бажанням студентів, коли вони відчувають у цьому потребу.

Використання автентичних пісенних матеріалів у процесі навчання іноземної мови. Використання автентичного пісенного матеріалу – один із основних і дуже ефективних прийомів навчання аудіюванню іноземною мовою. Пісні та музика супроводжують людей із дитинства, без них не можна уявити собі людське життя, тому цілком природно, коли пісні звучать і на заняттях з іноземної мови, викликаючи в студентів сплеск емоційної сприйнятливості до мови, яку вони досліджують.

Використання пісенного матеріалу мотивує та сприяє кращому засвоєнню мовленнєвого матеріалу завдяки дії механізмів мимовільного запам'ятовування, які дозволяють збільшити обсяг матеріалу, що запам'ятовується. Крім того, автентичні пісні є невичерпним джерелом пасивної лексики, адже дають можливість ненав'язливо повторювати граматичні явища мови, яка вивчається студентами.

Основні завдання при технології навчання з використанням музичних засобів полягають у підвищенні емоційної активності студентів для забезпечення успішності навчальної діяльності. Використання музичних засобів, зокрема автентичних пісень, в освітньому процесі сприяє більш ефективному розвитку іншомовних мовленнєвих здібностей. Музика є і важливим психотерапевтичним засобом, адже впливає на студентів, знімаючи напругу, створюючи необхідний емоційний настрій [6; 10; 16]. Пісня є зразком іншомовної мови та носієм культурологічної інформації. Музика, а саме пісня іноземною мовою, має великі можливості для реалізації навчально-виховних завдань на заняттях з англійської мови. Надзвичайно важливою є методика правильного відбору пісенного матеріалу та його використання.

Використання автентичних пісень у процесі вивчення англійської мови сприяє поглибленню знань з англійської мови; вдосконаленню навичок вимови; розвитку навичок і вмінь читання та аудіювання; досягненню точності в артикуляції, ритміці

й інтонації; стимулюванню монологічного і діалогічного висловлювання; збагаченню словникового запасу. Використання автентичних пісень є надзвичайно важливим, оскільки:

1. Будь-яка мова є особливою вокальною системою, в якій голосні звуки володіють основними характеристиками тонів: висотою, силою, тривалістю, тембром, а синтаксичні структури мають свої ритміко-мелодійні малюнки, специфічні для кожної мови. Взаємодія цих двох знакових систем – музики і мови – історично зумовлена і постійно розвивається.

2. Використання автентичних пісень у вивченні іноземної мови дозволяє розкрити нові здібності студентів, полегшує процес навчання іноземної мови, зробивши його захоплюючим і ефективним, оскільки активізує процес відчуття явищ навколишньої дійсності, сприйняття інформації та формування уявлень.

3. Крім загального естетичного призначення, використання пісень при вивченні іноземної мови є важливим, адже музика ефективно впливає на студентів, сприяючи релаксації або підвищенню їх емоційної активності [12; 13; 17].

Пісня вносить у процес вивчення мови елемент святковості, що дуже впливає на емоційну сферу студентів. Доведено, що іншомовна діяльність на фоні музики сприяє не тільки запам'ятовуванню матеріалу, але і знімає втому в процесі навчання. Також завдяки пісні створюється можливість урізноманітнити діяльність викладача на заняттях з англійської мови. Науковцями доведено, що:

- музика впливає на психіку людини;
- музика лікує або сприяє зціленню;
- музика виражає ласку і смутку, веселощі і серйозність;
- музика викликає позитивні і негативні емоції;
- музика виховує безстрашність у спілкуванні;
- музика знімає втому як фізичну, так і розумову [1; 11].

Висновки. Отже, аудіювання – це розуміння на слух сприйнятого усного мовлення, що забезпечує можливість розуміння висловлювання мовою іншого народу, в цьому випадку англійською мовою. Аудіювання є потужним засобом вивчення іноземної мови, полегшує опанування говорінням, читанням і письмом, що є однією з головних причин використання аудіювання як допоміжного, а іноді й основного засобу навчання видам мовленнєвої діяльності.

Використання технічних засобів навчання у процесі вивчення іноземної мови має значну кількість переваг, адже застосування сучасних ТЗН покращує процес розвитку вмінь і навичок слухання та мовлення, полегшуючи засвоєння іноземної мови за допомогою прослуховування звукозаписів, перегляду кіно і відеофільмів, використання персональних комп'ютерів зі спеціальними про-

грамами в процесі оволодіння іноземною мовою. Досліджено важливість використання на заняттях автентичних пісень як одного з основних і дуже ефективних прийомів навчання аудіюванню іноземною мовою. Застосування пісенного матеріалу в освітньому процесі сприяє більш ефективному розвитку іншомовних мовленнєвих здібностей.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення вимог до текстів навчання аудіюванню та критеріїв щодо їх вибору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андриевская В.В. Психология усвоения иностранного языка на среднем этапе обучения // ИЯШ. 1985. № 6. С. 3–8.
2. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // ИЯШ. 1999. № 3. С. 20–23.
3. Близнюк О.І. Відео у навчанні іноземних мов // Іноземні мови. 1996. № 3. С. 22–25.
4. Верисокин Ю.И. Учебное кино на уроках английского языка // ИЯШ. 2000. № 5. С. 34–36.
5. Гапонова С.В. Навчання розумінню аудіотекстів учнями старших класів середньої школи // *Іноземні мови*. 1996. № 2. С. 9–17.
6. Губницкая И.А. Стихии песни на уроках английского языка // ИЯШ. 1981. № 2. С. 53–55.
7. Дмитренко Т.А. Методика преподавания английского языка в вузе. Учебное пособие. М. : МЭЛИ, 2009. 92 с.
8. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // ИЯШ. 1989. № 2. С. 28–36.
9. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // ИЯШ. 1996. № 5. С. 20–22.
10. Казарян А.З. Эстетическое воспитание учащихся на уроках английского языка // ИЯШ. 1987. № 1. С. 42–43.
11. Карих Т.В. Повышение эффективности обучения аудированию на уроках английского языка в 8-11 классах // ИЯШ. 1991. № 1. С. 31–36.
12. Карпиченкова Е.П. Роль музыки и песен в изучении английского языка // ИЯШ. 1990. № 5. С. 45–48.
13. Круківська І.А. Використання пісень у процесі навчання аудіювання // *Іноземні мови*. 1998. № 1. С. 22–23.
14. Кузьмичева Т.Н. Технические средства в обучении английскому языку. Ленинград : Просвещение, 1998. 130 с.
15. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранному языку. М. : Просвещение, 2001. 142 с.
16. Метьолкіна О.Б. Пісня на уроці англійської мови // *Іноземні мови*. 1996. № 4. С. 58–59.
17. Пелишенко А.С. Использование аутентичного песенного материала в обучении иностранному языку // *Іноземні мови*. 1995. № 3-4. С. 39–41.
18. Теория и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам / Под ред. М.В. Ляховицкого. К. : Вища школа, 1999. 255 с.
19. Яхнюк Т.О. Типологія кіноінформації та її використання для навчання лексики з соціокультурним компонентом // *Іноземні мови*. 2000. № 3. С. 33–37.

ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗАСОБАМИ НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ

FORMATION OF EDUCATIONAL COMPETENCY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF PREFERENCING TRAINING WITH TABLE TENNIS

У статті розглядається формування виховної компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у процесі професійної підготовки засобами настільного тенісу. На сучасному етапі розвитку української держави, подальшої демократизації й гуманізації українського суспільства актуалізуються питання формування справжнього громадянина, здатного критично аналізувати суспільно-політичні процеси, обирати адекватні форми і способи дії в різних ситуаціях, відповідального за результати своєї діяльності, спроможного формулювати самостійні судження та брати на себе ініціативу, а також готового відстоювати власні переконання та здійснювати активні громадянські вчинки. Особлива роль у вихованні студентів належить педагогічним закладам вищої освіти. В цій роботі виховна компетентність студентів будується на заняттях фізичного виховання з використанням засобів настільного тенісу.

Мета – теоретично обґрунтувати поняття «формування виховної компетентності» майбутніх викладачів фізичного виховання в процесі професійної підготовки засобами настільного тенісу.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення літературних даних з проблеми дослідження, узагальнення досвіду фахівців з фізичного виховання і спорту шляхом бесід, опитування та анкетування, педагогічні спостереження за освітнім процесом студентів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що ефективність формування виховної компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання в процесі професійної підготовки суттєво підвищиться, якщо забезпечити інтеріоризацію студентами провідних виховних цінностей через відповідне збагачення змісту навчальних дисциплін, набуття студентами досвіду вияву виховної компетентності в різних видах суспільно корисної діяльності.

Було виявлено, що виховна компетентність майбутнього викладача фізичного виховання є важливим компонентом його фахової компетентності, забезпечує здатність успішно реалізовувати виховну функцію педагогічної діяльності в цілісному освітньому процесі. Ця компетентність включає

в себе особистісний складник, тому ефективно її формування можливе за умови відповідного спрямування як освітнього, так і виховного процесу закладу освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, виховання, компетентність, студенти, настільний теніс, фізичне виховання.

The article deals with the formation of educational competence of future teachers of physical education in the process of professional preparation by table tennis. A special role in shaping the education of students belongs to pedagogical institutions of higher education. In our work, students' educational competence is based on physical education with the use of table tennis. In our work, students' educational competence is based on physical education with the use of table tennis.

The purpose – to theoretically substantiate the notion of "formation of educational competence" of future teachers of physical education in the process of professional training by table tennis. Research methods: analysis and synthesis of literary data on the problem of research, generalization of the experience of specialists in physical education and sports through interviews, questioning and questioning, pedagogical observations of students' educational process.

The hypothesis of the study is based on the assumption that the efficiency of formation of educational competence of future teachers of physical education in the process of vocational training will significantly increase if to provide: internalization of leading educational values by students through appropriate enrichment of the content of educational disciplines; gaining students experience of educational competence in various types of socially useful activities.

It has been found that the educational competence of the future teacher of physical education is an important component of his professional competence, which provides the ability of the future teacher to successfully implement the educational function of pedagogical activity in a holistic educational process. This competence includes the personal component, so its effective formation is possible under the appropriate direction of both the educational and educational process of the educational establishment.

Key words: professional training, education, competence, students, table tennis.

УДК 378.091

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.11>

Христенко Д.О.,
аспірант кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього
менеджменту,
викладач кафедри теорії і методики
фізичного виховання
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку української державності, подальшої демократизації й гуманізації українського суспільства актуалізуються питання формування справжнього громадянина, здатного критично аналізувати суспільно-політичні процеси, обирати адекватні форми і способи дії в різних ситуаціях, відповідального за результати своєї діяльності, спроможного формулювати самостійні

судження та брати на себе ініціативу, а також готового відстоювати власні переконання та здійснювати активні громадянські вчинки. Особлива роль у формуванні виховання таких громадян належить педагогічним закладам вищої освіти (далі – ЗВО), які мають забезпечити не тільки підготовку висококваліфікованих вчителів, але й виховання студентів як особистостей зі сформованими соціально значущими якостями, що добре усвідом-

люють власне місце і роль як громадян України і прагнуть докласти активних зусиль на благо рідного народу, в тому числі у своїй професійній діяльності. При цьому у процесі професійного становлення майбутнього вчителя провідне місце має займати формування громадянської позиції як важливого показника його соціальної зрілості та готовності здійснювати професійну діяльність в сучасних умовах розвитку України.

Одним із найважливіших серед професійних обов'язків шкільного педагога є формування патріотизму та громадянської позиції в учнівської молоді. Успішність реалізації цього завдання здебільшого залежить саме від вияву вчителем у своїй професійній діяльності громадянської позиції, що підтверджує необхідність її цілеспрямованого формування у студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Пріоритетність вказаної проблеми відображено в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту». Національній доктрині розвитку освіти в Україні, у «Концепції громадянської освіти в Україні», «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» та інших нормативних документах у галузі освіти. У світлі цього виховання формування громадянської позиції майбутніх учителів визначено важливим стратегічним напрямом сучасної державної політики.

Аналіз наукової літератури підтверджує, що певні аспекти вказаної вище проблеми знайшли своє відображення у наукових дослідженнях за такими напрямками: історико-педагогічні аспекти виховання молоді в суспільстві (Т. Завгородня, І. Кучинська, С. Ткачов та інші); зміст, методи й форми виховання та формування громадянської позиції особистості (О. Докуніна, М. Михайличенко, Л. Омельченко, О. Пометун, В. Поплужний та інші); особливості виховання студентської молоді (М. Євтух, Г. Пономарьова, Г. Шевченко та інші); шляхи формування в учнів і студентів системи духовних цінностей (А. Осіпцов, В. Пристинський, О. Сухомлинська та інші); виховної компетентності (В. Вербицька, О. Кучер, С. Позняк та інші); специфіка професійної діяльності викладача (М. Гриньова, О. Тимошенко, О. Школа, О. Фоменко та інші) та вимоги до його професійної підготовки у закладах вищої освіти (А. Бойченко, О. Савченко, В. Сластьонін, О. Суровов, Н. Ткачова та інші). Отже, науковці зробили вагомий внесок у дослідження різних питань громадянського становлення майбутніх викладачів педагогічних ЗВО. Згідно аналізу наукової літератури проблема формування виховної компетентності у студентів педагогічних ЗВО в сучасних умовах ще не була предметом окремого дослідження.

Настільний теніс зазнав бурхливих змін за останні 20-25 років, які насамперед пов'язані

з виникненням нових технологій і матеріалів для виготовлення ракеток. Зміни в грі характеризуються зростанням тактичної складності, підвищенням технічної оснащеності, зміною механізмів руху тіла в ударі, зростанням швидкості, сили, атлетизму та психофізичної підготовленості тенісистів. З'явилися й нові підходи до навчання грі, пов'язані з модернізацією матеріально-технічної бази й результатами наукових досліджень. Нагальною є необхідність вивчення, виявлення й наукового пояснення закономірностей, які полегшують і скорочують терміни опанування цією грою.

Актуальність окресленої проблеми підсилюється і наявністю суперечностей між об'єктивною потребою школи у вчителів зі сформованою системою виховних цінностей і недостатньою спрямованістю змісту навчальних дисциплін на інтеріоризацію студентами провідних виховних цінностей у процесі їх професійної підготовки на прикладі занять із настільного тенісу; між важливістю прояву майбутніми викладачами фізичного виховання виховної компетентності у власній педагогічній діяльності та недостатнім забезпеченням викладачами педагогічних ЗВО можливості набуття ними досвіду виявляти виховні компетенції в процесі здійснення суспільно корисної діяльності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати поняття «формування виховної компетентності» майбутніх викладачів фізичного виховання в процесі професійної підготовки засобами настільного тенісу.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення літературних даних за проблемою дослідження, узагальнення досвіду фахівців з фізичного виховання і спорту шляхом бесід, опитування та анкетування, педагогічні спостереження за освітнім процесом студентів.

Виклад основного матеріалу. Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що ефективність формування виховної компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання в процесі професійної підготовки суттєво підвищиться, якщо забезпечити:

1) інтеріоризацію студентами провідних виховних цінностей через відповідне збагачення змісту навчальних дисциплін;

2) набуття студентами досвіду вияву виховної компетентності в різних видах суспільно корисної діяльності.

Терміни «компетенція» та «компетентність» розглядаються багатьма науковцями. Поняття «компетентність» відображає результат, який свідчить про результативність роботи людини, її здатність як фахівця досягати мети у своїй діяльності.

На думку О. Дубасенюк, професійно-педагогічна компетентність в аспекті виховання є сукупністю вмій викладача структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного розв'язання

виховних задач [2]. Визначаючи складну структуру цього утворення, до її основних елементів авторка відносить:

1) компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів;

2) компетентність у галузі фахових дисциплін і знання того, як зробити процес навчання, зміст дисципліни провідним засобом виховання студентів;

3) соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування;

4) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості студентської молоді;

5) аутопсихологічну компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності й особистості [2].

Оцінювання компетентності засноване на професійних стандартах, здатності людини справлятися зі своїми обов'язками. Для того, щоб продемонструвати власну компетентність, студенти повинні виявити свої компетенції – моделі поведінки, що дають їм змогу бути компетентними. Отже, компетентність – це загальний оцінний термін, який позначає здатність до певної діяльності (здатність студентів до навчання, до самоосвіти тощо).

Компетентність зазвичай характеризують як вміння розв'язувати певні завдання, а компетенції – як стандарти, що забезпечують цю здатність. Компетентність можлива лише у діяльності. Компетентність в освітній діяльності – це набір знань, умінь та навичок, що дають змогу студентам успішно її виконувати, але без досвіду виконання діяльності бути компетентним у ній неможливо.

У цій роботі виховна компетентність студентів будується на заняттях фізичного виховання з використанням засобів настільного тенісу. Такий підхід виховання є дієвим для студентів. Для викладачів фізичного виховання, які свою виховну діяльність реалізують на засадах особистісно-орієнтованого підходу, визначальною є взаємодія зі студентом, під час якої повинні враховуватися його інтереси (настільний теніс) і права, забезпечуватися емоційний контакт із нею; тактика спілкування – співробітництво, яка ґрунтується на розумінні й прийнятті особистості студента, забезпеченні умов для вияву його активності на заняттях із фізичного виховання, ініціативи, самостійності дій, вибору рішень; оцінна діяльність, спрямована на оцінку конкретних результатів професійної діяльності, на надання переваги успішним діям за допомогою настільного тенісу, яка позитивно впливає на характер занять фізичними вправами [1; 3; 4].

Особистісний підхід визначається особистісно-професійними якостями, необхідними викладачу для продуктивної реалізації суб'єкт-суб'єктної

виховної взаємодії із сучасними студентами, – надихати, захоплювати, підтримувати їх. Серед найсуттєвіших автор вважає такі:

1) загальна культура,

2) різнобічність інтересів,

3) довіра й повага до студентів,

4) відкритість до нового,

5) здатність генерувати ідеї, оптимізм,

6) емоційна стабільність, харизматичність,

7) динамізм, лідерські якості, толерантність,

8) соціальна активність, особиста та соціально-професійна відповідальність.

Основна спрямованість виховної діяльності – це перетворення ціннісно-мотиваційної сфери студентів, їхніх почуттів і ставлень, які визначають загальну спрямованість діяльності особистості. Безсумнівною є залежність її результативності від цінностей та особистісних якостей викладача, які визначають його авторитет і референтність для студентів. Специфічною особливістю ставлення до референтного викладача є те, що висловлювані ним думки, погляди й контроль за діями безпосередньо сприймаються студентами з довірою, не потребуючи особливих доказів. Такий емоційний зв'язок включається у внутрішній світ студентів, а цінності та уподобання викладача приймаються як особисті. Викладач фізичного виховання, який користується у студентів авторитетом, не має потреби вдаватися до постійних вимог і зауважень.

Отже, виховна компетентність майбутнього викладача фізичного виховання – це інтегративна особистісно-діяльнісна якість, сформована в процесі компетентісно орієнтованої професійної освіти студентів, яка забезпечує його теоретичну й практичну готовність і здатність ефективно реалізовувати виховну функцію педагогічної діяльності в цілісному освітньому процесі з фізичного виховання, усвідомлювати та успішно розв'язувати стандартні чи проблемні ситуації, які виникають у виховній діяльності на заняттях із настільного тенісу.

Висновки. З аналізу літературних джерел щодо питань формування виховної компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання в процесі професійної підготовки виявлено, що виховна компетентність майбутнього викладача фізичного виховання є важливим компонентом його фахової компетентності, що забезпечує здатність майбутнього викладача успішно реалізовувати виховну функцію педагогічної діяльності в цілісному освітньому процесі. Ця компетентність включає в себе особистісний складник, тому ефективно її формування можливе за умови відповідного спрямування як освітнього, так і виховного процесу закладу освіти.

Подальшого розвитку набули ідеї, методи й форми (бесіди, семінари, конференції, волонтер-

ські акції, участь у роботі громадських організацій, тренінги, а також сучасні інтерактивні технології тощо) виховної компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання в процесі їх професійної підготовки на прикладі занять із настільного тенісу; методика виховання рухових дій і навичок студентів на основі настільного тенісу з наявністю етапів акцентованого впливу на окремі якості на етапі початкового навчання, яка дає педагогам дієвий алгоритм підвищення освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. (2003). Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. Київ : Либідь, 344 с.

2. Дубасенюк О.А. (2005). Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 367 с.

3. Краснощок І.П. (2019). Виховна компетентність майбутнього педагога: зміст та структура. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (182), С. 90–98.

4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. (2002). Педагогика : учебн. пособ. для студ. пед. учебных заведений. Москва : Школьная пресса, 512 с.-

5. Школа О.М., Бойченко А.В., Суоров О.А. (2019). Формування готовності впровадження здоров'язберезувальних технологій у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Вип. 4 (327). Ч. 2. С. 134–142.

MOST ACTIVE AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS IN THE FIELD OF AGRICULTURAL COMPLEX

НАЙУЖИВАНІШІ АКТИВНІ ТА ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ У СФЕРІ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ

The problem of choosing the most effective and rational methods of teaching foreign languages that meet modern teaching conditions and meet the requirements of the standards of modern education has not lost its relevance for many decades. Interactive technologies allow students to play various personal and official roles in the training and playing field, to master them when creating a future model of human interaction in a production situation. When using interactive technologies in teaching, the student is as close as possible to the conditions of the educational material, is included in the situation being studied, is encouraged to take active actions, experiences a state of success and motivates his behavior.

It is permissible to use interactive work in the lessons, where the learning of the stated new material takes place, in the lessons where knowledge is applied, in special lessons, as a generalization or survey. In the initial stages of training, working in pairs is quite effective. Its huge advantage is the ability to speak out for each child, exchange their own ideas with a partner, and then voice them to the whole class, and most importantly, every student will be involved in the work. The educational process using active and interactive methods, in contrast to traditional classes, where the student is a passive student, is based on the inclusion of all students in the group, without exception, each of them making their own individual contribution to solving the problem with the help of an active knowledge exchange, ideas, ways of working.

Modern pedagogical science should move to a new stage, update the scientific and methodological system of education, improve the forms and methods of training, narrow the gap between the real level of training of specialists and the needs of employers, ensure the continuity of education, analyze foreign experience in education.

Key words: *pedagogical science, interactive technologies, active technologies, classification, project method, role play, cluster, brainstorming, case study.*

Проблема вибору максимально ефективних і раціональних методів викладання інозем-

них мов, які відповідають сучасним умовам навчання і вимогам стандартів сучасної освіти, не втрачає своєї актуальності протягом багатьох десятиліть. Інтерактивні технології дозволяють слухачам в навчально-ігровому полі програти різні особистісні та посадові ролі, засвоїти їх при створенні майбутньої моделі людської взаємодії у виробничій ситуації. При застосуванні в навчанні інтерактивних технологій студент максимально наближений до умов навчального матеріалу, включається в досліджувану ситуацію, збуджується до активних дій, переживає стан успіху і мотивує свою поведінку.

Можливе застосування інтерактивної роботи на уроках, де відбувається засвоєння викладеного матеріалу, на парах, спеціальних уроках, як узагальнення або опитування. На початкових етапах навчання досить ефективна робота в парах. Величезним плюсом є можливість висловитися кожній дитині, здійснити обмін власними ідеями з партнером, а потім озвучити їх всьому класу, а найголовніше те, в роботу буде залучений кожен студент. Навчальний процес із застосуванням активних та інтерактивних методів, на відміну від традиційних занять, де студент є пасивним слухачем, будується на основі включеності в нього всіх студентів групи без винятку, причому кожен із них вносить свій внесок у вирішення поставленого завдання за допомогою активного обміну знаннями, ідеями, способами діяльності.

Сучасна педагогічна наука повинна перейти на новий етап, оновити науково-методичну систему освіти, вдосконалити форми і методи навчання, скоротити розрив між реальним рівнем підготовки фахівців і запитами роботодавців, забезпечити безперервність освіти, аналіз зарубіжного досвіду в освіті.

Ключові слова: *інтерактивні технології, активні технології, наука педагогіка, класифікація, метод проєктів, рольова гра, кластер, «мозковий штурм», аналіз конкретних ситуацій.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.12>

Chornobai V.G.,

Senior Lecturer in Philology Department,
Postgraduate Student of the Department
of Pedagogy and Psychology
Dnipro State Agrarian
and Economic University

One of the tasks of teaching a foreign language in an educational institution at a university is to develop students' communicative competences in the field of professional communication, ie. communication on topics related to the future profession and studied in the framework of a profile-oriented foreign language course. The purpose of training in the field of professional communication is to reach students a level of foreign language proficiency that will allow them to conduct elementary conversation on the studied topics with foreign colleagues and partners with the same level of education. However, there are some problems in achieving this.

Firstly, it is assumed that the program of teaching a foreign language at the university is based on knowledge, skills, abilities acquired in the basic course of a comprehensive school. But the practice shows that students have different levels of training for the reason that applicants are school graduates from different areas and from different social and educational environments. This requires a differentiated approach to students, the development of their motivational sphere and consideration of their preferred cognitive strategies.

Secondly, with a small number of academic hours devoted to classroom training in the discipline of

“Foreign Language”, the role of independent work increases, which requires careful organization and management, since the load on general humanitarian and natural-mathematical disciplines is great. Thirdly, it is necessary to create favorable conditions for the functioning of memory mechanisms during the assimilation of vocabulary (since vocabulary is a leading component of verbal communication), as well as to provide conditions for self-control.

The methodological content of a modern lesson in a foreign language should be communicative – the focus of the educational process on bringing it closer to the real process of communication based on speech knowledge, skills and abilities. The need to ensure a communicative orientation of teaching students of non-linguistic universities requires the development and improvement of all types of speech foreign language activities. The main attention should be given to the development of skills to carry out all types of speech activity: listening – understanding (listening), speaking, reading, writing.

Thus, the main purpose of teaching a foreign language is seen in the development of students' ability to use a foreign language as a tool in the dialogue of cultures of the modern world, the formation of their skills and foreign language communication to achieve a high level of language competence in their industry [1, p. 56]. Therefore, an important role today belongs to interactive teaching methods and technologies that develop students' critical thinking, enrich their imagination, improve their communication culture and social behavior, and also form the ability to make collective and individual decisions, which creates the prerequisites for effective improvement of the educational process in higher educational institutions.

As research shows, it is customary to call means interactive that provide continuous dialogic interaction of the subjects of the educational process [2, p. 67]. Interactive activity is based on active communication of participants in the educational process. “The essence of interactive learning,” the researchers say, “is that the learning process is subject to the constant, active interaction of all students; the teacher and student are equal subjects of education” [3, p. 27]. Therefore, in the literal sense, interactive can be called a method in which the student is an accomplice in the learning process. He acts not only as a listener, observer, but also actively participates in what is happening.

Yu.V. Gushchin believes that methods that are implemented through the active interaction of students in the learning process can be considered interactive. They allow during the common business to gain new knowledge and organize corporate activities, from the separate interaction of two or three people with each other and to the wide cooperation of many [4, p. 9]. An analysis of the scientific literature indicates that the main goal that researchers put

forward in the application of interactive methods is to develop students' self-determination skills, control their educational activities with respect to the tasks, achieve a certain result and choose the most rational way to find the necessary tools for this mental or organizational work to become an independent subject of educational activity [5, p. 77–78].

The main goal of teaching a foreign language to students is practical knowledge of a foreign language. This implies higher requirements for the level of formation of speech skills and abilities, new approaches to the selection of the content of teaching a foreign language. Components of an innovative approach for learning are the activity approaches. It involves active learning. Active learning is a priority at the present stage of teaching English. This can be achieved by exploring the two main modern principles of teaching English – active and interactive technologies. Based on this, the question arises before the teacher: what are the effective methods of teaching a foreign language to use in order to achieve the ultimate goal, that is, to ensure the formation of students' communicative competence.

Interaction on acquisition of new knowledge and ways of activity raises students' cognitive and social experience to a new, higher level of development, forms cooperation and cooperation. The essence of interactive learning is that the learning process is organized in such a way that all students find themselves involved in the process of cognition, they have the opportunity to understand and reflect on what they know and think. The student is not only an observer or a listener, but also an active participant in the creative process of learning, the mastery of the teacher when he embodies not only the teacher-bearer of certain information, but also the scientist researcher, for whom it is important not only to answer questions, is extremely important, but also to ask the questions themselves and to encourage students to search for answers independently. The basic principle of the interactive method is the principle of collective interaction, according to which students achieve communicative goals through social-interactive activities: discussions, discussions, dialogues, role plays, imitations, improvisations, debates. Such activities are in line with a person-centered approach to learning, as well as provide a positive impact of the team on the personality of each student, forming favorable relationships in the study group.

ACTIVE TEACHING METHODS are based on the interaction scheme “teacher = student”. From the name it is clear that these are methods that involve the equal participation of teachers and students in the educational process. That is, children act as equal participants and creators of the lesson. Active teaching methods are ways to enhance the educational and cognitive activities of students, which encourage them to actively think and practice in the process of

mastering the material, when not only the teacher is active, but the students are also active.

Active teaching methods allow you to solve the following problems:

- 1) submission of the learning process to the managerial impact of the teacher;
- 2) ensuring active participation in the educational work of both trained and not trained students;
- 3) Establishment of continuous monitoring of the learning process.

The idea of active teaching methods in pedagogy is not new. The founders of the method are considered to be such distinguished teachers as Y. Komen-sky, I. Pestalozzi, A. Disterweg, G. Hegel, J. Russo, D. Dewey. Although the idea that successful learning is built, first of all, on self-knowledge, is still encountered by ancient philosophers. The most general classification divides active methods into two large groups: individual and group. More detailed includes such groups: Discussion. Gaming. Training. Rating.

The most common methods of active learning:

1. *Presentations* – the easiest and most affordable method for use in the classroom. This is a slide show prepared by the students themselves on the topic.

2. *Case technologies* – have been used in pedagogy since the last century. It is based on the analysis of simulated or real situations and finding a solution. Moreover, there are two approaches to creating cases. The American school offers a search for the only correct solution to the problem. The European school, on the contrary, welcomes the versatility of decisions and their justification.

3. *Problematic lecture* – in contrast to the traditional one, the transfer of knowledge during a problem lecture does not take place in a passive form. That is, the teacher does not present ready-made statements, but only raises questions and denotes a problem. The rules are deduced by the students themselves. This method is quite complicated and requires students to have a certain experience of logical reasoning.

4. *Didactic games* – unlike business games, didactic games are strictly regulated and do not imply the development of a logical chain to solve the problem. Game methods can be attributed to interactive teaching methods. It all depends on the choice of the game. So, popular travel games, performances, quizzes, KVN are tricks from the arsenal of interactive methods, as they involve the interaction of students with each other.

5. *Basket method* – based on a simulation of the situation. For example, a student should act as a guide and conduct a tour of the historical museum. At the same time, his task is to collect and convey information about each exhibit.

INTERACTIVE TEACHING METHODS contribute to the independent search for information and the implementation of educational needs through practical activities, and are focused on the dominance of

students' cognitive activity in the process of forming professional competencies. Their use involves modeling life situations, solving professional problems according to the analysis of the circumstances and situations.

Interactive methods are based on the interaction schemes "teacher = student" and "student = student". That is, now not only the teacher attracts children to the learning process, but the students themselves, interacting with each other, affect the motivation of each student. The teacher only serves as an assistant. Its task is to create conditions for children's initiative. In accordance with the aspects of the systemic, synergetic, personal, activity, competency-based approaches and based on the analysis of existing scientific and pedagogical works on the research problem (N.N. Dvulichanskaya, E.F. Zeer, I.A. Zimnyaya, M.D. Ilyazova, E.A. Kag-akina, M.V. Krupina, O.E. Kurlygina, A.K. Markova, L.M. Mitina, Yu.G. Tatura, Yu.V. Frolov, A.V. Khutor-sky, T.A. Chekalina, V.D. Shadrikova and others) identified the following components of the profes-sional competence of university students: value, organizational and motivational, knowledgeable, operational-active, individual psychological, social, evaluative-reflective, corrective.

Based on the formation of the components of professional competence, all interactive teaching methods are systematized as follows: organizational and motivational (discussion, role-playing game, dialogue, etc.); cognitive (demonstration of experiments, presentation, interactive game, analysis of specific situations, organizational and mental game, heuristic conversation, "round table", etc.); operational-activity ("brainstorming", case method, project method, lecture, seminar, practical and laboratory classes of a problematic nature, lecture-visualization, conference, organizational-activity game, business game, modeling of professional situations, etc.); socio-psychological (method of cooperation, psychological training, warm-up, collective solution of creative tasks, etc.); assessment and reflexive (competition of practical works with their discussion, group discussion, exercises, tests, laboratory workshops, etc.); corrective (work in small groups, etc.).

There are many active and interactive methods in modern pedagogic methodology. Here are the most used methods and technologies for teaching English to students:

Active / interactive methods used in foreign language classes

Project Method	Role-playing game	Cluster	"Brainstorm"	Case Study
----------------	-------------------	---------	--------------	------------

The project method is a comprehensive teaching method that allows you to individualize the learning process, where students show independence in planning, organizing and monitoring their activities.

There are three main types of projects for teaching language:

1) A group project in which “the study is conducted by the whole group, and each student studies a certain aspect of the selected topic”.

2) A mini-study, consisting in conducting an “individual sociological survey using questionnaires and interviews”.

3) A project based on work with literature (texts on a specialty), implying “selective reading on a topic of interest to the student” and suitable for individual work. You can use this form of training when studying topics such as: “My future profession”, “Ecology”, “Agricultural producers”, “Livestock farming in Ukraine and the UK”.

Role-playing game is an important factor in ensuring communicative motivation. It develops interest in foreign language communication, expands its subject content, enabling students to go beyond their context of activity, and allows to anticipate future personal experience by playing the roles of people in their future professions. Three components are distinguished in the structure of a role-playing game:

1) Roles that students play in the lesson can be social (professional, socio-demographic) and interpersonal (leader, friend, rival, etc.).

2) The initial situation – acts as a way to organize it.

The following components of the situation are distinguished: a) subject, b) object (subject of conversation), c) attitude of subject to subject of conversation, conditions of speech act. There are a huge number of forms of role-playing games: presentation, interview, correspondence trip, press conference, round table, teleconference, tour, fairy tale, reportage, interest club.

The cluster method is a graphical technique for organizing material. Cluster compilation technology is as follows: wording of a keyword or concept; record words around a keyword. They are circled and connected to the main word; each new word forms a new core, which causes further associations. In this way,

associative chains are created. Clusters can be used: when repeated at the beginning of the training session; when introducing the topic.

“*Brainstorming*” is a widely used way of producing new ideas for solving scientific and practical problems. Its purpose is the organization of collective mental activity in the search for innovative ways to solve problems. The main task of *the case* is to reflect in detail and in detail the life situation when solving communicative situational problems. Moreover, its purpose is to consolidate knowledge, practical skills and the formation of competences on their Students learn to communicate in a foreign language, participate in discussions, use grammatical constructions, activate their active (passive) vocabulary in the process of communicative activity.

Conclusions. The use of active and interactive methods in teaching a foreign language can significantly increase the time of speech practice in a lesson for each student, to achieve the assimilation of material by all participants in the study group, to solve a variety of educational and developmental tasks. The teacher, in turn, becomes the organizer of an independent educational, cognitive, communicative, creative student activity and opportunities for improvement appear.

REFERENCES:

1. Dewey D. *Demokratiya i obrazovanie* / Per. s angl. Moskva : Pedagogika-press, 2000.
2. Oskol'skaja I.A. Nekotorye aspekty interaktivnyh metodov obuchenija inostrannomu jazyku v vuze // *Pedagogicheskie nauki*. 2017. № 3(84). S. 64–71.
3. Jakubov F.U., Jem M. Rol' interaktivnyh metodov i Interneta v uchebnom processe pri izuchenii inostrannyh jazykov // *Uchenyj XXI veka*. 2016. № 4-1 (17). S. 26–28.
4. Panina T.S. *Sovremennye sposoby aktivizacii obuchenija* / T.S. Panina, L.N. Vavilova. M. : Izd. centr “Akademiya”, 2008. 176 s.
5. Zeer E.F. *Psihologiya professionalnogo razvitiya* / E.F. Zeer. M. : Izd. centr “Akademiya”, 2009. 230 s.

КУРС «ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ФІТНЕС» В АСПЕКТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

COURSE "FUNCTIONAL FITNESS" IN THE HEALTH ASSURANCE ASSOCIATION OF HIGHER EDUCATION PROVIDERS

Курс «Функціональний фітнес», який викладається студентам, спрямований на їх здоров'язбереження, підвищення загального рівня функціональних можливостей організму, пов'язаний зі збільшенням резервів здоров'я, розвитком фізичних здібностей, збільшенням опірності емоційним стрес-факторам і несприятливому впливу середовища, зміцненню здоров'я, формуванню здорового способу життя.

Метою курсу є опанування здобувачами вищої освіти основними знаннями, спеціальними вміннями і навичками з організації, планування, підготовки і проведення оздоровчих занять із функціонального фітнесу.

Результат. На заняттях із функціонального тренінгу здобувачі вищої освіти отримують теоретичні знання про вплив фізичних вправ на стан свого здоров'я, мають можливість практично засвоювати оздоровчі фізичні вправи, навчаються методикам викладання в системі фізкультурно-оздоровчих технологій. У процесі багаторічних занять викладачі проводять контроль за станом здоров'я здобувачів вищої освіти.

Висновки. Аналіз і узагальнення літературних джерел показали, що питання формування професійних вмінь, навичок, здібностей займає одне з провідних місць у процесі підготовки викладачів із фізичної культури та фітнес-тренерів. Головним засобом їх вироблення переважна більшість дослідників вважає практичну діяльність, зазначаючи, що важливою умовою є її систематичність і безперервність. Специфічні особливості впливу функціонального тренінгу на організм і психіку здобувачів вищої освіти, їх можливості формування низки педагогічних вмінь і здібностей можуть бути успішно використані в процесі професійної підготовки фахівців із фізичної культури і спорту. Такими вміннями і здібностями є вміння діяти в екстремальних ситуаціях; пошук потрібного рішення в постійно змінній обстановці; вміння критично аналізувати свою діяльність і керувати власним психічним станом.

Методика формування професійних вмінь засобами аеробіки повинна включати використання принципів проблемного навчання, які безпосередньо враховують інтелектуальний розвиток здобувачів вищої освіти і стимулюють їх самостійність і творче мислення якості, необхідні педагогові. Формування професійних вмінь відбувалося результативніше в комплексному поєднанні з виробленням особистісних здібностей. Основні принципи і зміст методики початкового навчання курсу «Функціональний фітнес», розробленого для здобувачів вищої освіти факультету фізичного виховання ХГПА, спрямовані на вдосконалення особистісних здібностей майбутніх фітнес-тренерів.

Подальші дослідження будуть висвітлювати розробку навчальної програми з цього курсу щодо вдосконалення методик навчання та збільшення часу на виконання самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: функціональні можливості, здобувачі вищої освіти, здоров'язбереження, здоровий спосіб життя, оздоровче тренування, аеробіка, фітнес.

Course "Functional fitness" provided to students, aimed at their health saving, increasing the overall level of functional capacity of the body, which is associated with an increase in health reserves, the development of physical abilities, as well as increased resistance to emotional stress and adverse effects environment, promoting health, forming a healthy lifestyle.

The aim of the course is to acquire higher education students with basic knowledge, special skills in organizing, planning, preparing and conducting wellness classes in functional fitness.

Result. In functional training, higher education students receive theoretical knowledge of the importance of exercise to their health status, have the opportunity to practically acquire wellness physical exercises, learn methods of teaching in the system of physical and health-improving technologies. In the course of many years of teaching, the control and self-control of the health status of higher education applicants is conducted.

Conclusions. The analysis and generalization of the data from literature sources showed that the issues concerning the formation of professional skills, skills and abilities occupy one of the leading places in the training of physical education teachers and fitness trainers. The main tool for their development is the overwhelming majority of researchers consider practical activity, while noting that its systematic and continuity is an important condition. The specific features of the impact of functional training on the body and psyche of higher education applicants, their ability to form a range of pedagogical skills and abilities can be successfully used in the training of specialists in physical education and sports.

The following skills and abilities have emerged: the ability to act in extreme situations; finding the right solution in an ever-changing environment; ability to critically analyze their activities and manage their mental state. Methods for the formation of professional skills by aerobics should include the use of principles of problematic learning that directly take into account the intellectual development of higher education students and stimulate their independence and creative thinking – the qualities required of the teacher. Formation of professional skills was more effective in a complex combination with the development of personal abilities. The basic principles and content of the method of initial training of the course, "Functional fitness", developed for the applicants of higher education of the faculty of physical education of the HGPA, aimed at improving the personal abilities of future fitness trainers.

Further research will be directed to the development of a curriculum for this course to improve teaching methods and increase the time to perform independent work of higher education applicants.

Key words: functionality, higher education applicants, health saving, healthy lifestyle, wellness training, aerobics, fitness.

УДК 796

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.13>

Школа О.М.,

канд. пед. наук, доцент,

завідувач кафедри фізичного виховання КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема здоров'я студентської молоді є ключовою, оскільки здоров'я є основним ресурсом для повсякденного життя. Масштаби порушення стану здоров'я молодих людей нині очевидні. Проте біологічний вік, який відповідає паспортному, реєструється лише у 18% здобувачів вищої освіти, причому в окремих випадках він перевищує паспортний на 15-20 років [5; 6]. За даними медичних досліджень повністю здоровими можуть вважатися не більше 15% здобувачів вищої освіти. Більше половини студентської молоді має відхилення в стані здоров'я. Ці порушення спостерігаються на рівні функціональних систем, дефектів опорно-рухового апарату, захворювань нервової системи, травного тракту [1].

Багато здобувачів вищої освіти страждають серйозними хронічними захворюваннями, які ускладнюють процес їх адаптації до фізичних і розумових навантажень, перешкоджають запам'ятовуванню лекційного матеріалу і ефективному навчанню в ЗВО. На збільшення рівня захворюваності вказують багато авторів, які займаються вивченням здоров'я молоді, що навчається в закладах освіти. Виявлено, що зростання захворюваності здобувачів вищої освіти відбувається на фоні помітного зниження загального рівня фізичного розвитку, що знижує результативність освітнього процесу, обмежує їх виробничу і суспільно-політичну діяльність.

У здобувачів вищої освіти адаптація до нових соціальних умов викликає активну мобілізацію, потім – виснаження фізичних резервів організму, особливо на перших курсах навчання. Великого значення набуває пошук шляхів поліпшення стану здоров'я і підвищення фізичної працездатності, збільшення функціональних можливостей організму майбутніх кваліфікованих фахівців [2–5]. Вирішення проблеми здоров'язбереження здобувачів вищої освіти залежить як від особливостей їхнього образу і стилю життя, так і від закономірностей етапу індивідуального розвитку. В той же час остаточно біологічне формування організму в 17-20 років ще не закінчене, тому знання його особливостей в цей період необхідне для розробки методів цілеспрямованої дії на досягнення гармонійності фізичного розвитку, збереження, зміцнення і формування здоров'я.

Навчання в ЗВО належить до категорії розумової праці і відрізняється низкою особливостей, процесом навчання, який полягає в засвоєнні обсягу навчального матеріалу, в накопиченні знань і розвитку інтелектуально-емоційної сфери. Структура і умови навчальної діяльності порівняно з шкільною ускладнюються: підвищуються інформаційні навантаження, посилюється гіподинамія, ускладнюються міжособистісні стосунки. В період навчання в ЗВО студенти піддаються дії як неспецифічних (клімато-географічних, екологічних),

так і специфічних чинників (вікових, фізіологічних і психологічних дій, емоційних перевантажень, малорухливого способу життя).

Адаптація до комплексу нових чинників супроводжується значною напругою компенсаторно-приспосованих систем організму. Постійна розумова, фізична і психоемоційна напруга, а також порушення режиму праці, живлення, наявність шкідливих звичок часто призводять до зриву процесу адаптації і розвитку низки захворювань у здобувачів вищої освіти. Період гострої адаптації, згідно з думкою багатьох дослідників, припадає на адаптацію до навчання на I–II курсах [1; 2]. Його тривалість визначається індивідуальними особливостями здобувачів вищої освіти, які включають здібності, психічні установки, мотивацію, матеріальну забезпеченість і здоров'я [4; 3; 6].

В умовах сучасної гіподинамії значно зростає роль різних форм і видів занять із фізичної культури і спорту. Відповідним чином організовані заняття фізичною культурою і спортом сприяють зміні показників фізичного розвитку, функціонального стану і психофізіологічних можливостей організму. Певною мірою в процесі тренувальних занять оздоровчої спрямованості відбувається формування особових якостей і психофізичної готовності майбутнього випускника до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Курс «Функціональний фітнес» повністю виконує соціальні і біологічні функції за оптимізацією фізичного стану студентської молоді, організацією здорового способу життя, підготовкою до життєвої практики. Опанування інформації про зміцнення і формування здоров'я, залучення до здорового способу життя на думку Г.П. Грибана, О.В. Кабацької, М.О. Носко, Л.П. Сущенко та інших найуспішніше здійснюється при активній позиції до систематичних занять фізичними вправами, що сприяють формуванню стійкого інтересу до власного пізнання і самовдосконалення.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (далі – ХГПА) вже багато років проводить підготовку вчителів фізичної культури, а тепер ще й фітнес-тренерів. Була розроблена робоча навчальна програма курсу «Функціональний фітнес», покликаний комплексно й цілеспрямовано забезпечувати процес здоров'язбереження здобувачів вищої освіти [4; 5].

Виклад основного матеріалу. Метою курсу є опанування здобувачами вищої освіти основними знаннями, спеціальними вміннями і навичками з організації, планування, підготовки і проведення оздоровчих занять із функціонального фітнесу.

Основні завдання вивчення курсу полягають у формуванні в здобувачів вищої освіти знань про закономірності оздоровчого тренування із оздо-

ровчої аеробіки, плавання, атлетичної гімнастики та фітнесу; вмінь і навичок планування та проведення оздоровчих тренувань із оздоровчої аеробіки, плавання, атлетичної гімнастики та фітнесу; спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів; навичок контролю за самопочуттям, фізичним і психічним станом.

Курс «Функціональний фітнес» вивчають на II курсі. Практичні заняття проходять 2 рази на тиждень. На кожному курсі студенти відповідно до програми послідовно вивчають такі розділи як оздоровча аеробіка, оздоровче плавання, атлетична гімнастика, функціональний тренінг. При відборі найефективніших фізкультурно-оздоровчих технологій автор спирався на такі критерії: доступність, відповідність статевовіковим можливостям, доцільність, оздоровча спрямованість, комплексність дії, всебічність, найбільша результативність занять.

У результаті засвоєння курсу **студенти повинні:**

1) **знати** основні закономірності проведення оздоровчих тренувань з аеробіки, плавання, атлетичної гімнастики, функціонального тренінгу; специфічні особливості планування, підготовки, організації та проведення оздоровчих занять, спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів; правила контролю та самоконтролю за самопочуттям, фізичним і психічним станом здобувачів вищої освіти;

2) **вміти** застосовувати при проведенні занять із функціонального тренінгу закономірності оздоровчого тренування; планувати оздоровчі заняття з різним віковим контингентом; самостійно організувати підготовку і проведення оздоровчих занять, спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів; здійснювати контроль і самоконтроль за самопочуттям, фізичним і психічним станами.

На заняттях із функціонального тренінгу здобувачі вищої освіти здобувають теоретичні знання про вплив фізичних вправ на стан свого здоров'я, мають можливість практично засвоювати оздоровчі фізичні вправи, навчаються методикам викладання в системі фізкультурно-оздоровчих технологій. У процесі багаторічних занять викладачі проводять контроль за станом здоров'я здобувачів вищої освіти. Широкий діапазон форм організації занять із цього курсу дозволяє майбутнім викладачам фізичної культури застосовувати отримані знання і вміння в практичній діяльності з різними віковими групами населення (дітьми, молоддю, людьми зрілого та похилого віку). Формою контролю курсу є залік.

Практичні заняття з курсу проводяться з опорою на такі дидактичні принципи: доступності, систематичності, поступовості підвищення навантаження, від простого до складного, індивідуалізації. Проведення занять із акцентом на формування мотивації на здоровий спосіб життя

і особисті показники дозволяє досягти позитивних результатів у здоров'язбереженні здобувачів вищої освіти. Провідними мотивами залучення здобувачів вищої освіти в тренувальні заняття оздоровчої спрямованості є створення позитивного емоційного стану за допомогою отримання задоволення й радості від рухів; позбавлення від шкідливих звичок; набуття системи теоретичних знань і практичних вмінь у здоров'язбереженні; збереження власного здоров'я.

У процесі вивчення навчального матеріалу з функціонального тренінгу здобувачі вищої освіти концентрують увагу лише на позитивних емоціях; усвідомлюють значення оздоровчих фізичних вправ для збереження і зміцнення власного здоров'я; шанобливо ставляться до власного тіла; займаються самопізнанням і самовдосконаленням; можуть скласти і самостійно провести тренувальне заняття оздоровчої спрямованості з різним контингентом.

Особливістю таких занять є постійне перебування здобувачів вищої освіти в оздоровчо-тренувальному просторі, що дозволяє розвивати навички фізкультурно-оздоровчої спрямованості, формувати мотивацію на здоровий спосіб і стиль життя як необхідну умову спортивного, професійного і особистого вдосконалення, що загалом сприяє здоров'язбереженню здобувачів вищої освіти.

Висновки. Аналіз і узагальнення даних літературних джерел показали, що питання формування професійних вмінь, навичок, здібностей займає одне з провідних місць у процесі підготовки викладачів із фізичної культури та фітнес-тренерів. Головним засобом їх вироблення переважна більшість дослідників вважає практичну діяльність, зазначаючи, що важливою умовою є її систематичність і безперервність.

Специфічні особливості впливу функціонального тренінгу на організм і психіку здобувачів вищої освіти, можливості формування низки педагогічних вмінь і здібностей можуть бути успішно використані в процесі професійної підготовки фахівців із фізичної культури і спорту. Такими вміннями і здібностями є вміння діяти в екстремальних ситуаціях; пошук потрібного рішення в постійно змінній обстановці; вміння критично аналізувати свою діяльність і керувати власним психічним станом.

Методика формування професійних вмінь засобами аеробіки повинна включати використання принципів проблемного навчання, які безпосередньо враховують інтелектуальний розвиток здобувачів вищої освіти і стимулюють їх самостійність і творче мислення якості, необхідні педагогові. Формування професійних вмінь відбувалося результативніше в комплексному поєднанні з виробленням особистісних здібностей. Основні принципи і зміст методики початкового навчання курсу «Функціональний фітнес», розробленого для здобувачів

вищої освіти факультету фізичного виховання ХГПА, загалом спрямовані на вдосконалення особистісних здібностей майбутніх фітнес-тренерів.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку навчальної програми з цього курсу щодо вдосконалення методик навчання та збільшення часу на виконання самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Сущенко Л.П. Здоровий спосіб життя людини. Запоріжжя : ЗДУ, 1999, 324.
2. Школа О.М., Осіпцов А.В. Сучасні фітнес-технології оздоровчо-рекреаційної спрямованості : *навч.-метод. посіб.* Харків : ФОП Бровін О.В., 2017, 218.
3. Donchenko V.I., Zhamardiy V.O., Shkola O.M., Kabatska O.V., Fomenko V.H. Health-saving compe-

tencies in physical education of students. *Wiadomości Lekarskie*, 2020, 73(1).

4. Zhamardiy V., Shkola O., Bezpaliy S., Kalynovskiy B., Vasylenko O., Ivanochko I., Prontenko K. Tecnologías modernas de fitness en la educación física de los estudiantes. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2019, 7 p.

5. Zhamardiy V., Shkola O., Ulianova V., Bilostotska O., Okhrimenko I., Okhrimenko S., Bloschynskiy I. Influencia de las tecnologías de acondicionamiento físico en el desarrollo de las cualidades físicas de los jóvenes estudiantes. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2019, 7 p.

6. Zhamardiy V., Shkola O., Tolchieva H., Saienko V. Fitness technologies in the system of physical qualities development by young students. *Journal of Physical Education and Sport*, 2020, 20(1), Art. 19, P. 142–149. DOI:10.7752/jpes.2020.01019.

ДОБІР МОВНОГО ТА МОВЛЕННЄВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

SELECTION OF LINGUISTIC AND SPEECH MATERIAL FOR DIFFERENTIATED TEACHING ENGLISH MONOLOGIC PRODUCTION TO LAW STUDENTS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем іншомовної підготовки майбутніх юристів – диференційованому навчанню англійського монологічного мовлення в умовах вітчизняної системи освіти, що є ефективним засобом та умовою інтенсифікації навчального процесу. Метою диференційованого навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» визначено забезпечення оптимальних умов для досягнення кожним студентом максимальних індивідуальних результатів у продукуванні підготовлених і непідготовлених монологів усіх трьох функціональних типів мовлення (розповідь, опис, міркування (обґрунтування та спростування)), використовуючи вербальні засоби комунікації, відповідно до вихідних вмінь і рівня самостійності (на рівнях B1 та B2).

Зокрема, спираючись на цілі та зміст навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення, у статті визначено одиниці та критерії добору мовного та мовленнєвого матеріалу, здійснено добір лексичних, граматичних, фонетичних одиниць, надфразових єдностей і цілих текстів з урахуванням рівня навченості студентів. Добір фонетичного матеріалу здійснюється на основі критеріїв ступеня складності, відповідності потребам спілкування, нормативності. Добір лексичного матеріалу здійснюється на основі критеріїв урахування рідної мови, професійно-практичної цінності та необхідності, комунікативної цінності, тематичності, стрійової здатності. Добір граматичного матеріалу – критеріїв функціональності (мовленнєвої спрямованості) та урахування рідної мови (зіставності). Добір надфразових єдностей – на основі критеріїв функціональності, інформативності, професійної спрямованості, автентичності, врахування рівня мовної та професійної підготовки студентів, новизни інформації. Добір текстів – на основі критеріїв цілісності, автентичності, професійної спрямованості, інформативності, актуальності та значущості, врахування рівня мовної та професійної підготовки студентів. Мовні одиниці, надфразові єдності та тексти було диференційовано на основі урахування рівня навченості студентів.

Ключові слова: усне монологічне мовлення, диференційоване навчання, майбутні юристи, мовний і мовленнєвий матеріали, одиниці та критерії добору.

The article is devoted to one of the topical problems of foreign language teaching to prospective lawyers – the differentiated teaching English monologic production under conditions of the national education system, which is both an effective tool and condition for the educational process intensification. The purpose of differentiated teaching monologic production to Law students is to provide optimal conditions for achieving by each student maximum individual results in the production of prepared and unprepared monologues of three functional types of speech (narration, description, reasoning (justification and retraction)), using verbal means of communication according to their initial skills and the level of independence (at levels B1 and B2). In particular, taking into account the objectives and content of teaching English oral monologic production to Law students, the authors define units and criteria for the selection of linguistic and speech material, the selection of lexical, grammatical, phonetic units, transphrasal units and coherent texts, considering the level of students' training. Selection of phonetic material is carried out on the basis of the criteria of the degree of difficulty, compliance with the needs of communication, normativity.

Selection of lexical material is carried out on the basis of criteria when the mother tongue is taken into account, professional and practical value and necessity, communicative value, subject matter, ability of compatibility with other lexical units. Selection of grammatical material is carried out on the basis of the criteria of functionality (speech orientation) and the criteria when the mother tongue is taken into account (comparability). Selection of transphrasal units is carried out on the basis of criteria of functionality, informativeness, professional orientation, authenticity, taking into account the level of language and vocational training of students, novelty of information. Selection of texts is carried out on the basis of criteria of integrity, authenticity, professional orientation, information content, relevance and importance, taking into account the level of language and professional training of students. Linguistic units, transphrasal unities and texts were differentiated taking into account students' level of training.

Key words: oral monologic production, differentiated teaching, prospective lawyers, linguistic and speech material, units and criteria of selection.

УДК 378.147:811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.14>

Шовковий В.М.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри методики
викладання української та іноземних
мов і літератур

Інституту філології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Дружченко Т.П.,

канд. пед. наук,
асистент кафедри методики викладання
української та іноземних мов і літератур
Інституту філології

Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Ткаченко О.Г.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри методики викладання
української та іноземних мов і літератур
Інституту філології

Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Створення європейського простору вищої школи передбачає широку професійну підготовку студентів до міжнародного глобального ринку праці, включаючи розвиток професійно-орієнтованої іншомовної компетентності та встановлення безпосереднього зв'язку між діловими якостями та

професійними перспективами студентів. Зважаючи на це, особливої актуальності набуває пошук шляхів підвищення ефективності навчання іноземної мови у немовних вищих закладах освіти, де наявність різнорівневих груп при вивченні студентами іноземної мови є об'єктивною умовою педагогічного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні засади організації диференційованого навчання іноземних мов почали розроблятися з 80-х років минулого століття. Інтенсивний розвиток диференційованого навчання відбувся в останні 25-30 років. Науковцями, зокрема, визначено критерії диференціації студентів на типологічні мікрогрупи (з урахуванням рівня навченості, автономності, мотивації до навчання, індивідуально-типологічних особливостей), окреслено принципи, методи, прийоми і засоби організації навчання.

На основі аналізу низки праць (Е.М. Винокурцева, Є.І. Ніколаєва, І.В. Чечик, К.О. Суркова, О.В. Шабашова) було констатовано відсутність системного вирішення проблеми диференційованого навчання іноземних мов. Науковці зробили акцент на дослідженні актуальних питань формування лексичної, граматичної компетентності, мовленнєвих компетентностей у говорінні та читанні.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Навчання фонетики, аудіюванню та письму на засадах диференційованого підходу не має належного дослідження. Поза увагою науковців лишилася й методика диференційованого навчання англійської мови (зокрема, монологічного мовлення) майбутніх юристів (з урахуванням їхнього рівня навченості та автономності).

Залежність якості професійної діяльності майбутніх правників на українському та світовому ринку праці від іншомовної комунікативної компетентності, а також неможливість її забезпечення в традиційних умовах моногенних груп вказують на потребу застосування диференційованого (здатного максимально задіяти ресурс кожного студента та сприяти досягненню останнім найбільш оптимальних для нього результатів) навчання.

Метою диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» є формування вмінь у продукуванні монологів на фахову тематику у форматі повідомлення-презентації всіх трьох функціональних типів мовлення (розповідь, опис, міркування (обґрунтування та спростування) з урахуванням відповідно до вихідних вмінь і здібностей студентів (на рівнях В1 та В2) шляхом забезпечення максимальних індивідуальних результатів. Зміст навчання складають матеріальний, ідеальний та процесуально-діяльнісний компоненти, які охоплюють декларативні фахові знання, лінгвістичні знання, мовленнєві навички та вміння. Цілі та зміст навчання диференційовано за критерієм навченості студентів.

Мета статті полягає у визначенні одиниць і критеріїв добору мовного та мовленнєвого матеріалу, що складає основу в реалізації цілей і змісту навчання для створення цілісних монологічних висловлень.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на те, що для продукування цілісних текстів студенти повинні опанувати лексичним, граматичним, фонетичним матеріалом на рівні слова, речення, надфразової єдності, тексту, одиницями добору автори статті визначають:

- а) мовні одиниці (фонетичні, лексичні, граматичні);
- б) надфразові єдності; цілісні тексти.

в) Добір одиниць кожного критерію регламентується окремими критеріями. Автори охарактеризували добір кожної групи одиниць.

Добір фонетичного матеріалу. Практика навчання англійської мови показує, що значна частина студентів потребує коригування та формування артикуляційних навичок. Одиницями добору фонетичного матеріалу є звукові одиниці (ізолювані звуки, комбінаційні та позиційні звукові моделі) та ритміко-інтонаційні одиниці (інтонеми, паузації, тактові, емпатичні наголоси).

Основними критеріями добору фонетичного матеріалу за С.Ю. Ніколаєвою є *ступінь трудності, відповідності потребам спілкування, нормативності* [8].

Ступінь трудності обумовлює добір тих фонетичних одиниць, які підлягають інтерферуючому впливу з боку фонетичної системи рідної мови. Це звуки, їх комбінаторні та позиційні реалізації, а також ритміко-інтонаційні моделі, які не мають еквівалентів у рідній мові, або артикуляційні зміни, що мають свою специфіку, відмінну від рідної мови. Зазвичай такі одиниці мають схоже графічне оформлення, «провокуючи» студентів на неправильну артикуляцію. Найбільших проблем завдає фосилізація, яка зумовлює домінування у вимові студентів стійких деформованих артикуляційних та інтонаційних навичок, коригування яких потребує додаткових зусиль і часу [1, с. 13]. Як показує практика навчання англійської мови майбутніх правників, більшість студентів мають цю проблему, тому викладачеві доводиться присвячувати значну частину часу для подолання фосилізації. Отже, окремі звуки, комбінаційні та позиційні моделі звуків, які мають відмінності порівняно з рідною мовою, є складними для засвоєння і потребують обов'язкового добору та спеціального вивчення.

Критерій *відповідності потребам спілкування* зумовлений прагматичним компонентом фонетичної компетентності студентів, який передбачає володіння фонетичними навичками, які дозволяють розуміти і відтворювати висловлення відповідно до фонетичних норм мови [11]. Відповідно до цього критерію добору і навчанню підлягають ритміко-інтонаційні моделі, які є специфічними для англійської мови і можуть впливати на модальність розуміння тексту. До таких моделей належать інто-

наційні моделі речення, тактовий наголос, емпатичний наголос, емпатичні паузи.

Критерій *нормативності* зумовлений соціокультурним компонентом фонетичної компетентності (навички відтворення та розуміння мовленнєвого висловлювання згідно з культурними нормами мови) [11] і передбачає добір фонетичних одиниць мови, які відповідають нормам сучасної англійської мови.

До описаних критеріїв автори додають ще один – критерій *урахування рівня навченості студентів*, зумовлений предметом цього дослідження. Відповідно до цього критерію добору підлягають ті фонетичні одиниці, яких студент не знає, або не має належних навичок артикуляції, що перебувають у зоні фосилізації. Критерій урахування навченості студентів передбачає також диференціацію фонетичного матеріалу для груп із рівнями навченості A2 і B1.

Процедура добору відбувалася у кілька етапів:

1. За першими трьома критеріями було дібрано звукові та ритміко-інтонаційні одиниці, які потенційно можуть викликати труднощі (тобто мають відмінності від подібних одиниць у рідній мові), є нормативними і типовими для монологічних повідомлень різних функціональних типів мовлення.

2. Студентам було запропоновано озвучити слова та речення, які містили звукові та ритміко-інтонаційні одиниці.

3. Викладачем було встановлено, які звукові та ритміко-інтонаційні одиниці викликають у студентів труднощі і потребують спеціально організованих вправ для їх навчання.

4. За критерієм урахування навченості студентів було проведено диференціацію звукових та ритміко-інтонаційних одиниць і визначено, які з них мають стати предметом навчання студентів із базовим рівнем A2 і B1. Відповідно до описаної процедури та заявлених критеріїв на основі наукових праць із фонетики [15] було дібрано такі звуки:

Приголосні звуки: [d], [t], [l], [n], [θ], [ð], [ŋ], [w], [v], [r], [h], [p].

Дифтонги: [tə], [eə], [əʊ], [aʊ], [ʊə], [eɪ], [aɪ], [ɔɪ].

Довгі й короткі звуки: [i:], [i], [ʊ], [u:], [e], [ə], [z:], [ɜ:], [æ], [ʌ], [ɑ:], [ɒ].

Буквосполучення, які містять літери, що не вимовляються: “g” foreign, “gh” might, “b”, numb, “l” should, “p” pseudonym, “n” column, “s” aisle, “t” listen, “w” whole, wrong, “k” know, “p” pneumatic, “c” scene.

Асимілятивні процеси в англійській мові: [t, d, n, l] стають інтердентальними перед [θ, ð]: in the [ɪn ðə]; артикуляція [t, d] перед [r] стає постальвеолярною: try [ˈtraɪ]; [t] втрачає аспірацію після [s]: stay [steɪ]; приголосні [t, d, k, g, s] перед [w] стають лабіалізованими: quite [kwaɪt]. Явище редукції: beautiful [ˈbju:təf(ə)].

Наголос та його особливості, зміна наголосу, наголос у композитах, ритмічна група. Добору та навчанню підлягають ритміко-інтонаційні засоби:

1. Інтонаційні моделі речення: Gradually Descending Stepping Scale + Low Fall, Broken Descending Stepping Scale + Low Fall (інтонаційні моделі розповідних речень), Ascending Stepping Scale + High Fall (з емпатичним виділенням).

Приклад інтонаційної моделі, характерної для розповіді: (LOW PRE HEAD +) HIGH HEAD + HIGH FALL (+TAIL) *It's risky. They'd better go at once.*

Приклад інтонаційної моделі, характерної для опису: *It's not quite fair.*

Приклад інтонаційної моделі, характерної для роздуму: (LOW PRE HEAD +) (FALLING HEAD+) + FALL RISE *Can they manage it alone? I'm sure they can.*

2. Тактовий наголос (виділення найбільш вагомого слова в реченні).

3. Емпатичний наголос (наголос, який надає висловленню експресивності).

4. Емпатичні паузи (слугують для виділення головного).

Студентам було запропоновано 2 завдання:

Правильно прочитати подані слова

Defendant, dispute, trial, tort, lawsuit, legality, grantor, guilty, theft, threaten, whether, thereby, pleading, hearing, waiver, witness, violation, avoid, preliminary, judiciary, handle, hierarchy, punishment, penal, appoint, balanced, base on, hear cases, delay, court, judge, immunity, duty, federal, rival, veto, refuse, Senate, pass, ratify, personnel, resign, gainful, mandate, introduce, vacant, unicameral, authority, improve, issue, override, concern, affair, body, assume, disband, execution, resolution, suspend, implement, authorize, defeat, equal, emphasize, allow, eventually, caucus, term, technically, electorate, merge, eligible, corruption, cast, referendum, minority, will, misconduct, supremacy, treaty, misdemeanor, adjudication, arbitrary, abolition, recognize, safeguard, imply, fight, assignment, assignor, beyond a reasonable doubt, crime scene, civil wrong, knowledge, pneumatic weapons, sign, debt, knife, fasten, offender, ward of court, campaign.

Прочитати подані речення, дотримуючись правильної інтонації та пауз

Sweden's Parliament narrowly approved a contentious law Wednesday that gives authorities sweeping powers to eavesdrop on all e-mail and telephone traffic that crosses the Nordic nation's borders. The right-leaning government's slim majority helped secure 143-138 approval, despite strong opposition from left-leaning parties led by Social Democrats. Supporters argued the law – which takes effect in January – will provide a level of security against potential terrorists plotting attacks. But critics have slammed it as an invasion of privacy and an infringement on civil liberties.

Hundreds of protesters gathered outside Parliament Wednesday, some handing out copies of George Orwell's famed "1984", dealing with a fictional police state. The new powers will give Swedish defense offi-

cials the right to scan international phone calls, e-mails and faxes for sensitive keywords without a court order. The companies Swedish telecom Telia Sonera AB and Google Inc. and have called the measure the most far-reaching eavesdropping plan in Europe, comparable to a US government program. After the Sept 11 attacks, President Bush granted intelligence officers the power to monitor without court approval, international calls and e-mails between people in the United States and suspected terrorists overseas. The Protect America Act, passed last July, extended that authority, but it expired Feb. 15 and a replacement law is being debated. The Swedish government rejects claims the law will give it unlimited powers to spy on its own citizens and maintains it will filter out domestic communications and is interested only in international traffic. (Електронний ресурс. – Режим доступу: http://www.nbcnews.com/id/25252111/ns/world_news-europe/t/sweden-adopts-contentious-eavesdropping-plan/#.WwU1RLichW8 – Назва з екрану. Дата перегляду: 16.02.2020).

Після цього було зроблено аналіз відповідей студентів і встановлено: у вимові окремих звуків роблять помилки близько 40% студентів із базовим рівнем А2 і лише 5% із рівнем В1; у вимові позиційних звукових моделей роблять помилки близько 50% студентів із базовим рівнем А2 і 35% із рівнем В1; у вимові комбінаційних звукових моделей роблять помилки близько 40% студентів із базовим рівнем А2 і 10% із рівнем В1; помилки в ритміко-інтонаційних моделях роблять близько 70% студентів із базовим рівнем А2 і 40% із рівнем В1.

Дані контрольного завдання дали можливість диференціювати фонетичний матеріал для груп студентів із різним базовим рівнем володіння мовою (табл. 1).

Добір лексичного матеріалу. Лексика і фразеологія є визначальними показниками рівня володіння мовою. Одиницями добору автори визначають *лексичні одиниці (окремі слова) та фразеологічні одиниці (зрощення, єдності, сполуки) у поєднанні форми, змісту та функції*. Добір

лексичного та фразеологічного матеріалу визначається низкою критеріїв, серед яких найбільш вагомими є врахування рідної мови, професійно-практичної цінності та необхідності, комунікативної цінності, тематичності, стройової здатності [6; 7].

Відповідно до критерію врахування рідної мови добору підлягають лексичні та фразеологічні одиниці, які мають відмінності в семантичному та функціональному діапазонах із рідною мовою: мають часткову схожість у семантиці та функції (*solicitor* – соліситор, повірений; адвокат (який підготує справи для баристера і виступає тільки в судах нижчої інстанції); *амер.* юрисконсульт, *амер.* прокурор; глава юстиції в місті, штаті), не мають аналогів та еквівалентів в українській мові (*Queen's Bench Division, Magistrate's Court, County Court*).

За критерієм професійно-практичної цінності та необхідності добору підлягають лексичні/фразеологічні одиниці, які позначають поняття та реалії української та англійської правових систем: *Crown Court, Court of Appeal, High Court, UK Supreme Court, according to law, to break the law, come into force, liability in contract, fixed term contract, magistrate / judge, notary public, written agreement*.

За критерієм комунікативної цінності, добору підлягають лексичні та фразеологічні одиниці, які допомагають вибудувувати цілісні повідомлення на правничу тематику, марковані певним жанром і функціональним типом, а також здатні виконувати комунікативно-прагматичні функції (інформативну, переконувальну (обґрунтування чи спростування). До таких одиниць мови належать дієслова, прикметники, прислівники, іменники, які перебувають на периферії правового дискурсу, використовуються і в повсякденному спілкуванні: *to revoke, to endorse / to back; The fact is ..., The truth is ..., The key point is ...; An argument in favour of my position can be ...; Although many people claim that ...*.

Критерій тематичності передбачає добір і групування лексики з урахуванням низки чинників [4, с. 17–18] – сфери спілкування (у нашому

Таблиця 1

Диференціація фонетичного матеріалу для студентів із різним базовим рівнем володіння мовою

A2	B1
Вимова окремих звуків: голосних [i:] – [ɪ]; [æ] – [e]; [ɔ:] – [ɒ]; [ɑ:] – [ʌ]; [u:] – [ʊ]; дифтонгів [eɪ], [aɪ], [ɔɪ]; аспірація приголосних [p], [t], [k]; артикуляція приголосних [θ] – [ð] порівняно з [s] – [z]	
Наголос словесний, тактовий, наголос у комpositах	Емфатичний наголос
Вимова комбінацій звуків	Вимова позиційних звукових моделей (які відображають різного роду процеси асиміляції)
Вимова ритміко-інтонаційних моделей: паузація, інтонація стверджувальних речень, інтонація розповідних, питальних, спонукальних та окличних речень	Вимова ритміко-інтонаційних моделей: інтонація складносурядних і складнопідрядних речень, інтонація речення зі вставними словами та словосполученнями, інтонація речення зі звертанням, інтонація емоційно забарвлених висловлювань, засоби емфатичного мовлення

випадку – це правова сфера), комунікативної ситуації, що враховує мотиви взаємодії, цілі, умови спілкування, соціальні ролі співрозмовників (у нашому дослідженні – це інформування або переконання співрозмовника), соціально-комунікативної ролі комунікантів (роль доповідача-інформатора та слухачів-реципієнтів), теми, підтем, смислових віх (окремі теми, які репрезентують правові системи України та англомовних держав).

За вказаним критерієм лексику групують за конкретною темою (наприклад, *Legal education in the UK and the USA, Advantages and disadvantages of being a lawyer*), добирають лексику, яка забезпечує діалогічність мовлення (*I would like to draw your attention to..., Have a look at these data..., I would like to inform you about...*), лексика, яка використовується для доведення власної думки, спростування існуючого положення.

За критерієм стройової здатності добору підлягають слова, які забезпечують зв'язок слів у межах речення, надфразової єдності, тексту. У межах речення до стройової лексики відносять прийменники, сполучники, частки, у межах надфразової єдності – анафоро-антицедентні засоби зв'язку: займенники, займенникові прислівники, синоніми. На текстовому рівні таку функцію виконують слова-скрепи: *first of all, finally, for example, we will consider the peculiarities, summing up above mentioned etc.*

Автори констатують, що для створення монологічних повідомлень-презентацій на правничу тематику студенти повинні опанувати такі групи лексики:

– суспільно-правову лексику та фразеологію широкого вжитку: *judge, file a claim, beyond a reasonable doubt, court, arrest, criminal, dispute, juvenile, penalty, vote, trial, election, business entity*;

– вузько спеціалізовану правничу лексику та фразеологію, правничу термінологію: *claimant, breaching party, adjudicate, counter-offer, felony, injunction, negligence, tortfeasor, trespass, prosecution, exclusion clause, guarantee deposit*;

– загальнорозмовну лексику, необхідну для побудови цілісних монологічних повідомлень, маркованих певним жанром, функціональним типом висловлення; слова, що позначають послі-

довність викладу сюжету, описи, лексика, яка вводить у висловлення аргументи, контраргументи, приклади, висновки; слова, що слугують засобами зв'язку слів у реченні, речень у надфразову єдність, частин тексту в цілісний текст. У межах предмету цього дослідження до наведених критеріїв варто також додати *критерій урахування рівня навченості студентів*, який передбачає диференціацію лексичного матеріалу відповідно до базового рівня володіння мовою А2 та В1.

У попередньому підрозділі було подано завдання, за допомогою якого було перевірено готовність студентів до створення інформативних висловлень підготовленого та непідготовленого мовлення. Тематика цих висловлень: *THE IMPORTANCE OF LAW IN OUR LIVES AND IN THE SOCIETY. THE DIFFERENCES BETWEEN CRIMINAL, OR PENAL LAW AND CIVIL LAW IN COMMON LAW*. Саме на основі лексичного аналізу відповідей студентів було проведено ранжування лексичного матеріалу за рівнями володіння мовою.

Було визначено такі критерії аналізу:

1) якісний критерій (аналізувалося, наскільки студент вдало використовує професійно марковані лексичні одиниці, чи використовує він сталі звороти, спеціальні терміни, чи обходиться загальнорозмовною лексикою; чи використовує спеціальну лексику для послідовності викладу думок, лексику, притаманну розповіді, опису, обґрунтуванню, спростуванню, засоби діалогізації мовлення, засоби зв'язку на рівні речення, надфразової єдності, тексту),

2) кількісний критерій (аналізувалося багатство мовних засобів: використання синонімів, антонімів).

Аналіз відповідей студентів показав:

студенти з рівнем навченості А2 мають незначний запас суспільно-правової лексики та фразеології широкого вжитку; не володіють вузько спеціалізованою правничою лексикою та фразеологією, потребують значних корективів і доповнень свого словника загальнорозмовною лексикою, необхідних для побудови цілісних монологів у жанрі повідомлень-презентацій: стройової лексики, слів-скрепів, лексики, яка забезпечує діалогічність, слів, що допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри;

Таблиця 2

Диференціація лексичного матеріалу для студентів із різним базовим рівнем володіння мовою

A2	B1
суспільно-правова лексика та фразеологія широкого вжитку	
вузько спеціалізована правнича лексика та фразеологія, правнича термінологія	вузько спеціалізована правнича лексика та фразеологія, правнича термінологія
стройова лексика	
слова-скрепи	слова-скрепи
слова, що забезпечують діалогічність	слова, що забезпечують діалогічність
слова, що допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри	слова, що допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри

студенти з рівнем навченості B1 мають достатній запас суспільно-правової лексики та фразеології широкого вжитку, але не володіють вузько спеціалізованою правничою лексикою та фразеологією; володіють стройовою лексикою, словами, що забезпечують діалогічність; потребують розширення слів-скрепів, слів, які допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри.

Результати студентів дали можливість диференціювати лексику (табл. 2).

Добір граматичного матеріалу. Обсяг граматичного матеріалу, який підлягає вивченню, визначається, виходячи з потреб спілкування, що формулюються у вигляді цілей навчання і вимог до його результатів, та з можливостей засвоєння граматичного матеріалу студентами. При доборі граматичного матеріалу необхідно враховувати вікові особливості студентів, ступінь розвитку їх мовленнєвих навичок, ступінь складності того чи іншого граматичного матеріалу [9, с. 54]. Одиницями добору граматичного матеріалу автори визначають граматичні форми та граматичні конструкції у поєднанні форми вираження та змісту. Добір граматичного матеріалу визначається низкою критеріїв, серед яких найбільш вагомими є критерій функціональності (мовленнєвої спрямованості), врахування рідної мови (зіставності) [5; 9].

Відповідно до критерію функціональності, або мовленнєвої спрямованості, добору підлягають ті граматичні форми та граматичні конструкції, які використовуються в продуктивному усному монологічному мовленні майбутніх правників у текстах різних функціональних типів – розповіді, опису та роздумів для реалізації основних функцій мовлення – інформативної, переконувальної.

Відповідно до критерію врахування рідної мови (зіставності) добору підлягають граматичні конструкції середньої та низької складності, що зумовлено відсутністю аналогів та еквівалентів у формальному та змістовому плані у рідній мові. Критерій врахування рідної мови визначає добір саме тих граматичних явищ, які спричиняють міжмовну інтерференцію, граматичні помилки в мовленні студентів.

На основі критеріїв функціональності (мовленнєвої спрямованості), врахування рідної мови (зіставності) було дібрано низку граматичних форм і конструкцій, які використовуються у продуктивному англійському монологічному мовленні правників і потенційно можуть викликати у них труднощі при вивченні. Перелік цих форм і конструкцій подається нижче. Предмет дослідження вимагає введення ще одного критерію – *врахування навченості студентів*, який потребує диференціації граматичного матеріалу відповідно до базового рівня володіння мовою A2 та B1.

Автори проаналізували усне підготовлене та непідготовлене мовлення студентів на теми:

THE IMPORTANCE OF LAW IN OUR LIVES AND IN THE SOCIETY. THE DIFFERENCES BETWEEN CRIMINAL, OR PENAL LAW AND CIVIL LAW IN COMMON LAW і провели його граматичний аналіз, на основі якого здійснено ранжування граматичного матеріалу. Було визначено такі критерії аналізу:

1) якісний критерій (аналізувалося, наскільки студент доцільно використовує у своєму мовленні ті чи інші граматичні форми / конструкції, тобто чи правильно вони функціонують у мовленні;

2) кількісний критерій (аналізувався кількісний показник вживання певних форм і конструкцій).

Аналіз відповідей студентів показав:

– студенти з рівнем навченості A2 мають незначний запас граматичних форм і конструкцій, релевантних усному англійському монологічному правовому мовленню, багатьма конструкціями вони не володіють взагалі і тому вдаються до використання компенсаторних стратегій;

– студенти з рівнем навченості B1 мають хороший запас граматичних форм і конструкцій, релевантних усному англійському монологічному правовому мовленню, лише окремі студенти потребують коригування незначної кількості конструкцій; переважна більшість студентів не володіє інфінітивними та дієприкметниковими комплексами. Враховуючи зазначені критерії аналізу мовлення студентів було диференційовано граматичний матеріал серед студентів із рівнем навченості A2 та B1.

Студенти з рівнем навченості A2 повинні опанувати:

– типи простих речень, їхні структурні особливості: питальні (з питальним словом / зворотом, без питального слова / звороту), спонукальне, розповідне (стверджувальне, заперечне);

– граматичні форми та конструкції, а також їхні семантичні та функціональні особливості: артикль (Article), вказівні / присвійні займенники (Demonstrative / Possessive Pronouns), іменник у присвійному відмінку (Noun. Possessive Case), числівник (Numeral); безособовий займенник *it* (у конструкції *it is reasonable / necessary*); вказівні займенники *this, that* та інші; неозначені займенники *somebody, something, anybody, anything, nobody, nothing*; герундій (Gerund); конструкцію *there + to be*; іменник у загальному відмінку / особовий займенник у називному відмінку з інфінітивом / дієприкметником (Complex Subject); Present / Past / Future Indefinite Active / Passive (Perfect Active / Passive, Continuous Active / Passive, Perfect Continuous Active), конструкцію *to be going, to do smth*; засоби вираження спонукування до дії / прохання – дієслово у наказовому способі; конструкції з *let (let us do it, let me do it, let him do it)*, засоби вираження суб'єктивної модальності: модальні дієслова (Modals) (*must, can, may; have, be, should, would* та інші); прикметник і прислів-

ник у вищому та найвищому ступені (Adjectives. Adverbs. Degrees of Comparison); утворення форм однини / множини (Noun. The Number) (без прийменника / з прийменником), особові займенники у називному / об'єктному відмінку, займенники *something, somebody, anything, nothing* та інші; іменник у загальному відмінку / особові займенники в об'єктному відмінку з інфінітивом / дієприкметником (Complex Object); засоби вираження часових, локальних, причинно-наслідкових, допустових відношень між частинами простого речення;

– типи складносурядних і складнопідрядних речень (місця, часу, способу дії, причини, наслідку, умови, мети, допусту, з'ясувальні та означальні);

– засоби зв'язку між частинами речення: *but, and, as... as, so... as, either... or, neither... nor, both... and; nevertheless, (al) though* та інші; словосполучки *in this connection, in particular, in addition, that's why* та інші.

Студенти з рівнем навченості B1 повинні опанувати: граматичні конструкції, а також їхні семантичні та функціональні особливості: пасивний стан дієслова (Passive Voice), граматичну конструкцію "HAVE SOMETHING DONE", непряму мову (Indirect Speech); узгодження часів (Sequence of Tenses); інфінітив, комплекси з інфінітивом (Infinitive, Complexes with Infinitive); герундій, комплекси з герундієм (Gerund, Complexes with Gerund); дієприкметник, комплекси з дієприкметником (Participle. Complexes with Participle), типи умовних речень (Conditionals), узгодження підмета та присудка в англійському реченні (Subject-Predicate Agreement).

Добір надфразових єдностей. Добір надфразових єдностей відіграє провідну роль у навчанні монологічного мовлення. Метою добору та використання цих єдностей є ілюстрація зразків надфразового синтаксису, а також інших вербальних засобів зв'язку змістових одиниць тексту з метою їх наслідування у продукуванні мовлення. Автори вважають, що слід привернути увагу студентів до засобів надфразового зв'язку, відтренувати їх вживання у мовленні.

У доборі надфразових єдностей автори статті орієнтувалися насамперед на критерії добору текстового матеріалу і визначалися з такими критеріями: **критерій функціональності, критерій інформативності, професійної спрямованості, автентичності, врахування рівня мовної та професійної підготовки студентів, новизни інформації** [3].

Відповідно до критерію **функціональності** добору підлягають надфразові єдності, які репрезентують композиційні частини текстів різних функціональних типів мовлення (введення тези, аргументу, висновку), використання засобів міжреченнєвого зв'язку (займенників, займенникових прислівників, синонімів, антонімів, повторів).

Відповідно до критеріїв **інформативності та професійної спрямованості** добору підлягають змістовні надфразові єдності, які є цілісним інформативним блоком, містять екстралінгвістичну інформацію про правові системи України та англійських держав, із яких студенти можуть черпати фахові знання. За критерієм **автентичності** слід добирати лише тексти, написані / виголошені носіями мови, фахівцями з права.

За критерієм **врахування рівня мовної та професійної підготовки** студентів добору підлягають надфразові єдності, які за рівнем мовного оформлення, а також складності інформації можуть безперешкодно сприйматися студентами першого року навчання. В основному це загальна інформація про правові системи України та англійських держав, зрозумілі явища та процеси, які не вимагають глибоких фахових знань. Однак тексти повинні відповідати критерію **новизни інформації**, тобто одночасно містити нові й актуальні для майбутнього фахівця дані.

Диференціація надфразових єдностей проводилася на основі якісного та кількісного критерію. За якісним критерієм було перевірено, наскільки функціонально доцільно студенти використовують засоби міжфразового зв'язку (лексичні повтори, синоніми/антоніми, вживання займенників і займенникових прислівників, вставних слів, використання неповних речень, приєднувальних слів, композиційні маркери (слова, які вводять тезу, аргумент, приклад, висновок), узгодження часових форм присудків). За кількісним – багатство і розмаїття використання засобів надфразового зв'язку.

Аналізувалися ті ж самі висловлення на теми: **THE IMPORTANCE OF LAW IN OUR LIVES AND IN THE SOCIETY. THE DIFFERENCES BETWEEN CRIMINAL, OR PENAL LAW AND CIVIL LAW IN COMMON LAW.** Результати студентів виявилися такими:

– студенти з рівнем навченості A2 використовують лексичні повтори, вживають особові займенники та займенникові прислівники, натомість допускають помилки у вживанні вказівних займенників, у моделюванні неповних речень, мало використовують синоніми, парентетичні внесення, приєднувальні слова, композиційні маркери (слова, які вводять тезу, аргумент, приклад, висновок), роблять помилки в узгодженні часових форм присудків;

– студенти з рівнем навченості B1 використовують лексичні повтори, займенники та займенникові прислівники, моделюють неповні речення, частіше використовують синоніми, парентетичні внесення, приєднувальні слова, майже не використовують композиційні маркери (слова, що вводять тезу, аргумент, приклад, висновок), роблять помилки в узгодженні часових форм присудків.

Отже, було дібрано інформативні професійно спрямовані автентичні тексти, які відповідають рівню мов-

ної та професійної підготовки студентів, містять нову інформацію, а також репрезентують композиційні частини текстів різних функціональних типів мовлення, ці тексти було диференційовано за використанням у них різних засобів міжфразового зв'язку. Відповідно для студентів із рівнем навченості А2 було дібрано надфразові єдності, які містять вказівні займенники, неповні речення, синоніми, парентетичні внесення, приєднувальні слова, композиційні маркери, узгоджені часові форми присудків; для студентів із рівнем навченості В1 було дібрано надфразові єдності, які містять композиційні маркери, узгодження часових форм присудків.

Добір текстів відіграє провідну роль у навчанні іншомовного мовлення майбутніх юристів, оскільки вони слугують джерелами інформації про правові системи України та англійських держав, є зразками для наслідування лінгвостилістичних і композиційних особливостей автентичного мовлення. Одиницею добору є цілісний фаховий текст. Критеріями добору – цілісність, автентичність, професійна спрямованість, інформативність, актуальність та значущість, врахування рівня мовної та професійної підготовки студентів [2; 3; 14].

Відповідно до критерію **цілісності** тексти повинні бути зв'язними, інформативно завершеними, взірцевими у плані композиції, за критерієм **автентичності** – написаними / виголошеними носіями мови, ораторами, письменниками для справжньої аудиторії носіїв мови [13, с. 13; 12, с. 146], причому фахівцями з права, що дозволяє студентам відчувати природне вживання мови [14].

За критерієм **професійної спрямованості та інформативності** тексти повинні бути присвячені юридичній тематиці, репрезентувати знання про правові системи України та англійських держав, містити нові й актуальні дані, щоб студенти могли черпати фахову інформацію.

Відповідно до критерію **врахування рівня мовної та професійної підготовки** студентів тексти повинні бути доступними в плані мовних засобів та інформаційних блоків. Доступність у мовному плані визначається наявністю лексичних і граматичних одиниць мови, якими студент добре оперує (хоча допускається певний відсоток незрозумілої лексики, про яку студент може здогадатися за змістом або користуючись словником). Доступність інформації визначається наявністю інформації, розуміння якої не потребує спеціальної фахової підготовки, оскільки реципієнтами текстів є студенти першого року навчання. Тексти мають містити такий обсяг нової інформації, який студент зможе зрозуміти з тексту, або інтерпретувати, користуючись довідниковою літературою, без особливих затрат часу та зусиль.

Добирають тексти як усні, так і письмові. Письмові тексти студенти можуть опрацьовувати у зручному для них темпі і в зручний час, користуватися додатковою літературою для їх розуміння. Функції письмових текстів полягають у тому, що студенти можуть добирати лексичні одиниці, граматичні конструкції для подальшого використання в продуктивному мовленні, а також

черпати фахову інформацію, яку можна потім так само використовувати в продуктивному мовленні. Усні тексти, крім функцій письмових, слугують зразком усного мовлення, використання еліптичних конструкцій, ритміко-інтонаційних моделей, засобів діалогізації монологічного мовлення.

Отже, всі письмові та усні тексти, які автори пропонують для навчання англійського монологічного мовлення, повинні бути цілісні, автентичні, професійно спрямовані, інформативні, актуальні та значущі для майбутнього фаху юриста, враховувати відсутність професійної компетентності студентів особливо в перші місяці навчання. **Диференціюють** тексти за рівнем навченості, тобто мовно-мовленнєвої готовності до сприйняття. Тексти для кожного рівня повинні відповідати визначеним фонетичним, лексичним особливостям.

Характерними особливостями текстів для студентів із рівнем навченості А2 визначено фонетичні (паузація, інтонація стверджувальних речень, інтонація розповідних, питальних, спонукальних та окличних речень), лексичні (суспільно-правова лексика та фразеологія широкого вжитку, вузько спеціалізована правничка лексика та фразеологія, правничка термінологія, стройова лексика, слова-скрепи, слова, що забезпечують діалогічність, слова, що допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри), граматичні (граматичні конструкції та форми, дібрані для студентів зазначеного рівня навченості), надфразові єдності, які містять вказівні займенники, неповні речення, синоніми, парентетичні внесення, приєднувальні слова, композиційні маркери, узгодження часових форм присудків.

Приклади текстів для студентів із рівнем навченості А2:

The United States Constitution [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://listeningreading.blogspot.com/2010/10/united-states-constitution-from-voa.html> – Назва з екрану. Дата перегляду: 10.02.2020.

Politics [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.excellentesl4u.com/esl-politics-listening.html> – Назва з екрану. Дата перегляду: 10.02.2020.

The United States Constitution [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.instructorweb.com/lesson/constitution.asp> – Назва з екрану. Дата перегляду: 10.02.2020.

The Constitution of Ukraine [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://academia.in.ua/?q=node/930> – Назва з екрану. Дата перегляду: 10.02.2020.

Характерними особливостями текстів для студентів із рівнем навченості В1 визначено фонетичні (емфатичний наголос, вимова позиційних звукових моделей, вимова ритміко-інтонаційних моделей складноурядних і складнопідрядних речень, речень зі вставними словами та словосполученнями, речень зі звертанням, емоційно забарвлених висловлювань), лексичні (вузько спеціалізована правничка лексика та фразеологія, правничка термінологія, слова-скрепи, слова, що забезпечують діалогічність, слова, що допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри), граматичні конструкції,

дібрані для студентів зазначеного рівня навченості, надфразові єдності, які містять композиційні маркери, узгодження часових форм присудків.

Приклади текстів для студентів із рівнем навченості В1:

Elections: Campaign Speech [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.esl-lab.com/politics/politicsrd1.htm> – Назва з екрану. Дата перегляду: 10.02.2020.

Stupid Law [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://javiaguera.com/2015/11/13/b2-listening-comprehension-stupid-laws/> – Назва з екрану. Дата перегляду: 10.02.2020.

The Constitution as Supreme Law [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://countrystudies.us/united-states/government-2.htm> – Назва з екрану. Дата перегляду: 10.02.2020.

Amending Ukraine's Constitution provides basis for necessary reform – Germany's Ambassador [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://en.interfax.com.ua/news/general/322598.html> – Назва з екрану. Дата перегляду: 10.02.2020.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел, а також усного мовлення студентів дав можливість визначити одиниці добору навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення – ізольовані звуки, комбінаційні та позиційні звукові моделі, ритміко-інтонаційні одиниці (інтонами, паузації, тактові, емфатичні наголоси), окремі слова та фразеологізми, граматичні форми та граматичні конструкції, надфразові єдності та цілісні тексти; також окреслено критерії добору одиниць, на основі яких дібрано навчальний матеріал, його диференційовано за групами студентів із різними рівнями навченості.

Результати дослідження можуть бути використані у практиці укладання підручників і навчальних посібників з англійської мови для студентів спеціальності «Право».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вишнева Е.М. Методика коррекции фоссилизации фонетических навыков бакалавров педагогического образования: на материале английского языка как второго иностранного : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Вишнева Екатерина Михайловна. Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. Москва, 2014. 26 с. – На правах рукописи.

2. Горюнова Е.С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению [Електронний ресурс] / Е.С. Горюнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2011. № 2. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-tekstov-dlya-obucheniya-studentov-neyazykovykh-vuzov-inoazychnomu-professionalno-orientirovannomu-chteniyu>. – Назва з екрану. Дата перегляду: 09.07.2017.

3. Гусейнова И.А. Критерии отбора текстов для обучения профессионально ориентированному общению в неязыковых вузах (жанроцентрический подход) [Електронний ресурс] / И.А. Гусейнова // Вестник Московского государственного лингвистического уни-

верситета. Москва, 2011. № 618. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-tekstov-dlya-obucheniya-professionalno-orientirovannomu-obscheniyu-v-neyazykovykh-vuzakh-zhanrotsentricheskii-podhod>. – Назва з екрану. Дата перегляду: 09.07.2017.

4. Дымова Л.С. Отбор и организация лингвострановедческой лексики для обучения студентов языковых вузов общению в социально-бытовой сфере : автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Дымова Лариса Степановна. Одесса, 1996. 27 с. – На правах рукописи.

5. Лазоренко Л.В. Навчання англійського монологічного мовлення майбутніх математиків із використанням веб-квесту : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лазоренко Людмила Володимирівна. М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2016. 251 с. – На правах рукопису.

6. Липидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе : [учеб. пособ.] / Б.А. Липидус. Москва : Высшая школа, 1986. 143 с. (Б-ка преподавателя БП).

7. Липська І.І. Методика формування франкомовної лексичної компетенції продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Липська Інна Іванівна. Київ. нац. лінгвістичний ун-т. Київ, 2010. 24 с. – На правах рукопису.

8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / [С.Ю. Ніколаєва та ін.]; ред. К.І. Онищенко. Київ : Ленвіт, 2002. 327 с.

9. Рыжова Н.В. Проблема отбора и организации грамматического материала в обучении русскому языку нерусских / Н.В. Рыжова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. Москва, 2008. № 2. С. 53–59.

10. Серова Т.С. Отбор и организация системы грамматических средств языка для обучения чтению / Т.С. Серова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2011. № 5. С. 3–15.

11. Хомутова А.А. Фонетическая компетенция: структура, содержание [Електронний ресурс] / А.А. Хомутова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Лингвистика. 2013. Т. 10, № 2. С. 71–76.

12. Harmer J. The practice of English language teaching: new edition / Jeremy Harmer. London : Longman, 1991. 296 p. (Longman handbooks for language teachers).

13. Morrow K. Authentic Texts in ESP / K. Morrow // English for specific purposes / edit. Susan Holden. London : Modern English Publications, 1977. P. 13–17.

14. Phillips M.K. How to ARM your Students: a consideration of two approaches to providing Materials for ESP: (Revised version of a paper given at the Seminar on English for Academic Purposes – British Council 15-19 March 1976) / M.K. Phillips, C.C. Shettlesworth // English for Specific Purposes / English-Teaching Information Centre; British Council. London, 1978. P. 23–35.

15. Roach P. English Phonetics and Phonology: a practical course) / Peter Roach. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. XIII, 283 p.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЗАСОБАМИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АНІМАЦІЇ

THE BASIC APPROACHES TO DEFINING THE CRITERIA OF SOCIAL INTEGRATION OF YOUTH DISABILITIES BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ANIMATION

Метою публікації є аналіз основних наукових підходів до визначення критеріїв дослідження стану соціальної інтеграції молоді з інвалідністю засобами соціокультурної анімації з урахуванням віку та психологічного статусу, зумовленого тим самим віком. Автором проаналізовано низку розроблених іншими дослідниками теоретичних положень і задекларовано на цій основі власні критерії соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю засобами соціокультурної анімації та їхнє змістове наповнення. Визначено як такі, що потребують доопрацювання, критерії та показники соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю, які стосуються ціннісних орієнтацій, наявності та дієвості соціальної підтримки, активності у використанні ресурсів соціокультурної анімації.

Спираючись на обґрунтовані у публікації теоретичні положення визначення критеріїв соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю засобами соціокультурної анімації, автором було окреслено п'ять базових критеріїв соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю: характер самоставлення та самосприйняття молоді людини з інвалідністю; ціннісні орієнтації та вмотивованість до змін молоді людини з інвалідністю; ефективність мережі соціальної підтримки молоді людини з інвалідністю; суб'єктивність молоді людини з інвалідністю; прояв молодими людьми з інвалідністю соціальної активності в анімаційній діяльності.

Перспективними напрямами подальших досліджень автор вбачає визначення показників задекларованих критеріїв соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю, опрацювання їх через комплекс діагностичних методик.

Ключові слова: соціальна інтеграція, критерії соціальної інтеграції, соціокультурна анімація, засоби соціокультурної анімації, діагностичні методики, молоді з інвалідністю, анімаційний підхід, біопсихосоціальний підхід, суб'єктивний підхід.

The purpose of the publication is to analyze the main scientific approaches to the definition of criteria for the study of the social integration of young people with disabilities by means of socio-cultural animation, taking into account the age and its psychological status, due to the same age. The phenomenon of social integration of youth with disabilities is suggested to be considered in the light of such characteristics as age – youth (adolescents, youths, young people) and psychosocial status, conditioned by the same age respectively. The author analyzed a number of theoretical provisions developed by other researchers and declared on this basis his own criteria of social integration of youth with disabilities by means of socio-cultural animation and their content. It is defined as those that need to refine the criteria and indicators of social integration of youth with disabilities, regarding their value orientations, availability and effectiveness of social support, active use of resources of socio-cultural animation.

Relying on the validity of the publication of theoretical issues of the work of arteries of social integration of young people with disabilities protected socio-cultural animation, the author identified pseudonyms of the basic credentials of an intellectual person with a disability: the nature of self-esteem and self-perception of a young person with a disability; value recommendations and motivation to change a young person with a disability; effective social support for a young person with a disability; substantiation of a young person with a disability; is found by young people with social activity disabilities in animation.

Perspective questions about the submission of more authors are being used in isolated regions that have disturbed the arterial intellectual disability network and are being used through a set of diagnostic methods

Key words: social integration, art of social integration, sociocultural animation, use of sociocultural animation, diagnostic methods, youth with disabilities, animation approach, biopsychosocial approach, byproduct approach.

УДК 316.063.3-056.24:0001.8 (072)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.15>

Мартинюк Т.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із найбільш значущих чинників соціальної інтеграції молоді як вікової та соціальної групи є її активність, а соціокультурна анімація і як суспільний підхід, і як практична діяльність також має на меті посилити активність тих молодих людей, що потребують підтримки у процесі соціального становлення, підвищити рівень їх включення «в участь» (у різні види життєдіяльності, життя соціуму загалом) задля позитивних змін – особистісних і суспільних. З огляду на це доцільно вивчати процеси соціальної інтеграції та вклю-

чення у соціокультурну анімацію в нерозривній єдності як спрямовані до однієї мети – соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

З метою з'ясування ефективності означених процесів необхідно окреслити сутність соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю, її критерії. Оскільки це питання не є новим у науці, ми узагальнили положення, які стосуються цього питання, й уточнили їх з урахуванням особливостей молодих людей з інвалідністю.

Розглядаючи поняття «соціальна інтегрованість», ми проаналізували дотичні до нього терміни, як от «інтегрованість» [6, с. 322], «соціально-інтеграційний стандарт» [5], «соціальна адаптованість» [2, с. 12], «включення людини в соціум» [1, с. 482], «соціальна участь» [13, с. 354–364], що дозволило розглянути соціальну інтегрованість молоді людини з інвалідністю як результат оволодіння нею комплексом соціально значущих знань, умінь і навичок, які визначають міру її включеності в ті чи інші громадські структури (у професійну, політичну, сімейну і т. д.) та види діяльності (навчальну, трудову, соціокультурну тощо), забезпечують їй активне входження в соціум і повноправне позиціонування в ньому з урахуванням психофізичного статусу.

Змістове наповнення соціальної інтегрованості визначається системою вимог, норм, ролей, обов'язків і очікувань, що сформувалися у певних соціокультурних умовах і висуваються до індивіда певного віку. Отож феномен соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю ми пропонуємо розглядати з урахуванням і таких характеристик, як вік – молодь (підлітки, юнаки, молоді люди) – та психосоціальний статус, зумовлений тим самим віком.

З огляду на вищезначене **метою** нашої публікації став аналіз наукових підходів до визначення критеріїв дослідження стану соціальної інтеграції молоді з інвалідністю засобами соціокультурної анімації з урахуванням віку та її психологічного статусу, зумовленого тим самим віком.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загалом у науці розглядається питання критеріїв і показників соціальної інтеграції. Ряд вітчизняних (О. Глоба, Є. Клопота, Ю. Волчелюк) і зарубіжних авторів (Т. Аргунова, І. Волкова, Д. Зайцев) обґрунтовують його змістове наповнення в контексті проблем молоді з інвалідністю, саме на чому ми і акцентуємо увагу у публікації. Ми, вивчаючи їхні роботи, враховували ті положення, які визначили ключовими: намагалися врахувати в їхніх показниках біологічний (міру втрати здоров'я, функціональні обмеження життєдіяльності), психологічний (соціально-психологічний склад, персональні обмеження) та соціальний (соціальний статус молоді, соціально-середовищні обмеження життєдіяльності) аспекти.

Здійснивши аналіз вищезазначених наукових праць, ми констатували, що вчені здебільшого намагаються комплексно підійти до цього питання, хоча дехто з них і робить особливий акцент на тому чи іншому моменті. Зокрема, Д.В. Зайцев пропонує розмежовувати рівень готовності до соціальної інтеграції та рівень соціальної інтегрованості дітей з обмеженими можливостями. Він підкреслює, що позитивного результату ми можемо досягти, якщо особа з інвалідністю початково не обмежена «яскраво вираженими порушеннями онтогенезу»,

розвинена в індивідуальному та соціокультурному плані, а також готова узгоджувати власні цінності та вимоги соціуму [5, с. 21]. Ми вважаємо зауваження вченого доречними, адже, наприклад, особи зі значними порушеннями інтелекту загалом важко входять у звичну життєдіяльність суспільства. Тому порівнювати їх досягнення з досягненнями тих людей, які мають порушення діяльності органів чуття або ж руху, неможливо. Однак, якщо згадані вище передумови є, тоді вже можна говорити про певний рівень соціальної інтегрованості індивіда. Подібний висновок зробили вчені з Фонду соціальних досліджень у Франції. Вони підкреслюють, що «фізична залежність може бути практично подолана або компенсована, коли особа з інвалідністю може скористатися заміною порушеним функцій», однак це можливо лише за умови, що людина дійсно цього хоче [14, с. 4].

Виклад основного матеріалу. Якщо говорити про універсальні критерії соціальної інтегрованості, то Д.В. Зайцев [5, с. 21] робить головний акцент на наявності, підтримці та розширенні молодими людьми мережі соціальних контактів, а також їх умінні входити в соціум, орієнтуватися в нових соціокультурних умовах. Учений практично не розмежовує молодих людей за їхнім психофізичним статусом на здорових і хворих. І в такому розумінні соціальна інтегрованість осіб з інвалідністю наближається до тлумачення інтегрованості молоді людини до суспільства загалом. Згідно з І.В. Шапошниковою вона визначається «мірою її включеності до громадських структур і мірою внутрішньої самоідентифікації з ними шляхом інтеріоризації цінностей і норм цієї структури» [11, с. 210]. Як бачимо, зберігаються всі ключові позиції – належність до соціуму, прийняття його цінностей як своїх, функціонування як частини певних соціальних груп чи спільнот. У цьому плані можуть проявлятися чотири рівні (за Е.М. Дьоміною): 1) повна ізоляція від суспільства, зумовлена як відсутністю певних ресурсів, так і персональними обмеженнями (небажанням, страхом тощо); 2) поодинокі контакти, часто вимушені та з вузьким колом осіб (родичів, опікунів, фахівців); 3) включення здебільшого у групи зі спільними інтересами (як інтегровані групи, так і групи осіб, що мають лише порушення у певній сфері функціонування організму, як от порушення функцій зору тощо); 4) намагання молоді людини включитися в усі сфери життя суспільства [4, с. 11]. Прикладом останнього рівня можна назвати життя Ніка Вуйчича, який, маючи, на перший погляд, серйозні функціональні обмеження, повністю інтегрувався, зміг себе реалізувати і як батько, і як професіонал, і як громадський діяч.

Водночас у вищенаведених роботах, на нашу думку, не завжди чітко прописані показники, які б стосувалися самої інвалідності та певних обме-

жень молоді людини. А це не дозволяє, на наш погляд, простежити, чи допомогла проведена соціальна робота подолати внутрішні бар'єри, зумовлені хворобою, чи поліпшилося самопочуття, чи зменшився вплив або просто значущість деяких середовищних бар'єрів. Комплекс згаданих показників аналізують О.П. Глоба та Н.О. Мирошніченко, які серед критеріїв соціально-педагогічного інтегрування осіб з інвалідністю, поряд із соціальним, педагогічним і психологічним, називають і фізичний критерій – «самооцінку фізичної сфери життєдіяльності, фізичного аспекту якості життя, об'єктивний рівень фізичного стану». Однак показники цього критерію (до речі, як і всіх інших) учені базують на самооцінці молодих людей, а це, на нашу думку, не забезпечує належного оцінювання досліджуваного феномену.

Хочемо зауважити, що саме суб'єктна активність індивіда є і головним чинником, і головним показником його соціальної інтеграції. Ми можемо забезпечити інклюзію, створивши належні умови, але не забезпечимо інтеграцію, якщо немає бажання і вмотивованості самої молоді людини. Таку дихотомію у визначенні критеріїв оцінювання рівня інтегрованості людей із глибокими порушеннями зору пропонує І.В. Волкова. Так, «соціальну адаптованість, включеність особи з інвалідністю в соціокультурне середовище, соціальне благополуччя» вона розглядає як об'єктивні критерії, однак поряд із цим говорить про суб'єктивні критерії, які показують самооцінку людиною названих показників, її задоволеність своїм життям і своєю активністю [1, с. 35]. І такий наголос доцільний, адже не лише людина в соціумі, але й соціум для людини і лише таке поєднання забезпечить конструктивну взаємодію. Г.А. Яковлева теж робить особливий акцент у критеріях соціальної інтегрованості осіб із порушеннями функцій зору саме на їх включеності у різні види діяльності (навчальну, трудову, суспільну, дозвілльєву, комунікативну тощо), на адаптованості та задоволеності життям [13]. Як бачимо, в обох роботах йдеться про задоволеність життям. Однак серед осіб з інвалідністю є такі, котрі ухиляються від реабілітаційних заходів, не бажаючи втратити стабільну матеріальну підтримку. Тобто з цього можна зробити припущення, що такі молоді люди не прагнуть активізуватися, щось змінити у своєму житті, повернутися у соціум як його повноцінний член, навіть маніпулюють своєю інвалідністю. Вони задоволені тим життям, яке мають, що не свідчить про високий рівень їхньої соціальної інтегрованості та вимагає уточнення згаданого критерію. Можливо, більш доцільно говорити саме про життєстійкість (*hardiness*), яка сприяє подоланню стресу та попереджає виникнення внутрішньої напруги у стресових ситуаціях, а також, на нашу думку, про залученість як прагнення включатися

до діяльності в житті, як справжній інтерес і цікавість до навколишнього світу (діяльності, речей, інших людей), загалом цінну характеристику для молодих людей з інвалідністю. У поєднанні з двома іншими характеристиками вона забезпечує збереження психічного здоров'я людини, навіть у стресових і психотравмуючих обставинах, якими, безсумнівно, є й інвалідність.

У роботах О.В. Фітисова також критерії інтегрованості осіб з інвалідністю розглянуті у двох аспектах – особистісному (налагодження відносин із членами соціуму, прийняття його правил) і соціальному (забезпечення умов для соціально-економічного добробуту, забезпечення належності до спільноти). Водночас погляди автора не можна віднести до жодного зі згаданих вище підходів, адже біологічний аспект не представлено, а суб'єктна позиція особи з інвалідністю, вважаємо, досить слабка. Це практично пасивна адаптація до соціуму, хоча й за його підтримки.

Поєднання біопсихосоціального та суб'єктного підходів можна побачити в роботах Є.А. Клопоти, де серед критеріїв інтеграції в суспільство осіб із порушеннями зору автор звертає увагу і на біологічні чинники (покращення фізичного здоров'я), і на психосоціальні (психічне і соціальне здоров'я, підвищення ефективності психіки), враховує динаміку соціальної активності (зростання рівня автономії, організованості, суб'єктності тощо), зважає і на персональні зміни (суб'єктивну задоволеність життєдіяльністю) [7, с. 12]. Більш вузько, в рамках освітнього середовища, окреслені критерії інтегрованості студентів з обмеженими функціональними можливостями В.С. Церклевич [12, с. 338–341]. Учена деталізує низку показників, які, вважаємо, необхідно враховувати у дослідницькій роботі. Зокрема, в рамках емоційного критерію – це самосприйняття і зовнішнє сприйняття дефекту, емоційна реакція тощо; в рамках мотиваційного критерію – це внутрішня і зовнішня вмотивованість до спілкування, розширення кола контактів і можливих сфер діяльності, а також готовність приймати такі ініціативи від оточуючих; у рамках діяльнісного критерію – це залученість і включеність у спілкування, відносини, різні форми діяльності (як обов'язкові, наприклад, навчальну, так і бажані – культурно-дозвілльєву, науково-дослідницьку, громадську тощо). Тобто дослідниці вдалося гармонійно поєднати і вплив хвороби, і внутрішню позицію молоді людини та результати її входження у соціум.

Ю.М. Полулященко, загалом підтримуючи позицію згаданих вище вчених О.П. Глоби та Н.О. Мирошніченко, на нашу думку, компенсує її недоліки. По-перше, він наголошує на тому, що ефективність соціальної інтеграції молодих людей з обмеженими можливостями залежить здебільшого від рівня їхнього інтеграційного потенціалу, який охоплює «загальний фізичний стан; фізіоло-

гічну адаптованість до умов зовнішнього середовища; психологічний стан; соціальну адаптованість; структуру потреб, коло інтересів, задатків і здібностей» [9, с. 13]. По-друге, він доповнює розуміння соціальної інтегрованості такою характеристикою, як інтернальність, тобто схильність до суб'єктивного контролю та взяття відповідальності за своє життя. Такі положення наближають погляди вченого до ідей суб'єктного підходу і дозволяють розглядати позицію Ю.М. Полуляценка як таку, що знаходиться на межі між ними, адже враховує біо-, психо- і соціальний аспекти, а також звертає увагу на роль суб'єктності молодшої людини у процесі соціальної інтеграції.

Визнаючи переваги кожного з розглянутих вище авторських підходів до критеріїв соціальної інтегрованості, ми звернули увагу на те, що в жодному з них не представлена ідея наявності, формування та функціонування мережі соціальної підтримки молодшої людини з інвалідністю, її впливу на загальне самопочуття та здатність долати стреси або ж, навпаки, обмежувати контакти лише певною соціальною групою, наприклад, сім'єю. Також звужено показники соціальної інтеграції розглядає Т.В. Клімова, однак саме вона приділяє найбільше уваги такому значущому, на нашу думку, критерію, як ціннісно-смысловий, адже саме він дозволяє охарактеризувати важливі для осіб юнацького віку з порушенням слуху показники: «ціннісну проекцію образу свого майбутнього місця в суспільстві, <...> присутність в образі бажаного майбутнього змістів, пов'язаних з іншим статусом у суспільстві, пряме або непряме вираження бажання його змінити» [6, с. 68]. Ці показники частково близькі до вмотивованості, однак дозволяють також зорієнтуватися, як молоді люди бачать своє місце у соціумі та наскільки прагнуть його змінити з огляду на свою інвалідність.

Розглядаючи анімаційний підхід як такий, що постулює системне, комплексне і цілеспрямоване використання соціокультурної анімації як практичного засобу відновлення соціальної активності та посилення соціальної суб'єктності молодих людей з урахуванням їхньої інвалідності, ми вважали за доцільне здійснювати моніторинг участі молодих людей у відповідних заходах, тобто у цій сфері життя суспільства. Ми помітили, що практично ніхто з дослідників порушеного питання не висвітлює ні у критеріях, ні в їхніх показниках дієвості, доцільності чи ефективності певних засобів, які сприяють підвищенню самооцінки молодих людей, подоланню негативних станів, набуттю ними необхідних соціальних навичок чи пошуку нових шляхів і сфер самореалізації тощо. Так, О.І. Молчан у дисертаційному дослідженні серед засобів називає дозвілля, однак у жодному з критеріїв цей засіб не показано, а отже, не можна зробити обґрунтованих висновків, що саме він був дієвим, що

активність, інтенсивність чи, навпаки, пасивність дозвіллевої діяльності, широта й різноманітність її форм вплинула на соціалізацію осіб юнацького віку з інвалідністю [8]. Водночас урізноманітнення самого дозвілля, посилення в ньому ініціативності чи зміна спрямованості від розважальної до творчої чи громадсько-орієнтованої нею не розглядаються. Ю.М. Полуляценка говорить про соціальну інтеграцію молоді з обмеженими можливостями засобами фізичної культури і спорту, однак ці засоби не співвіднесені з показниками певних критеріїв. Означене потребує детальної розробки показників, які дозволять відстежити вплив саме анімаційної діяльності на рівень соціальної інтеграції молодих людей з інвалідністю [9, с. 13].

За результатами емпіричного дослідження О.В. Гуляєвої, у молодих людей з інвалідністю, зокрема студентів, загалом позитивні емоційний тон і функціонування поєднуються з низьким рівнем задоволеності життям, їхні поведінкові стратегії негнучкі, вони здебільшого ігнорують соціальну підтримку й у своїх силах недостатньо впевнені, тож не можуть ефективно використовувати наявні можливості для задоволення актуальних потреб [3].

Саме тому ми будували систему критеріїв так, щоб охопити найбільш важливі сфери життєдіяльності молодих людей з інвалідністю, а показники намагалися максимально конкретизувати, щоб потім можна було чітко простежити їхню динаміку.

Висновки. Підсумовуючи вищеозначене, можемо констатувати, що низка розроблених іншими дослідниками теоретичних положень може бути покладена в основу власного змістового наповнення певних критеріїв. Водночас потребують доопрацювання критерії та показники соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю, які стосуються їхніх ціннісних орієнтацій, наявності та дієвості соціальної підтримки, активності у використанні ресурсів соціокультурної анімації.

Окрім того, ми брали до уваги той аспект, що у нас три умовні підгрупи в межах молодого віку – старші підлітки, юнаки та власне молоді люди, а отже, в різні періоди певні показники можуть бути більш чи менш значущими. Також різні показники можуть по-різному проявлятися в осіб із порушеннями різних функцій організму. З огляду на це ми не охоплювали молодих людей, котрі мають виражені порушення психічних функцій, оскільки, з одного боку, здійснювати моніторинг їхньої соціальної інтегрованості можна лише опосередковано, через оцінки оточуючих і спостереження, а з іншого – ми не володіємо таким рівнем компетентності в галузі дефектології та спеціальної психології, щоб адекватно відстежити їхні суб'єктивні зміни.

Спираючись на обґрунтовані вище теоретичні положення визначення критеріїв соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю засобами соціо-

культурної анімації, ми окреслити п'ять критеріїв соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю:

- характер самоставлення та самосприйняття молоді людини з інвалідністю;
- ціннісні орієнтації та вмотивованість до змін молоді людини з інвалідністю;
- ефективність мережі соціальної підтримки молоді людини з інвалідністю;
- суб'єктність молоді людини з інвалідністю;
- прояв молодими людьми з інвалідністю соціальної активності в анімаційній діяльності.

Окрім того, перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо визначення показників задекларованих критеріїв соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю, опрацювання їх через комплекс діагностичних методик, зокрема валідних тестів, з огляду на те, що багато молодих людей з інвалідністю не вмотивовані до залучення до тривалого діагностичного процесу. Варто надавати перевагу коротким версіям, а також намагатися обмежити їхню загальну кількість шляхом підбору багатофакторних чи багатошкальних методик, які дозволяють вивчити показники за різними критеріями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова І.П. Современные парадигмы теории и практики социально-психологической адаптации и интеграции инвалидов по зрению. *Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология*. 2008. № 3. С. 477–486.
2. Воробець А.Ю. Соціальна адаптація осіб з розумовою відсталістю : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. 20 с.
3. Гуляєва О.В. Чинники психологічного благополуччя у студентів з обмеженими можливостями здоров'я : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Харків, 2018. 17 с.
4. Демина Э.Н. Социальная реабилитация инвалидов и пожилых граждан : методическое пособие. Санкт-Петербург, 2007. С. 11.
5. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов : Научная книга, 2003. 255 с.
6. Климова Т.В. Теоретические подходы к проблеме социальной интеграции лиц с особенностями в развитии. *Сибирский педагогический журнал*.

2008. № 10. С. 318–326 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-probleme-sotsialnoy-integratsii-lits-s-osobennostyami-v-razvitiy> (дата звернення: 25.12.2017). С. 322.

7. Клопота Є.А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08 / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2015. 40 с.

8. Молчан О.І. Соціально-культурна реабілітація інвалідів юнацького віку в умовах дозвілля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2003. 20 с.

9. Полулященко Ю.М. Соціальна інтеграція людей з обмеженими можливостями засобами фізичної культури і спорту в умовах регіонального реабілітаційного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2012. 20 с.

10. Социальная работа с инвалидами : учебное пособие / коллектив авторов ; под ред. Н.Ф. Басова. Москва : КНОРУС, 2012. 545 с.

11. Шапошникова І.В. Проблеми соціальної інтеграції сучасної студентської молоді. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2012. Вип. 56. С. 209–218. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/staptp_2012_56_26. С. 201.

12. Церклевич В.С. Щодо проблеми критеріїв, показників та рівнів інтегрованості студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : тези доповідей : у 2 ч. Ч. І. Київ : Університет «Україна», 2010. С. 338–341.

13. Яковлева А.А. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции инвалидов по зрению : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.04. Москва, 2009. 27 с.

14. Baumgartner Joy Noel, Burns Jonathan K., Measuring social inclusion – a key outcome in global mental health. *International Journal of Epidemiology*. Vol. 43. Issue 2. 2014. P. 354–364. URL: <https://academic.oup.com/ije/article/43/2/354/677726>. DOI: <https://doi.org/10.1093/ije/dyt224>.

15. Social Indicators and Social Integration of the Handicapped. Meeting of experts on the elaboration and utilization of social indicators of the handicapped (Brussels, 14–17 December 1981) / by A.M. Straus-Godet, J.P. Thiry. URL: https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_27f7733c-d3cc-4406-998d-fadeb1a19353?_=046732engb.pdf (19.05.19).

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

МОНІТОРИНГ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ЗАРУБІЖНИХ САЙТІВ
ІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯMONITORING OF CONTENT AND STRUCTURE OF FOREIGN WEB-SITES
ON THE ISSUE OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – розвитку критичного мислення. Автором здійснено моніторинг змісту і структури зарубіжних сайтів з означеної проблеми; проаналізовано сайти Оксфордського університету, де студентам пропонує курс дистанційного навчання «Критичні розмірковування для початківців», сайт Кембриджського університету містить курс критичного мислення «Critical Thinking», сайт університету Квінсленда і дистанційний курс «Філософія та критичне мислення», сайт Університету Дюка і сторінку «Innovation & Critical Thinking», сайт Університету Йоханнесбургу має сторінку «Innovative, creative and critical thinking», сайт Університету Йоханнесбургу і сторінку «Innovative, creative and critical thinking», сайт Оклендського університету має курс «Логіка і критичне мислення», курс «Критичне мислення для інформаційної доби» Мічиганського університету, а також розглянуто сайт Фондації критичного мислення (The Foundation for Critical Thinking) і Академії критичних мислителів, де представлено курс «Critical Thinker Academy: Learn to Think Like a Philosopher» («Академія критичних мислителів: учись мислити як філософ»). Моніторинг зарубіжних сайтів із проблеми розвитку критичного мислення засвідчив, що значна кількість провідних університетів світу має такі сайти та розміщує на них дистанційні курси з окресленої проблематики й активно впроваджує їх у практику навчання. Зміст і структура курсів зумовлена їхньою логікою, однак можливість проходження курсів та ознайомлення з інформацією мають усі бажаючі. Автори курсів одностайно озвучують думку про необхідність володіння навичкою критичного мислення як обов'язковою умовою успішного професійного життя, а саме критичне мислення співвідноситься з інноваційним мисленням. На окрему увагу заслуговує сайт The Foundation for Critical Thinking, автори якого прагнуть зробити критичне мислення ключовою соціальною цінністю і ключовою організаційною концепцією всієї освітньої реформи. Зроблено акцент на тому, що проблемі розвитку критичного мислення присвячено значну увагу зарубіжної педагогічної спільноти вищої школи. Така практика заслуговує на адаптацію досвіду в Україні.

Ключові слова: критичне мислення, зарубіжні сайти, курси дистанційного навчання,

розвиток критичного мислення, майбутні учителі початкових класів.

The article is devoted to such issue of present time as critical thinking development. The author carried out monitoring of content and structure of foreign web-sites on the marked issue; it is analyzed the web-sites of Oxford university, where the students are offered the course of distance studies "Critical reasoning for beginners", the web-site of Cambridge university contains the course of critical thinking "Critical Thinking", the web-site of the University of Queensland contains distance course "Philosophy and critical thinking", the web-site of Duke University has a page "Innovation & Critical Thinking", the web-site of University of Johannesburg has a page "Innovative, creative and critical thinking", the web-site of Auckland university has a course "Logic and critical thinking", there is a course "Critical thinking for informative time" of Michigan university, and also the web-site of The Foundation for Critical Thinking and Critical Thinker Academy where the course "Critical Thinker Academy: Learn to Think Like a Philosopher" is presented.

Monitoring of foreign web-sites on the issue of critical thinking development confirmed that a great amount of leading universities of the world have such web-sites and place there distance courses on outlined range of problems and actively inculcate them in practice of studies. The content and structure of courses are predefined by their logic, their main assignment is for students of universities, however, all interested people have the opportunity of passing the courses and acquaintance with information. The authors of courses unanimously say about the idea of the necessity of critical thinking skill possessing as the obligatory condition of successful professional life, to be exact critical thinking is correlated with innovative thinking.

The web-site of The Foundation for Critical Thinking deserves separate attention, its authors aim to make critical thinking a key social value and key organizational conception of the whole educational reform.

An accent is done on paying considerable attention to the problem of critical thinking development by foreign pedagogical association of higher school. Such practice deserves adaptation of such experience in Ukraine.

Key words: critical thinking, foreign web-sites, courses of distance studies, critical thinking development, future teachers of primary classes.

УДК 37.015.3:159.95

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.16>

Починкова М.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри філологічних
дисциплін

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодення характеризується розквітом уваги до концепції критичного мислення з боку освітян. На нашу думку, це зумовлено суттєвими змінами в суспільстві, зокрема значним збільшен-

ням інформації та четвертою науково-технічною революцією, яка торкнулася насамперед інтелектуальної діяльності. Як справедливо стверджує Р. Абдєєв: «Інформація перетворилася на глобальний, у принципі на невичерпний ресурс

людства, яке вступило в нову епоху розвитку цивілізації – епоху інтенсивного освоєння цього інформаційного ресурсу й «нечуваних можливостей» феномену управління» [1]. Цілком погоджуємося з думкою В. Кременя про те, що «епоха визначається мисленням, яке розвивається історично, тобто мисленням, яке досягає певного рівня історичного й соціокультурного розвитку. Отже, епоха створюється людиною завдяки творчій силі мислення» [2, с. 8]. Мислення, якого вимагає сучасна епоха – це критичне.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасна педагогічна зарубіжна практика представлена значною кількістю наукових навчально-методичних розробок із проблеми розвитку критичного мислення та впровадження технології критичного мислення в галузі навчання, це роботи таких дослідників, як Дж. Андерсон, Дж.А. Браус, Дж. Брунер, Д. Вуд, Дж. Дьюї, М. Ліпман, С. Метьюз, Дж. Макінстер, К. Мередіт, С. Міллер, Б. Мур, Д. Гадлер, К. Кроуфорд, Р. Пауль, Р.У. Поль, Р. Паркер, К. Поппер, Ф. Рогоу, Р. Солсо, Р. Стернберг, Ч. Темпл, А. Фішер, Д. Халперн, С. Шейбе та ін. Вітчизняні дослідники також приділяють значну увагу цій проблемі, однак їхні праці присвячені переважно проблемі впровадження технології критичного мислення у практику навчання школи (А. Авершин, В. Біблер, Т. Воропай, І. Горохов, В. Дороз, Л. Григорович, І. Ільясов, З. Калмикова, Л. Києнко-Романюк, О. Коржуєв, В. Макаренко, С. Терно, О. Туманцова, О. Тягло, Я. Чаплак, М. Шермет, Т. Яковенко та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проблемі розвитку та впровадження у практику навчання технології критичного мислення, сьогодні залишається не достатньо розробленим упровадження цієї технології в систему професійної освіти університетів України, зокрема у систему підготовки майбутніх учителів початкових класів. Розробка такої системи вимагає докладного вивчення різних аспектів зарубіжного й вітчизняного педагогічного досвіду впровадження технології критичного мислення в практику навчання. Одним із таких аспектів є аналіз наповнення зарубіжних сайтів і дистанційних курсів, присвячених проблемі розвитку критичного мислення, зокрема зарубіжних вишів.

Мета статті – здійснити моніторинг зарубіжних сайтів із проблеми розвитку критичного мислення.

Виклад основного матеріалу. Упровадженню технології критичного мислення в університетську освіту присвячено значну кількість сайтів найвідоміших вишів світу. Проаналізуємо їх із погляду структури та змістового наповнення.

Сайт Оксфордського університету, де студентам пропонується авторський курс дистанційного

навчання М. Тальбота «Критичні розмірковування для початківців» (<https://podcasts.ox.ac.uk/series/critical-reasoning-beginners>), складається із шести частин (природа аргументів, його різні типи, викладення аргументів у стилі логіки, що таке доречний аргумент, оцінка аргументів, подальше читання та ін.), у яких ідеться про аргументи, їх ідентифікацію, оцінку, способи визначення поганих аргументів. Автори зазначають, що такі навички неоціненні, якщо ви занепокоєні правдивістю власних переконань і переконливістю своїх аргументів [4].

Сайт Кембриджського університету містить курс критичного мислення, розподілений за двома рівнями (<https://www.ocr.org.uk/qualifications/by-subject/critical-thinking/>). Автори курсу зазначають, що «критичне мислення засноване на навичках, а не на змістовому рівні. Воно розвиває здатність інтерпретувати, аналізувати й оцінювати ідеї, аргументи і може підтримувати навички мислення в усіх предметних галузях, від мистецтва і гуманітарних наук, до технічних наук. У курсах представлені різні матеріали теоретичного й прикладного характеру» [6].

«Філософія та критичне мислення» (<http://www.edx.org/course/philosophy-and-critical-thinking>) – дистанційний курс університету Квінсленда. Автори курсу Д. Браун і П. Еллертон розглядають основні філософські теми: взаємозв'язок тілесного й духовного, про природу знання, персональна ідентичність. Матеріали представлені у відеолекціях, після кожного модуля є тест на перевірку знань, крім того, у курсі представлено інтерв'ю та діалоги сучасних мислителів з усього світу. Цей курс розрахований на шість тижнів, кожен із яких вимагає від одного до чотирьох годин роботи з ним. Автори курсу знайомлять із принципами філософського дослідження й КМ, допомагають дізнатися, як ми можемо використовувати філософські ідеї, щоб поміркувати про себе і світ навколо нас. Вивчаються теми: «Як міркувати чітко і строго», «Як визначити, проаналізувати й побудувати переконливі аргументи», «Як подумати про рішення центральних проблем філософії», «Як вести філософські бесіди з іншими людьми на важливі теми» [10].

На сторінках «Innovation & Critical Thinking» (сайт Університету Дюка) у вступному слові зазначено: «Оскільки організації повинні впроваджувати інновації, щоб вижити на сучасному висококонкурентному ринку, їм потрібні співробітники, які зможуть спрямовувати свої творчі здібності й інновації на вирішення організаційних задач і цілей» [7]. З метою реалізації цього завдання студентам пропонується пройти чотири курси, щоб отримати сертифікат про інновації й критичне мислення. На початку це дасть змогу познайомитися із власними можливостями щодо творчості та інновацій, далі буде надано набір інструментів, які дозволять

використовувати свій творчий потенціал для виявлення й рішення організаційних проблем. Потім одні завдання вимагатимуть від здобувачів погляду на проблему під іншим кутом, з метою отримання більш творчого результату, а інші проведуть через процес використання аналогій чи методів заміни, щоб знайти творче вирішення проблеми [7].

Сайт Університету Йоханнесбургу має сторінку «Innovative, creative and critical thinking» (<http://findyourway.uj.mobi/index.php/success-beyond-graduation/innovative,-creative-and-critical-thinking>). Це модуль, який дозволяє оволодіти випускниками університету успішними досягненнями у навчанні, а цьому сприятиме саме інноваційне і креативне мислення. Автори справедливо зазначають, що «стратегії різних компаній спрямовані на пошук студентів, які є інноваційними й можуть використовувати свої творчі здібності, і, що найбільш важливо, людей, які необмежені встановленими стандартами» [3].

Модуль на сторінці представлений переважно відеоматеріалами, присвяченим різним аспектам критичного мислення: «Нестандартне мислення», «Творчість та інновації», «Поради для мозкового штурму, творчих та інноваційних ідей», «Що таке критичне мислення?», «Поради для покращення критичного мислення», «Чому вам необхідно бути креативним і критичним», «Чому інноваційне, креативне та критичне мислення важливі?». Наприкінці модуля студентам пропонується декілька проблемних ситуацій, над якими студенти мають поміркувати із застосуванням КМ [3].

Оклендський університет має курс «Логіка і критичне мислення» (<https://www.futurelearn.com/courses/logical-and-critical-thinking>). Тривалість курсу вісім тижнів, щотижневе навчання передбачене протягом чотирьох годин. Це один з небагатьох безкоштовних курсів. Розробники, доцент Тім Дар і доктор Патрік Джирард, зазначають, що курс дозволить дізнатися як виявляти й уникати розповсюджених помилок мислення, які призводять до формування поганих переконань, розпізнавати, реконструювати й оцінювати аргументи, використовувати базові логічні інструменти для аналізу аргументів, застосовувати ці інструменти у таких сферах, як наука, моральні теорії і право. Одна частина курсу присвячена ключовим концепціям у логічному і критичному мисленні, інша – застосуванню цих концепцій у знайомих галузях, щоб допомогти користувачам розвинути практичні і корисні навички логічного і критичного мислення. Під час першого тижня розглядаються відомості про логічне й критичне мислення й загальні перепони й омани. На другому – слухачі вчать визначати передумови й висновки, що є складовими частинами сильного аргументу, і будувати аргументи в стандартній формі. Третій тиждень розкриває інформацію про різ-

ницю між дедуктивними та недедуктивними аргументами і про достовірність, недійсність, силу і слабкість. Четвертий тиждень презентує сильні й слабкі аргументи більш докладно, вчить визначати, коли аргумент є обґрунтованим або переконливим, і як його оцінювати. З п'ятого до сьомого тижня вивчаються три галузі – наука, право і мораль, – які потребують навичок логічного і критичного мислення відповідно до конкретних вимог цих галузей. Восьмий тиждень – застосування набутих навичок у «дикій природі», щоб побачити й апробувати придбані за курс навички. Цікавим у курсі є те, що матеріал представлений не сухою науковою мовою, а короткими відео (до 7 хвилин), кейсами та інфографіками, додатковими статтями, перевірка засвоєних знань здійснюється через тестування тощо [8].

Курс «Критичне мислення для інформаційної доби» (<https://www.coursera.org/learn/mindware>) Мічиганського університету, автор Річард Нісбетт, відрізняється тим, що до теорії логіки додано елементи психологічних, статистичних та економічних теорій. У вступному слові до курсу зазначено, що більшість професій потребують не тільки загального інтелекту, а й уміння збирати, аналізувати й думати про дані. Зазначено, що навички КМ дозволяють бути успішним не тільки у професійному житті, а й збагачують особисте, коли вони застосовуються до проблем повсякденного життя, враховуючи судження і вибір. У курсі представлено основні поняття від статистики, вірогідності, наукової методології, когнітивної психології і теорії затрат і вигод, продемонстровано як їх можна використовувати до всього: від переваги одного продукту над іншим до критики у ЗМІ наукових досліджень. Концепції визначаються коротко, а потім застосовуються на різних прикладах: ситуації в бізнесі, ЗМІ, повсякденному житті. На сторінці курсу представлені статистичні дані, у яких зазначено, що 14% людей, які пройшли курс, розпочали нову кар'єру, 29% – отримали значні переваги в кар'єрі, 17% – стали більше заробляти або отримали підвищення. Курс розрахований на чотири тижні, кожний передбачає три-чотири години навчання і містить 8 тем: «Статистика», «Закон великих чисел», «Кореляція», «Експерименти», «Прогнозування», «Когнітивні упередження», «Вибір і рішення», «Логічне і діалектичне розмірковування». Курс містить відеолекції та матеріали для самостійного вивчення [9].

Ми проаналізували декілька сайтів відомих університетів світу, всі вони мають спеціальні сторінки, що репрезентують ті чи ті аспекти критичного мислення, переважно на цих сторінках представлено дистанційні курси з його розвитку. Зазначимо, що на цих сайтах критичне мислення співвідноситься з інноваційним мисленням.

Курс «Critical Thinker Academy: Learn to Think Like a Philosopher» («Академія критичних мислителів: учись мислити як філософ») навчить фундаментальним концепціям критичного мислення (логіка, аналіз аргументів, риторика, розмірковування з вірогідностями, важливість базових знань та ін.) [5]. Курс платний, містить 19 годин відео, 20 статей, 17 ресурсів для скачування, можливість постійного доступу та доступу через мобільні засоби, після закінчення можна отримати сертифікат. Автор – Кевін де Лапланте, канадський викладач екологічної філософії, засновник Академії критичних мислителів, зазначає, що критичне мислення слугує ядром розумної людини, однак сьогодні в університетах переважають спеціальні курси, присвячені логіці, аналізу аргументів і критичним розмірковуванням, у яких занадто мало студентів. Цей курс розкриває такі аспекти: чому критичне мислення важливе, різниця між логікою й аргументацією, що робить аргумент хорошим і поганим, важливість базових знань для критичного мислення, методи аналізу й реконструкції аргументів, як ми насправді формуємо переконання й приймаємо рішення, як трайбалізм і політична поляризація впливають на нашу здібність критично мислити, як наукові дебати часто містять значення ключових термінів, таких як «теорія», «закон» і «гіпотеза», як розмірковувати про випадковість і невизначеність, як написати добре аргументоване есе, як цитувати джерела й уникати плагіату у своєму письмі. Вимоги, що висувають автори до абітурієнтів – це інтерес до поліпшення навичок критичного мислення [5].

На особливу увагу заслуговує сайт The Foundation for Critical Thinking – це результат співпраці некомерційних організацій: Центру критичного мислення і моральної критики і Фонду критичного мислення, – які співпрацюють з метою просування освітньої реформи, шляхом культивування об'єктивного критичного мислення і покликання інтегрувати наукові і теоретичні розробки Центру, а також допомогти викладачам щодо покращення процесу викладання. Автори намагаються зробити критичне мислення ключовою соціальною цінністю і ключовою організаційною концепцією всієї освіт-

ньої реформи. В інформації про себе засновники сайту зазначають, що «тоді як суспільство зазвичай висуває цінності, наповнені поверховими, безпосередніми «вигодами», критичне мислення культивує сутність та істинну інтелектуальну дисципліну, вимагає саморефлексії і неупередженості, вимагає розвитку основних інтелектуальних переваг, таких як інтелектуальна смиренність, наполегливість, чесність і відповідальність. На сайті представлено доволі багатий матеріал щодо критичного мислення: розділи про визначення, коротку історію, основні запитання й відповіді; авторську концепцію, дослідження в галузі критичного мислення, бібліотека, конференції, присвячені проблемі розвитку й формування критичного мислення та ін. На жаль, література, присвячена різним аспектам критичного мислення та доступи до тестів, лише платні [11].

Висновки. Як видно з моніторингу зарубіжних сайтів з проблеми розвитку критичного мислення, значна кількість провідних університетів світу має такі сайти та розміщують на них дистанційні курси з окресленої проблематики й активно впроваджують їх у практику навчання. Зміст і структура курсів, зумовлена їх логікою. Вони призначені для студентів університетів, однак можливість проходження курсів та ознайомлення з інформацією мають усі бажаючі. Автори курсів одноставно озвучують думку про необхідність володіння навичкою критичного мислення як обов'язковою умовою успішного професійного життя, а саме критичне мислення співвідноситься з інноваційним мисленням.

На окрему увагу заслуговує сайт The Foundation for Critical Thinking, автори якого прагнуть зробити критичне мислення ключовою соціальною цінністю і ключовою організаційною концепцією всієї освітньої реформи.

Отже, проблемі розвитку критичного мислення присвячено значну увагу зарубіжної педагогічної спільноти вищої школи. Така практика заслуговує на адаптацію досвіду в Україні.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в моніторингу навчально-методичного забезпечення проблеми розвитку критичного мислення в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. Москва : Владос, 1994. 336 с. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000892/st000.shtml>.
2. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія / за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 299 с.
3. A critical and Practical Analysis. URL: <http://findyourway.uj.mobi/index.php/success-beyond-graduation/innovative,-creative-and-critical-thinking>.
4. Critical Reasoning for Beginners. URL: <https://podcasts.ox.ac.uk/series/critical-reasoning-beginners>.
5. Critical Thinker Academy: Learn to Think Like a Philosopher. URL: https://www.udemy.com/course/critical-thinker-academy/?gclid=EAIaIQobChMI9428grCP6AIV1aiaCh1J3ASrEAAAYASAAEgJh8_D_BwE&matchtype=b&utm_campaign=LongTail_la.EN_cc.ROW&utm_content=deal4584&utm_medium=udemyads&utm_source=adwords&utm_term=._ag_78754160853_.ad_386756535325_.kw_%2Bcritical+%2Bthinking+%2Bcourse_.de_c_.dm_.pl_.ti_kwd-671779128674_.li_1030499_.pd_.
6. Critical Thinking. URL: <https://www.ocr.org.uk/qualifications/by-subject/critical-thinking/>.
7. Innovation & Critical Thinking. URL: <https://learnmore.duke.edu/certificates/innovation-critical-thinking>.
8. Logical and Critical Thinking. URL: <https://www.futurelearn.com/courses/logical-and-critical-thinking>.
9. Mindware: Critical Thinking for the Information Age. URL: <https://www.coursera.org/learn/mindware>.
10. Philosophy and Critical Thinking. URL: <https://www.edx.org/course/philosophy-and-critical-thinking>.
11. The Foundation for Critical Thinking. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/index-of-articles/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408>.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ: СУТНІСНІ ОЗНАКИ ТА РОЗВИТКОВІ УМОВИ

PROFESSIONAL COMPETENCE OF EXPERTS: ESSENTIAL SIGNS AND DEVELOPMENT CONDITIONS

Нині у професійній освіті відбуваються системні зміни: з'являються нові освітні парадигми та концепції, оновлюється змістове наповнення освіти, ефективно зреалізовуються освітні стандарти, засновані на компетентнісному підході. У статті зроблена спроба формулювання сутнісних характеристик поняття «професійна компетентність» викладача в умовах системної модернізації освіти, виявлено професійні компетентнісні дефіцити і проблеми, які трапляються у фаховому зростанні викладачів закладів освіти; представлено зміст професійної діяльності сучасного педагога в системі професійної освіти.

Визначено, що компетентність викладача розкривається шляхом набуття ним теоретичних знань та дієвим застосуванням на практиці результативних навичок і вмінь; внутрішнього мотивування до здійснення професійної соціально-педагогічної діяльності. Установлено та обґрунтовано оптимальні організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності: індивідуалізація неперервної професійної освіти; наявність відкритого освітнього простору (мережі освітніх організацій різного рівня і спрямованості). Представлено можливості реалізації мережевих освітніх програм особистісної неперервної професійної освіти: формування та розробка індивідуальної освітньої траєкторії, побудова і реалізація індивідуальної освітньої програми в умовах функціонування навчального закладу. Визначено послідовність процесів формування та розвитку професійної компетентності викладача. Зазначено умови, що забезпечують одночасний розвиток професійних компетенцій викладача щодо системних змін в освіті, які мають попереджувальний та випереджаючий характер. Представлена провідна характеристика індивідуальної непевної освіти та її вплив на особистісно-професійний розвиток педагога закладу професійної освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, викладач професійної освіти, індивідуалізація неперервного навчання викладача.

Nowadays systemic changes take place in professional education: new educational paradigms and concepts are emerging, the content of education is updated, and educational standards based on the competency approach are effectively implemented. The attempt of formulation the essential characteristics of the concept of «professional competence» of a teacher in the conditions of systematic modernization of education and identification of professional competence deficits and problems that occur in the professional growth of teachers of institutions of education is made; content of professional activity of modern teacher of professional education system is presented in this article.

It is determined that the competence of the teacher is revealed by the acquisition of theoretical knowledge and application of effective skills and abilities in practice and by internal motivation for professional social-pedagogical activity. Optimal organizational – methodological conditions for the development of professional competence such as individualization of continuing professional education and availability of an open educational space (networks of educational organizations of different levels and focus) have been established and substantiated. Possibilities of realization of online educational programs of personal continuous professional education: formation and development of an individual educational trajectory, construction and realization of an individual educational program in the conditions of functioning of an institution of education are presented. The sequence of the process of forming and developing the professional competence of the teacher is determined. The conditions for simultaneous development of the teacher's professional competencies for systematic changes in education, which are of a preventive and advanced character, are outlined. The leading characteristic of individual uncertain education and its influence on the personal – professional development of the teacher of institution of professional education are presented.

Key words: professional competence, teacher of professional education, individualization of continuous training of teacher.

УДК 378.016:378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.17>

Ребуха Л.З.,

докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри психології
та соціальної роботи

Тернопільського національного
економічного університету

Боршуляк Н.С.,

викладач кафедри соціальної роботи
та психології

Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В останні роки професійна освіта зазнає значних системних змін, які пов'язані з появою нових освітніх парадигм та концепцій. Водночас постійно оновлюється зміст освіти, сповна реалізуються державні освітні стандарти нового покоління, в основі яких лежить компетентнісний підхід. Реорганізація освітнього процесу спричиняє перенесення акценту з отримання належних професійних знань на рівень професійних компетентностей і суб'єктну позицію викладача у здійсненні професійної діяльності.

Нині особлива увага приділяється не тільки професійному, але й особистісному розви-

тку викладачів, що передбачає створення умов для сприятливого формування в них саморефлексії, самоорганізації, самосвідомості, самостійності та відповідальності під час прийняття професійних рішень у нестандартних ситуаціях, ініціативності, мобільності, прагнення до саморозвитку і фахового зростання. У багатьох працях науковців хоч і розглядається феномен професійної компетентності, але, в основному, дослідники обмежуються вивченням набору професійних якостей, їх формуванням та оцінковими судженнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Феномен професійної компетентності розглядається в роботах багатьох учених. Так, О. Галицан,

Т. Койчева, З. Курлянд [4], Е. Гуцало та О. Фокша [11] та інші розглядають фасилітаційну компетентність викладача вищої школи як суб'єкта педагогічної діяльності. Дослідники В. Беспалько [2], Н. Беляєва, Г. Васянович, А. Вербицький, С. Гончаренко, І. Демура, Д. Демченко, О. Овчарук [5] та інші розкривають формування професійної компетентності майбутнього викладача професійного навчання на основі різних наукових підходів і пов'язують вирішення проблеми підвищення професійної компетентності з технологічною організацією навчання.

Трактування поняття «компетентність» віднаходимо як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній літературі. Різноманітність трактувань зумовлено відмінностями в наукових підходах (особистісно-орієнтований, знаннєвий, діяльнісний, культурологічний та інші) розуміння суті цього поняття. Вони не суперечать один одному, а скоріше допомагають скласти цілісне уявлення про це явище.

У тлумачних словниках «компетентність» трактується так: «поінформованість, авторитетність». Це поняття представлено як властивість від поняття «компетентний», а компетентний – такий, що має значні знання в якій-небудь галузі; з чим-небудь всесторонньо обізнаний, здогадливий; ґрунтується на особистісному знанні; фахово-кваліфікований [3, с. 445]. У розумінні В. Цибулько, компетентність взаємопов'язана з володінням фундаментальними знаннями та унормованими вміннями, які уможливають професійно-грамотні і правильні судження, висновки та оцінки [10, с. 33]. Науковець О. Сорока розкриває компетентність особистості як її інтегровану характеристику, що неперервно формується за допомогою чітко визначених знань, умінь і навичок, які дають змогу майбутньому фахівцю ефективно діяти та здійснювати результативні професійні вчинки [11, с. 301–302].

У нашому розумінні поняття «компетентність» не лише складається з вагомого фундаментального обсягу знань майбутнього фахівця, а й потребує значних навичок та практичного досвіду для того, щоб актуалізувати накопичені знання і вміння у потрібний момент часу для дієвого їх зреалізування у процесі здійснення професійних функцій. У цьому випадку компетентність виявляється у здатності правильно оцінити ситуацію, прийняти найоптимальніше рішення, яке дозволяє досягнути значного результату в роботі за фахом. Компетентність розглядатимемо як освітню цінність, мірило активності при розв'язанні будь-якого рівня професійних завдань, готовність до майбутніх змін у діяльності за фахом та як інтегральне внутрішньо-особистісне утворення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте не до кінця дослідженими, на нашу думку, залишаються зміст

поняття «професійна компетентність» у контексті модернізації освіти та за умов розвитку професійної компетентності сучасного педагога. Отож, актуальність даної проблеми зумовлена недостатньою розробленістю психолого-педагогічної теорії розвитку професійної компетентності педагога як цілеспрямованого й керованого процесу.

Мета статті полягає у визначенні змісту поняття «професійна компетентність» викладача професійної освіти та виявленні окремих організаційно-методичних умов розвитку у процесі особистісного неперервного навчання.

Виклад основного матеріалу. В освітній практиці поняття «компетентність» є центральним, стрижневим, оскільки воно уможливує:

- об'єднання науково-інтелектуальної та нормативно-вчинкової складової освіти;

- зреалізування закладеного змістового наповнення освіти, сформованого відповідно до запланованого результату;

- формування ключових компетентностей, які мають інтегративну природу, оскільки охоплюють низку однотипних або близькоспоріднених знань, умінь і навичок, що відносяться до царини культури та діяльності. Водночас компетентність у певній професійній сфері передбачає оволодіння відповідними знаннями та здібностями, які дають змогу переконливо та ефективно діяти в ній. Загальним для поняття «компетентність» є те, що воно вживається для описання високого рівня сформованості особистісних і професійних характеристик. Проте поняття «професійна компетентність» викладача найближче співвідноситься з поняттям «педагогічний професіоналізм». В. Кравченко, який теоретично обґрунтував особливості формування засад педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи, вважає, що професійна компетентність є необхідним складником, основною особистісною характеристикою та показником професіоналізму майбутнього викладача вищої школи [6, с. 68–70].

Використання інтеграційного підходу до розуміння професійної компетентності дозволяє схарактеризувати її з позицій синтезу професійних та особистісних якостей викладача, які відображають рівень знань, умінь, навичок, досвід, необхідний для вирішення професійних завдань, виконання професійних та педагогічних функцій відповідно до прийнятих в суспільстві нормам і стандартів. Саме таке розуміння професійної компетентності є, на наш погляд, найбільш повним і вичерпним. Однак у ньому недостатньо визначені «професійні й особистісні якості педагога», що, в контексті компетентнісного підходу, орієнтує нас на поняття «компетенція».

Поняття «компетенція» є вужчим, воно співвідноситься з конкретними видами діяльності й використовується для визначення умінь, знань,

необхідних для ефективного виконання професійних дій. В той час як компетентність формується із сумарної величини певних компетенцій [1, с. 89]. Отож, компетенція – це діяльнісна характеристика, яка визначає здатність і готовність майбутнього фахівця до реалізації набутих знань, умінь, навичок у реальній професійній діяльності.

Визначивши поняття «професійна компетентність», нами окреслено набір компетенцій, які дозволяють здійснювати педагогічну діяльність в умовах системної модернізації сучасної освіти. Основою для відшукування основного набору фахових компетенцій слугує узмістовлена професійна діяльність сучасного викладача в системі професійної освіти, оскільки розвиток сучасної освітньої практики зумовлює появу нових змістовних і процесуальних характеристик педагогічної діяльності, таких як:

- організація освітньої діяльності та навчально-виробничої практики студентів відповідно до вимог освітніх стандартів;
- педагогічний контроль та оцінка компетентнісно-орієнтованих освітніх результатів;
- розробка програмно-методичного забезпечення освітнього процесу;
- організація науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців;
- соціально-психологічна та педагогічна підтримка студентів щодо особистісного розвитку та професійного зростання.

Таким чином, на формування у викладачів професійних компетентностей впливає постійне набуття ними нових функціональних обов'язків; запровадження сучасної організації системи освіти; модернізація педагогічних технологій [7; 8] тощо.

Водночас розвиток професійної компетентності залежить від різних властивостей особистості, причому основними її джерелами є навчання та суб'єктивний досвід. Розвиток компетентності триває впродовж усього професійного життя викладача та характеризується такими властивостями: динамічність, незавершеність, наявність якісних фахових новоутворень. До рівнів сформованості професійної компетентності відносимо такі:

1. Несвідома некомпетентність. У фахівця немає необхідних знань, умінь, навичок, а також він не знає й не підозрює про їх відсутність узагалі. Проте, коли викладач усвідомлює прогалини у своїх знаннях, уміннях, навичках, необхідних для успішної діяльності, він переходить на другий рівень.

2. Свідома некомпетентність. Усвідомлення викладачем того, що не вистачає професійних знань, умінь, навичок уможливорює два шляхи виходу із ситуації:

2.1. конструктивний (як форма прояву особистісної та професійної активності). Конструктивний шлях спрямований на усвідомлення суб'єктом своєї професійної некомпетентності і вмотиво-

вує на здобуття відсутніх професійних знань, умінь, навичок;

2.2. деструктивний (форма соціальної пасивності). Деструктивний результат здебільшого призводить до виникнення відчуття невпевненості у своїх силах, психологічного дискомфорту, підвищення тривожності, які, в цілому, заважають подальшому професійному навчанню та зростанню.

3. Свідома компетентність. Викладач сповна усвідомлює структуру та зміст власних професійних знань, умінь і навичок, може результативно їх використовувати в освітньому процесі зі студентами.

4. Несвідома компетентність. Професійні компетенції викладача повністю інтегровані, а педагогічний професіоналізм є складовою особистості. Несвідома компетентність формулює рівень майстерності педагога освітнього закладу.

Перехід від одного рівня компетентності до іншого пов'язаний із проблемою професійного та особистісного самовизначення педагога, адже перехід на вищий щабель унеможливлений без усвідомлення своїх некомпетентностей. Водночас професійно-педагогічна компетентність не розвивається сама по собі, а є спеціально організованою діяльністю. Цю функцію виконує система неперервної професійної освіти.

Важливо визначити умови, які забезпечують одночасний розвиток професійних компетенцій викладача щодо системних змін в освіті. Однією з таких умов є індивідуалізація неперервної професійної освіти. Нині накопичений певний потенціал для вирішення теоретико-методологічних і прикладних аспектів проблеми персоніфікації та індивідуалізації підвищення кваліфікації викладачів закладів освіти. Ця умова реалізовується за умови тісної взаємодії освітніх організацій різного рівня і відповідної спеціалізації, що забезпечують ідентифікацію педагогами своєї професійної позиції щодо завдань, які стоять як перед освітою, так і перед особистісною професійною діяльністю; виявлення професійних труднощів під час розв'язання освітніх завдань; здійснення аналізу спроектованої системи індивідуальної неперервної освіти для набуття ефективної професійної компетентності. Друга умова пов'язана з необхідністю безперервного рефлексивного осмислення особистісно-професійного досвіду й досвіду інших, які відбуваються в освітньому процесі. Саморефлексія та безперервне проєктування індивідуальних маршрутів власного розвитку здійснюють істотний вплив на професійне зростання викладача, оскільки носять попереджувальний та випереджаючий характер.

Висновки. Отже, в період системної модернізації освітнього процесу розвиток професійної компетентності викладачів професійної освіти оптимізується за умов ефективної індивідуалізації неперервної освіти та безперервного особис-

тісного рефлексування. У результаті цього актуалізуються власні ціннісно-професійні орієнтації, особисті фахові вподобання та результативно вирішуються проблеми, які є в педагогічній теорії і практиці професійної освіти. Індивідуальна освітня програма професійних дій кожного викладача сприяє його самореалізації за фахом, забезпечує реалізацію особистісного потенціалу та усвідомлення нею власної значимості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Айзенбарт М. Сутність понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодь і ринок*. 2017. № 3. С. 88–92.
2. Беспалько В. П. Качество образования и качество обучения. *Народное образование*, 2017. № 3–4. С. 105–113.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. Бусел В. Ірпінь : Перун, 2007. 1736 с.
4. Галіцан О., Койчева Т., Курлянд З. Фасилітаційна компетентність викладача вищої школи як суб'єкта педагогічної діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2019. № 4(129). С. 84–89.
5. Коцур С. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання як педагогічна проблема сучасності. *Virtus*, 2017. № 14. С. 71–73.
6. Кравченко В. Теоретичні засади формування педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи. *Міжнародний науковий журнал Інтер-наука*, 2016. № 12(1). С. 68–71.
7. Ребуха Л. Забезпечення фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інноваційних технологій. *Інноваційна педагогіка. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. Одеса, 2018. Випуск 5. С. 125–128.
8. Ребуха Л. Сучасні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. : електрон. наук. фах. вид. Хмельницький*. 2017. Вип. 5. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_5_16.
9. Сорока О. Арттерапевтична компетенція як складова професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки, 2016. № 2(12). С. 301–306.
10. Цибулько В. Комунікативна компетентність у контексті професійної діяльності соціального працівника. *Молодь і ринок*, 2015. № 12. С. 31–37.
11. Foksha O. Methodological recommendations for formation of facilitative competence of future teachers of humanities in institutions of higher education. *Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 2018. 9. С. 61–65.

ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ У СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ

EXPLOITING AUDIOVISUAL MATERIALS IN THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MILITARY STUDENTS

У статті з'ясовано ефективність використання аудіовізуальних матеріалів під час іншомовної підготовки курсантів. Досліджено можливості використання аудіовізуальних матеріалів на заняттях з іноземної мови. Визначено, що використання аудіовізуальних матеріалів на заняттях з іноземної мови дає змогу краще оволодіти мовою, здобути додаткові знання, поглибити знання з лінгвокраїнознавства. Розкрито особливості використання аудіовізуальних матеріалів на заняттях з іноземної мови: зміст аудіовізуального матеріалу повинен відповідати тематиці навчальної програми з дисципліни, тематиці заняття, інтересам цільової аудиторії та рівню знань курсантів; аудіовізуальний матеріал варто використовувати й показувати в заздалегідь запланований момент заняття; аудіовізуальний матеріал повинен надавати курсантам можливість розвитку комунікативної та соціокультурної компетенцій; аудіовізуальний матеріал повинен супроводжуватися чіткою інструкцією викладача, спрямованою на вирішення певного навчального завдання, зрозумілого курсантам і виправданого логікою заняття; аудіовізуальний матеріал не повинен бути занадто довгим. Обґрунтовано критерії відбору аудіовізуальних матеріалів і визначено такі їх види: відповідність навчальній програмі, тематична відповідність вибраній спеціальності та врахування інтересів цільової аудиторії, автентичність, новизна та актуальність інформації, відповідність нормам усного мовлення, відповідність мовного матеріалу рівню володіння іноземною мовою курсантами та їхній готовності сприймати інформацію, врахування тривалості аудіовізуального матеріалу, чіткості зображення та звуку тощо. Визначено переваги застосування аудіовізуальних матеріалів на практичних заняттях, як-от: створення комунікативного середовища; підвищення рівня мотивації курсантів; відповідність інтересам курсантів; розвиток уваги та пам'яті, ефективного засвоєння матеріалу; розвиток лінгвокраїнознавчої компетентності курсантів. Визначено етапи ефективного застосування аудіовізуальних матеріалів на заняттях іноземної мови: підготовчий; прослуховування, перегляд та опрацювання матеріалів; виконання завдань.

Ключові слова: курсант, іноземна мова, іншомовна підготовка, комунікативна компетенція, аудіовізуальні матеріали.

The article examines the effectiveness of using audiovisual materials in the process of foreign language training. Possibilities of using audiovisual materials in foreign language lessons are explored. It has been determined that the use of audiovisual materials in foreign language classes enables them to better mastering the language, gaining additional knowledge, and deepening their knowledge of language. The peculiarities of the use of audiovisual materials in foreign language classes are revealed: the content of audiovisual material should correspond to the subject of the curriculum of the discipline, the subject of the lesson, the interests of the target audience and the level of knowledge of military students; audiovisual material should be used and displayed at a pre-planned time; audiovisual material should provide military students with the opportunity to develop communicative and sociocultural competences; audiovisual material should be accompanied by a clear instruction from the teacher aimed at solving a specific learning task, understandable to military students and justified by the logic of the lesson; audiovisual material should not be long. Criteria for choosing audiovisual materials and their types are selected: compliance with the curriculum, thematic compliance with the chosen specialty and taking into account the interests of the target audience, authenticity, novelty and relevance of information, compliance with the standards of oral speech, compliance with the language material of foreign language, clarity of image and sound, etc. The advantages of using audiovisual materials in practical classes are determined: creating a communicative environment; increasing the level of military students' motivation; correspondence of interests of military students; development of attention and memory, effective absorption of material; development of linguistic-regional competence of military students. The stages of effective use of audiovisual materials in foreign language lessons are distinguished: preparatory; listening, watching and reviewing materials; accomplishments of tasks.

Key words: military student, foreign language, foreign language training, communicative competence, audiovisual materials.

УДК 378.091.33:004:811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.18>

Рябокучма Т.О.,
старший викладач
Військового інституту
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
Кельман А.В.,
старший викладач
Військового інституту
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
Хмель О.В.,
старший викладач
Військового інституту
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
Костик О.І.,
викладач
Військового інституту
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі становлення українська система освіти потребує значних змін. У зв'язку з цим тривають пошуки новітніх методів, прийомів, методик та технологій викладання та навчання. Саме ці складники сприятимуть розкриттю здібностей та потенціалу здобувачів освітніх послуг вищих закладів освіти загалом та курсантів закладів військової освіти зокрема.

Вимоги сучасного суспільства зобов'язують викладача закладів вищої військової освіти актуа-

лізувати організацію досягнення практичного оволодіння іноземною мовою відповідно до оновленого змісту програм, методів і технологій навчання, забезпечити включення курсантів у професійний контекст, сформувати в них навички і вміння ефективного використання інтернет-технологій та інтернет-ресурсів для комунікації.

Тому одним із пріоритетних завдань військових закладів вищої освіти є якісна підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців військової галузі, здатних до професійного розви-

тку, самоосвіти, постійного підвищення своєї компетентності, необхідної для ефективної професійної діяльності, а одним із актуальних завдань сучасної методики викладання іноземної мови є формування іншомовної професійної комунікативної компетентності цих фахівців.

Викладання дисципліни «Іноземна мова» у військових закладах вищої освіти спрямоване здебільшого на оволодіння майбутніми фахівцями навичок професійної іншомовної комунікації. Формування комунікативної компетентності в курсантів є першочерговим завданням викладача іноземної мови. Це потребує постійного заохочення до висловлення своєї думки з тієї чи іншої проблематики, наведення прикладів із життєвих ситуацій, аргументація своєї позиції тощо.

Перш за все необхідно допомогти курсантам, які, як правило, мають різний рівень володіння мовою, подолати мовний та комунікативний бар'єри. Цього можна досягти за допомогою створення безперервного іншомовного середовища. У такій ситуації викладач іноземної мови повинен чітко усвідомлювати свою роль у формуванні комунікативної компетентності майбутнього фахівця військової галузі. Він повинен:

- проводити заняття винятково іноземною мовою;
- допомагати курсантам із нижчим рівнем володіння іноземною мовою, записуючи невідомі слова та вирази на дошці для того, щоб усі були повноцінними учасниками освітнього процесу;
- проводити заняття з ентузіазмом, у динамічному темпі;
- використовувати винятково автентичний матеріал;
- підбирати сучасні навчальні матеріали;
- враховувати майбутні професійні потреби, інтереси курсантів та вимоги часу;
- використовувати на заняттях інноваційні мультимедійні технології тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використанню аудіовізуальних матеріалів в освітньому процесі завжди приділялась значна увага, про що свідчать численні наукові розвідки з цієї проблематики. Дослідження вчених показали, що навчальний матеріал набагато краще засвоюється курсантами з добре розвинутою слуховою пам'яттю, якщо він поданий аудитивно, з розвинутою зоровою пам'яттю – аудитивно й візуально (з опорою на кадр із друкованим текстом).

У проаналізованих публікаціях указується, що впровадження інтернет-технологій дозволяє ефективно вирішити такі проблеми, як посилення ролі самостійної роботи студентів, зміна педагогічних методик, упровадження активних методів та сучасних інформаційних технологій. Незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми застосування аудіовізуальних матеріалів у навчанні

та викладанні іноземних мов (О. Бецько [1], Н. Ігнатенко [2], D. Jobbings [3], J. Leach [4], G. Stanley [5], D. Warlik [6]) та інші), проблема формування умінь і навичок ефективного використання зазначеної методики в організації освітньої діяльності курсантів все ще залишається нерозв'язаною.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз зазначених досліджень свідчить про успішне застосування аудіовізуальних матеріалів в освітньому процесі з метою розвитку іншомовної комунікативної компетентності, підвищення мотивації вивчення мови та є невичерпним джерелом навчального матеріалу. Однак недостатньо вивчені та втілені у практику аспекти використання аудіовізуальних матеріалів у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування з метою формування іншомовної професійної комунікативної компетентності курсантів. Розробці ефективної методики роботи повинен передувати виважений відбір аудіовізуальних матеріалів, визначення навчальних цілей використання таких матеріалів та розробка системи завдань з метою формування іншомовної комунікативної компетентності.

Мета статті. З'ясувати ефективність використання аудіовізуальних матеріалів під час підготовки курсантів та дослідити можливості їх використання на заняттях з іноземної мови.

Для реалізації поставленої мети потрібно вирішити такі завдання: розкрити особливості використання аудіовізуальних матеріалів на заняттях з іноземної мови; обґрунтувати критерії відбору аудіовізуальних матеріалів та їх види; визначити переваги застосування аудіовізуальних матеріалів на практичних заняттях.

Виклад основного матеріалу. Аудіовізуальні засоби навчання займають особливе місце серед інших засобів навчання іноземної мови. Вони об'єднують образне сприйняття матеріалу і його наочну конкретизацію в доступній для сприйняття й запам'ятовування формі; є синтезом наукового викладу фактів з елементами мистецтва, і тому здійснюють ефективний вплив на освітній процес.

Використання аудіовізуальних матеріалів на заняттях з іноземної мови дає змогу краще оволодіти мовою, здобути додаткові знання, поглибити знання з лінгвокраїнознавства. Залежно від завдань заняття визначаються цілі використання аудіовізуальних матеріалів: покращення вимови, формування аудитивних навичок, розширення знань.

Масштаб можливостей цієї методики широко розкривається у процесі вивчення іноземної мови, оскільки застосування аудіовізуальних матеріалів сприяє не лише формуванню навичок аудіювання та вміння сприймати різні стилі мовлення з різними акцентами та інтонаціями та вдоскона-

ленню навичок говоріння, а й підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови завдяки можливості опрацювати різноманітний та актуальний аудіовізуальний матеріал.

Основна мета навчання іноземної мови у військових закладах вищої освіти – розвиток можливостей курсантів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур та цивілізацій сучасного світу. Завдяки застосуванню в освітній діяльності аудіовізуальних матеріалів реалізуються такі дидактичні принципи: принцип цілеспрямованості; принцип зв'язку з життям; принцип наочності та принцип позитивного емоційного фону освітнього процесу.

Завдяки здійсненому дослідженню вважаємо, що існує низка переваг щодо використання автентичних аудіовізуальних матеріалів, серед яких визначаємо такі:

1. Створення комунікативного середовища. Аудіовізуальні матеріали – невід'ємний складник створення комунікативного середовища на заняттях з іноземної мови. В такому разі курсанти мають змогу поспілкуватись іноземною мовою.

2. Підвищення рівня мотивації курсантів. Використання аудіовізуальних матеріалів на заняттях іноземної мови створює особливі умови, які сприяють творчій, пошуковій, навчальній та комунікативній діяльності курсантів, що, в свою чергу, підвищує рівень мотивації останніх.

3. Відповідність інтересам курсантів. Аудіовізуальні матеріали повинні бути цікавими, містити актуальну інформацію, відповідати рівню володіння іноземною мовою та мати професійну спрямованість.

4. Розвиток уваги та пам'яті, ефективне засвоєння матеріалу. Використання аудіовізуальних матеріалів на заняттях іноземної мови сприяє всебічному розвитку особистості курсантів. Передусім це стосується уваги й пам'яті, адже під час перегляду в аудиторії створюється атмосфера спільної пізнавальної діяльності. Для того, щоб зрозуміти запропонований аудіовізуальний матеріал, курсанти повинні бути уважними та докладати певних зусиль, що зумовлює розвиток уваги, пам'яті та мислення.

5. Розвиток лінгвокраїнознавчої компетентності курсантів. Аудіовізуальні матеріали дають змогу здійснити порівняльний аналіз культурних традицій, реалій, особливостей країн, мову яких вони вивчають.

На нашу думку, вищезазначені переваги є рушійною умовою у процесі імплементації аудіовізуальних матеріалів в освітній процес. Вони збагачують заняття з іноземної мови, урізноманітнюють їх та роблять процес навчання цікавим та ефективним.

Варто зауважити, що для досягнення ефективності використання аудіовізуальних матеріалів у край важливо враховувати такі особливості:

– зміст аудіовізуального матеріалу повинен відповідати тематиці навчальної програми з дисципліни, тематиці заняття, інтересам цільової аудиторії та рівню знань курсантів;

– аудіовізуальний матеріал необхідно використовувати в заздалегідь запланований момент заняття;

– аудіовізуальний матеріал повинен надавати курсантам можливість розвитку комунікативної та соціокультурної компетенцій;

– аудіовізуальний матеріал повинен супроводжуватися чіткою інструкцією викладача, спрямованою на вирішення певного навчального завдання, зрозумілого курсантам і виправданим логікою заняття;

– аудіовізуальний матеріал не повинен бути занадто довгим.

Вважаємо, що у процесі відбору аудіовізуального матеріалу для заняття з іноземної мови необхідно враховувати такі критерії:

- 1) відповідність навчальній програмі;
- 2) тематична відповідність обраній спеціальності;
- 3) врахування інтересів цільової аудиторії;
- 4) автентичність, новизна та актуальність інформації;
- 5) відповідність нормам усного мовлення;
- 6) відповідність мовного матеріалу рівню володіння іноземною мовою курсантами та їхньої готовності сприймати інформацію,
- 7) врахування тривалості аудіовізуального матеріалу, чіткості зображення та звуку тощо.

Для забезпечення ефективності роботи з аудіовізуальними матеріалами викладач іноземної мови повинен структурувати завдання та матеріал, а також враховувати етапи для його влучного застосування з метою вдалої імплементації вищезазначеної методики в освітній процес.

Етап 1. Підготовчий: викладач повідомляє мету завдання, ставить курсантам орієнтовні запитання з метою підготовки до аудіовізуального сприйняття. Саме на підготовчому етапі необхідно подати нову лексику, яка буде зустрічатись під час перегляду матеріалів.

Етап 2. Прослуховування, перегляд та опрацювання матеріалів: викладач і курсанти переглядають або прослуховують матеріал, заглиблюються в його суть, за необхідності перечитують для якісного розуміння фрагменту.

Етап 3. Виконання завдань: викладач пропонує курсантам виконати спеціально розроблені завдання, організовує дискусійні групи, створює проблемні ситуації для групового вирішення, які потребують обов'язкової аргументації.

Висновки. Отже, аудіовізуальні матеріали відіграють значну роль в освітній діяльності, оскільки сприяють розвитку аудитивних умінь та навичок, забезпечують краще розуміння носіїв мови та допомагають удосконалили вимову курсантів.

Аудіовізуальні матеріали сприяють урізноманітненню занять з іноземної мови, саме завдяки їм розширюється словниковий запас курсантів та коло інтересів. Таким чином, впровадження інноваційних освітніх технологій і застосування сучасних методів, засобів та форм навчання здійснює позитивний вплив на освітній процес з оволодіння іноземною мовою.

Варто зауважити, що використання аудіовізуальних матеріалів на заняттях вимагає від викладача неабиякого професіоналізму, щоб зацікавити курсантів новими темами, підходами до проведення занять.

Подальші дослідження з теми варто спрямувати на розширення аудіовізуальної джерельної бази, удосконалення контрольної функції виконання завдань. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у пошуках нових освітніх технологій для вдосконалення іншомовної підготовки курсантів у військових закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бецько О. Дидактичні та методичні засади інтеграції подкастів в процес навчання іноземної мови у вищій школі. *Новітні освітні технології*. Київ, 2012. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1074>.
2. Игнатенко Н. Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку. *Язык и культура*. 2016. № 1(33). С. 148–159. DOI 10.17223/19996195/33/12
3. Jobbings D. (2005). Exploiting the educational potential of podcasting. Retrieved January 17, 2007. URL: <http://www.recap.ltd.uk/articles/podguide.html> [in English].
4. Leach J. (2006). Podcasting for schools: The basics. Retrieved January 17, 2007, from URL: <http://education.guardian.co.uk/appleeducation/story/0,1682639,00.html>.
5. Stanley G. (2006). Podcasting: Audio on the Internet comes of age. *TESL-EJ*, 9(4). Retrieved January 17, 2007, from URL: <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej36/int.html>
6. Warlick D. (2005). Podcasting. *Technology & Learning*, 26(2), 70.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PREPARATION OF BACHELORS IN CYBERSECURITY IN AN EDUCATIONAL-DIGITAL ENVIRONMENT

Стаття присвячена проблемам методологічних підходів щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Проаналізовано поняття методології та методологічного підходу. Встановлено, що сутність методологічного підходу під час дослідження конкретних проблем педагогіки визначається специфікою процесу, який вивчається. Його результативність залежить від таких факторів: адекватності обраної методики дослідження об'єкта чи предмета пізнання; забезпечення єдності дослідження процесу навчання і виховання; дотримання послідовності застосування законів матеріалістичної діалектики (перехід кількості в якість, єдність і боротьба протилежностей, заперечення заперечення) тощо. Розглянуто класифікацію методологічних підходів загальнонаукової та конкретнонаукової методології щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. На рівні загальнонаукової методології виділено два методологічні підходи щодо підготовки комп'ютерних інженерів в умовах мережевого навчання: системний і синергетичний, а на рівні конкретно-наукової методології – діяльнісний, технологічний, діалогічний та компетентнісний підходи. Встановлено, що об'єктивність підготовки бакалаврів з кібербезпеки здебільшого залежить від вибору методологічних підходів щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища є проблемою на науково-педагогічному рівні й потребує додаткового аналізу та розв'язання. Виокремлено особливість системного підходу щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Доведено, що він орієнтований на розкриття цілісності об'єкта й механізмів, які цю цінність забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину, зокрема, в умовах глобальної мережі Інтернет.

Ключові слова: методологічні підходи, підготовка бакалаврів з кібербезпеки, освітньо-цифрове середовище, особливість системного підходу щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки, класифікація методологічних підходів.

The article is devoted to the problems of methodological approaches for the preparation of bachelors in cybersecurity in educational-digital environment. The concept of methodology and methodological approach is analyzed. It is established that the essence of the methodological approach to the study of specific problems of pedagogy is based on the specifics of the phenomenon of the process being studied and the adequacy of the method of research of the object, subject of knowledge; ensuring the unity of study of the process of education and upbringing; the consistent application of the laws of materialistic dialectics (the transition of quantity into quality, unity and struggle of opposites, the denial of negation) to expose the laws of education and upbringing; reflection and cognitive process of logic of development of change, pedagogical phenomena under educational influence. Classification of methodological approaches of general scientific and concrete scientific methodology for preparation of bachelors in cybersecurity in the conditions of educational and digital environment is considered. There are two methodological approaches at the level of general scientific methodology for training of computer engineers in the conditions of network training: systemic and synergetic, and at the level of specific scientific methodology – activity, technological, dialogical and competence approaches. It is established that the objectivity of preparing bachelors in cybersecurity depends on the choice of research methodology. The choice of methodological approaches for the preparation of bachelors in cybersecurity in an educational and digital environment is a problem at the scientific and pedagogical level and requires additional analysis and resolution. The peculiarity of a systematic approach to the preparation of bachelors in cybersecurity in educational-digital environment is highlighted. It is proved that it is focused on revealing the integrity of an object and its supporting mechanisms, on identifying various types of connections of a complex object and reducing them into a single theoretical picture, in particular in the conditions of the global Internet.

Key words: methodological approaches, preparation of cybersecurity bachelors, educational-digital environment, peculiarity of systematic approach to cybersecurity training, classification of methodological approaches.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.19>

Самойленко О.О.,

канд. пед. наук,

доцент факультету кібербезпеки

Національної академії

Служби Безпеки України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Філософське осмислення феномену підготовки бакалаврів з кібербезпеки розкриває загальні аспекти, які характерні для досвіду різних країн. Саме тому загальні аспекти їх підготовки мають бути побудовані на філософських концепціях, розкриваючи ідеї й особливості процесу підготовки як неподільного освітнього процесу. Об'єктивність підготовки бакалаврів з кібербезпеки здебільшого залежить від вибору методології дослідження. Вибір методологічних підходів щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-

цифрового середовища є проблемою на науково-педагогічному рівні й потребує додаткового аналізу та розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «методологія» трактується неоднозначно. Слово-термін «методологія» (від грец. *methodos* – дослідження і *logos* – знання) позначає вчення про науковий метод пізнання, а також сукупність методів, які застосовуються в будь-якій науці. Термін визначають як дослідження явищ, підхід до досліджуваних явищ, планомірний шлях наукового пізнання і встановлення істини [1].

Найбільш удале визначення, на нашу думку, дає І.В. Зайченко. Автор підкреслює, що під методологією можна розуміти, перш за все, вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності. Тому в нашому дослідженні будемо дотримуватись визначення методології як сукупності теоретичних положень про пізнання й перетворення дійсності [2]. Одним з основних завдань методології є розробка наукових підходів до вивчення тих чи інших явищ, які досліджуються наукою. В нашому дослідженні будемо дотримуватись визначення наукового підходу, яке дає І.В. Бацуровська: науковий підхід – особливий спосіб мислення та пізнання об'єктивної реальності, який формується умовами дослідження, високим рівнем знань і професійної підготовки та цілісним спрямуванням [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. До невирішених аспектів загальної проблеми відносимо класифікацію методологічних підходів загальнонаукової та конкретно-наукової методології щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.

Мета статті. Проаналізувати дефініцію «методологія» та окреслити методологічні підходи щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо класифікацію методологічних підходів загальнонаукової та конкретнонаукової методології щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. На рівні загальнонаукової методології виділимо два методологічні підходи щодо підготовки комп'ютерних інженерів в умовах мережевого навчання: системний і синергетичний, а на рівні конкретно-наукової методології – діяльнісний, технологічний, діалогічний та компетентнісний. Розглянемо детальніше кожен із зазначених методологічних підходів.

Системний підхід у підготовці бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Системний підхід, який відноситься до загальнонаукової методології, потребує врахувати кожний об'єкт наукового дослідження. Поняття «системний підхід» починає широко вживатися в 1960–1970 рр., хоча саме прагнення до розгляду об'єкта дослідження як цілісної системи виникло ще в античній філософії та науці (Платон, Аристотель). Ідея системної організації знання, яка виникла в античні часи, формується в середні століття й отримує найбільший розвиток німецької класичної філософії (Кант, Шеллінг). Системний підхід – це напрямок філософії й методології наукового пізнання, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем [4]. Особливість системного підходу щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища

полягає в тому, що він орієнтований на розкриття цілісності об'єкта й забезпечуючих її механізмів, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину, зокрема в умовах глобальної мережі Інтернет.

Тобто системний підхід до підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища розглядається нами як система, у якій усі компоненти взаємозв'язані і взаємозалежні. Такий підхід передбачає, що компоненти системи підготовки бакалаврів з кібербезпеки розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. За наших часів системний підхід можна розуміти як перспективний напрям розвитку наукового пізнання об'єктів зі складною природою. На наш погляд, застосування системного підходу сприяє значному підвищенню ефективності підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.

Синергетичний підхід у підготовці бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Такий підхід передбачає дослідження процесів переходу складних систем, які мають непрямопорядкований стан. Термін «синергетика» походить від грецького «synergos» і перекладається як «спільно діючий». У цьому випадку йдеться про спільні зусилля вчених багатьох областей знань із пошуку нових парадигм пізнання явищ природи, суспільства і створення наукової картини світу, яка відповідає сучасним вимогам. На стиках наук, на шляхах їх інтеграції в рамках нелінійного мислення з'являється можливість дійсно по-новому поглянути на результати досліджень. У нашому дослідженні ми будемо дотримуватись визначення за О.А. Івіним, який зазначає, що синергетика є не тільки своєрідним синтезом багатьох наукових методів дослідження, методологічних систем, теоретичних побудов, а й переведенням їх у сучасні виміри постнекласичної науки, що відбивається у формуванні відповідного категоріального апарату. У результаті за рахунок цього можна отримати нові виміри природної та соціальної дійсності, нові методи її опису, аналізу, типологізації, інтерпретації явищ і процесів, їх осмислення [5]. Тобто синергетичний підхід до підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища відображає міждисциплінарний аналіз наукових ідей, методів і моделей поведінки систем, розкриття їхнього потенціалу в мисленні.

Діяльнісний підхід у підготовці бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Оскільки діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості й колективу, то цей факт зумовлює необхідність реалізації в педагогічному дослідженні і практиці тісно пов'язаного з особистісним діяльнісного підходу, який вимагає створення таких умов, щоб людина стала суб'єктом пізнання, діяльності та

спілкування [6]. Діяльнісний підхід щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища передбачає відбір змісту навчальних дисциплін з урахуванням специфіки професійної (виробничої) діяльності. Він характеризується виявленням особливостей процесів надбання бакалаврами з кібербезпеки технологічного досвіду, накопиченого людством, і його передачею, виробленою соціальною практикою компетентностей та способів діяльності. Відбір освітнього матеріалу має відповідати критеріям повноти й системності видів діяльності бакалаврів з кібербезпеки, необхідних для набуття компетентності в умовах підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.

Технологічний підхід у підготовці бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Технологізація навчального процесу в сучасній вітчизняній та закордонній педагогіці пов'язана з пошуком таких педагогічних підходів, які могли б перетворити освітній процес у процес із гарантованим результатом, оскільки на сьогодні вчені підкреслюють, що в освіті трапляються кризові явища, які є наслідком відставання її від науки й виробництва [7]. Технологічний підхід щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища характеризує спрямованість педагогічних досліджень на вдосконалення освітнього процесу, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Означений підхід бере за основу впорядковану сукупність та послідовність методів і процесів підготовки комп'ютерного інженера, забезпечує реалізацію дидактичного проєкту й досягнення діагностованого результату в умовах освітньо-цифрового середовища.

Діалогічний підхід у підготовці бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Діалогічний підхід виходить із того, що сутність людини значно багатша, різноманітніша і складніша за її діяльність. Важливим при цьому є те, що активність особистості, її потреба в самовдосконаленні розглядаються не ізольовано [8, с. 12]. Зазначений розвиток відбувається в умовах взаємовідносин з іншими людьми, побудованих за принципом діалогу. Діалогічний підхід є одним із провідних у професійній підготовці бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища, оскільки саме він забезпечує готовність майбутнього фахівця до гуманістичної взаємодії, сприяє формуванню гуманістичного та демократичного стилю взаємин з іншими учасниками освітнього процесу. Діалогічний підхід сприяє формуванню навичок діалогічного спілкування, основою якого є вміння уважно читати, слухати й чути, визначати в розмові з іншими, зокрема в освітньо-цифровому середовищі, важливу думку та підтримувати її, а також компетентно реагувати.

Компетентнісний підхід у підготовці бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Компетентнісний підхід поширюється завдяки активному переосмисленню педагогічних ідей з погляду набуття компетентностей у процесі сучасної фахової підготовки. За визначенням словника іншомовних слів, компетентність означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [9, с. 282]. Ми розумітимемо під компетентністю бакалаврів з кібербезпеки інтегровану якість особистості, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних сферах кібербезпеки на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей. Компетентнісний підхід щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища передбачає не лише трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до майбутнього фахівця з кібербезпеки, а й формування в них професійної компетентності. Реалізація такого підходу передбачає використання сучасних комп'ютерних та цифрових технологій у системі їх підготовки, рефлексію, самостійність застосування у практичній діяльності професійних умінь і навичок.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз методологічних засад щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища надав змогу з'ясувати, що сучасні методологічні підходи передбачають установлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку, а також установлення світоглядних позицій. Класифіковані методологічні підходи щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища: на рівні загальнонаукової методології виділено два типи методологічних підходів – системний і синергетичний, а на рівні конкретнаукової методології – чотири: діяльнісний, технологічний, діалогічний та компетентнісний. Зазначені підходи будуть покладені в основу розробки педагогічної моделі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Єріна А.М. Методологія наукових досліджень, Київ, 2004, 212 с.
2. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. Київ : Освіта України, КНТ, 2008. 528 с.
3. Бацуровська І.В. Методологічні підходи до розвитку професійної компетентності магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів. Наукові записки. Серія: *Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. № 7, С. 7–13.
4. Костікова І.І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. 2008.
5. Ивин А.А. Философский энциклопедический словарь. Москва : Наука, 2003. 564 с.

6. Ортинський В.Л. Методологічне підґрунтя педагогіки вищої школи. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб., Київ, Центр учбової літератури, 2009.

7. Стогній А.О. Методологічні підходи до навчальної дисципліни «Загальні технології харчових виробництв» у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. 2019. [Онлайнвий]. URL: [https://www.cuspu.edu.ua/ua/kafedra-pedahohiky-doshkilnoi-ta-rochatkovo-osvity/376-naukovi-](https://www.cuspu.edu.ua/ua/kafedra-pedahohiky-doshkilnoi-ta-rochatkovo-osvity/376-naukovi-konferentsii-tdpu/problemy-ta-innovatsii-v-pryrodnychii-tekhnologichnii-ta-profesiinii-osviti/seksiia-3/4761-metodolohichni-pidkhody-do-navchalnoyi-dystypliny-z)

[konferentsii-tdpu/problemy-ta-innovatsii-v-pryrodnychii-tekhnologichnii-ta-profesiinii-osviti/seksiia-3/4761-metodolohichni-pidkhody-do-navchalnoyi-dystypliny-z](https://www.cuspu.edu.ua/ua/kafedra-pedahohiky-doshkilnoi-ta-rochatkovo-osvity/376-naukovi-konferentsii-tdpu/problemy-ta-innovatsii-v-pryrodnychii-tekhnologichnii-ta-profesiinii-osviti/seksiia-3/4761-metodolohichni-pidkhody-do-navchalnoyi-dystypliny-z). [Дата звернення: 19 06 2019].

8. Кудіна М.І. та Спіцин Є.С. Педагогіка вищої школи. 2-ге вид., допов. і переробл., Київ: Ленвіт, 2007. 194 с.

9. Морозов С.М. та Шкарапута Л.М. Словник іншомовних слів. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

LATIN TERMINOLOGY IN THE PROFESSIONAL SPEECH OF FUTURE VETERINARIANS

ЛАТИНСЬКА ТЕРМІНОЛОГІЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ВЕТЕРИНАРІВ

The article deals with the influence of Latin terminology on the professional language of future veterinarians. It is known that knowledge of Latin is needed today by specialists in various fields of science, since social and political, biological, technical, medical, legal, philological and other scientific terms originate mainly from Latin. First of all, Latin is related to anatomical, medical and pharmacological nomenclature. At the same time, Latin and Latinized Greek vocabulary is the main source of complement to the ever-growing terminology in all fields of science. Latin is a kind of building material from which new terms are formed. It has been found out that Latin is the basis of terminology and no science can do without knowing these basics. Latin is multifaceted. As a result of the study, it has been found that over the past decade, high school teachers have been concerned about the growing number of grammatical errors that characterize students' written work. Many years of practice indicate that even when acquiring prescription skills, students have many questions and complications that require some effort on the part of the teacher to eliminate them. These questions are related to the names of the dosage forms, preparations, plants and clear structure of the recipe. During the study it was noted that the productivity of mastering the terms and their active use in oral and written Latin proficiency largely depends on a system of preparatory exercises, sequentially aimed at both translation and thoughtful mastery of terminology, and the activation of speaking and listening skills, need to apply this terminology to specific work situations. Exercises related to mastering the scientific terminology of students are provided. Equally effective are exercises of a reproductive nature that perform a familiarizing function. The study found that terminological vocabulary is of great importance for scientific and professional communication, facilitating its intellectualization, the process of knowledge acquisition and implementation in further professional activity. Terminology is a means of expanding an active professionally determined vocabulary.

Key words: scientific terminology, Latin, professional language, term, teaching methods.

У статті розглядається вплив латинської термінології на професійне мовлення майбутніх ветеринарів. Відомо, що знання

латинської мови в наш час потрібне спеціалістам різних галузей науки, оскільки соціально-політичні, біологічні, технічні, медичні, юридичні, філологічні та інші наукові терміни походять переважно з латинської мови. Перш за все латинська мова пов'язана з анатомічною, медичною та фармакологічною номенклатурою. Разом з тим латинська і латинізована грецька лексика є основним джерелом поповнення безперервно зростаючої термінології в усіх галузях науки. Латинська мова – це своєрідний будівельний матеріал, з якого утворюються нові терміни. З'ясовано, що на базі латинської мови формується основа термінології, і жодна наука не може обійтися без знання цих основ. Значення латинської мови багатогранне. В результаті дослідження було виявлено, що протягом останнього десятиріччя викладачі вищої школи із занепокоєнням констатують зростання кількості грубих граматичних помилок, що характеризують письмові роботи студентів. Багаторічна практика свідчить, що і під час набуття навичок випускування рецептів у студентів виникає багато питань і ускладнень, які потребують певних зусиль з боку викладача для їх усунення. Ці питання пов'язані з назвами лікарських форм, препаратів, рослин та чіткою структурою рецепта. Під час дослідження було відзначено, що продуктивність засвоєння термінів та їх активне використання в усному та писемному латинському фаховому мовленні багато в чому залежить від системи підготовчих вправ, послідовно спрямованих як на переклад та засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних робочих ситуаціях. Надаються вправи, пов'язані із засвоєнням наукової термінології студентами. Не менш ефективним є і вправи репродуктивного характеру, що виконують ознайомлювальну функцію. Дослідженням встановлено, що термінологічна лексика має велике значення для науково-виробничої комунікації, сприяючи її інтелектуалізації, полегшує процес засвоєння знань та реалізації їх у подальшій фаховій діяльності.

Ключові слова: наукова термінологія, латинська мова, професійне мовлення, термін, методики навчання.

UDC 378:78

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.20>

Stukalo O.A.,

Senior Teacher of Philology Department of Dnipro State Agrarian and Economic University

The problem statement in general. Entry of Ukraine into the European and world social and cultural space requires changes in the training of specialists. The modern period of our state development opens up great opportunities for updating the content of education, and therefore the education of the spiritually rich and professionally trained generation. Higher education reform, in particular its commitment to humanization and education humanization, makes it possible to fulfill the social order of society for the formation of future professionals in various fields of

professional communication. According to L. Matsko, “the level of proficiency in the professional metalanguage (term systems, phraseology, composition and genre forms of text-forming) and the level of linguistic image of social roles (politician, statesman, leader, scientist, etc.)” are the expression of linguistic culture and constitute the highest level formation of linguistic personality [4, p. 2].

Mastering the basics of any profession begins with a system of general and professional knowledge, assimilation of phraseology and terminology of this

area, which will facilitate both successful studies at the university, and in further professional activity. "For free fluency in oral and written forms of professional communication, students of non-philological universities must have a considerable active vocabulary of professional terminology" [6, p. 62], because the specificity of this style of communication is determined first of all by a large number of terms that are widely used in professional activity. Thus, the basis of the professional vocabulary of the specialist is composed of special terms (approximately 60%), the rest are general scientific terminology and common lexemes.

Analysis of recent investigations and scientific publications. In the modern domestic linguistic and methodical literature there is a considerable amount of scientific researches devoted to the problem of formation and improvement of speech competence of young people, in particular, the development of general methods of students' linguistic competence formation (L. Baranovskaya, L. Golovata, L. Luchkina and others).

There are also studies in which certain types of work with professional terminology are presented (N. Kostrytsia, Y. Janusz, T. Rukas, N. Totskaya and others). However, a common system of working with scientific terminology that could be used in the teaching students of Latin terminology has not been developed yet.

The purpose of the article is to analyze the influence of Latin scientific terminology on the professional language of future veterinarians.

Presentation of the main research material. Teaching the Latin language at an agrarian university involves the study of vocabulary, grammar, and terminology. One of the urgent tasks of the development of linguistic abilities of students is the development of intensive forms of learning. The main point of theoretical and practical studies of the intensification of teaching foreign languages in general, and the Latin language in particular, is the so-called comparative method (consciously-comparative method), which has become widespread. The essence of this method is that comparing the mother tongue and a foreign language in the methodological and linguistic terms at certain stages in the development of methodological and linguistic thought of students not only effectively correlate, but stimulate each other. At the same time, it is necessary to emphasize the fact that the mother tongue is the basis of a consciously comparative teaching method. The choice of the native language as the base language in binary comparison for educational purposes is due to the high degree of proficiency in it.

When studying vocabulary in anatomical terminology, students see how much Latin has firmly entered the English language. So already at the first obligatory lexical minimum, students do not experience difficulties. However, recognition of common root words

during listening is not as simple as when reading due to differences in pronunciation in English and Latin. Therefore, in the formation of a mechanism for recognizing common root words in speech, special exercises are necessary, first with visual support, then without it.

The names of adjectives in languages also appeared as a result of the subjective perception of the world by native speakers. This is especially true for adjectives. And there are adjectives, the meaning of which is clear to students who know English. From all of the above it follows that in terms of perception and understanding of the lexical material of the Latin language, students who know English have practically no problems.

Teaching any language today is complicated by the overall low level of education and literacy of the population, which is getting worse. This is mostly true of the younger generation and is observed primarily in the native language (both Russian and Ukrainian). Over the last decade, high school teachers have been concerned about the growing number of grammatical errors that characterize our students' writing, their ignorance of cases questions, their inability to distinguish adjectives from participle, the lack of understanding of the principles of nouns and adjectives sequence.

There are many factors that cause this situation. These include the gradual transition of educational institutions to Ukrainian language of teaching, which causes some difficulties, given, for the most part, the Russian-language orientation of the population of Eastern Ukraine and poor language teaching in secondary schools, the quality of modern school textbooks, which is a separate problem. The situation is aggravated by the fact that modern young people hardly read, preferring to a computer, television and tape recorder. But if they read, the situation would be almost worse because of the fact that bookshops and newsstands offer today concerning the content and literacy of the texts.

At foreign language departments of higher agrarian educational institutions, the situation is complicated by new requirements for educational programs and the allocation of academic hours. Thus, 72 hours are envisaged for studying the Latin language course, only 32 of which are for audience work and 40 hours for students' independent work. Such timing cannot be considered appropriate, since the course is not a history course or any other social discipline that a student can learn on his own by reading the textbook and answering control questions.

Therefore, there is no lecture course in Latin, which, like any other language, can be mastered only during practical classes. The Latin course is not just about mastering certain Latin information, it is a student's intensive work under the guidance of a teacher to acquire skills in the use of special terminology, skills in recognizing term elements in a variety of sim-

ple and complex terms, understanding these terms and derivatives. It is only possible to acquire these skills in an audience where the student pronounce a particular morpheme many times, writes it on a blackboard, hears it spoken or written by others, and thus leaves it in his long-term memory. We do not think that he should be able to do all this work on his own without the guidance and correction of the teacher.

Many years of practice indicate that even when acquiring skills in prescription writing, students have many questions and complications that require some effort on the part of the teacher to eliminate them. These questions are related to the names of the dosage forms, preparations, plants and clear structure of the recipe. Consideration should also be given to the fact that first-year students begin learning Latin from scratch. Only part of them (students from lyceums, grammar schools, and colleges) has some information about Latin. For most of the students this discipline is terra incognita.

The situation is aggravated by the fact that some veterinarians have recently been told that Latin is an outdated discipline and that studying it in agrarian universities is more a tribute to tradition than an urgent necessity. Latin terms that illustrate a specific term in the native language are excluded. Young teachers of specific disciplines do not use Latin terms in parallel with Ukrainian or Russian, and do not require students to have a compulsory knowledge of them, as it was ten to fifteen years ago. This position, although natural, in view of the above-mentioned process of a general decline in the level of a society's culture. But who, if not doctors, should know that any national medical speech is abandoned with Latin and Greek terms, and it is very difficult for a student to perceive special disciplines in his native language without knowledge of the basics of Latin.

Let us turn to some examples. At first glance, there is no need to learn Latin term "nucleus", because it is not used in Ukrainian in this form, but in the first course at lectures on histology, students encounter the term "perinuclear", which they cannot understand without knowledge of the corresponding Latin morpheme. The term "endothelium" also means to understand the Latin root (from the tela – tissue) and the Greek prefix (endo – inside). The teacher will surely give an explanation of the meaning of many terms and the student will understand what it is about, but when there are a lot of such terms, there can be no question of the students' qualitative perception of the topic of the lesson, textbook, reference book or article. Not to mention the language of clinical disciplines, where at every step we meet: penetrating, perforative, ulcerogenic, ventricular, somatic, ischemic, posthemorrhagic, epigastric and so on.

The teachers of clinical disciplines are simply unable to explain every word they use when teaching material. Students need to learn the meanings of all

these and many other terms in their first year of learning Latin. Teachers in practical classes should bring to the automaticity students understanding of Latin and Greek meaningful morphemes, which is impossible to do in modern conditions.

Memorization of words is an integral part of classes in the Latin language. Students have special notebooks for writing down new words. Words are memorized in vocabulary form, which helps with grammar exercises. After conducting a survey among students about the difficulties of learning the Latin language, it was revealed that for many of them the main problems are: a large amount of time spent on cramming, and a language barrier due to poor knowledge.

The productivity of mastering the terms and their active use in oral and written Latin vocabulary depends largely on a system of preparatory exercises, sequentially aimed at both the translation and thoughtful mastery of terminology, and the activation of the speaking and listening skills required for the specific use of this term situations.

It should be noted that the teacher cannot be limited to creative tasks that promote the active independent use of terminological vocabulary in accordance with the situation. The exercises of a reproductive nature that perform a familiarizing function are equally effective:

- to give oral interpretation to professional terms in their native language;
- to sort out the terms to the proposed definitions;
- to conclude a terminological vocabulary concerning a particular disease;
- to give an explanation of certain terms;
- to create as many terms as possible, using the most common term elements;
- to retell the material of the previous lecture, paying attention to the pronunciation and use of professional terminology.

Students are helped to feel the specifics of the concepts being studied, illustrate the features of normative professional broadcasting in comparison with everyday conversational exercises of a comparative type, translation exercises that identify "along with the common features that are characteristic of closely related languages, also peculiar features that are nationally specific" [5, p. 26]. Exercises of these types make it possible to analyze the peculiarities of the concepts being learned at different linguistic levels – phonetic, lexical, grammatical and stylistic. The most appropriate for the formation of vocational competence on the basis of scientific and professional terminology is the use of texts in the specialty – small in volume, accessible in content, rich in words, stable phrases and grammatical constructions characteristic of the language of the specialty. Only at the text level do the professional terms learned stand as a coherent communication system, suitable for use in certain work situations.

The study of clinical terminology, which is part of the course, does not require active use of grammatical material. The student needs to memorize the terminological elements of Greek and Latin origin that underlie the derivation of medical terms. Clinical terminology refers to a variety of objects, processes, phenomena related to the prevention, diagnosis of diseases, their differentiation and methods of examination and treatment of sick animals. Student should know and understand that the possession of medical terminology and the ability to use it is an integral part of the professional competence of the future veterinarian.

Thus, terminological vocabulary is of great importance for scientific and professional communication, facilitating its intellectualization, the process of mastering knowledge and its implementation in further professional activity, deepens students' knowledge about the signs of the concepts being studied. Terminology is a means of expanding an active professionally determined vocabulary, and increases the level of representatives of the future Ukrainian intellectuals.

Conclusions and prospects for further research. Not very favorable conditions for teaching the Latin language negatively affect the quality of student knowledge, which lose its fundamental nature, gradually leading to the decline of the best national traditions in the field of education. Therefore, it is considered advisable to combine the efforts of teachers of the Latin language, medical and pharmaceutical higher schools to attract the attention of the pedagog-

ical community and the ministry to these problems in order to solve them. Learning the Latin language is an integral part of preparing future doctors. The purpose of studying the terms remains one – to create the basis of the terminological system of a professional language. Of course, the conceptual content of the terms may be complete and strictly disclosed only in the study of special disciplines in the respective departments. Successful learning the Latin language will only contribute to their easier learning and use.

REFERENCES:

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування : монографія. Біла Церква, 2002. 256 с.
2. Барановська Л.В. Теоретико-методичі основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2005. 43с.
3. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 256 с.
4. Мацько Л.І. Матимемо те, що зробимо. Дивослово. 2001. № 9. С. 2–3.
5. Михайлюк В.О. Переклад у формуванні культури ділового мовлення. *Дивослово*. 1999. № 7. С. 26–29.
6. Тоцька Н.І. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів. *Дивослово*. 2003. № 1. С. 62–65.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

ANALYSIS OF THE RESULTS OF IMPLEMENTING THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS PROFESSIONAL IMAGE FORMING

У статті представлено результати педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. В основу методики проведення експерименту було покладено аналіз кількісних змін у рівнях сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов на основі обчислення інтегральної оцінки його структурних компонентів. Згідно з авторською концепцією професійний імідж розглядається як багатоконпонентна структура, побудована на основі взаємопов'язаних та взаєморумовлених складових компонентів (мотиваційно-ціннісний, гностичний, практично-діяльнісний, особистісно-рефлексивний), які перебувають у постійній динаміці та взаємодії, у результаті чого формується конгломерат зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей та компетентностей фахівця, що забезпечують формування його позитивного професійного іміджу.

З урахуванням наведеної структури професійного іміджу було розроблено діагностичний інструментарій, який дозволив здійснити диференціацію майбутніх фахівців за рівнями (високий, вище середнього, середній, нижчий за середній, низький), які проявляються через низку якісних показників і характеризуються різним ступенем розвитку компонентів професійного іміджу.

В експерименті взяли участь 736 респондентів – майбутніх учителів іноземних мов, з яких було сформовано експериментальні та контрольні групи. Визначення інтегральної оцінки респондентів проводилось методом експертного оцінювання на основі розробленого діагностичного інструментарію. Для забезпечення об'єктивності результатів експерименту було проведено статистичну обробку експериментальних даних, зокрема, порівняно розподіл респондентів контрольних та експериментальних груп на початку та наприкінці формувального експерименту. Розрахунки емпіричного значення статистичного критерію Пірсона χ^2 засвідчили невідповідність отриманих результатів на рівні статистичної значущості $\alpha=0,05$, що підтвердило ефективність педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти.

Ключові слова: професійний імідж, вчитель іноземних мов, професійна підготовка, педагогічна система, ефективність педагогічної системи.

The article presents the results of pedagogical experiment aimed at checking the effectiveness of the pedagogical system of future foreign languages teachers professional image forming. The methodology of the experiment covers the analysis of quantitative changes in the levels of future foreign languages teachers professional image based on integral evaluation of its structural components.

According to the author's concept, professional image is considered to be the multicomponent structure based on interrelated and interdependent components (motivational-valuable, gnostic, practical-operational and personal-reflective), which are in constant dynamics and interaction that results in formed conglomerate of external and internal personal and professional skills and competencies that provide teacher's positive professional image.

Taking into account the structure of the professional image, the diagnostic tools were defined, which allowed differentiating future specialists by the levels (high, above average, average, lower than average, low), which manifest themselves by a number of qualitative indicators and are characterized by different degree of professional image components development.

736 respondents took part in the experiment. They formed experimental and control groups. To determine the levels of forming of future English teachers professional image components expert evaluation was used.

To ensure the validity and objectivity of the experiment results the statistical processing of experimental data was made. The distribution of students of control and experimental groups at the beginning and at the end of the forming experiment were compared. The calculation of the empirical value of the Pearson statistical criterion χ^2 testified to the non-coincidence of the obtained results at the level of statistical significance $\alpha = 0,05$. This fact verified the effectiveness of pedagogical system of purposeful forming of future English teachers' professional image at pedagogical institutions of higher education.

Key words: professional training, teacher of foreign languages, professional training, pedagogical system, pedagogical system effectiveness.

УДК 378.02:372.8:371.15
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.21>

Ткаченко Н.М.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач аспірантури і докторантури
Глухівського національного
педагогічного університету імені
Олександра Довженка
Ткаченко І.О.,
студентка II курсу факультету
менеджменту та маркетингу
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Загальноновизнаним є факт, що на сприйняття й оцінювання фахівця будь-якої сфери діяльності та вироблення ставлення до нього значною мірою впливають так звані ефекти соціальної перцепції. Виникають вони як результат приписування чи поширення оцінного враження на сприйняття дій, вчинків, особистісних якостей фахівця за браку

часу та інформації. В їх основі лежать механізми ідентифікації, емпатії, егоцентризму, рефлексії, стереотипізації тощо, які часто породжують викривлене сприйняття та неадекватну чи упереджену оцінку особистості фахівця оточенням, що своєю чергою може стати перешкодою для створення його позитивного професійного іміджу. Як влучно зазначає професор Гарвардської

школи бізнесу Лора Морган Робертс, «якщо ви не керуєте своїм професійним іміджем, інші зроблять це за вас. Люди постійно стежать за вашою поведінкою та створюють власні теорії про вашу компетентність, характер та здібності, які швидко поширюються», – говорить вона. Тому доцільно проявити ініціативу у формуванні теорій оточуючих про те, хто ти є насправді, чого ти можеш досягти» [4]. З огляду на це професіонал будь-якої галузі, в тому числі і вчитель іноземних мов, має свідомо підходити до процесу професійного іміджотворення, обираючи найоптимальніші шляхи для створення інструментів впливу на оточуючих, що сприяють подальшому досягненню успіху, набуттю конкурентних переваг і зміцненню позицій на ринку освітніх і наукових послуг.

Оптимальним шляхом формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, на нашу думку, є модернізація професійної підготовки в педагогічних закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов були предметом досліджень науковців: особливості професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні в різні часові періоди (А. Боднар, В. Бранніцький, Г. Єфименко, О. Місечко, О. Околович та інші); зарубіжний досвід підготовки вчителів іноземних мов (І. Задорожна, І. Пасинкова, Є. Спіцин, М. Соловей та інші); розроблення концепції і моделі професійної підготовки вчителів іноземних мов (О. Бігич, С. Ніколаєва); вдосконалення окремих складників професійної підготовки (В. Баркасі, Н. Бориско, Л. Бродська, С. Будак, О. Волченко, І. Закр'янова, Т. Колодько, Н. Молодиченко, С. Рябушко, Н. Савчак, Ю. Стиркіна, Я. Черньонков та інші) тощо. Іміджева тематика також знайшла відображення у численних науково-педагогічних розвідках: ставлення до вчителя у різних суспільствах, у різні періоди часу (Е. Аккан, С. Полат; Д. Андронаш, М. Бокос, В. Бокос, С. Макрі; Т. Евертон, П. Тернер, Л. Харгрівз, Т. Пелл; Х. Джадж; А. Сівакумар, А. Арун; Дж. Юнг, Л. Еріксон та інші); теоретико-методологічні засади педагогічної іміджології як науки (О. Холод; О. Панасюк; Г. Почепцов; Е. Семпсон; В. Шепель); різні аспекти створення іміджу вчителя (Дж. Фішер, А. Кіфер, А. Щепенс, А. Елтерман, П. Влерік; М. Сперанська-Скарга, М. Фрісен, А. Імейл, С. Беслі; С. Чанг-Кредл, Д. Коланніно; М. Навроцька; В. Матлуненко, Е. Яшина, С. Ашмаріна тощо).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на зростаючий інтерес до проблеми професійного іміджу вчителів, аналіз наукової літератури виявив відсутність системних педагогічних досліджень проблеми формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, що актуалізувало

розроблення й апробацію педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, упровадження якої сприяло б підвищенню їх соціального успіху й можливості самопрезентації як професіоналів у педагогічному й інших середовищах.

Метою статті є висвітлення результатів педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності авторської педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу наявних підходів до розуміння понять «імідж» та «професійний імідж» ми дійшли висновку, що імідж доцільно розглядати з погляду теорії ролей особистості (І. Гофман, Дж. Кейлі, Р. Краус, Г. Мід), згідно з якою людині доводиться виконувати велику кількість соціальних ролей. Ця рольова поведінка зумовлюється нормами, що визначають соціальну ситуацію, внутрішніми та зовнішніми очікуваннями, пов'язаними із соціальною роллю. Таким чином, фахівець має підтримувати авторитет і престиж професії, установи, відповідати соціальному статусу тощо. Це підтверджує зв'язок між іміджем та нормами існування та поведінки особистості в суспільстві, робить імідж важливим фактором, який виявляється у прагненні людини до ідеалів.

З огляду на це професійний імідж учителя іноземних мов нами потрактовано як статусно-рольову характеристику, що об'єднує систему його зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей і компетентностей, виявляється, підтверджується і розвивається у процесі оволодіння ним соціально-професійним досвідом і покликана створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку він конструює [3].

Для реалізації концептуальних ідей дослідження нами було розроблено педагогічну систему цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти, що упорядковує теоретичні та методичні знання щодо досліджуваного феномену та систематизує практичні дії щодо цілеспрямованого формування іміджевих знань та практичних умінь, необхідних для створення власного професійного іміджу.

Враховуючи погляди вчених (В. Симонов, А. Субетто), які розглядають ефективність як міру якості педагогічної системи [1; 2] і наголошують, що, «оцінюючи результативність освітнього процесу, ми тим самим оцінюємо й якість освіти, що отримала особистість» [1, с. 103], нами розроблено методику проведення експерименту щодо перевірки ефективності авторської педагогічної системи, в основу якої покладено аналіз кількісних змін у рівнях сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов на основі

обчислення інтегральної оцінки його структурних компонентів.

З огляду на те, що професійний імідж учителя іноземних мов розуміється нами як багатокомпонентна структура, побудована на основі взаємопов'язаних та взаємозумовлених складових компонентів [5], кожному компоненту було визначено відповідний критерій: мотиваційно-ціннісному – цінності та спонукання; гностичному – знання про професійний імідж; практично-діяльнісному – іміджотворча поведінка; особистісно-рефлексивному – професійно-особистісні якості та здатності. Також було схарактеризовано п'ять рівнів сформованості професійного іміджу (високий, вище середнього, середній, нижчий за середній, низький), які проявляються через низку якісних характеристик (показників) і характеризуються різним ступенем розвитку компонентів професійного іміджу.

В експерименті взяли участь 736 респондентів – майбутніх учителів іноземних мов. З них було

сформовано контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. Визначення інтегральної оцінки респондентів проводилось методом експертної оцінки з використанням діагностичного інструментарію.

У таблиці 1 представлено результати сформованості компонентів професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов на різних етапах педагогічного експерименту.

Так, на початку експерименту було встановлено, що мотиваційно-ціннісний компонент професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов – респондентів як контрольної, так і експериментальної груп був краще сформований порівняно з іншими. Близько 30% студентів продемонстрували високий і вищий за середній рівень, тоді як середній, нижчий за середній і низький – близько 40%; 21% і 9% відповідно.

На думку експертів, лише одна дев'ята майбутніх учителів мала теоретичні та методичні знання, сформовані на високому та вище за середній рівнях. 97 студентів КГ (26,36%) та 98 студентів

Таблиця 1

Результати сформованості компонентів професійного іміджу у респондентів контрольних та експериментальних груп

Рівень	КГ					ЕГ				
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		зміни %	Вхідний контроль		Вихідний контроль		зміни %
	к-сть	частка, %	к-сть	частка, %		к-сть	частка, %	к-сть	частка, %	
Мотиваційно-ціннісний компонент										
високий	19	5,16	22	6,07	+ 0,91	17	4,62	65	17,96	+ 13,34
вищий за середній	95	25,83	95	26,24	+ 0,41	93	25,27	178	49,17	+ 23,90
середній	142	38,58	139	38,39	- 0,19	152	41,31	91	25,14	- 16,17
нижчий за середній	80	21,74	73	20,18	- 1,56	75	20,38	23	6,35	- 14,03
низький	32	8,69	33	9,12	+ 0,43	31	8,42	5	1,38	- 7,04
Всього	368	100	362	100		368	100	362	100	
Гностичний компонент										
високий	6	1,63	7	1,93	+ 0,3	5	1,36	68	18,78	+ 17,42
вищий за середній	34	9,24	32	8,84	- 0,4	36	9,78	108	29,83	+ 20,05
середній	102	27,72	98	27,08	- 0,64	101	27,45	95	26,24	- 1,21
нижчий за середній	129	35,05	129	35,63	+ 0,58	128	34,78	57	15,76	- 19,02
низький	97	26,36	96	26,52	+ 0,16	98	26,63	34	9,39	- 17,24
Всього	368	100	362	100		368	100	362	100	
Практично-діяльнісний компонент										
високий	16	4,35	24	6,52	+ 2,17	15	4,10	78	21,55	+ 17,45
вищий за середній	40	10,87	44	12,15	+ 1,28	40	10,87	191	52,8	+ 41,93
середній	110	29,89	109	30,11	+0,22	106	28,80	45	12,4	- 16,4
нижчий за середній	159	43,21	154	42,54	- 0,67	164	44,56	41	11,32	- 33,24
низький	43	11,68	31	8,56	- 3,12	43	11,67	7	1,93	- 9,74
Всього	368	100	362	100		368	100	362	100	
Особистісно-рефлексивний компонент										
високий	13	3,53	17	4,70	+ 1,17	11	2,99	74	20,44	+ 17,45
вищий за середній	20	5,43	15	4,14	- 1,29	21	5,70	70	19,34	+ 13,64
середній	109	29,62	113	31,22	+ 1,6	106	28,80	159	43,92	+ 15,12
нижчий за середній	155	42,13	158	43,65	+ 1,52	156	42,39	38	10,50	- 31,89
низький	71	19,29	59	16,29	- 3,0	74	20,11	21	5,80	- 14,31
Всього	368	100	362	100		368	100	362	100	

ЕГ (26,63%) характеризувались низьким рівнем сформованості гностичного компоненту, що в шістнадцять разів перевищує кількість респондентів із високим рівнем в КГ (6 осіб (1,63%)) та в дев'ятнадцять разів – в ЕГ (5 осіб (1,36%)).

Майже одна шоста респондентів (111 осіб) показала високі та вищі за середні результати за критерієм «іміджотворча поведінка». Проте 86 респондентів КГ та ЕГ характеризувалися низьким рівнем сформованості практичних умінь та навичок, що на 109 осіб менше порівняно з кількістю осіб з аналогічним рівнем за критерієм «знання про професійний імідж».

За показниками критерію «професійно-особистісні якості та здібності» були отримані такі результати: лише 24 особи КГ та ЕГ засвідчили високий та вищий за середній рівень; середній, нижчий за середній та низький рівень сформованості виявлено у 215, 311 та 145 осіб відповідно із 736 респондентів. Порівняно з практично-діяльним компонентом, частка осіб з низьким рівнем сформованості особистісно-рефлексивного складника вище на 8% (59 осіб).

Аналогічну діагностичну процедуру було проведено наприкінці формувального експерименту. Перевірка ефективності педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов засвідчила значні позитивні зрушення у рівнях сформованості професійного іміджу майбутніх фахівців. Зокрема, частка респондентів, які продемонстрували високий та вищий за середній рівень гностичного компоненту, значно збільшилася і становила 271 особу (74,85%); натомість частка студентів, які характеризувались нижчим за середній та низьким рівнями сформованості професійного іміджу, зменшилася на 36,26%. Позитивну динаміку також відзначено у диференційованості рівнів інших компонентів професійного іміджу респондентів експериментальних груп.

Слід зазначити, що авторська педагогічна система найменше вплинула на сформованість мотиваційно-ціннісного компонента: наприкінці експерименту частка респондентів із високим та вищим за середній рівень його сформованості зросла лише на 13,34% та 23,90% відповідно; частка осіб із середнім, нижчим за середній та низьким рівнями зменшилась на 16,17%; 14,03%; 7,04% відповідно.

Для забезпечення об'єктивності результатів експерименту було проведено статистичну обробку експериментальних даних, зокрема, порівняно розподіл респондентів контрольних та експериментальних груп на початку та наприкінці формувального експерименту. Розрахунок емпіричного значення статистичного критерію Пірсона χ^2 здійснювався за допомогою комп'ютерної програми «Педагогічна статистика». Емпіричні значення статистичного критерію χ^2 за показниками

всіх компонентів на початку експерименту були нижчими за $\chi^2_{\text{крит}} = 9,488$, а саме: мотиваційно-цінний компонент – 0,649; гностичний компонент – 0,162; практично-діяльним компонент – 0,184; особистісно-рефлексивний компонент – 0,298.

Отримані дані підтвердили збіг отриманих результатів у контрольній та експериментальній групах на початку експерименту на рівні статистичної значущості $\alpha = 0,05$.

Емпіричне значення статистичного критерію χ^2 наприкінці формувального експерименту за показниками всіх компонентів виявилось значно вищим за $\chi^2_{\text{крит}} = 9,488$: мотиваційно-цінний компонент – 103,178; гностичний компонент – 148,79; практично-діяльним компонент – 265,714; особистісно-рефлексивний компонент – 184,984. Достовірність розбіжностей у характеристиках груп, що порівнюються, становить 95%. Таким чином, за результатами аналізу даних було виявлено відмінності в рівнях сформованості усіх компонентів професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, що не можна пояснити випадковими причинами. Цей факт підтвердив ефективність педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти.

Якісний аналіз результатів експерименту також засвідчив динаміку позитивних змін у сформованості всіх компонентів професійного іміджу майбутніх фахівців. Майбутні вчителі іноземних мов, які брали участь в експериментальному дослідженні, проявляли більш виражений інтерес, яскравіші емоції та переживання щодо створення власного позитивного професійного іміджу. Вони почали активно використовувати іміджеві стратегії, прийоми та технології, адаптовані до створення професійного іміджу вчителя, імпровізували у їх поєднанні. Їхні уміння самопрезентації, самовираження стали більш досконалими, а естетичний смак – більш витонченим. Отже, результати експерименту підтвердили досягнення мети та вирішення поставлених завдань.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження підтвердило ефективність розробленої педагогічної системи цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, оскільки вона забезпечує високу якість іміджевої підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Симонов В.П. Педагогическая диагностика в образовательных системах. Москва : Издательство УЦ «Перспектива», 2010. 264 с.
2. Субетто А.И. Квалитология образования. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 220 с.

3. Ткаченко Н.М., Ткаченко І.О. До проблеми визначення поняття «професійний імідж». *Colloquium-journal*. 2019. № 21 (45). Warszawa, Poland. С. 58–60.

4. Stark, Mallory. Creating a Positive Professional Image. Working knowledge. *Business Research for Business Leaders. Harvard Business School*. June, 20,

2005. URL: <https://hbswk.hbs.edu/item/creating-a-positive-professional-image>.

5. Tkachenko Nataliia. Foreign Language teacher's professional image structure. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. Česká Republika: Nemoros. 2017. № 1. С. 77–84.

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ MOODLE ЯК ЗАСОБУ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

THE USE OF MOODLE AS MEANS OF INTENSIFYING PROGRESS OF STUDENTS WITH MAJOR IN ENGLISH PHILOLOGY IN THE EFL CLASSROOM

Сучасна освітня система передбачає використання інформаційних технологій як доцільних інструментів для активізації навчального прогресу. Сфера вивчення мов не є винятком. Наявні електронні курси спрямовані на імплементацію інформаційних технологій до процесу навчання мов з метою залучення студентів до процесу, що входить до кола питань, які досліджуються. Враховуючи доступні електронні курси, було прийнято рішення створити електронні курси в межах електронної платформи MOODLE, щоб використовувати їх серед тієї аудиторії, де англійська мова вивчається як іноземна, через їх простоту, доступність і безкоштовне завантаження. Під їх простотою мається на увазі, що студенти не повинні володіти якимись спеціальними комп'ютерними навичками, щоб ними користуватися під час оволодіння мовою.

Стаття розглядає практику впровадження таких курсів у вищі навчальні заклади України. Створені електронні курси в рамках електронної платформи MOODLE складаються з модулів, що відповідають навчальній програмі студентів, які мають спеціалізацію з англійської філології. Курси, про які йдеться, не мають на меті забезпечити студентів новими граматичними матеріалами та словниковим запасом, а надають додаткові завдання з англійської на всіх етапах оволодіння мовою. Електронні курси на базі електронної платформи MOODLE організують орієнтовану на студентів освіту, що дозволяє їм здобувати знання з англійської мови у відповідному та індивідуальному темпі, здійснюючи це крок за кроком із заохоченням до продуктивності.

Спираючись на досвід використання електронної платформи MOODLE протягом декількох років, можна дійти висновку, що електронні курси дозволяють студентам самостійно контролювати засвоєння матеріалу. Таким чином вони краще розуміють, на чому слід зосередитись під час вивчення англійської мови, і надають можливість реалізації зворотного зв'язку за схемою «викладач-студент». Незважаючи на позитивні результати, електронні курси, створені в межах електронної платформи MOODLE, мають певні недоліки, але з урахуванням практики та результатів їх реалізації переваги набагато вагоміші.

Ключові слова: MOODLE, англійська як іноземна, електронна платформа, зворотний зв'язок, гуманітарні науки.

Modern educational system implies the use of informational technologies as advisable tools for intensifying learning progress. The sphere of teaching languages is not an exception. Thus, existing e-courses are aimed at involving informational technologies in the process of teaching languages in order to engage students in the process in question. Taking into consideration available e-courses it has been decided to create e-courses within e-platform MOODLE to use them in English as Foreign Language (EFL) classroom due to its simplicity, availability and free download. By its simplicity it is implied that students are not required to have any special computer skills to use it. The research paper under consideration reports on the practices implemented in the Ukrainian educational institution. The created e-courses within e-platform MOODLE consist of the blocks corresponding to the students' syllabus of English philology specialization. The courses in question are not intended to provide students with new grammar material and vocabulary but to give extra assignments engaging ELLs at all stages of language acquisition. The e-courses within e-platform MOODLE provide a learner-centered education allowing students to acquire knowledge of the English language at an appropriate individual pace doing it step by step and encourage them to be productive. Referring to the several year experience of using e-platform MOODLE the following conclusion can be made that the e-courses let students rapid self-control in mastering the material thus they have a better understanding what they should focus on while learning English and provide them with "teacher-student" feedback. Despite the positive results it goes without saying that e-courses created within e-platform MOODLE have certain drawbacks but taking into account practices and results of their implementation the advantages are far more significant. The specific character of using information technologies, especially e-courses created within e-platform MOODLE, for teaching humanities should be mentioned as well. It requires a different research subject and investigation methods than those of the science subjects' ones.

Key words: MOODLE, learner-centered education, EFL, e-platform, "teacher-student" feedback, humanities.

УДК 37. 211.24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.22>

Томіліна А.О.,
канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри англійської філології
Криворізького державного педагогічного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Процеси інформатизації передбачають всебічне впровадження інформаційних технологій у суспільстві загалом та в навчанні зокрема. Інформаційні технології в навчанні створюють оптимальні умови для опанування певного матеріалу та інтенсифікації існуючих знань у певній сфері. Під час впровадження інформаційних технологій у процес

навчання відбувається раціоналізація навчальної діяльності студентів. Таким чином перед викладачем постає питання вибору найбільш оптимального варіанту серед існуючих інформаційних технологій для реалізації поставлених цілей. Супровід інформаційними технологіями можливий в усіх сферах навчання, тому вивчення англійської не є виключенням. Певний інтерес викли-

кає вивчення англійської як іноземної студентами філологічних спеціальностей за допомогою використання інформаційних технологій.

Для прогресивного оволодіння англійською мовою студентами філологічних спеціальностей використання інформаційних технологій є важливим. Наразі актуальним є впровадження електронних платформ в освітній процес при вивченні англійської як іноземної. Викладач, враховуючи умови та особливості навчального процесу, віддає перевагу тій чи іншій платформі. Серед факторів, які впливають на вибір, можуть бути фінансові затрати, особливі вимоги до комп'ютерної грамотності студентів, доступність, індивідуальні переваги студентів та інше.

Аналіз електронних платформ з проблеми дослідження дає можливість стверджувати, що MOODLE є дієвим новітнім засобом модернізації освіти, надаючи викладачам і студентам значні можливості, що потребують подальшого освоєння, аргументації та включення до навчального процесу, а саме у вивчення гуманітарних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

І. Смольнікова виокремлює певні особливості процесу впровадження інформаційних технологій в освіту, які також стосуються імплементації інформаційних технологій при вивченні англійської студентами-філологами: збереження національних інтересів і традицій при використанні досягнень науково-технічного прогресу, безперервність освіти на основі базової комп'ютерної підготовки, еволюційний розвиток методики із залученням переваг інформаційних комп'ютерних технологій, свобода вибору, стандартизація змісту та сертифікація апаратно-програмних засобів для оптимізації розвитку безструктурної інформатизації з нижчих рівнів освітньої ієрархії [13].

У тлумачному словнику термінів понятійного апарату інформатизації освіти під «інформаційними технологіями» розуміють частину наукової галузі інформатики, що є сукупністю засобів, способів, методів автоматизованого збору, обробки, зберігання, передачі, використання, продукування інформації для отримання визначених, очікуваних результатів [14].

Сутність поняття «інформаційні технології» розглядали багато науковців. Так, В. Глушков вважає, що інформаційні технології – це процеси, пов'язані з переробкою інформації. Основна мета інформаційних технологій – виробництво інформації з метою безпосереднього використання для аналізу або планування своїх ідей [7]. Г. Коджаспірова під інформаційними технологіями розуміє сукупність технічних і програмних засобів збору, обробки, зберігання та передачі інформації [8, с. 111]. Загалом до інформаційних технологій належать технічне, програмне, інформаційне, організаційне та методичне забезпечення, що у своїй сукупності дає інтегровану багатофункціональну систему.

Н. Апатова [1], А. Бернадський [3], В. Беспалько [4], Р. Вільямс [5] зазначають, що функціонування цієї системи без забезпечення певних умов є неможливим. Необхідним є технічне забезпечення, методична база, яка повинна постійно оновлюватися, висококваліфіковані кадри, інформаційний простір тощо. Натепер актуальним залишається питання забезпечення інформаційних технологій методичними розробками для оптимізації їх використання у процесі навчання загалом і при вивченні англійської мови студентами-філологами зокрема.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість праць щодо впровадження електронної платформи MOODLE в освітній процес, питання можливостей використання MOODLE як допоміжного засобу оптимізації самостійної роботи студентів-філологів, які вивчають англійську як іноземну, не досить висвітлена в педагогічній науці.

Мета статті – обґрунтувати та продемонструвати можливості та переваги використання інформаційних технологій, а саме електронної платформи MOODLE, на різних етапах оволодіння англійською мовою студентами-філологами, реалізуючи функцію контролю та оптимізації навчання, принцип диференціації навчання.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи той факт, що дослідження впровадження електронної платформи MOODLE на практиці розглядається як засіб інтенсифікації вивчення мови студентами-філологами, слід визначити, чим саме є поняття «гуманітарні науки» та зазначити його характерні особливості. Так, М. Бахтін, говорячи про гуманітарні науки, використовує також такі терміни як «науки про дух», «філологічні науки», акцентуючи увагу на тому, що слово є спільним для всіх цих наук [2].

Розглядаючи гуманітарні науки порівняно з природничо-науковими та фізико-математичними, можна виокремити різницю, яка полягає у відмінності предмета дослідження, методів пізнання тощо. В. Кузнєцов [9], С. Мальцева [10], А. Сабіров [11], Ю. Сенько [12] вказують на певні характеристики гуманітарних наук, а саме залежність від соціокультурних факторів, використання при гуманітарному пізнанні інтерпретаційних методів дослідження, обов'язковість дослідження знаково-символічної системи та наявність аксіологічного моменту.

Для ефективного втілення процесу опанування знаннями з гуманітарних дисциплін необхідно чітко визначити етапи навчання, механізми усвідомлення отриманого матеріалу, механізми контролю. В процесі опанування нового матеріалу студенти аналізують його, порівнюючи з практичним досвідом, тобто з тим, що було отримано та вивчено раніше. Так і відбувається процес трансформації. Студент на основі отриманих знань

динамічно формує нові знання та дії, змінюючи попередній досвід. Забезпечення викладачем контролю якості процесу оволодіння матеріалом є необхідним складовою процесу навчання. Важливим при використанні інформаційних технологій є їх заповнення методичним матеріалом, який би реалізував оптимізацію засвоєння знань та функцію контролю.

Контроль ефективності усвідомлення змісту навчального матеріалу при вивченні англійської як іноземної можна здійснювати шляхом виконання контрольних завдань, складених відповідно до програми, а саме тестів, презентацій, проєктів, перегляду відеозаписів чи прослуховування аудіо-фрагментів (рис. 1). Доцільно використовувати електронні платформи, які допомагають реалізувати функцію контролю та пропонують численні варіанти інструментів для створення різних видів тестів, презентацій, демонстрації відео-фрагментів і виконання завдань на основі отриманої інформації. Використання електронних платформ уможлиблює визначення прогалів і своєчасне їх усунення, а також завдяки збереженню попередніх результатів дає можливість аналізувати продуктивність та успішність оволодіння різними рівнями мови.

Було створено курси «Друга мова (англійська)» для студентів 3 та 4 року навчання факультету іноземних мов за допомогою електронної платформи MOODLE [15; 16]. Саме використання цієї платформи забезпечує мотивацію студентів і сприяє підвищенню їхньої самооцінки. Зазначені курси складаються з тематичних модулів, що використовуються для проміжного та підсумкового контролю. Проміжний контроль дозволяє дійти висновків щодо доступності викладеного навчального

матеріалу, рівня сформованості знань та їх ґрунтовності у виробленні вмій і навичок, а також дає можливість скорегувати контролюючу дію. Підсумковий контроль демонструє готовність студентів до переходу до наступного етапу оволодіння мовою. Всі ці етапи сприяють зворотному зв'язку за схемою «викладач-студент».

Завдяки використанню електронної платформи MOODLE контрольні дії можна урізноманітнити. Також електронна платформа реалізує можливість поетапного засвоєння матеріалу, виконуючи різні завдання, що сприяють індивідуалізації та диференціації навчання.

Принцип індивідуальності імплементується багатьма інструментами електронної платформи MOODLE, які допомагають доповнювати курси методичним матеріалом. Так, доступна опція повторного проходження тесту, але є і можливість вимкнення цієї опції. У зазначених курсах можливість декількох спроб залишається для корекції можливих прогалів у засвоєному матеріалі, є можливість вибору індивідуального темпу для виконання завдань. Щодо методичного матеріалу, то викладач має можливість додавати диференційовані завдання. Доступним є індивідуальне коментування певних помилок та організація індивідуальних завдань.

Принцип тематичності реалізується при розміщенні контрольних елементів курсу послідовно та залежно від тем програми. Так, курс «Друга мова (англійська)» для студентів 3 курсу складається зі вступного (організаційного) модуля Introduction, де визначені єдині вимоги та надані коментарі щодо оцінювальних дій, та таких модулів: My Home is my Castle, Travel Broadens the Mind, Early to Bed, Better Safe than Sorry, You are What You Eat, Every Man to

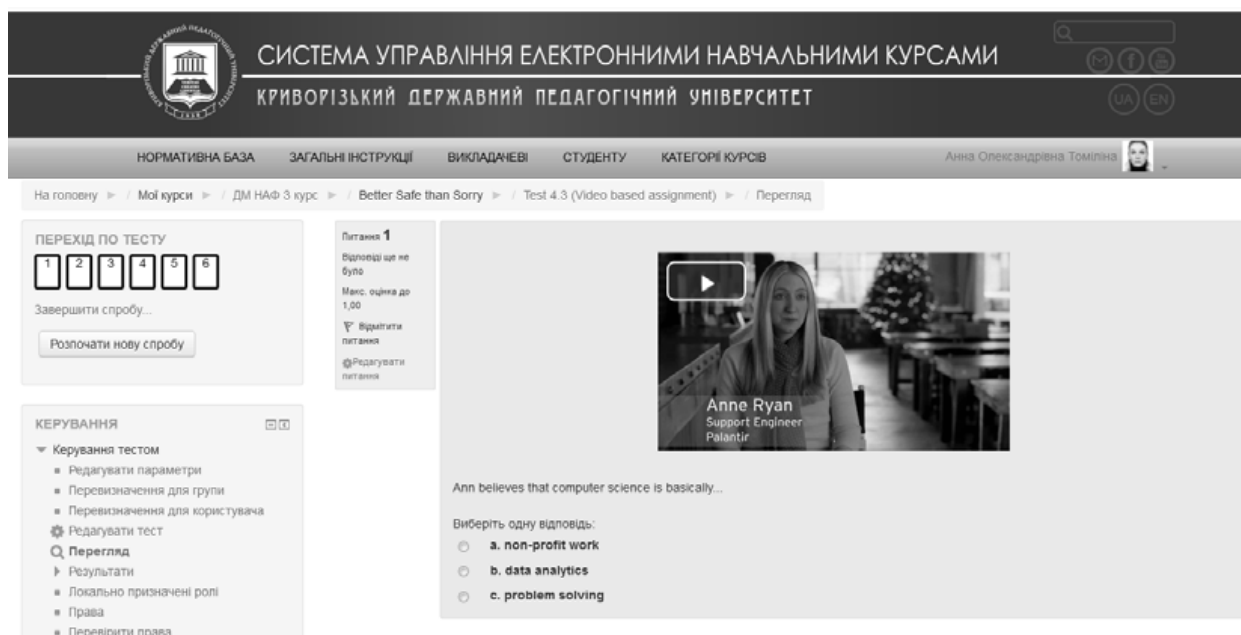


Рис. 1. Приклад тестового завдання із залученням відео-фрагменту

His Taste. Зазначені модулі пропонують завдання для реалізації різних етапів контролю з урахуванням індивідуальних особливостей студентів факультету іноземних мов, а також демонстрацію граматичного матеріалу, завдання на аудіювання, введення лексичного матеріалу з можливістю використання глосарію. Модулі з індивідуального та домашнього читання містять додаткові, тестові завдання та завдання, які включають роботу з аудіо-книгами та контролю прослуханого. Модуль Filmography включає в себе завдання по фільмах, які відповідають темам модулів.

Повноту та глибину засвоєного навчального матеріалу можна відстежити при перегляді звітів про діяльність окремого студента чи академічної групи загалом окремо по кожній контрольній дії, тобто залежно від мети такої діагностичної роботи. Перевагою контролю за допомогою платформи MOODLE є й те, що він носить доброзичливий характер, який реалізується через наявність підбадьорюючих і схвальних коментарів під час виконання завдань, при розміщенні інформації на новинарному форумі. Наявне розуміння індивідуальних потреб студента, що відповідає сучасним вимогам оцінювання знань. Враховуючи зазначене та практичний досвід застосування електронної платформи MOODLE, можна дійти висновку, що вона має певні переваги, які гарантують інтенсифікацію навчання та оптимізацію отриманого результату.

Висновки. Впровадження інформаційних технологій, а саме платформи MOODLE, при вивченні англійської студентами-філологами сприяє інтенсифікації навчання з подальшим поліпшенням результатів та оптимізації оцінювання знань на різних етапах засвоєння англійської мови, уможливорює своєчасний зворотний зв'язок, який має особливе значення при вивченні гуманітарних дисциплін. Оскільки важливим є формування комунікативної компетенції при вивченні англійської мови, швидкість та якість зворотного зв'язку може відігравати вирішальну роль, а також давати можливість викладачеві, використовуючи різні інструменти, урізноманітнювати етапи оволодіння мовою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Апатова Н.В. Влияние информационных технологий на содержание и методы обучения в средней школе : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Симферопольский государственный университет, Институт общеобразовательной школы РАО. Москва, 1994. 348 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 424 с.
3. Бернадський А.М. Дистанційна освіта: регіональний аспект. *Дистанційна освіта*. 1998. Вип. 1. С. 37–41.
4. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). Москва; Воронеж : МПСИ; МОДЕК, 2002. 348 с.
5. Вильямс Р., Маклин К. Компьютеры в школе. Москва : Прогресс, 1988. 336 с.
6. Владимирська Є. Дистанційна чи відкрита освіта: дефініційні артикуляції. *Вища освіта України*. 2004. Вип. 2. С. 112–115.
7. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики. Москва : Наука, 1982. 552 с.
8. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М., Словарь по педагогике. Москва; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. 448 с.
9. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. Москва : Москов. ун-т, 1991. 192 с.
10. Мальцева С.С. Специфика обучения гуманитарным дисциплинам в профильных классах негуманитарной направленности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2009. 20 с.
11. Сабиров А.Г. Философия социально-гуманитарных наук : учебно-метод. пособ. для аспирантов и соискателей нефилософских спец. Елабуга : ЕГПУ, 2006. 55 с.
12. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2000. 240 с.
13. Смольникова И.А. Информационные технологии и образование. URL: <http://www.ito.su/1998-99/b/smolnikova.html> (дата звернення: 20.01.20).
14. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / за ред. И.В. Роберт. Москва : ИИО РАО, 2009. 96 с.
15. Томіліна А.О., Малоіван М.В. Друга мова (англійська) 3 курс. URL: <https://moodle.kdpu.edu.ua/course/view.php?id=253>.
16. Томіліна А.О., Малоіван М.В. Друга мова (англійська) 4 курс. URL: <https://moodle.kdpu.edu.ua/enrol/index.php?id=254>.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АГРАРНИХ ЗВО

FEATURES OF VOCATIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN AGRARIAN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

У статті проаналізовано особливості іноземної професійно зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. Наголошено, що навчання іноземної мови в непрофільному вищому закладі освіти має будуватися на основі якісного освітнього контенту відповідно до конкретних професійно значущих завдань на основі навчального матеріалу, що відображає сучасні професійні проблеми та способи їх практичного вирішення. Зазначено, що особливу увагу у процесі професійно зорієнтованого навчання іноземної мови у вищих закладах освіти немовного профілю варто приділяти застосуванню міжпредметних зв'язків між циклами загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін.

Підкреслюється, що під час реалізації міжпредметних зв'язків як принципу навчання збагачується зміст кожного з видів діяльності студентів, посилюються комунікативні зв'язки в процесі застосування знань із різних дисциплін. Наголошується, що впровадження міжпредметних зв'язків сприяє активізації пізнавальної діяльності майбутніх аграріїв; формуванню системного знання, здатності вирішувати комплексні проблеми, які виникають на стику різних галузей.

Виокремлено основні інтерактивні методи навчання, які необхідно впроваджувати, щоб досягти ефективних результатів під час професійно зорієнтованого навчання іноземної мови. Розглянуто можливості та практичне значення використання таких інтерактивних методів навчання як кейс-стаді та ділові ігри.

У результаті дослідження встановлено, що застосування кейс-методу в процесі вивчення іноземної мови сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку соціально значущих і професійно важливих особистісних якостей майбутніх аграріїв. При аналізі конкретних ситуацій у студентів розвиваються навички групової, командної роботи, що розширює можливості для вирішення типових проблем. З'ясовано, що використання ділових ігор у процесі вивчення іноземної мови сприяє розвитку в майбутніх аграріїв навичок критичного мислення, комунікативних навичок, навичок вирішення проблем, обробці різних варіантів поведінки в проблемних ситуаціях.

Ключові слова: іноземна мова, професійно зорієнтоване навчання, іноземна підго-

товка, міжпредметні зв'язки, майбутні аграрії, інтерактивні методи навчання.

The article deals with the analysis of the peculiarities of professionally oriented foreign language learning by future specialists in the agricultural sector. It is emphasized that teaching a foreign language in a non-specialized higher education institution should be built on the basis of quality educational content in accordance with specific professionally important tasks on the basis of educational material, reflecting modern professional problems and ways of their practical solution. It is noted that special attention should be paid to the implementation of interdisciplinary links between the cycles of general and specialized disciplines in the process of professionally oriented foreign language learning in higher education institutions of the non-linguistic profile.

It is emphasized that the implementation of interdisciplinary links as a principle of study enriches the content of each of the student's activities, and enhances the communication relations in the process of applying knowledge from different disciplines. It is emphasized that the implementation of interdisciplinary links will enhance the cognitive activity of future agrarians; the formation of system knowledge, the ability to solve complex problems that arise at the intersection of different areas.

The main interactive teaching methods that should be implemented in order to achieve effective results in professionally oriented foreign language learning are highlighted. The possibilities and practical importance of using such interactive learning methods as case study and business games are analyzed as well.

It was found out that the use of case-method in the process of learning a foreign language contributes to the activation of students' cognitive activity, the development of socially significant and professionally important personal qualities of future agrarians. When analyzing specific situations, students develop the skills of group, teamwork, which expands the ability to solve typical problems. It was found that the use of business games in the process of learning a foreign language contributes to the development of future agrarians' critical thinking skills, communication skills, problem-solving skills, processing different behaviors in problem situations.

Key words: foreign language, vocational training, foreign language training, interdisciplinary links, future agrarians, interactive teaching methods.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.23>

Фоменко Т.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нині професійно зорієнтоване навчання іноземної мови стало пріоритетним напрямом у модернізації вищої аграрної освіти. Підготовка висококваліфікованих конкурентоздатних майбутніх фахівців аграрної галузі не можлива без володіння випускниками вищих закладів освіти іноземною мовою. У сучасному економічному й соціокультурному контексті розвитку суспіль-

ства володіння іноземною мовою розглядається як необхідна умова становлення професійної особистості майбутнього фахівця, що є потенційним учасником міжкультурного професійного спілкування.

Потреба суспільства у спеціалістах сільського господарства, які володіють іноземною мовою у професійній діяльності, є значною й зумовлює необхідність пошуку шляхів вирішення проблеми

оптимізації та інтенсифікації навчання іноземних мов, удосконалення рівня іноземної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Певні аспекти іноземної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв розкрито у наукових розвідках А. Кузнєцова (вдосконалення професійної іноземної підготовки), І. Ляшенко (формування готовності до реалізації міжнародних фахових програм), Ю. Ніколаєнко (підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іноземному середовищі). Проблему інноваційного навчання іноземної мови студентів різного профілю у своїх наукових працях розглядали багато вчених, зокрема Г. Китайгородська, І. Костікова, Є. Полат, Ю. Пассов, О. Тарнопольський.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз стану розробки різних аспектів визначеної проблеми засвідчив недостатнє дослідження питань, пов'язаних із впровадженням інноваційних підходів до іноземної професійно зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Мета статті – проаналізувати особливості іноземної професійно зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців-аграріїв.

Виклад основного матеріалу. Характерною особливістю навчання іноземної мови у вищих закладах освіти (далі – ЗВО) немовного профілю є його професійна зорієнтованість. Вона ґрунтується на врахуванні потреб студентів в опануванні іноземної мови, зумовлених характерними особливостями майбутньої спеціальності. Іноземна мова є засобом отримання спеціалізованої інформації з фахових дисциплін, оскільки знання мови забезпечує можливість знайомства з досягненнями у професійній сфері за кордоном, сприяючи більш глибокому формуванню знань професійної спрямованості майбутнього фахівця.

Власний практичний досвід роботи на кафедрі іноземних мов, а також досвід багатьох викладачів немовного ЗВО свідчить, що зацікавленість студентів у розвитку мовних знань і вмінь значно зростає, коли студенти бачать взаємозв'язок між тим, що вони вивчають на заняттях із профільних предметів, і тим, що вони дізнаються на заняттях з іноземної мови.

Для ефективного професійно зорієнтованого навчання іноземної мови найбільш доцільним є здійснення міжпредметних зв'язків між циклами загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін. Особливого значення набувають міжпредметні зв'язки в системі професійної освіти, де навчальний і пізнавальний процеси повинні будуватися в органічному зв'язку з гуманітарними (зокрема іноземною мовою) та фаховими дисциплінами.

Сутність міжпредметних зв'язків полягає в тому, що вони дають можливість синтезувати, систематизувати та узагальнювати розрізнені

знання, отримані з різних навчальних дисциплін, а також набути нових знань на основі цих зв'язків. Реалізація міжпредметних зв'язків спрямовується на виявлення спільності знань з іншими дисциплінами, інтеграцію та наступність знань і вмінь із різних дисциплін і їх подальше використання у процесі професійної підготовки, розвиток гармонійної особистості майбутнього аграрія.

Під час реалізації міжпредметних зв'язків як принципу навчання збагачується зміст кожного з видів діяльності студента, посилюються комунікативні зв'язки в процесі застосування знань із різних дисциплін. Міжпредметні зв'язки передбачають активізацію пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. У процесі пізнання міжпредметні зв'язки стають основним фактором розвитку системного мислення студентів. Навчання із застосуванням міжпредметних зв'язків сприяє формуванню в студентів «глобалізації та нестандартності мислення, формуванню системного знання, здатності вирішувати комплексні проблеми, які виникають на перетині різних галузей; бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень; вміти оцінювати ефективність нововведення, організувати реалізацію його на практиці» [1].

Перед викладачем іноземної мови постає завдання навчити майбутнього фахівця на основі міжпредметних зв'язків використовувати іноземну мову як засіб систематичного розширення своїх професійних знань, а також як засіб, який допомагає формувати професійні вміння та навички. Доцільно використовувати на занятті з іноземної мови матеріали, які знайомлять студентів із базовими поняттями спеціальності; створювати на занятті ситуації, в яких студенти могли б використовувати отримані теоретичні знання зі спеціальності для вирішення практичних завдань професійного характеру.

Так, навчання іноземної мови в непрофільному ЗВО має будуватися на основі якісного освітнього контенту відповідно до конкретних професійно значущих завдань на основі матеріалу, який відображає сучасні професійні проблеми та способи їх практичного вирішення, а також ситуації можливої комунікативної взаємодії з іноземними партнерами. Змістово навчальний матеріал дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» має відповідати інтересам і професійним потребам майбутніх аграріїв.

Професійно зорієнтоване навчання – це професійна спрямованість не лише змісту навчального матеріалу, але й діяльності, яка складається з прийомів та операцій, що формують професійні навички. Навчальні матеріали повинні забезпечувати залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, мають викликати в них прагнення й бажання здійснювати цю діяльність. Дослідниця Т. Шамова виокремлює три групи чинників, які ство-

рюють основу для активізації пізнавальної діяльності студентів: навчальний зміст; методи й прийоми навчання; форми організації навчання [5, с. 74].

Вивчення іноземної мови в аграрних ЗВО має спрямовуватися на формування в майбутніх аграріїв професійно значущих якостей, які сприяють здійсненню ефективної комунікації, формуванню вмінь взаємодії в процесі здійснення професійних завдань. Результативність та ефективність вирішення професійних завдань залежать не лише від індивідуальних якостей і вмінь фахівця, але й від його готовності до взаємодії, вміння включитися у спільну діяльність на рівні партнерства, співробітництва, співтворчості.

Розвиток майбутнього фахівця як особистості «залежить від характеру взаємодії з іншими людьми, яка забезпечує його активність і контроль над власною поведінкою, що узгоджується зі соціальними нормами, ролями, соціальними установками партнерів по взаємодії» [3, с. 284]. Оскільки сільськогосподарська праця має колективний характер, а її продуктивність залежить від скоординованості зусиль багатьох фахівців, то актуалізується проблема налагодження взаємодії та співробітництва аграріїв у професійній діяльності. Перед викладачами аграрних ЗВО постає завдання з підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування; організації, здійснення й налагодження продуктивної та скоординованої колективної діяльності, тобто до взаємодії у професійній діяльності.

Ефективність професійно зорієнтованого навчання іноземної мови залежить від прийомів, методів, форм навчальної роботи, які обирає викладач. Щодо ефективних організаційних форм навчання, що сприяють взаємодії майбутніх аграріїв у процесі вивчення іноземної мови, автор дослідження вважає за необхідне використовувати інтерактивні методи.

Підґрунтям інтерактивних методів є взаємодія, співробітництво, спільний пошук. Завдяки таким методам відбувається ефективне засвоєння навчальної інформації в співпраці з іншими студентами, оскільки ці методи належать до колективних форм навчання. Засвоєння інформації буде більш ефективним, якщо воно здійснюється у співробітництві, коли кожен студент стає активним учасником освітнього процесу. Як зазначають дослідники [2], занурення студентів в атмосферу співробітництва сприяє вирішенню проблемних ситуацій і формуванню соціально значущих і професійно важливих особистісних якостей майбутнього фахівця.

Навчання у співробітництві, робота в команді, колективні способи навчальної роботи забезпечують вимушену пізнавальну активність і високий рівень комунікації студентів. Саме ця стратегія сприяє формуванню в майбутніх фахівців комунікативного досвіду, досвіду співпраці, узгодження інтересів і позицій, спільного прийняття рішень.

Такий досвід буде особливо користуватися попитом у майбутній діяльності аграріїв.

Інтерактивні методи навчання – це форми навчання, спрямовані на розвиток у студентів самостійного мислення й здатності вирішувати нестандартні професійні завдання. Мета такого навчання – розвивати мислення студентів, залучати їх до вирішення проблем, розширювати й поглиблювати знання та розвивати практичні навички і вміння мислити, міркувати, осмислювати свої дії. Інтерактивні форми проведення занять припускають навчання у співпраці. Всі учасники освітнього процесу (викладач і студенти) взаємодіють один із одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації.

В основу методу *case-study* (методу конкретних ситуацій) покладено опис конкретної професійної діяльності або емоційно-поведінкових аспектів взаємодії людей, тобто моделюється професійний процес у реальних умовах відповідно до змісту навчання. При аналізі конкретних ситуацій у студентів розвиваються навички групової, командної роботи, що розширює можливості для вирішення типових проблем. При вивченні конкретних ситуацій студент повинен зрозуміти ситуацію, оцінити обстановку, визначити, чи є в ній проблема і в чому її суть; визначити свою роль у вирішенні проблеми і виробити доцільну лінію поведінки. Під час використання методу *case-study* у студентів формуються специфічні навички роботи з інформацією: пошук необхідних знань за допомогою самостійної переробки вихідної інформації, її аналізу, синтезу; формулювання проблеми та її окремих складників [4].

Слід зазначити, що особливістю кейсів є можливість оптимально поєднувати теорію й практику, що досить важливо при підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі. Кейс-метод характеризується колективною пізнавальною діяльністю, яка передбачає різноманітні прийоми: «мозковий штурм», обмін думками, обговорення, взаємодію, яка зумовлює активну міжособистісну комунікацію. Використання кейс-методу в процесі вивчення іноземної мови сприяє активізації пізнавальної діяльності майбутніх аграріїв, розвитку соціально значущих і професійно важливих особистісних якостей.

До групових видів роботи на занятті з іноземної мови можна також віднести такі комунікативні вправи професійного спрямування як *ділові ігри*. Особливість ділових ігор полягає в тому, що в процесі таких ігор майбутні аграрії розширюють свій словниковий запас професійної термінології, знайомляться з формами формальних і неформальних стосунків; засвоюють основи вербальної й невербальної комунікації, норми та правила міжкультурної поведінки; вчаться засвоювати стандарти ділового спілкування в різноманітних ситуаціях.

Використання ділових ігор сприяє розвитку навичок критичного мислення, комунікативних навичок, навичок вирішення проблем, обробці різних варіантів поведінки в проблемних ситуаціях. На практичних заняттях з іноземної мови проводяться ділові ігри в парах, у малих групах. Потім результати роботи аналізуються всією групою студентів.

Автор наведе приклад ділових ігор:

Ситуація 1. Уявіть, що ви – директор агропідприємства і плануєте сівозміну угідь. Обговоріть це питання з головним агрономом.

Ситуація 2. Ви – головний агроном. Вам потрібно закупити мінеральні добрива. Ви телефонуєте до іноземних постачальників, визначаєте вартість і терміни доставки.

Перераховані вище інтерактивні методи допомагають студентам не лише засвоювати певний навчальний матеріал і долати мовний бар'єр, але й розвивають такі особистісні якості та компетенції майбутніх фахівців аграрної галузі як вміння працювати в колективі, розподіляти обов'язки між учасниками команди, брати на себе відповідальність за підсумковий результат діяльності, формулювати, пояснювати та відстоювати власний погляд, що є необхідним для їхньої подальшої професійної діяльності.

Висновки. Впровадження міжпредметних зв'язків, використання таких інтерактивних методів як кейс-стаді та ділові ігри дозволяють підвищити ефективність професійно зорієнтованого навчання іноземної мови в аграрних закладах вищої освіти; оптимізувати освітній процес і створювати ефективні умови для іншомовної підготовки майбутніх аграріїв.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буланова-Топоркова М.В., Духовнева А.В., Столяренко Л.Д. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. 2-е изд, доп. и перераб. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 544 с.
2. Качалова Т.Г. Использование интерактивных технологий обучения при формировании социальной компетентности студентов. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* 2015. № 2 (73). Ч. II. С. 101–104.
3. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
4. Сурмін Ю.П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України.* 2015. № 2. С. 19–28.
5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. Москва : Педагогика, 1982. 209 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

IMPLEMENTATION STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF THE SYSTEM OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION UNDER THE CONDITIONS MASTER'S DEGREE PROGRAMS

У статті наведено структурно-функціональну модель системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури. Визначено компоненти, критерії та показники рівнів розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури. Описано шляхи практичної реалізації в освітній процесі комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Розкрито зміст трьох етапів, за якими впроваджуються така модель.

Автор доводить, що розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури забезпечують впроваджені спеціальні курси «Розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти»; регіональна науково-практична конференція «Теоретичні та методичні засади розвитку особистісної культури дитини»; мовно-літературний квест «Подорож у країну «Комунікативна культура»; факультатив «Мотивація, саморозвиток і рефлексія комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти»; тренінг «Розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти»; круглі столи за темами: «Сучасна парадигма дошкільної освіти», «Сучасні методики розвитку мовлення дітей», «Особливості розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів»; майстер-клас «Комунікативна культура вихователя-екскурсовода»; виховательська студія «Невербальні засоби комунікації – жести, рухи та міміка»; комплекс активних та інтерактивних методів і технологій.

Автор доходить висновку, що реалізація напрямів структурно-функціональної моделі забезпечить якість магістерської підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти загалом і розвиток їх комунікативної культури зокрема. Проведене дослідження дає можливість вирішити проблему розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури на якісно новому рівні.

Ключові слова: комунікативна культура, майбутній вихователю закладу дошкільної освіти, магістратура, розвиток, структурно-функціональна модель, експеримент.

The article presents a structural and functional model of the system of the development of communicative culture of future teachers of preschool education under the conditions master's degree programs. The components, criteria and indicators of the levels of the development of communicative culture of future teachers of preschool education under the conditions master's degree programs are determined. The ways of practical realization in the educational process of Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council and Khmelnytsky Humanitarian Pedagogical Academy are described. The content of the three stages by which this model is implemented is revealed.

The author proves that the development of communicative culture of future teachers of preschool education under the conditions master's degree programs provides the introduced special course "Development of the communicative culture of future preschool teachers"; regional scientific-practical conference "Theoretical and methodological foundations of the development of the child's personal culture"; language and literary quest "Journey to the Country" "Communicative Culture"; elective "Motivation", self-development and reflection of the communicative culture of future preschool teachers; training "Development of communicative culture of future preschool teachers"; roundtables on topics: "The modern paradigm of preschool education", "Modern methods of development of speech of children", "Features of the development of communicative culture of future educators"; master-class "Communicative culture of the teacher-guide"; educational studio "Non-verbal means of communication – gestures, movements and facial expressions"; complex of active and interactive methods and technologies.

The author concludes that the implementation of the directions of the structural and functional model will ensure the quality of master's training of future teachers of preschool education in general and the development of their communicative culture in particular. The conducted research gives an opportunity to solve the problem of the development of communicative culture of future teachers of preschool education under the conditions master's degree programs at a new level.

Key words: communicative culture, future teacher of preschool education, magistracy, development, structural and functional model, experiment.

УДК 378.22:373.2]:304.3-056.87(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.24>

Харківська А.І.,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У зв'язку з тенденцією постійного зростання чисельності дітей, впровадженням інклюзивної освіти, інтеграційними процесами в системі освіти актуальною є проблема підвищення якості профе-

сійної магістерської підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Дошкільне дитинство – найважливіший складник життя людини, який має надзвичайно важливе значення у становленні особистості [2]. Тому педа-

гогічна освіта знаходиться на вищому щаблі освітнього простору, внаслідок чого однією з головних фігур у дошкільній освіті стає вихователь закладу дошкільної освіти.

Професія вихователя належить до професій типу «людина – людина», спілкування для педагога є метою, змістом і засобом професійної діяльності. Характер діяльності постійно ставить вихователя в стандартні і нестандартні комунікативні ситуації, вимагаючи вияву якостей, які сприяють ефективній міжособистісній взаємодії. У такому аспекті набуває значення питання про підготовку майбутніх вихователів до спілкування з суб'єктами освітнього процесу закладів дошкільної освіти, розвиток їх комунікативної культури. Важливість цієї професійної якості підвищується й у зв'язку з переходом від впливу до активної взаємодії, від пояснення до розуміння та взаєморозуміння, від монологу до діалогу.

На думку автора, удосконалення розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури залежить від умов обґрунтування, розробки та практичної реалізації в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти моделі системи розвитку зазначеної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми моделювання системи формування та розвитку комунікативної культури фахівців різного профілю та її впровадження досліджували Л. Варга (формування комунікативної культури майбутніх вчителів), О. Пищик (розвиток комунікативної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів), С. Тарасенко (формування комунікативної культури курсантів військових інститутів) О. Ясько (формування комунікативної культури майбутніх вчителів) та інші.

Питаннями розробки моделі розвитку особистісних якостей у майбутніх фахівців дошкільної освіти займалися О. Ємчик (розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти), І. Княжева (розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта») та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на вказані роботи вчених, не вивченими є питання обґрунтування й впровадження в освітній процес структурно-функціональної моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

Мета статті – на основі побудованої структурно-функціональної моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури описати її впровадження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розроблена структурно-функціональна модель системи розви-

тку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури містить три взаємопов'язані модулі: методологічно-цільовий, організаційно-комунікативний та оцінювально-результативний. Складність моделювання системи досліджуваного процесу полягає в тому, що модель повинна характеризуватися цілісністю, відкритістю, прагматичністю, поетапністю реалізації та динамічністю.

Реалізація розробленої моделі системи розвитку досліджуваної культури у майбутніх фахівців дошкільної освіти мала б відбуватися за трьома етапами. Перший етап полягав в організації й моделюванні впровадження структурно-функціональної моделі системи зазначеного процесу та мав на меті визначити об'єкт педагогічного експерименту (процес професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури та їх розвиток комунікативної культури); заклади вищої педагогічної освіти, які братимуть участь в експерименті (комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія); кількість суб'єктів педагогічного експерименту (магістрантів спеціальності «012 Дошкільна освіта», науково-педагогічних працівників); мету (усвідомлення майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти важливості підвищення власної комунікативної культури в умовах магістратури для якісної професійної діяльності); завдання, які забезпечать розвиток досліджуваного процесу та тривалості експерименту; розробити перелік комплексу навчально-методичного забезпечення для успішного розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури (спецкурси, семінари, майстер-класи, тренінги, виховательські студії тощо).

Другий етап полягав у розробці та впровадженні змістового наповнення комплексу навчально-методичного забезпечення для удосконалення рівня розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури й здійсненні інформаційно-регуляційного супроводу учасників педагогічного експерименту.

Третій етап полягав в упровадженні структурно-функціональної моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в освітній процес за компонентами комунікативної культури (комунікативно-рефлексивна спрямованість, комунікативна грамотність, крос-культурна взаємодія, етика спілкування, комунікативна та організаційна готовність).

Удосконалення змісту магістерської підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є одним із основних шляхів реалізації моделі розвитку комунікативної культури здобувачів освіти. Така робота передбачала введення до навчаль-

ного плану додаткової вибіркової навчальної дисципліни – спецкурсу «Розвиток комунікативної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти», орієнтованого на розвиток досліджуваної культури за всіма її компонентами.

Його опанування передбачало такі види діяльності: лекційні, семінарські та практичні заняття, самостійна робота. Лекційні заняття зорієнтовані на засвоєння теоретичного матеріалу студентами у формі різних видів лекцій: проблемної, бінарної, лекції-презентації, лекції-доведення. На семінарах-тренінгах і практичних заняттях магістранти закріплюють вивчений теоретичний матеріал, розвивають комунікативні вміння й навички методами мозкового штурму, мікрофону, дискусії, ділової гри, кейс-методу, розробки та захисту авторських проєктів, моделювання ситуації професійної діяльності та її розв'язання. Кожний вид заняття містить елемент самостійної роботи, тому в освітньому процесі використовується й самостійна робота магістрантів щодо підготовки до навчальних занять.

Отже, ознайомлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зі змістом спецкурсу сприяло становленню особистісних і професійних досягнень в удосконаленні магістерської підготовки студентів загалом і підвищенню рівня комунікативної культури зокрема.

Серед існуючих форм підготовки магістрантів за спеціальністю «012 Дошкільна освіта» однією з найбільш продуктивних у розвитку комунікативної культури є проведення конференцій. Прикладом є щорічна регіональна науково-практична конференція «Теоретичні та методичні засади розвитку особистісної культури дитини», в якій зазвичай беруть участь понад 200 науково-педагогічних і педагогічних працівників, завідувачів, методистів і вихователів закладів дошкільної освіти, молодих учених, здобувачів освіти. 2019 року відбулася така конференція, на якій слухачі ознайомилися з актуальними проблемами якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; тенденціями розвитку дошкільної освіти; принципами, функціями розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; педагогічними умовами щодо ефективної взаємодії вихователя та дитини для розвитку мовленнєвої культури дітей дошкільного віку.

Не менш важливим засобом розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є мовно-літературний квест «Подорож у країну «Комунікативна культура». Мета квесту полягає в розширенні знань і їх практичному використанні під час вирішення завдань квесту, які розміщені на чотирьох станціях; розвитку розумових і мовленнєвих здібностей з української мови та літератури, світової літератури, англійської мови, комунікативної грамотності, професійної етики й крос-культурної взаємодії; вихо-

ванні культуру мовлення, любові до рідної мови, національної гідності, поваги до культури та традицій інших народів, почуття колективізму тощо.

Респондентами експериментальної групи заплановано відвідування факультативу «Мотивація, саморозвиток і рефлексія комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти». Зміст факультативу структурований за такою тематикою: «Методологічні підходи до розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури», «Стимули розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів-магістрів», «Мотивація розвитку комунікативної культури як запорука професійного становлення», «Зв'язок мовленнєвого розвитку кожної дитини із саморозвитком комунікативної культури вихователя закладу дошкільної освіти», «Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій», «Необхідність здійснення самоосвіти для використання дидактичних ігор та вправ із навчання грамоти у долітерний період», «Необхідність здійснення самоосвіти для використання сучасних технологій при моделюванні занять із навчання грамоти в літерний період», «Особливості проведення рефлексії майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти в умовах магістратури», «Методи рефлексії для розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури».

Одним із напрямів експериментальної роботи було залучення магістрантів до проведення круглих столів за темами: «Сучасна парадигма дошкільної освіти», «Сучасні методики розвитку мовлення дітей», «Особливості розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів». Мета зазначених заходів полягала в ознайомленні респондентів експериментальної групи з основними напрямками реалізації Концепції Міністерства освіти і науки України «Нова школа. Простір освітніх можливостей» у контексті підготовки дошкільнят до навчання в закладах загальної середньої освіти; обговоренні методик і прийомів звукової культури мовлення, методик розвитку зв'язного мовлення, формування граматичної правильності мовлення, навчання дітей монологічному мовленню; визначенні проблем і шляхів їх вирішення щодо розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

З метою підвищення рівня розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури також передбачено проведення майстер-класу «Комунікативна культура вихователя-екскурсовода» для респондентів експериментальної групи.

У процесі впровадження структурно-функціональної моделі розвитку досліджуваної культури

майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки заплановано проведення виховательської студії «Невербальні засоби комунікації – жести, рухи та міміка». Мета проведення студії полягає в поглибленні знань про невербальні засоби комунікації; розширенні уявлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти про значення у житті дошкільнят міміки та жестів; демонстрації можливостей спілкування за допомогою міміки і жестів; сприянні виробленню власного професійного стилю спілкування у полікультурному освітньому середовищі; вихованні культури поведінки та етики спілкування.

Значну роль у розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відведено педагогічній практиці, адже в процесі її проходження активно використовується діалог, співпраця, толерантність між усіма учасниками освітнього процесу. В результаті – майбутній вихователь, здатний знаходити індивідуальний підхід до дітей дошкільного віку, адекватно й гуманно поводитися у взаєминах із їх батьками, вихователями, методистами, членами адміністрації [1].

Висновки. Отже, впровадження структурно-функціональної моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури здійснювалася під час формувального етапу педагогічного експерименту за трьома етапами.

На першому етапі було організовано та змодельовано впровадження створеної моделі. На другому – розроблено змістовне наповнення комплексу навчально-методичного забезпечення для удосконалення рівня комунікативної культури майбутніх вихователів і здійснено інформаційно-регуляційний супровід учасників педагогічного експерименту. На третьому – впроваджено розроблену модель в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти за компонентами структури комунікативної культури.

Наступним етапом наукової розвідки стане аналіз та інтерпретація результатів впровадження структурно-функціональної моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Єфименко Л.М. Педагогічна практика як засіб виховання комунікативної толерантності майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2019. № 6 (70), червень. С. 81–84.
2. Харківська А. Психолого-педагогічна діагностика якості освіти у педагогічному закладі вищої освіти. *Імплементція європейських стандартів в українські освітні дослідження* : збірник матеріалів III Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (21 червня 2019 року) / За ред. С. Щудло, О. Заболотної, Л. Загоруйко. Київ – Дрогобич : ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2019. С. 176–178.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ІЗ МЕДИЧНОГО ПРАВОЗНАВСТВА

MODEL OF FORMATION OF SUBJECT COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS IN MEDICAL LAW

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства. У статті предметну правову компетентність майбутніх лікарів визначено як сукупність набутих майбутнім лікарем знань із медичного правознавства, вміння екстраполювати їх у практичну діяльність, здатність розв'язувати пізнавальні завдання правового змісту в навчальному процесі та життєвих ситуаціях. Розкрито сутність поняття «моделювання», «модель».

Охарактеризовано структурно-змістову та структурно-функціональну типи моделей. Структурно-функціональну модель формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства представлено як описовий аналог формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства. Цільовий блок структурно-функціональної моделі є найбільш значущим, оскільки визначає зміст і процес формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства. Організаційно-діяльнісний блок розробленої структурно-функціональної моделі визначає зміст процесу формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства, що реалізується від поставленої мети до конкретних результатів шляхом забезпечення цілісності процесу навчання.

Організаційно-діяльнісний блок включає розвиток особистісних якостей, мотивацію до отримання знань із медичного правознавства та їх застосування у професійній діяльності; формування здатності реалізувати засвоєні правові знання. Контрольно-оціночний блок включає критерії, показники і рівні сформованості предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства, дозволяє проаналізувати рівень сформованості у них зазначеного інтегрального утворення та здійснити корекцію цього процесу.

Результативний блок відображає ефективність формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства і характеризує досягнуті результати правового навчання відповідно до поставленої мети. Кожний із блоків моделі включає специфічний зміст і методичні особливості й вирішує визначену частину загальної педагогічної задачі – формування

предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства.

Ключові слова: майбутні лікарі, предметна компетентність, медичне правознавство, модель, структурно-функціональна модель.

The article is devoted to one of the topical problems of formation of subject competences of future medical law doctors. In the article "subject legal competence of future doctors" is defined as a set of knowledge acquired by a future doctor in medical law, the ability to extrapolate them into practical activities, the ability to solve cognitive tasks of legal content in the educational process and life situations. The essence of the concepts of "modeling", "model" is revealed.

Structural-content and structural-functional types of models are characterized. Structural and functional model of formation of subject competences of future medical doctors is presented as a descriptive analogue of formation of subject competencies of future medical doctors. The target block of the structural and functional model of formation of subject competences of future doctors is the most significant, since it determines the content and process of subject competences in medical law. The organizational and activity block of the developed structural and functional model determines the content of the process of formation of subject competences of future medical law doctors, which is realized from the set goal to concrete results, by ensuring the integrity of the training process.

The organizational and activity block includes the development of personal qualities, motivation to obtain knowledge of medical law and their application in professional activity; formation of readiness and ability to realize the acquired legal knowledge. The control and evaluation unit includes criteria, indicators and levels of formation of subject competences of future medical law doctors, allows to analyze the level of formation of the defined integral formation in them and to make correction of this process.

The result block reflects the effectiveness of the formation of subject competences of future medical doctors, characterizes the achieved results of legal training in accordance with the stated purpose. Each of the blocks of the model includes specific content and methodological features and solves a certain part of the general pedagogical task – formation of subject competencies of future medical law doctors.

Key words: future doctors, subject matter competence, medical law, model, structural and functional model.

УДК 378.147-057.875[34:61]616-051:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.25>

Хміль І.Ю.,

старший викладач кафедри судової медицини та медичного права Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогодення характеризується динамічними змінами в усіх сферах суспільного життя, що актуалізує проблему формування правової компетентності особистості, її професійно-значущих особистісних якостей, мотивації до отримання правових знань і вміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

До проблеми компетентностей особистості зверталися вчені Н. Босак, О. Вознюк, І. Дроздова, О. Мамчич, М. Пентиліук, Н. Талізіна, В. Тернопільська, Л. Шевчук. Питання формування предметних компетентностей у своїх працях досліджували А. Будас, Н. Письменна, О. Пишко та інші.

Результати дослідної діяльності зазначених фахівців були основоположними в розробленні концептуальних засад цього дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявність значного інтересу до проблеми формування предметних компетентностей майбутніх лікарів у процесі вивчення медичного правознавства та відсутність фундаментальних досліджень вказаного напрямку зумовили необхідність організації експериментально-дослідницької діяльності.

Мета статті – обґрунтування та розробка моделі формування предметних компетентностей майбутніх лікарів у процесі вивчення медичного правознавства.

Виклад основного матеріалу. Предметну правову компетентність майбутніх лікарів автор розглядає як сукупність набутих майбутнім лікарем знань із медичного правознавства, вмінь екстраполювати їх у практичну діяльність, здатність розв'язувати пізнавальні завдання правового змісту в навчальному процесі та життєвих ситуаціях. Цілеспрямоване використання викладачем інтерактивних форм і методів навчання медичного правознавства, різноманітні види діяльності студентів можуть забезпечити ефективність формування їх правової компетентності.

Процес формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства передбачає використання методу моделювання. Поняття «моделювання» у філософії окреслюється як дослідження певних явищ, процесів або систем за допомогою побудови та вивчення їх моделей [6]. Моделювання трактують як метод дослідження об'єктів на їх моделях – аналог певного фрагменту природної або соціальної реальності; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів, явищ і конструйованих об'єктів [5, с. 373].

Вчені також акцентують увагу на моделюванні, як «матеріальній або мисленнєвій імітації реально існуючої системи способом спеціального конструювання аналогів (моделей), в яких відтворюються принципи організації і функціонування цієї системи» [2, с. 20].

Результатом процесу моделювання є модель. Модель означає міру, зразок, норму, схему, структуру та інше. Так, у загальному розумінні модель – це зразок або еталон предмету чи явища. За В. Штофом [7, с. 16–19], модель – «мисленнєво представлена або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщувати його так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт». Основними характеристиками моделі є відповідність, подібність системі-оригіналу; цілеспрямованість (співвідношення її параметрів із поставленою перед системою метою, з очікуваним результатом); нейтральність відповідно до суб'єктивних

оцінок і наданих переваг учасникам моделювання; абстрагування від певних деталей і параметрів системи-оригіналу.

Найбільш розповсюдженими типами моделей є структурно-змістова та структурно-функціональна. В основу моделі [3] покладені вимоги стандартів вищої освіти, врахування соціального замовлення суспільства і затребуваність конкретних спеціалістів на ринку праці. Складники моделі повинні описувати логіку взаємодії предмета моделювання, суб'єкта моделювання й освітнього середовища, в якому взаємодіють всі учасники педагогічного процесу.

Структурно-функціональна модель формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства побудована з урахуванням принципів науковості, безперервності, цілеспрямованості, системності, функціональної спрямованості, колективної взаємодії. Методологічною основою проектування структурно-функціональної моделі є системний, діяльнісний, компетентнісний і контекстний підходи.

Структурно-функціональну модель формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства автор трактує як сукупність взаємопов'язаних елементів, об'єднаних у блоки: цільовий, організаційно-діяльнісний, контрольний-оціночний, результативний.

Цільовий блок структурно-функціональної моделі є найважливішим, оскільки визначає зміст і процес формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства. Його мета ґрунтується на розумінні цілісності процесу формування предметних компетентностей майбутніх лікарів і передбачає постановку завдань, досягнення яких можливе у процесі реалізації педагогічних умов, що забезпечують ефективність зазначеного процесу.

Організаційно-діяльнісний блок розробленої автором структурно-функціональної моделі визначає зміст процесу формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства, який реалізується від поставленої мети до конкретних результатів шляхом забезпечення цілісності процесу навчання. Організаційно-діяльнісний блок включає розвиток особистісних якостей, мотивацію до отримання знань із медичного правознавства та їх застосування у професійній діяльності; формування готовності й здатності реалізувати засвоєні правові знання. Цей блок включає методичне забезпечення професійної правової підготовки майбутніх лікарів. Навчальна діяльність майбутніх лікарів передбачає вивчення дисципліни «Медичне правознавство», що дозволяє їм опанувати необхідний комплекс правових знань і вмінь.

У процесі формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства використовуються такі види самостійної

роботи: робота з літературою, нормативно-правовими актами, написання рефератів, підготовка доповідей, виступів на семінарах. Ефективним видом є квазіпрофесійна діяльність студентів – проходження ними навчальної практики на базі лікувальних установ. Діяльність майбутніх лікарів під час практики виробляє у них вміння і навички професійного використання отриманих у закладі вищої освіти теоретичних знань.

У період практики студенти застосовують і поглиблюють правові знання, отримані у процесі вивчення медичного законодавства, розвивають правові вміння: навчаються орієнтуватися в діючих нормативно-правових актах; застосовувати норми законодавства в конкретних практичних ситуаціях; захищати цивільні права лікарів і пацієнтів.

Контрольно-оціночний блок включає критерії, показники і рівні сформованості предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства, дозволяє проаналізувати рівень зазначеного інтегрального утворення та здійснити корекцію цього процесу. Результативний блок відображає ефективність формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства, характеризує досягнуті результати правового навчання відповідно до поставленої мети.

Для ефективності формування предметних компетентностей майбутніх лікарів необхідні відповідні педагогічні умови. Серед педагогічних умов формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства автор визначає такі: активізація мотиваційної сфери майбутніх лікарів, забезпечення ціннісного ставлення студентів до медичного правознавства як необхідного регулятора їх майбутньої професійної діяльності; посилення професійно-правової спрямованості дисципліни «Медичне правознавство»; використання комплексу інтерактивних форм і методів навчання.

Висновки. Отже, предметні компетентності майбутніх лікарів із медичного правознавства є

інтегральною характеристикою особистості, що екстраполюється у її готовність застосовувати правові знання і вміння для вирішення практичних професійних завдань. Розроблена автором структурно-функціональна модель представлена як описовий аналог формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства. Кожний із блоків моделі включає специфічний зміст і методичні особливості й вирішує визначену частину загальної педагогічної задачі – формування предметних компетентностей майбутніх лікарів із медичного правознавства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бакулина О.С., Тернопольская В.И. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по налогообложению и таможенному делу. *International scientific journal "Progress"*. Tbilisi : *International Publishing House "Progress"*, 2018. № 1–2. P. 94–97.
2. Бестужев-Лада М.В. Моделирование в социальных исследованиях. Москва : Наука, 1978. 103 с.
3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. Москва : Эгвес, 2004. 120 с.
4. Тернопільська В.І. Моделивання процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 25. С. 16–22.
5. Философия и методология науки : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В.И. Купцова. Москва, 1996. 551 с.
6. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичёва, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалёва, В.Г. Панова. Москва : Советская энциклопедия, 1989. 836 с.
7. Штофф В.А. Роль модели в познании. Л. : ЛГУ, 1963. С. 16–19.
8. Ternopil'ska V.I., Brovko K.A. Corporate culture of personality: psychological aspects. *Topical issues of contemporary science*. 2016. С. 176–178.
9. Ternopil'ska V., Guk O., Zavorodnia Y., Ryzhykov V., Snitka Y. & Chernukha N. Variants of the educational paradigm in training of managers. *Revista ESPACIOS*. 2019. Vol. 40 (29). p. 9.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ

THE RESULTS OF AN EXPERIMENT ON FORMATION OF THE PROFESSIONAL AWARENESS OF FUTURE TEACHERS FOR THE ORGANIZATION OF THE INTER-CULTURAL EDUCATION OF STUDENTS

Стаття присвячена висвітленню та узагальненню результатів дослідно-експериментальної роботи з перевірки доцільності змісту та ефективності технології викладання авторського спецкурсу з інтеркультурної педагогіки, спрямованих на формування професійної готовності майбутніх вчителів до організації міжкультурної освіти учнів. Професійна готовність до організації міжкультурної освіти учнів розуміється в якості інтегральної характеристики особистості майбутніх учителів, зумовленої привласненням ними загальноєвропейських гуманістичних ціннісних орієнтацій фахівця-фасилітатора, опануванням морально-етичних ідеалів педагога як медіатора культур, набуттям фахової інтеркультурної педагогічної компетентності, розвитком відповідних складників педагогічної техніки. Вихідною настановою авторського спецкурсу з інтеркультурної педагогіки є положення про те, що міжкультурна освіта, будучи альтернативою традиційному монокультурному підходу, відтворюючи специфіку організації міжособистісної взаємодії суб'єктів багатокультурного освітнього середовища, здатна долати межі культурного монізму й етноцентризму шляхом пробудження в кожного громадянина ознак міжкультурної чутливості, толерантності й компетентності через визнання культурної варіативності й рівності всіх мов і культур, розвиток навичок міжкультурної комунікації у процесі опанування інтерактивними техніками діалогу культур.

Викладання спецкурсу з інтеркультурної педагогіки здійснювалося як перебіг трьох провідних етапів: орієнтаційно-ознайомчого, на якому студенти опановували категоріально-термінологічний і концептуальний апарат інтеркультурної педагогіки як теорії міжкультурної освіти учнів; конструктивно-діяльнського, на якому студенти розробляли індивідуально-творчі проекти із застосуванням інтерактивних технік міжкультурної взаємодії; рефлексивно-творчого, що сприяв професійно-педагогічному самовизначенню студентів як суб'єктів, організаторів, диспетчерів і менеджерів міжкультурної освіти учнів.

За результатами трьох діагностичних зрізів зафіксовано усталену тенденцію про більш стрімку позитивну динаміку формування професійної готовності майбутніх вчителів до організації міжкультурної освіти учнів, які навчалися на факультеті романо-германської філології (коефіцієнт сформованості 0,88), порівняно зі студентами Інституту соціальних наук (коефіцієнт сформованості 0,71) та біологічного факультету (коефіцієнт сформованості 0,60). Обчислення статистики критерію узгодженості Пірсона довело, що впровадження авторського спецкурсу з інтеркультурної педагогіки значно вплинуло на ефективність формування професійної готовності майбутніх вчителів до

організації міжкультурної освіти учнів незалежно від фахової спрямованості їхнього навчання.

Ключові слова: професійна готовність, майбутні вчителі, інтеркультурна педагогіка, міжкультурний підхід, медіатор культур, міжкультурна освіта учнів.

This article is dedicated to the elucidation and generalization of the results of an experimental research work related to verification of the validity of the contents and the effectiveness of the technology of teaching the Author's Special Study Course in the Inter-Cultural pedagogy, the latter being aimed at rendering formation of proficiency of future teachers in terms of organization by them of the inter-cultural education of students. The professional awareness for organization of the inter-cultural education of students is understood as an integral personal feature of future teachers which is determined by the fact of their acquisition of the general European humanistic values and trends pertinent to professionals-facilitators as well as mastering the moral-ethical standards of a pedagogue as being the cultural mediator, and also the acquisition of the professional-intercultural pedagogical competence, the development of the required pedagogical expertise.

Thus, the primary goal of the Author's Special Study Course in the inter-cultural pedagogy is a concept that the inter-cultural education, being an alternative to the traditional, the mono-cultural approach, whilst demonstrating the peculiarities of organization of the inter-personal interaction of the acting parties of the multi-cultural educational environment, is proved effective for lifting the barriers of the cultural "monism" and "ethnocentrism" by means of evoking with every citizen the features of inter-cultural awareness, tolerance and competence through the latter's recognition and acceptance of the cultural diversity and equality of all languages and cultures as well as through the development of the inter-cultural communicative skills in the process of mastering relevant interactive techniques which are believed to enable the cultural dialogue.

In fact, the said Special Study Course in the inter-cultural pedagogy has been conducted as a sequence of the 3 primary stages: the orientative-introductory one, during which students were mastering the terminology and concepts pertinent to the inter-cultural pedagogy as a theory of the inter-cultural education of students; the constructive one, during which the students were pursuing their individual interactive-creative projects by means of implementation of relevant interactive techniques of inter-cultural interaction; the reflexive-creative one, which has enabled the professional-pedagogical self-determination of students being the active participants, organizers, moderators and managers of the process of the inter-cultural education.

According to the results of the 3 diagnostic tests carried out, we have been able to ascertain a noticeable trend related to an ever rapid posi-

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.26>

Цокур О.С.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Одеського національного університету
імені І.І. Мечникова

tive dynamics in the formation of the professional awareness of future teachers for organization of the inter-cultural education of students who study at the Romanic-Germanic Faculty (the rate of formation detected is 0,88) as compared to the students of the Institute of Social Sciences (the rate of formation detected is 0,60). Thus, the computing of the statistical data by means of Pearson's criteria of compatibility has proven that the introduction of the Author's special study

course in the inter-cultural pedagogy has significantly impacted the effectiveness of formation of the professional awareness of future teachers for organization of the inter-cultural education of students irrespective of the professional specialization of their study majors.

Key words: professional awareness, future teachers, the inter-cultural pedagogy, the inter-cultural approach, acultural mediator, the inter-cultural education of students.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах нових викликів розвитку глобалізованого світу, інтенсифікації міжкультурних зв'язків і значного розширення обсягів міжнародної міграції розбудова України як демократичної, правової та багатокультурної європейської держави передбачає не тільки консолідацію українського суспільства на принципах мирного співіснування різних етнічних, національних і соціальних груп, а й налагодження плідної співпраці їх представників із носіями інших мов і культур, відмінних образів мислення і способів життя. З огляду на це Україна, обравши своїм стратегічним курсом членство в європейській асоціації, а також наслідуючи найбільш позитивні доробки розвинених країн із формування нового інтеркультурного суспільства [3], підтвердила свої наміри щодо ініціювання, підтримки й упровадження стратегій міжкультурної освіти для всіх громадян.

Міжкультурна освіта, будучи альтернативою традиційному монокультурному підходу, відтворюючи специфіку організації міжособистісної взаємодії суб'єктів багатокультурного освітнього середовища представників рідної та інших культур, здатна долати межі культурного монізму й етноцентризму шляхом пробудження в кожного громадянина Європи ознак міжкультурної чутливості й толерантності на основі позитивного сприйняття культурних відмінностей, формування міжкультурної компетентності через визнання культурної варіативності й рівності всіх мов і культур, розвиток навичок міжкультурної комунікації у процесі опанування інтерактивних технік діалогу культур [6, с. 942].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як доводять наукові розвідки зарубіжних вчених [2; 3; 7], починаючи з середини минулого століття міжкультурна освіта еволюціонувала в європейських країнах від первинних механізмів асиміляції та сегрегації дітей мігрантів і біженців як осіб із культурними цінностями й освітніми потребами, відмінними від домінуючого етносу нової батьківщини, до різних концепцій їхньої соціокультурної інтеграції, як і всіх європейських громадян, у нове інтеркультурне суспільство. В розвинутих європейських країнах впровадження різних концепцій і стратегій міжкультурної освіти здійснюється за двома стратегіями: адміністративною та локальною, які призвели до інституалізації обов'язкового міжкуль-

турного складника змісту освітніх програм, починаючи з дошкільного виховання дітей і шкільного навчання учнів і закінчуючи тренінгами людей акмеологічного й похилого (третього й четвертого) віку, спрямованої на формування ключової компетентності європейців – мирно жити і співпрацювати [4].

Професійна підготовка майбутніх педагогів і вихователів, вчителів шкіл та університетських викладачів до міжкультурної освіти підростаючого покоління, студентства і дорослого населення посідає одне з найважливіших місць у структурі освітніх програм закладів вищої й післядипломної освіти Великої Британії, Греції, Італії, Іспанії, Німеччини, Франції [7]. Це відбувається завдяки пріоритету в державній освітній політиці зазначених країн провідних настанов міжкультурного підходу як найдоцільнішої філософсько-культурологічної парадигми організації освіти в умовах розвитку багатокультурного суспільства, яка сприяє рівному доступу всіх європейських громадян до освітніх ресурсів [4, с. 147].

Майбутні вчителі, опановуючи провідні стратегії, засоби та технології міжкультурної освіти підростаючого покоління вже під час університетської психолого-педагогічної підготовки [7, с. 190] стають не тільки ґрунтовно поінформованими, але й мотиваційно налаштованими й технологічно підготовленими до організації й управління процесами формування міжкультурної чутливості, міжкультурної толерантності й міжкультурної компетентності учнів. Це здійснюється шляхом виховання в учнів різного шкільного віку поваги до цінностей інших культур, зокрема через профілактику етно- й ксенофобії на основі прищеплення навичок міжкультурної взаємодії та співпраці осіб домінуючого етносу з учнями-мігрантами як представниками різних національностей, рас і культур, інших життєвих цінностей і конфесій [5].

На відміну від зарубіжного педагогічного досвіду підготовка майбутніх вчителів до міжкультурної освіти учнів у вітчизняних закладах вищої освіти не має усталеної тенденції й залишається не досить теоретично обґрунтованою й методично забезпеченою. Попри численну бібліографію більшість наукових досліджень українських вчених зосереджено на вивченні проблем підготовки майбутніх вчителів до міжкультурної комунікації та спілкування, формування в них міжкультурної компетентності.

Мета статті. Висвітлення та узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи з перевірки доцільності змісту й ефективності технології викладання авторського спецкурсу з інтеркультурної педагогіки, спрямованого на формування професійної готовності майбутніх вчителів до організації міжкультурної освіти учнів.

Виклад основного матеріалу. Дослідно-експериментальна робота з формування професійної готовності майбутніх вчителів до організації міжкультурної освіти учнів проводилася на студентах факультету романо-германської філології Інституту соціальних наук та біологічного факультету Одеського національного університету імені І.І. Мечникова протягом 2015-2019 років. Процес формування професійної готовності майбутніх вчителів до організації міжкультурної освіти учнів під час викладання авторського спецкурсу з інтеркультурної педагогіки здійснювався як перебіг трьох провідних етапів:

- орієнтаційно-ознайомчого, на якому студенти опанували категоріально-термінологічний і концептуальний апарат інтеркультурної педагогіки як теорії та історії розвитку міжкультурної освіти учнів;
- конструктивно-діяльнісного, на якому студенти розробляли плани-конспекти й сценарії, різноманітні індивідуально-творчі проекти заходів із міжкультурної освіти учнів, зокрема із застосуванням інтерактивних технік міжкультурної взаємодії;
- рефлексивно-творчого, який сприяв професійно-педагогічному самовизначенню студентів як суб'єктів, організаторів, диспетчерів і менеджерів міжкультурної освіти учнів на основі зіставлення власних доробок із організації процесів формування у них міжкультурної компетентності й толерантності з навчально-методичними напрацюваннями новаторів і майстрів педагогічної праці.

рантності з навчально-методичними напрацюваннями новаторів і майстрів педагогічної праці.

Професійна готовність до організації міжкультурної освіти учнів трактується як інтегральна характеристика особистості майбутніх вчителів, яка функціонує у складі чотирьох провідних компонентів: особистісного, мотиваційного, змістового, технологічного, вияв яких правомірно здійснювати за певними критеріями (гуманістичне спрямування, європейський імідж, фахова компетентність, педагогічна вправність) і показниками (миролюбність та емпатійність, полікультурність і міжкультурна толерантність, інтерпедагогічна та дидактико-методична компетентність, конструктивно-творчий та організаційно-комунікативний потенціал).

Враховуючи стратегію дослідно-експериментальної роботи, перший діагностичний зріз згідно навчальних планів професійно-педагогічної підготовки студентів було проведено на початку IV семестру навчання. Він ставив за мету отримання емпіричних даних щодо поінформованості досліджуваних у галузі теорії інтеркультурної педагогіки, зокрема в питаннях стратегій і технологій міжкультурної освіти учнів, розуміння її специфіки й способів здійснення під час викладання навчальних дисциплін, а також вияву інтересів та мотивацій щодо набуття ознак та професійно важливих якостей власної особистості як вчителя-фасилітатора й медіатора культур.

За даними першого (початкового) діагностичного зрізу у досліджуваних всіх груп інтенсивність вияву провідних аспектів професійної готовності до організації міжкультурної освіти учнів була дуже низькою (дані наведено в таблиці 1). Різ-

Таблиця 1

Результати діагностичних зрізів щодо інтенсивності вияву професійної готовності майбутніх вчителів до організації міжкультурної освіти учнів

Групи	Компоненти професійної готовності майбутніх учителів до організації міжкультурної освіти учнів				Коефіцієнт сформованості професійної готовності до організації міжкультурної освіти учнів
	Особистісний	Мотиваційний	Змістовий	Технологічний	
Результати першого (початкового) діагностичного зрізу					
ЕГ1	0,29	0,39	0,17	0,29	0,29
ЕГ2	0,30	0,38	0,18	0,32	0,3
ЕГ3	0,29	0,37	0,17	0,30	0,28
КГ	0,31	0,41	0,20	0,32	0,31
Результати другого (проміжного) діагностичного зрізу					
ЕГ1	0,55	0,51	0,32	0,34	0,43
ЕГ2	0,61	0,57	0,70	0,65	0,63
ЕГ3	0,71	0,78	0,79	0,82	0,78
КГ	0,39	0,45	0,39	0,37	0,40
Результати третього (заключного) діагностичного зрізу					
ЕГ1	0,63	0,65	0,54	0,58	0,60
ЕГ2	0,67	0,72	0,73	0,70	0,71
ЕГ3	0,91	0,89	0,84	0,88	0,88
КГ	0,46	0,51	0,42	0,41	0,45

ниця між коефіцієнтами її сформованості у студентів всіх груп була статистично не значущою і складала величину 0,02-0,03. Це означало, що до початку впровадження авторського спецкурсу з інтеркультурної педагогіки всі досліджувані перебували в однаковому стані щодо сформованості в них професійної готовності до організації міжкультурної освіти учнів.

Другий діагностичний зріз проводився по завершенні концептуально-теоретичного модулю авторського спецкурсу з інтеркультурної педагогіки у процесі проходження майбутніми вчителями навчально-ознайомчої педагогічної практики на початку VI семестру.

Протягом трьох тижнів досліджувані тренувалися у викладанні навчальних дисциплін, проводили пробні й залікові уроки й виховні заходи, під час яких експерти спостерігали за їх вправністю у використанні змісту, принципів, методів і засобів міжкультурної освіти учнів різного шкільного віку. Діагностиці підлягали зміст і способи дидактичного мислення, організаційно-педагогічних стратегій і дій, способи педагогічної взаємодії та комунікативної поведінки досліджуваних на кожному з чотирьох основних етапів їхньої педагогічної діяльності: власного дослідження чинників міжкультурної освіти; дидактичного проєктування змісту і сценаріїв уроків із застосуванням принципів і засобів міжкультурного підходу; педагогічного спілкування під час реалізації виховних заходів, використання міжкультурних ігор, вправ, діалогів; рефлексії реалізованих способів керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі проведення навчальних занять і виховних заходів із міжкультурної освіти.

Третій (заключний) діагностичний зріз проводився після проходження досліджуваними дидактико-методичного практикуму, передбаченого програмою авторського спецкурсу з інтеркультурної педагогіки, тобто протягом другої (навчально-професійної) педагогічної практики на початку VIII семестру. Зазначений зріз було спрямовано на фіксування досягнутого рівня професійної готовності майбутніх вчителів до організації міжкультурної освіти учнів, які повинні бути здатними брати участь у наукових дискусіях із міжкультурної тематики; ефективно презентувати результати власних методичних розробок із запровадження засобів міжкультурного підходу, обґрунтовуючи власну викладацьку позицію; робити виклад матеріалів кроскультурних досліджень з огляду на специфіку учнівської аудиторії, її обізнаність із проблемою; використовувати відповідні інтерактивні засоби й техніки міжкультурної освіти.

Висновки. За результатами другого і третього діагностичних зрізів зафіксовано усталену тенденцію про більш стрімку позитивну динаміку формування професійної готовності майбутніх вчителів

до організації міжкультурної освіти учнів у третій експериментальній групі (факультет романо-германської філології). Зокрема, за величиною загального коефіцієнту (0,88) саме в цій експериментальній групі було отримано найбільш високі результати формування зазначеного феномена порівняно з проміжним (0,78) та початковим (0,31) діагностичними зрізами. Різниця була статистично суттєвою і складала 0,57.

Досить стрімкою виявилася динаміка формування професійної готовності майбутніх вчителів до організації міжкультурної освіти учнів, які навчалися у другій експериментальній групі (Інститут соціальних наук). За величиною загального коефіцієнту (0,70) у цій експериментальній групі було отримано досить високі результати щодо формування зазначеного феномену порівняно з проміжним (0,62) та початковим (0,32) зрізами. Різниця також була статистично значущою і складала величину 0,36. У першій експериментальній групі (біологічний факультет) спостерігалася позитивна, але стримана динаміка формування професійної готовності майбутніх вчителів до організації міжкультурної освіти учнів. Загальний коефіцієнт сформованості зазначеного феномена складав величину 0,58 порівняно з проміжним (0,43) і початковим (0,32) діагностичними зрізами. Різниця складала величину 0,26, що також було статистично значущим.

На відміну від експериментальних груп у контрольній групі (КГ), на контингенті якої не було впроваджено авторський спецкурс з інтеркультурної педагогіки, незважаючи на досить високі оцінки, отримані студентами досліджуваних факультетів при складанні іспиту з педагогіки та захисті педагогічних практик, не відбулося належної позитивної динаміки щодо формування в них професійної готовності майбутніх вчителів до організації міжкультурної освіти учнів. За загальним коефіцієнтом сформованості зазначеного феномена в контрольній групі зафіксовано на рівні величини 0,45 порівняно з проміжним (0,40) та початковим (0,34) діагностичними зрізами. Різниця у величинах коефіцієнтів, здобутих студентами контрольної групи, не була статистично значущою і складала величину 0,11.

Обчислення статистики критерію узгодженості Пірсона $T_E = 7,633 > T_{кр} = 5,991$ – критичного значення статистики χ^2 із двома ступенями свободи для рівня значимості $\alpha = 0,05$ засвідчило, що згідно з правилом прийняття рішення отримані результати дають достатні підстави для відхилення нульової гіпотези. Це означало, що впровадження авторського спецкурсу з інтеркультурної педагогіки значно вплинуло на ефективність формування професійної готовності майбутніх вчителів до організації міжкультурної освіти учнів незалежно від фахової спрямованості їхнього

навчання на факультеті романо-германської філології, в Інституті соціальних наук і біологічному факультеті.

Перспективи подальшого дослідження порушеної проблеми автор вбачає у конкретизації педагогічного репертуару майбутнього вчителя як медіатора культур та освітнього філософа в сфері організації шкільної міжкультурної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Barmer L. Culture and Intercultural Communication in the Global workplace. *Jouranal of business communication*, 2018. № 11. P. 141–161.

2. Desch A. Pedagogik interkulturellen Lernens: Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen. Marburg : Tectum Verlag, 2001. 136 s.

3. Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world. Pestalozzi Series. № 2. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2012.

URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf.

4. Kinast E.-U. Interkulturelles Training. *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd1: Grundlagen und Praxisfelder*. Guttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. S. 181–203.

5. Podkovuroff N. The inter-cultural education in France: description of the stages of its development. *Sustainable development under the conditions of European integration : collective monograph I* ed. D. Bele, L. Weis, N. Maher. Ljubljana : Ljubljana School of Business, 2019. P. 940–949.

6. Santerini M. Intercultural competence teacher-training models: The Italian experience. *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD, 2010. P. 185–201.

7. Sikorskaya I. Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016). *Working Papers del Centro Studi Europei* – 2017. URL: http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/2552/2017cse_wp_4sequence=1&isAllowed=y.

СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ ІЗ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ

CHINA UNIVERSITY PHYSICAL EDUCATION TRAINING COURSE CONTROL AND EVALUATION SYSTEM

Швидкий розвиток університетської освіти стимулює курси фізичної культури йти у ногу з часом, проте відповідні стандарти оцінювання, показники оцінювання та механізми політики не змогли зосередити увагу університету на сучасній студентській освіті. Контроль та оцінювання – це важливий складник побудови навчальних програм. Зміст, методи і форми контролю та оцінювання відіграють важливу роль у навчальному процесі. Лише обґрунтоване, об'єктивне та систематичне оцінювання може зробити навчальний процес більш ефективним, а цілі викладання – досягнутими.

Існує низка проблем, пов'язаних зі стандартами оцінювання навчальних курсів. Так, оцінювання навчальних курсів спрямовано на вдосконалення спортивних технологій, приділяє увагу рівню конкуренції у спорті та нехтує опануванням методами навчання майбутніх вчителів. Оцінювання означає, що досягнення навчання відповідає стандартам, формує особливий зв'язок і обмежує цінність спорту.

Спираючись на теорію групи спортивних тренувань, у роботі розглядаються основні моменти побудови системи показників оцінювання технічних курсів для різних практик. Результати досліджень показують, що в основу системи оцінювання покладено спортивні технології, професійну теорію та практичні здібності. Стандарти процесів оцінювання розроблені для поєднання якісних і кількісних оцінок, щоб виокремити практичні навички майбутніх вчителів. Контроль та оцінювання можуть зробити знання учнів більш справедливими, об'єктивними та всебічними. Використання платформ великих даних сприяє використанню даних у курсі для досягнення точного викладання та персоналізованого навчання, зорієнтованого на остаточне оцінювання.

Ключові слова: фізичне виховання, система контролю і оцінювання, показники

оцінювання, Big Data – платформа системи оцінювання навчальних курсів із фізичної підготовки.

The rapid development of university education encourages the progress of the physical education curriculum, but the related evaluation standards, evaluation indicators and policy mechanisms have failed to focus the university's attention on modern student education. Monitoring and evaluation are an important part of curriculum development. The content, methods and forms of control and assessment play an important guiding role in the learning process. Only by carrying out an informed, objective and systematic assessment can the learning process be more efficient and achieve the teaching goals. There are many problems with the criteria for course evaluation.

Therefore, the evaluation of the training course aims to improve the movement technology, pay attention to the level of sports competition, and neglect to master the teaching methods and skills of future teachers. Assessment means obtaining training that meets the criteria for forming special bonds and limiting sport value. Based on the theory of the sports training group, the main points of establishing an evaluation index system for different practical technical courses are discussed. Research shows that sports technology, professional theory and practical skills are at the core of the assessment system.

The assessment criteria are designed to combine qualitative and quantitative assessments to highlight the practical skills of future teachers. Monitoring and evaluation can make students' knowledge more fair, objective and comprehensive. Use big data platforms to promote the use of data in the curriculum for accurate teaching and personalized learning, as well as formal assessment of multiple assessment models for final assessment.

Key words: physical education, control and evaluation system, assessment indicators, Big Data – platform of physical education course evaluation system.

УДК 37.037.1:378.146:372.8:378.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.27>

Чжан Лиан,

аспірант кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Оцінювання навчального курсу в університеті є важливим засобом перевірки опанування відповідними знаннями з курсу та освітньою програмою для побудови важливої ланки професійної оцінки, перевірки засвоєння частини навчального матеріалу. Може бути визначення і вивчення трьох аспектів науково обґрунтованої, об'єктивної та ефективно оцінки [8]. Міністерством освіти Китайської Народної Республіки було видано план реформування національного середньострокового і довгострокового плану розвитку освіти (2010–2020 рр.), в якому йдеться про те, що «навчання талантів є фундаментальним завданням вищих навчальних закладів» [10]. У документі акцент зроблено

на поліпшення якості навчання персоналу, який полягає в покращенні якості викладання.

Оцінка викладання є важливою ознакою оцінки, гарантування і поліпшення якості викладання, важливою частиною системи забезпечення якості вищої освіти в Китаї. Побудова системи оцінки якості навчальних курсів повинна базуватися на орієнтації на людей, а контроль і оцінка мають бути більш справедливими, об'єктивними і всебічно відображати майстерність, знання і навички студентів.

З розвитком фізичного виховання в університеті процес професійної підготовки майбутніх вчителів із фізичного виховання як і раніше відстає від зміни часу і відповідних стандартів оцінки, показників, механізмів, політики якості,

які не змогли зосередити увагу університетів на якості вищої освіти. Метод оцінювання – це ще одна форма представлення результатів навчання, яка тісно пов'язана зі змістом університетського навчального плану, цілями навчання, методами викладання, є всеохоплюючою метою навчання студентів, а також перевіркою конкретної форми викладання, що відображає вплив на якість викладання і навчання. Реорганізація системи оцінювання полягає в тому, щоб надати певні переваги, точно визначити ефект від результатів навчання та викладання, підвищити якість викладання, а також сприяти його важливості.

Всі університети та відділи фізичного виховання приділяють значну увагу контролю та оцінюванню якості фізичного виховання студентів. Причина звернення уваги до системи контролю та оцінювання якості навчальних курсів в основному виявляється в двох аспектах. По-перше, підкреслюється зведена оцінка та ігнорується індивідуальний розвиток студентів. Звертаючи увагу на підсумкові результати, ігнорується ставлення до навчання і ступінь зусиль студентів у навчальному процесі [3]. По-друге, при зверненні уваги на можливості техніки виконання дій відбувається ігнорування методів і засобів навчання технікам дій. Стандартизовані методи руху можуть досягти відмінних спортивних показників, а форми і методи навчання дають можливість формувати стандартні технічні рухи. У професійній підготовці фахівців із фізичного виховання система оцінювання курсів часто здійснюється навпаки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сяо Нін стверджував, що «теоретичні знання, основні технології, базові навички, особистісні якості» є змістом «студентської самооцінки, комбінації взаємної оцінки та оцінки викладача, поєднанням звичайного тестування та комплексної оцінки як методу оцінювання навчальної програми із гімнастики» [4]. Баї Мінг і Чжан Цюнінг вважають, що «посилення оцінки основних здібностей студентів, підвищення частки базової оцінки спроможності, підвищення оцінки практичних навичок, а також узгодження методики експертизи технічних практик є відображенням фактичної ситуації студентських рівнів».

Ступінь прогресу студента, включеного в категорію звичайної оцінки досягнень, характеризують «три комбінації» методів оцінювання (Бай Мін): поєднання процесу і остаточної оцінки, об'єктивної і суб'єктивної оцінки (студентської самооцінки і взаємної оцінки), якісної і кількісної оцінки [2]. Ву Сяофенг та Чжан Ханьцзінг вважають, що в системі оцінювання навчальних курсів зміст екзамену зосереджується на завершених діях і не вистачає стандартів оцінювання навчальних процесів студентів [11].

Лю Чунянін і Гу Вейнон вивчали технології оцінювання навчальних програм за всіма спеціальностям фізичного виховання в китайських університетах і коледжах, узагальнили досвід і дійшли висновку, що методи, засоби, технології оцінювання для них є однаковими. Коледжі та університети в організації контролю прийняли підсумковий контроль в якості основного виду контролю, стадії контролю та семестрового обстеження як доповнення до різних екзаменаційних форм.

Система оцінювання містить: 1) технічний огляд, поетапне обстеження, наступні обстеження і завершення експертизи, основна форма оцінювання – командна оцінка; 2) теоретична оцінка письмового контролю на основі закритого обсягу, усне опитування, домашнє завдання, дрібний іспит на папері, контроль із використанням колективних пропозицій, банків питань та інших форм; 3) тест-орієнтована оцінка професійних викладацьких навичок у класі, яка здебільшого проводиться для вивчення практичної здатності студентів та якості навчання практичним здібностям; 4) оцінка навчального процесу студентів як майбутніх викладачів заснована на відвідуваності, вивченні ставлення до навчання і характеризується виконанням позааудиторних домашніх завдань, виявом міжособистісних відносин для того, щоб здійснити судження про весь процес навчання студентів [6].

Дослідження Яо Цзяньцзюань, Сунь Чунься, Фен Лин показало, що в загальному і технічному методах оцінки навчальної програми, оцінюванні курсу використовується підсумкове оцінювання (57,9%), комплексне оцінювання (26,4%), оцінювання процесу (10,5%) та діагностичне оцінювання (5,2%) [9]. Методи оцінювання студента як і раніше ґрунтуються на підсумковому контролі як основному методі. Дослідження Лі Чжунтанг показало, що є чотири основних проблеми при розгляді технічних курсів: 1) звернення уваги на технології і зневаження здібностей; 2) звернення уваги на результати і зневаження процесу; 3) звернення уваги на ціле і зневаження людини; 4) звернення уваги на викладання і недостатня увага до практики [1].

Оцінювання навчальних програм із фізичної професійної освіти є важливою частиною в університеті. Поточні стандарти оцінки навчальних програм все ще мають багато невирішених питань. Оцінки навчальних курсів занадто вимогливі до досконалості технології дії, тому вивчення і майстерність спортивної технології стає однією з найбільш важливих цілей викладання. Замість викладання засобів, нехтуючи підготовкою обов'язкових навичок, викладачі фізкультури часто розглядають фізичну освіту як важливий зміст і основні засоби оцінки, тому викладання і стандарти формують особливі відносини, які неминуче обмежують цінність викладання фізичного виховання [8].

Мета статті – визначити основні показники оцінювання якості навчальних програм підготовки майбутніх вчителів із фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. За характером навчальні курси, запропоновані в китайських університетах, поділяються на інструментальні та з формування знань і навичок, в яких спорт належить до технічних дисциплін [7]. Основний курс фізичного виховання переважно базується на спортивному та практичному навчальному плані. З точки зору змісту він здебільшого включає в себе спортивні технології, навички та теоретичні знання.

Міністерство освіти Китайської Народної Республіки опублікувало повідомлення національної програми бакалаврських курсів із фізичного виховання у вищій освіті, заявивши, що «студенти з фізичного виховання повинні засвоїти основні теорії та методи навчання з фізичного виховання, викладання освіти здоров'я, фізичного навантаження, спортивної підготовки та конкуренції, з практичної здатності і сильними здібностями до самонавчання і соціальної адаптивності» [5]. Тому в системі контролю професійного курсу фізичного виховання необхідно звертати увагу на диверсифікацію методів оцінювання. Вона поєднується з оцінкою процесів і підсумковою оцінкою, а також

якісними та кількісним показниками оцінювання. Система оцінювання має не тільки теоретичну оцінку знань, базову технічну оцінку, оцінку базових навичок, а й комплексну оцінку практики.

1. Оцінка навчальних курсів із техніки

Курси з техніки базуються на вивченні спортивних технологій. Згідно з теорією предметних груп всі курси спочатку поділяються на дві категорії: фізична підготовка та навички. Домінуючі предмети з фізичної підготовки поділяються на три підкатегорії: сили, швидкості та витривалості, тоді як предмети з формування навичок поділяються на п'ять категорій: складність у виконанні, точність виконання, конфронтація на одному полі, інші. Зміст оцінювання та стандарти оцінювання різних технічних курсів мають різні акценти. При розробці системи оцінювання технічних курсів необхідно враховувати характеристики видів спорту.

2. Показники оцінки курсів із технології спортивної підготовки

Оцінка курсів із технології спортивної підготовки в основному визначає фізичну підготовку студентів, спортивну техніку, практичну здатність, професійну теорію і відвідуваність занять. Зміст оцінки визначається напрямом навчальної програми підготовки. Метою підготовки студентів із фізичного

Таблиця 1

Основна класифікація навчальних курсів із фізичної культури

Фізичне лідерство	Міцність, швидкість, витривалість	Легка атлетика, плавання
Навчання під керівництвом	Складна краса	Гімнастика, аеробіка, бойові мистецтва
	Точність	Стрільба з лука
	Конфронтаційний	Футбол, баскетбол
	Мережеве протистояння	Настільний теніс, бадмінтон, волейбол, теніс
	Конфронтаційних	Вільні бої, бокс



Рис. 1. Показники оцінювання навчальних курсів із технології спортивної підготовки

виховання є формування здатності виступати в якості вчителів фізкультури в початкових і середніх школах, займатися в школах фізичною освітою.

Опанування технологіями формування спортивних навичок і професійними теоретичними знаннями є однією з необхідних здібностей вчителів фізкультури. Вчителі фізичного виховання не тільки повинні набути навичок спортивної майстерності, але й бути здатними використовувати методи і засоби викладання. Виходячи з цього, здатність до викладання майбутніх вчителів фізичного виховання також є важливим показником оцінки якості їх підготовки. Розглянуті в системі засвоєння спортивних технологій професійна теорія і практична здатність стали основним показником побудови системи оцінювання навчальних курсів (рис. 1).

2.1. Показники фізичної форми. Фізична форма (фізичні якості) – це фізична здатність організму людини задовольнити потреби спорту. Фізичні якості поділяються на загальні фізичні якості і спеціальні фізичні якості. Загальна фізична придатність є однією з основних умов для досягнення високої спеціальної фізичної якості і технічного рівня. Особливі фізичні якості є основою та гарантією засвоєння та застосування технологій. Різні технічні курси відрізняються для різних потреб розвитку фізичних якостей. Фізична придатність визначає здатність до виконання спортивних технологій. У фізичному фітнес-процесі майстер спортивної техніки може визначити високу і низьку фізичну якість. У дизайні фізичного рівня фітнесу показники оцінки навчального курсу повинні фокусуватися на фізичній придатності. Фізична придатність менш важлива в курсах точності виконання. Оцінка фізичної форми приймає метод кількісної оцінки.

2.2. Побудова технічних показників руху. Спортивна технологія є ключовим змістом викладання курсу фізичної підготовки, а також основним показником побудови системи контролю. За змістом поєднуються кількісна та якісна оцінка, а досягнення спортивних технологій включають комплексну та технічну оцінку. За характеристиками технічних курсів основна увага приділяється побудові спортивних технологій. Чим вище показник спортивної техніки, тим важче навчити таланти, тим менше якість підготовки, щоб задовольнити потреби суспільства. Зміна показників оцінки спортивної техніки повинна бути побудована відповідно до потреб суспільного розвитку.

В процесі підготовки вчителів фізичної культури стандартизація спортивних технологій визначає ефективність, а не високий рівень спортивного чи економічного рівня, який є необхідною та достатньою

умовою для підготовки кваліфікованих вчителів. Викладацька діяльність спрямована на розвиток педагогічних навичок студентів. Студент із фізичного виховання в основному має попередню підготовку початкової та середньої школи і може засвоїти основні технології викладання. Стандартизація спортивної техніки є гарантією для викладання певних об'єктів для виконання навчальних завдань. У традиційній системі показників оцінки спортивної техніки в основному зосереджені на досягненні стандартних результатів, ігноруючи важливість технічної підготовки у спортивних змаганнях і нехтуючи майбутнім навчанням вчителів фізичного виховання. Побудова нових спортивних показників технічної підготовки потребує посилення розуміння технічної оцінки, розроблення кількісних та якісних показників.

2.3. Побудова показників практичних здатностей навчального курсу. Контроль та оцінювання практичної здатності складніший ніж в інших, а практична здатність є своєрідною комплексною здатністю, яка є не тільки основною вимогою якості людини, а й «вироснуванням» людських творчих здібностей і можливостей інновацій. Практичні здатності з курсу фізичної підготовки в основному знаходять відображення в комплексній здатності студентів застосовувати технології, навички та професійні знання. Передумовою практичної здатності є можливість практикувати під час викладацької практики. Метою контролю та оцінювання є надання студентам можливості звертати увагу на практичну здатність. Оцінка практичної здатності повинна використовуватися диверсифікованим методом оцінки, оцінкою процесів і підсумковим оцінюванням, якісними та кількісними показниками (рис. 2).

2.4. Побудова показників професійних теоретичних знань. Професійні теоретичні знання є одним із важливих складників змісту оцінки успішності студентів у процесі навчання. Студенти також повинні звертати увагу на теоретичну підготовку під час засвоєння спортивних технологій,

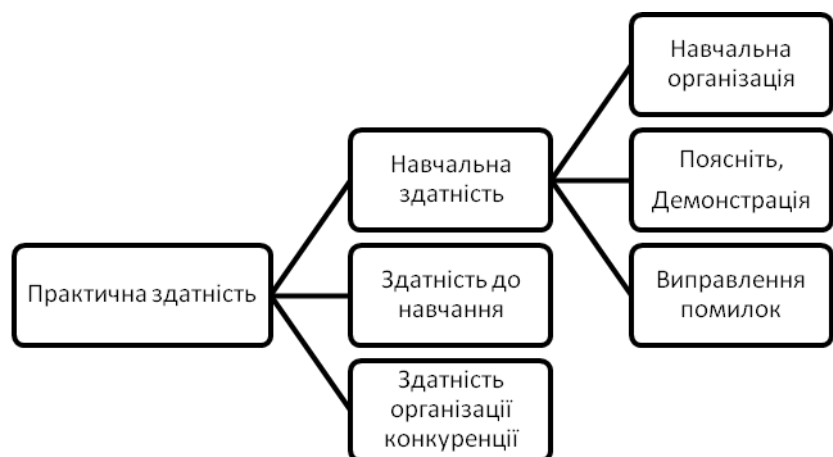


Рис. 2. Показники практичної здатності

яка полягає в подальшому вдосконаленні процесу засвоєння основних спортивних навичок. Навчання професійним теоретичним знанням є наданням студентам знань і всебічної здатності швидкого розуміння основних технологій. Тому в оцінці теоретичних досягнень слід зосередити увагу на здатності студентів до відтворення правильного запам'ятовування професійних теоретичних знань і вміння розв'язувати практичні проблеми. Теоретичний курс містить відносну кількість годин, які буде зосереджено на навчанні, яке в основному містить огляд курсу фізичної підготовки, теорію спортивної технології, теорію і методику спортивної підготовки, методи організації і прийняття рішень, а також теорію і практику розвитку фізичних здібностей.

Побудова показників основних професійних теоретичних знань за навчальним планом здійснюється в поєднанні з оцінкою процесу зміцнення пізнавального рівня студента через підсумкову оцінку, щоб допомогти йому засвоїти професійну теорію знань. Професійна теоретична оцінка процесу засвоєння знань дуже важлива: викладачі можуть своєчасно отримувати зворотний зв'язок, коригувати план навчання, допомагати студентам швидко засвоїти професійні теоретичні знання.

Банк екзаменаційних питань для курсів із науки і техніки створюється за допомогою цифрової техніки. Професійні спортивні знання можуть бути сформовані, узагальнені, перевірені завдяки багатій і досконалій інформаційній базі питань. Для задоволення потреб навчання і задоволення потреб складних практичних талантів необхідно поліпшити якість тестових питань на основі об'єктивності, більш комплексного вивчення знань студентів, здатності студентів аналізувати і вирішувати проблеми, застосовувати і розуміти професійні знання.

Підсумкові результати оцінки повинні повністю продемонструвати ступінь знань, які студенти дізналися в цьому курсі. Щоб досягти високого рівня навчання студентів, необхідно додати практичні питання з моделювання та тематичні дослідження, точно оцінювати студентів за допомогою тестових запитань різного рівня складності, а також ввести банки проблемних завдань відповідно до співвідношення типу завдання і ступеня складності питань.

У побудові системи оцінювання повинні бути встановлені різні точки знань, типи, кількість, складність ступеня тестових питань і пов'язаних із ними пунктів. Система може автоматично генерувати кількість запитань і їх наборі, а також автоматично генерувати результати відповідно до запитань. Треба звернути увагу й на процес навчання студентів через різні періоди оцінки, щоб сформувати остаточну оцінку, визначити справедливу і об'єктивну оцінку. Такі відстеження та моніторинг

виконання завдань проводяться 24 години на добу.

2.5. Дизайн балів відвідуваності.

Відвідуваність є важливою частиною оцінки мети студентського семестру, є основою для студентської оцінки. Виконання хорошої роботи в звичайній оцінці може не тільки ефективно контролювати і оцінювати щоденну ситуацію навчання студентів, але й надавати інформацію з перших рук, забезпечувати надійну основу оцінки навчального курсу студентів.

3. Побудова Big Data – платформи системи оцінки курсу з фізичної підготовки

Нинішня система контролю майже не має зв'язку з різними навчальними курсами. Кожна оцінка навчального курсу є ізольованою, а курси оцінки науки і техніки відповідають інженерній системі оцінки проєкту, зберігання даних є незалежним, немає перетину між даними. При отриманні даних часто доводиться входити в кілька систем незалежних даних, кореляція тут відсутня. Аналітичні показники контрольних даних кожного курсу підготовки мають різні відмінності у формі ізольованих даних, а зміст єдиного значення даних не має актуальності. Обробка даних є недосконалою, трудомісткою і складною, що призводить до помилок у прийнятті управлінських рішень.

Дуже важливо побудувати Big Data – платформу оцінки курсів фізичної і технічної підготовки, організувати збір основних даних кожного курсу підготовки, побудувати стандарти даних для загальних базових чинників і розмістити їх до сховища даних, яке буде побудовано. Потім повторно розділити дані відповідно до стандартних атрибутів кожного навчального курсу, перетворити оригінальні головні дані на дані оцінки та дані про викладання. Центральна обробка даних із різних систем здійснюється відповідно до різних курсів наукової системи. Різні дані оцінки в режимі реального часу використовуються в системі управління через мобільну програму для відображення. Така оптимізація процесів оцінювання є зручною для викладачів, управлінських відділів для підготовки навчальної програми, навчального плану, подальшого поліпшення якості навчальних програм.

Висновки. Курси фізичної культури для різних проєктів, зміст навчальних програм і стандарти оцінювання мають різний акцент на дизайні системи. В системі оцінювання навчальних курсів із фізичного виховання необхідно звертати увагу на диверсифікацію методів оцінки: оцінка процесів поєднується з остаточною оцінкою, а показник оцінки процесів зміцнюється. Завдяки зосередженню уваги на процесі оцінювання укріплюється розвиток і мотивація студентів, приймається гуманний метод оцінки, звертається увага на процес навчання студентів, використовуються різні засоби контролю, які стимулюють навчання і прогрес студентів. Важливим є зосередження уваги

на встановленні якісних і кількісних показників оцінки. Також необхідною є оптимізація змісту контролю, звернення уваги на оцінку технічної дії і практичне застосування здібності, побудова підготовки комплексної кваліфікації вчителів.

Оцінка фізичного виховання не є самоціллю, це засіб для навчання досягнення бажаної мети за рахунок контролю та оцінки, щоб знайти проблеми в навчанні і прийняти подальші рішення. З бурхливим розвитком інформаційних технологій розгляд спеціальностей спортивної освіти має відповідати розвитку часу. Для цього треба створити велику платформу даних для отримання зворотного зв'язку щодо результатів оцінювання викладачами через управління, обробку, аналіз і оптимізацію даних із різних джерел. Автор буде активно сприяти використанню даних у навчальному плані для досягнення точного викладання та персональної підготовки, а також ефективно сприяти трансформації багатооцінювальної моделі на основі оцінки підсумкового іспиту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Яо Цзяньцзюнь, Сун Чунсія, Фен Лінг. Яо Jianjun, Sun Chunxia, Feng Ling. (2009) Дослідження методу оцінювання та системи оцінювання футбольних загальних курсів для спеціальностей фізичного виховання у 19 університетах Китаю [J]. *Журнал Інституту фізичної культури Шаньдун*, 2009, № 25 (09). С. 94–96.
2. Ши Лянгфанг. Теорія навчальних програм [М]. Пекін : Навчально-наукова преса, 1996.
3. Фу Тайшань. Побудова системи реформ оцінювання та оцінювання навчальних програм із фізичної культури коледжу в нову епоху [J]. *Сучасна наука і техніка спорту*, 2015, № 5 (27). С. 115–117.
4. Сяо Лі. Дослідження методу оцінювання курсу гімнастики для випускників фізичного виховання в учительських коледжах [J]. *Журнал Інституту фізичного виховання Шеньян*, 2012, № 311 (06). С. 102–105.
5. Міністерство освіти Китайської Народної Республіки (2011) Думки Міністерства освіти щодо оцінювання випускників вищих навчальних закладів у загальних коледжах та університетах [ЕВ/ОЛ]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201802/t20180208_327120.html, 2011-10-31.
6. Міністерство освіти Китайської Народної Республіки (2003). Повідомлення Міністерства освіти про друк і розповсюдження «Національної програми професійних навчальних програм для студентів магістратури з фізичної культури» [ЕВ/ОЛ]. http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_36/201001/xxgk_80793.html, 2003-06-19.
7. Лю Чуньцзін, Гу Вейнон. Дослідження та оцінювання спеціальних курсів із фізичного виховання з волейболу в спортивних інститутах Китаю [J]. *Журнал Інституту фізичної культури Шаньдун*, 2006, № 22. С. 107–110.
8. Лі Чжунтанг. Аналіз системи оцінювання технічних курсів для спеціалістів із фізичного виховання [J]. Хейлунджан : *Вища освіта*, 2010. № 11. С. 64–67.
9. Лі Йонбін, Чжан Тонгсін. Реформа та дослідження методів університетських іспитів [J]. *Китайська електроенергетична освіта*, 2011, 32 с.
10. Ву Сяофен, Чжан Ханьцзін, Ву Сяофен, Чжан Ханьцзін. (2008) Роздуми щодо реформи змісту курсів гімнастики для спеціалістів із гімнастики в загальноосвітніх університетах [J]. *Журнал Пекінського університету спорту*, 2008, № 08. С. 105–107.
11. Бай Мінг, Чжан Цюнінг. Дослідження системи оцінювання легкоатлетичних курсів для спеціалістів із фізичного виховання в університеті Анхуй [J]. *Журнал Аньхойського нормального університету (Natural Science Edition)*, 2011, № 34 (04). С. 390–393, 402.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFICIENCY MODEL OF FORMING THE READY OF UKRAINE'S FUTURE OFFICERS FOR THE APPLICATION OF STEM-TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

У статті наведено результати експериментального дослідження щодо формування готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності. Первинна діагностика на початку формувального етапу продемонструвала, що рівню «початківець» відповідають 73,2% курсантів в експериментальній та 72,6% респондентів у контрольній групі; на рівні «виконавець» виявлено 26,8% досліджуваних і 27,4% майбутніх офіцерів відповідно до вказаних груп; на рівні «майстер» в обох групах не виявлено жодного респондента.

Результати діагностування на початку та наприкінці експерименту в кожній групі були порівняні. Так, у контрольній групі відбулися незначні зміни, які автор пов'язує із результатом навчання в освітньому просторі вищого військового навчального закладу та з отриманням курсантами порад щодо саморозвитку та самовдосконалення, які були надані учасникам опитування всіх груп після проведення первинної діагностики. Зміни в експериментальній групі значні, їх автор пов'язує з реалізацією вказаної моделі. Проведено аналіз ефективності авторської моделі готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності шляхом порівняння отриманих результатів наприкінці формувального етапу дослідження в експериментальній і контрольній групах. Виявлено, що рівні готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності в контрольній групі розподілені так: рівень «майстер» – 1,1% опитуваних, рівень «виконавець» – 56,8% курсантів, рівень «початківець» – 42,1% респондентів. В експериментальній групі рівню «майстер» відповідає 3,36% курсантів, рівню «виконавець» – 84,87% респондентів, рівню «початківець» – 11,76% майбутніх офіцерів, що свідчить про ефективність впровадженої педагогічної моделі.

Ключові слова: майбутні офіцери, STEM-технології, готовність до застосування STEM-технологій у професійній діяльності, результати формувального етапу дослідження.

The article presents the results of an experimental report, which is based on the readiness form of the Maybutnits of the Zbroynykh Forces of Ukraine until the STEM-technology is completed by the professional diyalnosti. Primary diagnostics at the beginning of the formative stage showed that 73,2% of the cadets in the experimental and 72,6% of the respondents in the control group corresponded to the "beginner" level; 26,8% of the investigated and 27,4% of future officers, according to the mentioned groups, were identified at the level of the "performer"; no respondents were identified at the master level in both groups.

In addition, the results of the diagnosis at the beginning and end of the experiment in each group are comparable. There were minor changes in the control group, which we associate with the result of study in the educational space of a higher military educational establishment and with the cadets' self-development and self-improvement advice, which were provided to the participants of the survey of all groups after the initial diagnosis. The changes in the experimental group are significant because of the implementation of our model.

The author analyzes the effectiveness of the author's model of the readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine to apply STEM technologies in professional activity, by comparing the results obtained at the end of the formative stage of the study in the experimental and control groups. It is revealed that the levels of readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine to apply STEM technologies in professional activity in the control group are distributed as follows: level of "master" – 1,1% of respondents, level of "executor" – 56,8% of cadets, the level of "beginner" – 42,1% of respondents. While in the experimental group: 3,36% of cadets correspond to the level of "master", 84,87% of respondents "performer" and 11,76% of future officers, which indicates the effectiveness of the introduced pedagogical models.

Key words: future officers, STEM-technologies, readiness to apply STEM-technology in professional activity, results of the formation stage of the research.

УДК 378:355.23
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.28>

Шагова О.Ю.,
старший викладач кафедри
фундаментальних наук
Військової академії (м. Одеса)

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Одним із напрямів інновацій у військовій сфері є модернізація військової освіти, зокрема вищої. Підготовка майбутніх офіцерів є стратегічним завданням кожної країни, особливо важлива вона для України. В бурхливий час розвитку інформаційних технологій, ведення інформаційних війн, впровадження інновацій та розвитку військово-технічного озброєння майбутній офіцер Збройних Сил (далі – ЗС) України повинен бути завжди гото-

вий до виконання своїх професійних обов'язків, активно реагуючи на зміну чинників та умов праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питаннями підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в різних аспектах займалися О. Діденко, М. Кос, О. Кравченко, Ю. Лісніченко, О. Маслій, В. Монастирський, Ю. Ненько, Т. Павлюк, Р. Троцький, Г. Хлипавка та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В усіх сферах людського

та професійного життя актуальним є поняття готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності. Автор присвятила своє дослідження формуванню готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності.

Мета статті – оприлюднення результатів формувального етапу дослідження щодо формування готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Формувальний етап дослідження щодо готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності (далі – STEM-готовності) передбачав:

1) проведення первинної діагностики сформованості рівнів;

2) впровадження в освітній процес вищих військових навчальних закладів авторської моделі формування STEM-готовності, ядром якої були такі педагогічні умови: посилення підготовки з природничих дисциплін із застосуванням STEM-технологій під час проведення навчальних занять; створення позитивної мотиваційної настанови на нетрадиційний підхід у навчальному процесі під час формування готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності; активізація постійного самовдосконалення та творчого пошуку майбутніх офіцерів ЗС України під час розв'язання військово-прикладних задач [1];

3) повторне діагностування курсантів;

4) аналіз та порівняння отриманих даних наприкінці експерименту з результатами, отриманими на початку по кожній групі окремо;

5) з'ясування ефективності проведеного експерименту згідно аналізу розбіжностей результатів в ЕГ і КГ за прикінцевими рівнями STEM-готовності.

В межах дослідження автором була розроблена структура зазначеного педагогічного феномену, яка складалася з трьох компонентів: психологічного, семіотичного та технічно-військового. Діагностика рівня сформованості вказаних компонентів відбувалася за трьома критеріями: особистісно-комунікативний (О), перспективно-прагматичний (П) і професійно-інноваційний (І) та виявлялася на трьох рівнях: «майстер»

($0,7 < K_{STEM} \leq 1$), «виконавець» ($0,4 < K_{STEM} \leq 0,7$) та «початківець» ($0 < K_{STEM} \leq 0,4$).

Для аналізу отриманих результатів було складено таблицю, яка відображає розподіл курсантів за рівнями сформованості STEM-готовності (K_{STEM}) на початку формувального етапу та за кожним критерієм окремо (таблиця 1).

На початку формувального етапу на рівні «початківець» за особистісно-комунікативним критерієм виявлено ЕГ в 94,4% курсантів, у КГ – 93,3% опитуваних; за перспективно-прагматичним критерієм в обох групах 1,5% респондентів; в ЕГ – 3,8% курсантів, в КГ – 4,1% за професійно-інноваційним критерієм. Рівню «виконавець» відповідають за особистісно-комунікативним критерієм: в ЕГ – 5,6% курсантів, а в КГ – 6,7% опитуваних; за перспективно-прагматичним критерієм ЕГ налічує 55,7% курсантів, КГ – 75,1%; за професійно-інноваційним значенням майже однакові: в ЕГ – 95,5% курсантів, в КГ – 95%. На рівні «майстер» діагностовано курсантів лише за двома критеріями: згідно перспективно-прагматичного критерію: ЕГ нараховує 42,8% курсантів, КГ – 23,4%; за професійно-інноваційним розбіжність незначна: в ЕГ – 1,1%, в КГ – 0,9% респондентів.

Загалом рівні сформованості STEM-готовності (K_{STEM}) на початку формувального етапу розподілилися так:

- рівню «початківець» відповідають 73,2% курсантів в ЕГ, в КГ виявлено 72,6% респондентів;
- рівню «виконавець» – 26,8% досліджуваних в ЕГ і 27,4% майбутніх офіцерів в КГ;
- на рівні «майстер» в обох групах не виявлено жодного респондента.

Особливістю результатів в обох групах було виявлення більшості респондентів на рівні «початківець» за особистісно-комунікативним критерієм згідно показників творчого потенціалу та креативності, як і передбачалося згідно аналізу діагностики на констатувальному етапі. При цьому було діагностовано значний відсоток курсантів на рівні «майстер» за перспективно-прагматичним критерієм в обох групах. Автор пов'язує це з тим, що більшість вступників до ВВНЗ вже мають високий рівень сформованих показників: рівень уваги та сприйняття, рівень професійно-важливих якостей, здатність до раціонального прийняття рішення тощо. На думку автора, це обумовлено тим, що:

Таблиця 1

Сформованість STEM-готовності (K_{STEM}) на початку формувального етапу педагогічного експерименту (%)

Рівні	Критерії	О		П		І		K_{STEM}	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
«Майстер» ($0,7 < K_{STEM} \leq 1$)		0	0	42,8	23,4	1,1	0,9	0	0
«Виконавець» ($0,4 < K_{STEM} \leq 0,7$)		5,6	6,7	55,7	75,1	95,1	95	26,8	27,4
«Початківець» ($0 < K_{STEM} \leq 0,4$)		94,4	93,3	1,5	1,5	3,8	4,1	73,2	72,6

1) до вступу у ВВНЗ значна кількість майбутніх офіцерів вже мали навички водіння транспортних засобів;

2) значний відсоток майбутніх офіцерів – це випускники військових ліцеїв, які мають високий рівень попередньої військової підготовки завдяки літній практиці, яка відбувається в межах польового виходу на територіях військових частин згідно поглибленої програми «Захисту Вітчизни»;

3) курсанти, які є військовослужбовцями за контрактом, мають бойовий досвід, отриманий ними під час проходження служби у військових частинах (деякі з них є учасниками бойових дій). Вони вміють користуватися картами місцевості, наносити бойову обстановку, мають навички водіння військової техніки, знають документацію.

Розбіжність згідно особистісно-комунікативного критерію в результатах рівня «майстер» на 19,4% між ЕГ і КГ зумовлена різною кількістю ліцеїстів, військовослужбовців за контрактом і випускників загальноосвітніх закладів у складі навчальних груп ВВНЗ. Після проведення експериментальної роботи необхідним є порівняння результатів на початку та наприкінці формульованого етапу дослідження для кожної групи окремо (таблиця 2).

Згідно з результатами таблиці 3,7 за особистісно-комунікативним критерієм в ЕГ значно зменшилась (на 65%) кількість респондентів рівня «початківець», зменшення відбулося і у групі КГ, але зі значно меншою різницею – 2,3%. Також в обох групах відбулося збільшення респондентів, які відповідають рівню «виконавець»: в ЕГ різниця з попередніми результатами складає 57,4%, в КГ – лише на 1,1%. Важливо зауважити позитивну зміну щодо заняття курсантами позиції «майстер»: в ЕГ до цього рівня піднялися 7,6%, в КГ – 1,2% респондентів.

Перспективно-прагматичний критерій, який зазначався як найбільш сформований, згідно

зазначених показників також продемонстрував покращення результатів:

– в ЕГ на 22,7% збільшилася кількість «майстрів», що відбулося за рахунок зменшення кількості курсантів на рівні «початківець» на 0,66% і на рівні «виконавець» на 22,09% порівняно з первинними результатами діагностики;

– в КГ на 3,8% збільшилася кількість «майстрів» порівняно з першою діагностикою, що також відбулося за рахунок зменшення «виконавців» на 3,6% та «початківців» – на 0,2%.

Сформованість рівня гнучкості, збільшення інтересу до розумової діяльності та поява інтересу до використання STEM-технологій у професійній діяльності дозволила покращити результати в обох групах згідно професійно-інноваційного критерію. Так, в ЕГ кількість курсантів, які відповідають рівню «початківець», зменшилась на 0,44%, рівень «виконавець» покинуло 5,18% респондентів і на 5,62% збільшилась кількість майбутніх офіцерів рівня «майстер». В КГ кількість «початківців» зменшилась на 2,6%, при цьому відбулося збільшення курсантів рівня «виконавець» на 1,2% курсантів і рівня «майстер» – на 1,4% майбутніх офіцерів.

Загальні результати сформованості STEM-готовності майбутніх офіцерів в обох групах покращилися:

– в ЕГ на рівні «початківець» залишилося лише 11,76% курсантів порівняно з попереднім значенням 73,2%, також серед курсантів виявлено на 58,07% більше тих, хто вийшов на рівень «виконавець» та рівень майстер (такі дані продемонстрували 3,36% респондентів);

– в КГ відсоток курсантів рівня «початківець» наприкінці експерименту склав 42,1% порівняно з 72,6% на початку експерименту; покращилися результати майбутніх офіцерів рівня «виконавець» із 27,4% кількість зросла до 56,8%, а рівня «майстер» досягли 1,1% респондентів.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика рівнів STEM-готовності (K_{STEM}) курсантів на початку та наприкінці експерименту (%)

Рівні	Критерії	ЕГ		КГ	
		На початку	Наприкінці	На початку	Наприкінці
«Майстер»	Особистісно-комунікативний	0	7,6	0	1,2
«Виконавець»		5,6	63	6,7	7,8
«Початківець»		94,4	29,4	93,3	91
«Майстер»	Перспективно-прагматичний	42,8	65,5	23,4	27,2
«Виконавець»		55,7	33,61	75,1	71,5
«Початківець»		1,5	0,84	1,5	1,3
«Майстер»	Професійно-інноваційний	1,1	6,72	0,9	2,3
«Виконавець»		95,1	89,92	95	96,2
«Початківець»		3,8	3,36	4,1	1,5
«Майстер»	Середнє гармонійне значення K_{STEM}	0	3,36	0	1,1
«Виконавець»		26,8	84,87	27,4	56,8
«Початківець»		73,2	11,76	72,6	42,1

Таблиця 3

Сформованість STEM-готовності (K_{STEM}) наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту (%)

Рівні	Критерії		О		П		І		K_{STEM}	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
«Майстер» ($0,7 < K_{STEM} \leq 1$)	7,6	1,2	65,5	27,2	6,72	2,3	3,36	1,1		
«Виконавець» ($0,4 < K_{STEM} \leq 0,7$)	63	7,8	33,6	71,5	89,9	96,2	84,8	56,8		
«Початківець» ($0 < K_{STEM} \leq 0,4$)	29,4	91	0,84	1,5	3,36	1,5	11,7	42,1		

Таблиця 4

Загальні результати сформованості STEM-готовності (K_{STEM}) наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту (%)

Рівні	K_{STEM}	
	ЕГ	КГ
«Майстер» ($0,7 < K_{STEM} \leq 1$)	3,36	1,1
«Виконавець» ($0,4 < K_{STEM} \leq 0,7$)	84,87	56,8
«Початківець» ($0 < K_{STEM} \leq 0,4$)	11,76	42,1

Покращення результатів сформованості STEM-готовності в КГ є природним результатом освітнього процесу будь-якого ВВНЗ, бо під час навчання курсант повинен здобути нові знання, нові навички, підвищити свій рівень знань, сформуватися як військовий спеціаліст. Курсанти після вхідного діагностування отримали поради, якими могли скористатися для визначення напрямів саморозвитку та самовдосконалення щодо формування STEM-готовності.

Значні зміни в ЕГ автор пов'язує із впровадженням у освітній процес авторської моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності. Отже, необхідним є порівняння кінцевих даних щодо загального рівня сформованості STEM-готовності K_{STEM} в ЕГ і КГ (таблиця 3) з метою перевірки ефективності зазначеної моделі.

Виявлено, що за особистісно-комунікативним критерієм в ЕГ більше на 6,4% курсантів на рівні «майстер» та на 55,2% на рівні «виконавець». При цьому в КГ на рівні «початківець» залишилися 91% респондентів порівняно з 29,4% в ЕГ. Отже, орієнтація на розкриття творчого потенціалу, вияв креативності та навичок співпраці у впровадженій моделі є успішним і демонструє кращі результати, ніж у КГ, де освітній процес відбувався за стандартною схемою.

За перспективно-прагматичним критерієм на рівні «початківець» в КГ – 1,5% курсантів проти 0,84% у КГ. Незважаючи на 71,5% курсантів, які продемонстрували рівень «виконавець» у КГ та лише 33,61% – у ЕГ, автор зауважує, що у ЕГ на рівні «майстер» виявлено більше на 38,3% респондентів, ніж у КГ. Інтеграція дисциплін військово-професійного спрямування та фундаментального циклу

під час проведення навчальних занять дає можливість покращити результати показників перспективно-прагматичного критерію STEM-готовності.

Згідно сформованості STEM-готовності професійно-інноваційного критерію тих, хто здатен впроваджувати нове та має бажання застосовувати STEM-технології, на 6,28% більше в КГ (рівень «виконавець»), здатних дієво застосовувати та залучати інших в ЕГ більше на 4,42% (рівень «майстер») і на рівні «початківець» в ЕГ знаходиться значно менша частина курсантів ніж у КГ (різниця складає 1,86% курсантів).

Отже, дані Таблиці 4 засвідчують, що STEM-готовність краще сформована у курсантів ЕГ: рівню «майстер» відповідає на 2,26% більше курсантів у ЕГ ніж у КГ, на рівні «виконавець» стало 84,87% респондентів проти 56,8% у КГ, а на рівні «початківець» у ЕГ залишилося тільки 11,76% досліджуваних, в той час як у КГ на зазначеному рівні діагностовано 42,1% курсантів.

Висновки. Отримані результати свідчать про позитивну тенденцію розвитку особистості майбутнього офіцера як військового спеціаліста за умови впровадження в освітній процес вищого військового навчального закладу авторської моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Іванченко Є., Свірідюк О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності. *Військова освіта* : збірник наукових праць Національного університету оборони України. Київ, 2019. № 2(40). С. 71–81. DOI 10.33099/2617-1775/2019-02/71-81.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

PREPARATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE USAGE OF ART TECHNOLOGIES WORKING WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх вчителів початкових класів до використання арт-технологій у роботі з молодшими школярами. Швидкий розвиток освіти та науки диктує сучасним учителям вимоги, серед яких обов'язковим фактором є використання інноваційних педагогічних ідей в освітньому процесі молодших школярів. Учитель вже не є єдиним джерелом інформації, учні самостійно отримують знання шляхом дослідження та перевіряють їх на практиці.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що арт-технології належать до інноваційних технологій і забезпечують всебічний гармонійний розвиток особистості учня. Інновації в початковій школі спрямовані на підвищення якості освіти, виховання та розвиток школярів. У різні періоди їх становлення ці новоутворення мають різні цілі, завдання, зміст і вива.

У межах цього дослідження було визначено сутність понять «арт-технологія», «арт-терапія», «інноваційні технології». Також було з'ясовано походження арт-терапії як терміну і сфери застосування. Якщо раніше арт-терапевтичні технології застосовувалися лише в медицині та психології, то нині спостерігається педагогічна спрямованість цих технологій. Ми не «лікуємо» в прямому сенсі цього слова учнів, а взаємодіємо з різними видами мистецтва з метою розвитку особистості школяра, його відновлення після стресових ситуацій або просто збагачення його мистецьких здібностей. Арт-технології дозволяють учням пізнавати світ через мистецтво, виявляти свої індивідуальні особливості, не соромлячись їх. Впровадження арт-технологій у початковій школі сприяє підвищенню рівня мотивації в учнів, становленню їх позитивної самооцінки, сприйняттю внутрішнього «Я», готовності до соціалізації.

Ключові слова: арт-технології, арт-терапія, інноваційні технології, молодші школяри, професійна підготовка вчителів.

The subject of this article is preparation of future primary school teachers for the usage of art technologies working with elementary school students. The fast development of education and science requires from modern teachers the usage of innovative pedagogical ideas in the educational process of elementary school students. The teacher is no longer the only a source of information, students obtain knowledge on their own through research and confirm it in practice. An analysis of scientific sources makes possible to claim that art technologies are innovative technologies, that provide a comprehensive harmonious development of the student's personality. Innovations in elementary school are aimed to improve the quality of education and development of students. In different periods of their formation, these innovations have had different goals, tasks and content.

As a part of our study, we defined the meaning of concepts "art-technology", "art-therapy", "innovative technologies". Also, the origin of art therapy as a term and scope was found out. Earlier art-therapeutic technologies were used only in medicine and psychology. Nowadays, we see the pedagogical orientation of these technologies. We do not literally cure students, but we apply different types of art in order to develop the personality of the student, his recovery from stressful situations or just enrich his artistic abilities. Art technologies allow students to learn the world through art, to show their individual characteristics without embarrassment. The introduction of art technologies in elementary school helps to increase the level of motivation of students, the formation of their positive self-esteem, sense of self, readiness to socialization.

Key words: art-technology, art-therapy, innovative technologies, young schools, professional training of teachers.

УДК 378.016:373.3-051

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.29>

Шищенко В.О.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри початкової
і професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Канівець Н.Г.,

магістрант факультету
початкового навчання
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах реформування української школи зростає науково-практична необхідність пошуку ефективних моделей, інноваційних форм і методів взаємодії з учнями в освітньому процесі, що забезпечать сприятливі умови для особистісного та професійного самовизначення людини.

Згідно з Концепцією «Нова українська школа» провідною метою освіти є всебічний розвиток школярів, їх здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до індивідуальних особливостей і потреб. Це свідчить про те, що сучасному вчителю необхідно не просто навчати школярів, а й розуміти глибину їхніх переживань, формувати в учнів позитивне ставлення до навчання, під-

тримувати дитячу радість пізнання. Саме арт-терапевтичні технології є запорукою вирішення зазначених завдань, адже за допомогою мистецтва учні пізнають себе, свої почуття й переживання, навколишній світ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вплив на всебічний гармонійний розвиток особистості засобами мистецтва у своїх працях висвітлювали такі відомі педагоги як Я. Коменський, Дж. Локк, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, Р. Штайнер та інші. Вітчизняні корифеї також наголошували на необхідності застосування в освітньому процесі засобів мистецтва, серед них А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. В. Сухомлинський стверджував, що діти повинні жити в світі

краси, гри, казки, музики, малюнку, фантазії, творчості. Різні аспекти впливу на особистість школяра у своїх працях розкривають науковці О. Вознесенська, А. Гришина, О. Деркач, Л. Лебедева, І. Лисенкова, Д. Романовська, О. Сорока, О. Федій та інші.

Деякі науковці присвятили свої праці вивченню окремих видів арт-терапії: М. Бурно, А. Захаров, Р. Хайкін та інші займалися питанням використання ізотерапії. Вплив музикотерапії описували Л. Брусиловський, І. Гринькова, В. Петрушин та інші. Значення бібліотерапії у формуванні особистості висвітлили науковці А. Міллер, В. Мурашевський, Ю. Некрасов та інші. Багато дослідників присвятили свої праці казкотерапії (І. Вачков, Т. Зінкевич-Євстігнеєва, М. Скребцова, Д. Соколов), пісочній терапії (С. Барішнікова, Н. Бережна, Т. Грабенко, Н. Дикань, О. Зайва, М. Кисельова, Т. Павленко), лялькотерапії (І. Медведєва, В. Мухіна, Т. Шишова).

Аналіз наукових робіт дає можливість стверджувати, що використання арт-технологій в освітньому процесі має позитивний вплив на становлення особистості учня, на його самопізнання та реалізацію здібностей.

Мета статті полягає в узагальненні сутності арт-терапії як методу роботи з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу. Необхідність пошуку нових прийомів і методів взаємодії з учнями сприяє появі інноваційних педагогічних технологій у галузі навчання. Навіть складно уявити, що сучасних молодших школярів можна зацікавити, не використавши щось нове, незвичне. Нині вчителів досить складно, адже необхідно постійно самовдосконалюватися, знаходити нові шляхи вирішення освітніх завдань і цілей, працювати над саморозвитком і самопізнанням.

Варто зазначити, що професійна діяльність учителя включає інформаційну, дослідницьку, інтелектуальну, креативну, діагностичну, прогностичну, комунікативну, аксіологічну, проєктивну та рефлексивну діяльності [2, с. 12]. Сучасна школа потребує «нестандартного» вчителя, якому притаманні такі риси: критичне мислення, пізнавальний інтерес, творчий підхід до справи. Одним із джерел творчої самовизначеності є мистецтво, тому постає необхідність використання витворів мистецтва як засобу навчання. Цілеспрямований вплив мистецтва виявляється в поліпшенні психічного стану, розвитку пізнавальних, комунікативних і творчих здібностей, самореалізації особистості.

Аналіз наукових розробок дає можливість стверджувати, що арт-терапія є інноваційною педагогічною технологією, спрямованою на вирішення основних завдань освіти. Інновації та традиції – складники сучасної школи, отже, зміни – це основа прогресу, а інновації – це ключ до змін. Цей вид взаємодії має не суто педагогічне значення, а й ще психологічне, адже відкрив цей термін бри-

танський художник Андріан Хілл. Він, лікуючись від туберкульозу в санаторії Мідхарст, помітив, що малювання об'єктів довкілля сприяє його одужанню. Тому художник ввів поняття «арт-терапія», тобто лікування мистецтвом. Натепер це поняття має різне трактування залежно від сфери його застосування.

Останніми роками поширилося використання арт-терапевтичних технологій у педагогіці. На відміну від психології сучасні вчителі не лікують мистецтвом, а трактують його як засіб взаємодії з учнями з метою досягнення поставлених навчальних цілей. Арт-терапія в педагогіці має неклінічну орієнтацію.

Для глибшого розуміння цієї теми необхідно зазначити, як саме тлумачать арт-терапію з огляду педагогіки. За С. Гончаренком «арт-терапія – це система взаємодії між учнем, продуктом його зображувальної творчої діяльності й педагогом у так званому «фасилітуючому» арт-терапевтичному просторі з метою реалізації важливих функцій освіти: психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, психопрофілактичної, реабілітаційної» [1, с. 36]. Під поняттям «арт-технології» автори розуміють сукупність форм, методів різних видів мистецтва, спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості в освітньому процесі.

Арт-технології мають низку переваг порівняно з іншими способами взаємодії з учнями. Насамперед це невербальне спілкування. Деяким учням досить складно виражати свої думки та переживання, тому на допомогу їм приходять мистецтво, яке використовує мову візуальної, аудіальної та пластичної виразності. Кожен школяр може бути залученим до роботи, для цього не потрібно мати високий рівень творчих здібностей, учень є творцем і тому не може бути незадовільної оцінки. Арт-технології допомагають учням подолати бар'єри в спілкуванні з однолітками, в сприйнятті самого себе, у розумінні об'єктів навколишнього світу. Мистецтво допомагає школярам гармонійно розвиватися, створювати свої естетичні смаки, займатися самопізнанням, краще розуміти почуття інших людей.

Арт-технології є «містком» між учнем і формуванням позитивної «Я-концепції», адже, займаючись творчою діяльністю, школярі формують власний світогляд і самореалізуються як особистості. Працюючи з різними видами мистецтва, школярі навіть не замислюються над тим, що вчитель аналізує їх поведінку, спостерігає за емоційним станом, досліджує кожного як індивідуальність, намагаючись відчутти переживання, які хвилюють дитину в цей час. Як зазначає О. Тараріна, процес творчості є не тільки відображенням у свідомості учасників оточуючого середовища та соціальної дійсності, а й її моделюванням, виявом ставлення до неї [4, с. 30].

Оскільки автори статті розглядають арт-терапію з огляду педагогічної науки, то варто зазначити, на яких основних принципах базується ця технологія: *принцип співпраці та творче партнерство всіх учасників освітнього процесу; принцип новизни; принцип педагогічного оптимізму.*

Арт-терапевтичні технології здатні розкрити внутрішній потенціал кожного школяра, тому, працюючи з витворами мистецтва, вчитель повинен дотримуватися певних умов для створення відповідної атмосфери в класі: відмовитися від використання наказів, вимог, команд і примусів; учні можуть самостійно вибирати власний темп виконання роботи, зображувальні матеріали, які найбільше їм подобаються; варто пам'ятати, що школярі можуть відмовитися від коментування своєї роботи, навіть від її виконання; деякі учні можуть бути просто спостерігачами, якщо вони за тих чи інших причин не хочуть долучатися до справи; оскільки ми працюємо з мистецтвом, то оцінки за діяльність учнів виставляти не обов'язково.

Для реалізації основних завдань арт-терапії можна використовувати різні форми взаємодії в освітньому процесі. За кількістю учасників педагогічного процесу всі форми арт-терапевтичної роботи поділяються на індивідуальні та групові.

Вчитель самостійно вибирає форму взаємодії з учнями залежно від того, які функції арт-терапевтична робота повинна виконувати. У період адаптації молодших школярів до освітнього процесу краще працювати в групах. Таким чином діти знайомляться один з одним, зникають бар'єри взаємодії з учителем. Цей вид взаємодії також можна застосовувати для закріплення отриманих вмінь і навичок на соціальному рівні. Індивідуальну форму роботи доцільно використовувати за потреби корекції психічного стану школяра, з учнями, які потребують особливої уваги від дорослих.

Особливого значення в роботі з дітьми молодшого шкільного віку набуває така унікальна за своєю дією форма організації освітнього процесу як гра. Абсолютна більшість арт-технологій побудована саме на ігровій діяльності учнів.

Перелічені форми взаємодії не обмежують творчий потенціал справжнього фахівця. Вчитель може проводити окремі заняття з арт-терапії, включати арт-терапевтичні методики до звичайних шкільних уроків, створювати власні проєкти з використанням величезного педагогічного потенціалу арт-технологій у роботі з учнями.

За О. Федій структура арт-терапевтичного заняття повинна мати дві складові частини. Перша – процес творчості, який є невербальним, неструктурованим. Другий складник – обговорення, пояснення створених так званих продуктів творчості, асоціацій, емоцій і почуттів, які виникли під час творчої діяльності [5]. Сучасний арт-

терапевт України О. Сорока визначила основні етапи структури арт-терапевтичного заняття: емоційне налаштування; активізація всіх сфер сприйняття (зору, слуху, нюху, смаку); творча індивідуальна робота; етап обговорення (вербалізації); заключна частина [3, с. 148].

Арт-технології впливають на внутрішній стан учнів, їх почуття та переживання. Багато вчених наголошують на тому, що для розвитку здорової, емоційно стійкої особистості, яка знає свій внутрішній світ і розуміє його, необхідно відмовитися від інструментально-раціональної педагогіки, для якої головною метою є контроль, успішність, оцінка, а не сама дитина. Іноземні фахівці стверджують, що мистецтво повинно бути базовою основою загальної освіти.

Кожна технологія, яку використовує вчитель на уроці, повинна реалізувати основні освітні цілі. За допомогою використання засобів мистецтва на уроках в початковій школі можна реалізувати виховну, корекційну, психотерапевтичну, діагностичну та розвивальну функції.

Дослідниця О. Федій зазначає, що здійснення арт-терапевтичного впливу можливе за допомогою численних засобів, які за своїм походженням поділяються на природні та соціальні (створені людиною). Види арт-технологій здебільшого віддзеркалюють основний засіб психолого-педагогічного впливу [5, с. 43].

Автори перелічують і характеризують основні види арт-терапії:

1. *Музикотерапія.* Цей вид терапії існує у двох формах: рецептивній і активній. Рецептивна – сприймання музики з корекційною метою. Активна форма полягає у відтворенні музичних творів, вияві фантазій, імпровізацій. Музика стає захисним механізмом, який перетворює негативні емоції, гнів, страх, агресію в соціально прийнятну форму в процесі творчості.

2. *Фототерапія.* Полягає в створенні або сприйнятті готового продукту з метою активізації різних сенсорних систем (зору, кінестетики, тактильної чутливості), розвитку творчої уяви, власного бачення ситуації.

3. *Ізотерапія.* Вияв внутрішніх переживань через дитячий малюнок. Працюючи з цим видом роботи, учні розвивають абстрактно-логічне мислення, виражають стан, у якому вони перебувають.

4. *Пісочна терапія.* Ця терапія впливає на розвиток мілкої моторики, творчого самовираження, посилює пізнавальний інтерес. Працюючи з піском, школярі малюють образи, ліплять фігурки улюблених героїв, тварин, прикраси, об'єкти живої і неживої природи.

5. *Казкотерапія.* Сутність цієї терапії полягає у цілеспрямованому впливі казки на свідомість дитини. Через сюжет учні вчаться розуміти вчинки персонажів і їх наслідки, бачити зворотній бік про-

блеми (щедрість – жадоба), намагаються проявляти себе, будувати громадянську позицію.

6. *Лялькотерапія*. Використання цього виду мистецтва сприяє розвитку мовлення дитини, навичок комунікації, орієнтування в просторі, покращенню стосунків із батьками, адже виготовлення деяких ляльок відбувається разом із ними.

7. *Імаготерапія*. Досить творчий вид взаємодії, який дозволяє учням розвивати своє мовлення, його виразність і чіткість, працювати над мімікою та жестами, краще розуміти свої можливості, покращувати стосунки з однолітками.

Арт-терапевтичні технології постійно розвиваються, з'являються нові прийоми, методи взаємодії. Вже є таке поняття як «хобі-терапія». Воно відносно нове, але поступово розвивається. Тому головним завданням майбутніх вчителів є постійний саморозвиток, пошук нових шляхів взаємодії з учнями.

Висновки. Отже, проблема застосування арт-технологій в освітньому середовищі є досить актуальною, оскільки за допомогою використання засобів мистецтва можна виконати основні освітні функції. Перевага цих технологій полягає в тому, що вони враховують напрацювання трьох наук: медицини, психології та педагогіки. Засо-

бами арт-терапії ми впливаємо на свідомість дитини, допомагаємо їй пізнати себе, реалізуємо «Я-концепцію», покращуємо взаємозв'язки з оточуючими. Тому завдання вчителя полягає в створенні сприятливих умов для реалізації творчої взаємодії зі школярами, врахуванні індивідуальних особливостей, постійній підтримці й заохоченні учнів під час творення. Роль учителя – помічник, який завжди знайде такі слова, що допоможуть дитині повірити у власні можливості, не зупинятися на досягнутому.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : *Волинські обереги*, 2011. 552 с.
2. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посібник. Харків : *Колегіум*, 2013. 364 с.
3. Сорока О.В. Арт-терапія як фактор збагачення творчості вчителя початкової школи // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 64. С. 145–151.
4. Тарарина Е.В. Практикум по арт-терапії: шка-тулка мастера : науч.-метод. пособ. К. : *АСТАМИР-В*, 2016. 224 с.
5. Федій О.А. Естетотерапія. Навчальний посіб-ник. К. : *Центр учбової літератури*, 2007. 256 с.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
ДО РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИCONDITIONS OF FORMATION OF TEACHERS' READINESS
TO WORK WITH FOREIGN STUDENTS

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування готовності викладачів закладів вищої освіти України до роботи з іноземними студентами. Висвітлено загальні проблеми й особливості навчання іноземних студентів в Україні, серед яких лінгвістичні труднощі, різний рівень базової підготовки, вплив попереднього навчання за різними освітніми системами на формування навчальних навичок, вплив кліматичних умов України на самопочуття і працездатність, деякі релігійні обмеження. Підкреслено, що мова навчання не впливає на кількість і рівень зазначених труднощів. На основі аналізу науково-педагогічної літератури обґрунтовуються можливі шляхи вирішення цих проблем.

Зазначено, що застосування адекватних форм і методів навчання, підготовка іноземних студентів за індивідуальними траєкторіями; адаптація змісту навчання з урахуванням потреб іноземних студентів, застосування ІТ технологій дозволить здійснити якісну підготовку іноземних фахівців. Підкреслено необхідність специфічної підготовки викладачів, які працюють з іноземцями, що дозволить їм професійно подолати зазначені вище проблеми. Висвітлюються умови формування готовності викладачів до роботи з іноземними студентами, виходячи із вказаних особливостей.

Розглянуто готовність викладачів до роботи в іноземній аудиторії, що характеризується володінням відповідною методикою викладання; обізнаністю різних національних систем навчання та оптимізацією навчального процесу до індивідуальних потреб студентів; розумінням можливих психофізіологічних особливостей студентів; знанням культурно-релігійних характеристик окремих урештень іноземних студентів; розумінням специфічних професійних потреб студентів, орієнтованих на географічні або кліматичні особливості їхніх країн і відповідним до цього коригуванням змісту навчальної дисципліни; опануванням освітніх ІТ-технологій.

Ключові слова: іноземні студенти, навчання, готовність викладачів, вища освіта, професійна освіта.

The article is devoted to the research of the problem of forming the readiness of teachers of higher education institutions in Ukraine to work with foreign students. The problems and peculiarities of studying of foreign students in Ukraine are highlighted, including linguistic difficulties, different level of basic knowledge, influence of previous training on different educational systems on formation of educational skills, influence of climatic conditions of Ukraine on well-being and working capacity, some religious restrictions. It is emphasized that the language of education does not affect the quantity and level of these difficulties. Possible ways of solving these problems are substantiated.

It is stated that the application of adequate forms and methods of teaching, training of foreign students on individual trajectories; adaptation of the content of the study to the needs of foreign students, the use of IT-technologies will allow to carry out qualitative training of foreign specialists. The need for specific training of teachers working with foreigners is emphasized, which will allow them to professionally overcome the above problems. The conditions for forming the readiness of teachers to work with foreign students are explained based on the above mentioned features.

The readiness of teachers to work in a foreign language audience is considered and characterized by a proper teaching methodology; awareness of different national systems of education and optimization of the educational process to the individual needs of students; understanding of possible psycho-physiological features of students; knowledge of the cultural and religious characteristics of the groups of foreign students; understanding of the specific professional needs of students, geographically or climatically peculiar to their countries, and the corresponding adjustment of the content of the discipline; knowing of educational IT-technologies.

Key words: foreign students, training, teacher readiness, higher education, professional education.

УДК 378+776-054.62(06)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.30>

Шмоніна Т.А.,

канд. пед. наук, доцент,
докторантка кафедри початкової
і професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні спрямована на реалізацію державної політики у сфері освіти, яка потребує кардинальних змін, направлених на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір.

Для сучасної системи вищої освіти нині як ніколи важлива проблема якісної професійної підготовки спеціалістів. Паралельно з цим щорічно збільшується кількість іноземних студентів в Україні. Підготовка висококваліфікованих, професійно-компетентних і конкурентоспроможних іноземних фахівців – це показник якості освіти, який піднімає

імідж країни на міжнародному освітньому ринку. Протягом останніх десятиліть система підготовки іноземних студентів в Україні зазнала суттєвих змін і потребує постійних реформ, спрямованих на реалізацію перспективи освітньої системи на ринку міжнародних освітніх послуг. Тому виникає необхідність в урахуванні вимог часу до готовності викладачів вишів до роботи у вітчизняній, іноземній чи полікультурній аудиторії. Актуальним є пошук нових моделей і підходів до формування і розвитку готовності викладачів закладів вищої освіти до роботи з іноземними студентами.

Якість професорсько-викладацького кадрового забезпечення здатна значно знизити або підвищити ефективність процесу навчання іно-

земних студентів в Україні. На жаль, значна частина викладачів, які працюють з іноземними студентами, не має необхідного досвіду й навичок роботи в іншомовній аудиторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика філософії освіти є предметом дослідження вчених-педагогів В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, О. Новікова, О. Субетто, Г. Філіпчука та інших; проблеми аксіології та культурології розглядали Д. Антонович, М. Антонович, В. Біблер, Є. Бондаревська, Т. Гундорова, І. Дзюба, Я. Калакура, А. Комарова, М. Марченко, М. Попович, Т. Усаренко та інші; професійну підготовку фахівців досліджували Я. Бельмаз, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Краєвський, Л. Лук'янова, О. Лисенко, Н. Ничкало, В. Радкевич, Л. Хомич та інші; полікультурну освіту у зарубіжних країнах вивчали Д. Бенкс, Н. Бріт, А. Веретевська, Д. Вільямс, К. Вудсон, К. Грант, І. Сулейманов, Н. Шульга, Ч. Уеслі та інші; полікультурна освіта в Україні є тематикою дослідження Ю. Бігунової, О. Гуренко, Н. Рудкевич, Л. Султанової, І. Тишик, А. Щербакової та інших; проблематику навчання іноземних студентів розглядали Г. Алексєєва, О. Бакало, А. Гадомська, З. Гирич, С. Ерджієс, Н. Зінонос, М. Заєць, С. Костюк, А. Приходько, С. Рідкозубова, Я. Слуцький, Н. Смолікевич, О. Федерова, Ж. Черкашина, Я. Чирва, О. Яцишина та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що проблема підготовки кваліфікованих педагогів, готових до роботи з іноземними студентами, не є предметом пильної уваги вітчизняних науковців, незважаючи на актуальність цього питання і необхідність розв'язання існуючих проблем. Також більшість викладачів освітніх закладів не завжди усвідомлює специфічність і особливості роботи з іноземними студентами з різних країн. Під час навчального процесу не враховується рівень опанування мовою навчання, не звертається увага на базову підготовку іноземців, їхні національно-культурні особливості, професійно-навчальні потреби зарубіжних студентів, спостерігається відсутність адаптованих навчальних програм і методичного забезпечення для іноземних студентів. Більшість викладачів не готові до академічної комунікації з іноземними студентами.

Мета статті – висвітлити умови формування готовності викладачів до роботи з іноземними студентами.

Завдання дослідження: вказати на особливості й основні проблеми у навчанні іноземних студентів у ЗВО України, розглянути можливі шляхи вирішення цих проблем, висвітлити характеристики готовності викладачів вишів України до роботи з іноземними студентами.

Виклад основного матеріалу. Однією з важливих форм міжнародного співробітництва для закладів вищої освіти всіх форм власності та рівнів акредитації є підготовка іноземних студентів. З перших днів присутності у вищому навчальному закладі студенти-іноземці потрапляють у незвичне мовне та національне середовище, до якого їм необхідно якнайшвидше адаптуватися. До основних проблем, пов'язаних з адаптацією іноземних студентів під час навчання в Україні, можна віднести такі: *лінгвістичні труднощі* (проблеми вивчення російської / української мови, опрацювання спеціальної термінології за обраним фахом і розуміння мови викладачів); *невідповідна базова підготовка* (суттєва різниця у навчальних програмах різних країн, а також наявність студентів, які у школі обирають окремі напрями дисциплін, наприклад літературний чи економічний, проте при вступі до ЗВО України вони кардинально змінюють напрям навчання з літературного на природничий чи інженерний, не маючи базової підготовки з необхідних дисциплін); *психофізіологічні особливості навчання* (по-перше, іноземні студенти з різних країн виховані під впливом різних світових освітніх систем, наприклад китайці демонструють свою китайську систему освіти, африканські студенти здебільшого вчать за французькою, араби з країн Магрибу також навчені за французькою системою освіти, араби з інших країн демонструють арабську, індійці – англійську, туркмени – пострадянську систему освіти. Тому іноземні студенти з різних країн демонструють різні навички навчання: по-різному систематизують матеріал, виокремлюють головне, ставляться до виконання завдань. По-друге, для більшості іноземних студентів інтенсивність сонячного випромінювання в Україні порівняно з їхніми країнами недостатня, що обумовлює недолік серотоніну, внаслідок чого збільшується кількість депресій і знижується працездатність, але вітчизняні викладачі не вважають цей фактор значущим) [1]; *культурно-релігійні характеристики* (культурні особливості та різні релігійні вірування мають важливе значення для вивчення окремих дисциплін. Так, ортодоксальний Іслам забороняє торкатися кісток, малювати людину чи тварину, що ускладнює вивчення анатомії або академічного рисунку. Слід зазначити, що останніми роками мусульманські студенти стали більш терпимо ставитися до наукового знання й методів його отримання).

Нині в Україні стрімко поширюється викладання англійською, але всі зазначені вище проблеми у цьому випадку не зникають. Подолання зазначених проблем можливе завдяки оптимізації навчального процесу. В цій ситуації автор вкладає в це поняття: 1) застосування адекватних форм і методів навчання: адаптація лекційного матеріалу відповідно до рівня володіння інозем-

ними студентами мовою навчання, застосування комунікативних методів навчання з максимальною активацією всіх сенсорних систем [2]; 2) навчання іноземних студентів за індивідуальними траєкторіями; 3) адаптація змісту навчання з урахуванням потреб іноземних студентів, адже вони, отримавши вищу освіту, здебільшого повернуться на батьківщину і розпочнуть свою трудову діяльність там, де й будуть реалізовувати отриманні знання для розв'язання специфічних завдань. Тому автор вважає за необхідне брати до уваги географічну різноманітність студентів, особливо це має значення при природничо-науковій підготовці [3, с. 87]; 4) застосування ІТ-технологій.

Виконання зазначених вище умов дозволить здійснити якісну підготовку іноземних фахівців, а професорсько-викладацький склад закладів вищої освіти має бути готовий до реалізації цих умов. Для цього потрібна специфічна підготовка професорсько-викладацького складу, яка включає в себе:

1) для подолання лінгвістичних труднощів в іноземців викладачі мають володіти методикою викладання іноземним студентам, наприклад застосовувати оптимальну швидкість викладання, розуміти лімітовані можливості запам'ятовування нових термінів і допоміжних слів, зменшувати використання синонімів, спрощувати мовні конструкції, а також великою перевагою буде володіння мовою-посередником або знання термінів на англійській та французькій мовах [4];

2) індивідуальний підхід до навчання може розглядатися щонайменше на двох рівнях індивідуалізації: перший співвідноситься з національними системами освіти (французька, англійська, китайська, пострадянська) [5]. Наприклад, іноземні студенти, які навчалися за французькою системою освіти, здебільшого вміють систематизувати матеріал і графічно його відобразити в конспектах, що значно полегшує засвоєння матеріалу. Студенти ж, які навчалися за китайською системою освіти, потребують чіткої та систематизованої подачі матеріалу, наданої в письмовому вигляді, що потребує більш ретельної підготовки викладача (роздатковий матеріал, схеми, презентації). Проте перевага китайської системи освіти – старанність студентів, яка виявляється у чіткому виконанні всіх завдань і вимог викладача. Крім того, такі форми подання матеріалу китайським студентам допомагають їм долати мовні труднощі, що є більш очевидними у зв'язку з більшою фонетичною різницею мов.

Другий рівень індивідуалізації залежить від різниці в базовій підготовці студентів, які обрали однакову спеціальність. Приведення базової підготовки іноземних студентів до українських вимог здійснюється на підготовчих факультетах, але далеко не завжди іноземним студентам вдається за такий короткий час оволодіти шкільною програмою з пев-

ної дисципліни на відповідному рівні. Тому викладачам перших курсів ЗВО автор радить впроваджувати індивідуальні траєкторії навчання іноземних студентів. Організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних психологічних, педагогічних і національно-культурних особливостей іноземних студентів дозволить створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного студента. При різному вихідному рівні підготовки з певної дисципліни викладачеві слід привести знання студентів до рівня, необхідного для складання іспиту. Для цього він має індивідуалізувати завдання для кожного студента відповідно до його знань і можливостей. Слід підкреслити, що абсолютна успішність має пріоритет, тому індивідуальна траєкторія навчання виправдовує себе;

3) для зменшення труднощів, пов'язаних із психофізіологічною основою навчання, викладачеві слід спочатку визначити, які саме проблеми виникають у студентів в процесі навчання: конспектування, систематизація матеріалу, виокремлення головного, переказ прочитаного, запам'ятовування нових слів, робота з текстом. Для цього можна застосувати різноманітні тести чи комплекс завдань на виявлення труднощів із певними видами навчальної діяльності. Виявлення у студентів сильних чи слабких навчальних навичок дасть можливість викладачеві підібрати адекватні методи навчання, індивідуалізувати навчальний процес, зробити акцент на необхідному виді діяльності. Так, якщо деякі студенти не вміють самостійно систематизувати навчальний матеріал, то текстову інформацію слід дублювати у готових схемах і таблицях, які поступово можна давати у неповному варіанті, щоб студенти завершували їх, потім давати завдання на самостійне складання схем і таблиць. Для полегшення швидкого запам'ятовування нових термінів автор радить застосовувати фрейми, які забезпечують реалізацію інтенсивного засвоєння лексичних одиниць, допомагають в ефективному вилученні інформації, сприйнятті та подальшому відтворенні її у мовленні. Фреймові технології сприяють і розвитку системного мислення, необхідного для формування різних типів висловлювань нерідною мовою;

4) знання культурно-релігійних особливостей окремих угруповань іноземних студентів може викладачеві скорегувати та підібрати найбільш прийнятні методи навчання. Наприклад, для подолання емоційних труднощів і релігійних заборон при навчанні мусульманських студентів анатомії слід застосовувати ІТ-технології, які допомагають моделювати роботу з анатомічними структурами людини, полегшують психологічну адаптацію іноземних студентів до реальних практичних робіт із необхідним фізичним контактом з кістками та органами. Студенти з Індії дуже шанобливо ставляться до свят. У цей час вони здебіль-

шого не виявляють зацікавленості до навчання, що слід враховувати викладачеві при плануванні навчального процесу;

5) важливим елементом якісної професійної підготовки іноземних студентів є надання специфічних професійних знань, зорієнтованих на географічні або кліматичні особливості країн, звідки приїхали іноземні студенти. Так, кожна країна характеризується специфічними природними та кліматичними умовами, складом флори та фауни. В різних країнах переважають різні хвороби, різні паразити, різні генофонди обумовлюють відмінні фізіологічні й метаболічні характеристики населення [6]. Тому викладачі медичних і біологічних дисциплін мають акцентувати увагу на подібних особливостях мешканців різних регіонів і додати до змісту навчальної дисципліни необхідну інформацію, що буде корисною для іноземних студентів. Так само варто вчиняти і в процесі аграрної чи інженерної підготовки іноземних студентів. Отже, викладачі, які працюють з іноземними студентами, мають ознайомитися з навчальними потребами своїх студентів і скорегувати зміст дисципліни відповідно до цих потреб;

6) вимогою сучасності є застосування ІТ-технологій у процесі навчання. Нині молодь вже не уявляє свого життя без гаджетів, для них дуже важливою є їхня соціально-віртуальна активність. Іноземні студенти в цьому аспекті нічим не відрізняються від вітчизняних. Тому викладачеві необхідно прийняти цей факт і використати його на користь навчального процесу, застосовуючи в усіх можливих варіаціях. Тим більше, що для іноземних студентів застосування гаджетів та інших видів ІТ-технологій принесе навіть більше користі, ніж для українських, адже під рукою завжди гугл-перекладач із будь-якої мови, який допомагає іноземним студентам знаходитися у зоні комфорту. Підключаючи студентів до єдиної групи, до навчальної мережі, викладач має можливість зручно керувати навчальним процесом і контролювати навчальну діяльність кожного студента.

Висновки. Здобуття освіти іноземними студентами у ЗВО Україні незалежно від мови їхнього навчання має певні особливості: лінгвістичні труднощі, різний рівень підготовки іноземних студентів та їхнє попереднє навчання за різними системами, вплив кліматичних умов України на самопочуття і працездатність студентів, деякі релігійні обмеження. Можливі шляхи вирішення цих проблем автор вбачає у засто-

совуванні адекватних форм і методів навчання; використанні індивідуальних траєкторій; адаптації змісту навчання з урахуванням потреб іноземних студентів; застосуванні ІТ-технологій.

Готовність викладачів до роботи з іноземними студентами характеризується володінням відповідною методикою викладання; обізнаністю щодо різних національних систем навчання та оптимізацією навчального процесу до індивідуальних потреб студентів; розумінням можливих психофізіологічних особливостей студентів; знанням культурно-релігійних характеристик окремих угруповань іноземних студентів; розумінням специфічних професійних потреб студентів, зорієнтованих на географічні або кліматичні особливості їхніх країн і відповідним коригуванням змісту навчальної дисципліни; володінням освітніх ІТ-технологій.

Перспективи подальших досліджень автор вбачає у детальному аналізі ефективності застосування різних форм і методів навчання іноземних студентів, які отримали базову освіту, за різними національними системами та розробці рекомендацій викладачам. Дослідження та формування бази специфічних знань, необхідних для розробки курсів окремих дисциплін, необхідно проводити з урахуванням сучасних потреб регіонів, де іноземні студенти планують працювати (хвороби, генетичні особливості, кліматичні умови, особливості харчування).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Levitan R.D. The chronobiology and neurobiology of winter seasonal Affective disorder : *Dialogues Clin Neurosci*, 2007, 9(3), P. 315–324.
2. Шмоніна Т.А., Бойчук Ю.Д. Теоретико-методичні аспекти природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах : *монографія*. Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. 168 с.
3. Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine : monograph / edit. S.T. Zolotukhina, I.M. Trubavina. Vienna : Premier Publishing, 2019. 370 p.
4. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного : *учебное пособие*/С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. М., 2011. 309 с.
5. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : *навчальний посібник* / С.О. Сисоєва,
6. Т.Є. Кристопчук. Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
7. Степанов В.А. Геномы, популяции, болезни: этническая геномика и персонифицированная медицина. *Acta naturae*, 2010. Том 2, № 4(7), С. 18–34.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS OF STATE CRIMINAL-EXECUTIVE SERVICE BY ARTIST LITERATURE

У статті на основі аналізу сучасних тенденцій розвитку освітньої галузі та вимог державних і міжнародних документів обґрунтовано необхідність формування культурологічної компетентності працівників Державної кримінально-виконавчої служби України засобами художньої літератури. З.Є. Шумейко доводить доцільність використання творчої спадщини письменників епохи Романтизму (П. Куліша, Ганни Барвінок, Матвія Номиса, Марка Вовчка) етнографічним і культурологічним характером їхньої творчості, а також широким спектром їхньої культурологічної діяльності. Автор визначає основні положення світоглядної концепції письменників-романтиків: фольклорна й етнографічна спадщина є невичерпним джерелом народної мудрості, на основі якої має здійснюватися формування майбутніх поколінь українців; необхідність формування національно-культурного середовища шляхом розвитку періодичних видань, художньої літератури, книгарень, що мало забезпечити популяризацію вітчизняної культури, підвищити рівень національної свідомості молодого покоління; громадянська органи державної влади й місцевого самоврядування мають дбати про розвиток культури й освіти заради формування майбутніх поколінь, мають заохочувати талановиту молодь до всебічного розвитку. Автор визначає основні шляхи використання творчої спадщини українських письменників доби Романтизму у професійній підготовці майбутніх працівників Державної кримінально-виконавчої служби: оновлення змісту лекційних і практичних дисциплін із соціокультурного і професійного циклів, формулювання завдань для науково-дослідницької і самостійної роботи студентів; популяризація культурологічних ідей митців під час наукових і виховних заходів, перевидання і подальше дослідження творчої спадщини вказаних персоналії.

Ключові слова: культурологічна компетентність, працівники Державної кримі-

нально-виконавчої служби, художня література, письменники, доба Романтизму.

In the article on the basis of the analysis of modern tendencies of educational branch's development and state and international documents' requirements the necessity of formation of cultural competence of employees of the State criminal-executive service of Ukraine by means of fiction is substantiated. Shumeiko Z.Ye. proves the usage of the creative heritage of writers of the Romantic period (P. Kulish, Hanna Barvinok, Matvii Nomys, Markj Vovchok) with the ethnographic and cultural character of their creativity, as well as a wide range of their cultural activities.

The author defines the basic provisions of the ideological concept of Romantic writers: first, folklore and ethnographic heritage is an inexhaustible source of folk wisdom, on the basis of which future generations of Ukrainians should be formed. Secondly, the need to create a national and cultural environment through the development of periodicals, fiction, and bookstores, which was to ensure the popularization of national culture and, accordingly, to raise the level of national consciousness of the younger generation. Thirdly, the people, public authorities and local self-government must take care of the development of culture and education for the sake of shaping future generations, so they should encourage talented youth to develop fully. The author defines the main ways of using the creative heritage of Ukrainian Romanticism writers in the professional training of future employees of the State criminal-executive service: updating the content of lectures and practical disciplines in socio-humanitarian and professional cycles, formulating tasks for research and self-study students; popularization of cultural ideas of artists during scientific and educational events, reissue and further study of the creative heritage of these personalities.

Key words: cultural competence, employees of the State criminal-executive service, fiction, writers, Romanticism.

УДК 37(092)(477«1823/1901»(043.5)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.31>

Шумейко З.Є.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та гуманітарних дисциплін
Академії Державної пенітенціарної
служби

Постановка проблеми в загальному вигляді.

19 травня 2005 року на міжнародній конференції в Бергені (Норвегія) відбулося приєднання України до Болонського процесу, що стало початком переходу вітчизняної системи освіти на компетентнісну основу. У Концепції «Нова українська школа» визначено перелік ключових компетентностей, які мають забезпечити можливості для особистісної самореалізації і розвитку творчого потенціалу в процесі навчальної і професійної діяльності. Серед них вказано загальнокультурну грамотність як здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід і почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння влас-

ної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших [1].

У науковому дискурсі здебільшого вживається дефініція «культурологічна компетентність», яка розглядається як сукупність знань про культуру в широкому та вузькому понятті цього слова, яка дозволяє намалювати цілісну картину світу та показати значення навчальної дисципліни для уточнення цієї картини, що дозволяє визначити місце людини в світі та способи зміни світу з урахуванням отриманих знань [3]. Отже, одним із основних завдань сучасної середньої і вищої освіти є формування культурологічної компетентності в молодого покоління, що має забезпечити

йому повноцінне життя в мультикультурному світі, а також сприятиме розвитку гармонійної особистості, професіонала своєї справи. Особливого значення формування зазначеного феномена набуває в професійній підготовці майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби, які з огляду на їхні службові обов'язки мають налагоджувати стосунки з різними категоріями населення – колегами, відвідувачами, ув'язненими та їхніми родичами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливості впровадження культурологічного підходу в теорію та практику вищої освіти обґрунтовано у працях Є. Баллера, Є. Бондаревської, І. Зязюна, О. Рудницької, В. Сластьоніна та інших. Необхідність культурологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців доведена у працях Л. Буєвої, І. Луцької, В. Маслової, О. Попової, Н. Сердюк. Особливості формування професійних компетентностей працівників правоохоронних органів і Державної кримінально-виконавчої служби висвітлено у працях Н. Артикуци, Б. Олешко, Ю. Прадіда, О. Прохоренко-Дученко, А. Токарської, О. Третяк, Л. Чулінди.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури, вивчення реального стану професійної підготовки працівників Державної кримінально-виконавчої служби свідчать про недостатній рівень сформованості в них культурологічної компетентності. Це і підтверджує актуальність та практичну значущість проблеми дослідження.

Мета статті полягає у визначенні особливостей формування культурологічної компетентності працівників Державної кримінально-виконавчої служби засобами художньої літератури.

Виклад основного матеріалу. Система підготовки майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби України визначається стандартами вищої освіти, які розробляються окремо для кожного освітнього ступеня в межах кожної спеціальності. Відповідно до вимог стандартів вищої освіти планується зміст вищої освіти вказаних фахівців, який охоплює вимоги до компетентностей, світогляду, громадських, професійних якостей майбутніх працівників Державної кримінально-виконавчої служби, що формуються в межах освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Очікувані результати навчання (компетентності), якими має оволодіти здобувач відповідного рівня вищої освіти, описуються в освітньо-професійній програмі підготовки фахівців Державної кримінально-виконавчої служби як системи освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які здобули освіту за цією програмою і засвідчили готовність до здійснення професійної діяльності. Ці освітні компоненти презентовані

через систему сформованих компетентностей, серед яких важливе місце посідає культурологічна.

Аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку, що культурологічна компетентність – це здатність майбутнього фахівця орієнтуватися в питаннях культури як цілісного феномена, сформованість умінь вписувати явища в її контекст, усвідомлювати зв'язок між різними галузями культури [3]. На думку Н. Остапчук [2], поняття «культурологічна компетентність» характеризується такими ознаками: вона належить до інтелектуальних здібностей індивіда; передбачає формування навичок адекватного використання культурної спадщини, а також накопичення знань про культуру як цілісну систему, різноманіття культур у просторі й часі, взаємодію культур, типи культур, закономірності розвитку соціокультурного життя, закономірності художнього процесу, історію ментальностей за допомогою спеціально організованого навчання; сприяє вихованню потреб у правильній соціально-культурній самоідентифікації людини, а також утвердженню національної, культурної, соціальної й релігійної толерантності (терпимості до чужих думок, вірувань, поведінки) як природної норми суспільної свідомості; виховання культурою відбувається через занурення людини в її багатовимірний простір [2].

М. Якубовська, обґрунтовуючи доцільність формування культурологічної компетентності в студентів технічного профілю, наголошує, що студенти, які мають сформовану культурологічну компетентність, будуть більш ефективними у навчанні і вирішенні проблем, оскільки усвідомлення архетипу навчання як важливого складника мотиваційної діяльності формує парадигму необхідності самоконтролю виконання завдання і об'єктивне самооцінювання результатів після завершення завдань, бо фундамент культурологічної компетентності, покладеної в основу навчання, дозволяє регулювати дії, думки й емоції у процесі досягнення бажаного результату [4]. Погоджуючись із дослідницею, автор зазначає, що культурологічна компетентність майбутніх фахівців є підтвердженням їхнього широкого світогляду, творчого підходу до справи, здатності розуміти етнічні, релігійні особливості інших людей, толерантності і готовності до розв'язання конфліктів на культурному ґрунті.

Одним зі складників національної культури є художня література як мистецтво слова. Саме вона, на думку автора, є важливим засобом формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби. У центрі уваги – творчість українських письменників доби Романтизму – Марка Вовчка, Пантелеймона Куліша, Ганни Барвінок, Матвія Номиса. Такий вибір зумовлений виразним етнографічним і культурологічним характером їхніх

творів, що дасть змогу майбутнім фахівцям краще дослідити матеріальну й духовну культуру минулих поколінь українського народу, зрозуміти особливості національного менталітету й характеру. Зазначені митці мали ґрунтовний досвід діяльності в інших сферах, наприклад Пантелеймон Куліш був істориком, філософом, літературознавцем, перекладачем, автором першої української граматики, громадським діячем, Матвій Номис – мовознавцем-лексикографом, фольклористом, етнографом, краєзнавцем. Тому залучення в процесі роботи такого різноманітного матеріалу сприятиме розширенню студентського світогляду, їхньому особистісному і професійному зростанню.

Здійснений аналіз художніх творів письменників-романтиків і досвід їхньої просвітницької діяльності дав змогу визначити основні положення їхньої світоглядної концепції, серед яких важливе місце посідає ідея, що фольклорна й етнографічна спадщини є невичерпним джерелом народної мудрості, на основі якої має здійснюватися формування майбутніх поколінь українців. Вони відстоювали думку про необхідність формування національно-культурного середовища шляхом розвитку періодичних видань, художньої літератури, книгарень, що мало забезпечити популяризацію вітчизняної культури, підвищення рівня національної свідомості молодого покоління. На їхню думку громадськість, органи державної влади й місцевого самоврядування мають дбати про розвиток освіти майбутніх поколінь, для чого вони мають заохочувати талановиту молодь шляхом надання матеріальної підтримки за рахунок закладів освіти, меценатів, громади.

У процесі порівняльного дослідження творчої спадщини митців-романтиків і положень сучасних законодавчих і нормативно-правових актів, які визначають зміст сучасної вищої освіти, було визначено низку прогресивних ідей, придатних для впровадження в професійну підготовку майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби України з метою формування їхньої культурологічної компетентності. Це можна здійснити такими шляхами: розширення змісту таких соціогуманітарних і професійних дисциплін як «Історія України», «Історія української і зарубіжної культури», «Українознавство», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», шляхом розроблення нових тем лекційних і практичних занять, присвячених поглядам зазначених персоналій на культуру, мистецтво, освіту, виховання, громадську діяльність. Доцільно формулювати теми студентських доповідей у контексті самостійної і науково-дослідницької роботи на такі теми: співпраця Пантелеймона Куліша з журналом «Основа»; перекладацька діяльність Пантелеймона Куліша; участь Матвія Номиса в організації українського магазину; внесок Матвія Номиса у створення

«Тарасової книгарні», фольклористична діяльність Матвія Номиса; внесок Матвія Номиса в розвиток українського мовознавства; відображення характеру української жінки в оповіданнях Марка Вовчка; культурницько-етнографічна діяльність Марка Вовчка.

Доцільним є ознайомлення майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби України з науково-педагогічною спадщиною письменників доби Романтизму в процесі написання рефератів, доповідей, статей, курсових робіт, а також роботи науково-методичних семінарів і конференцій, які проводяться на базі закладів вищої освіти. Це має стимулювати студентів до подальшого самостійного вивчення культурологічних ідей і різних сфер діяльності митців, популяризації вказаних персоналій серед широкого загалу.

Виникає необхідність і у перевиданні художніх і педагогічних творів діячів доби Романтизму, оскільки чимало з них залишаються невідомими для читацького загалу, поза науковим дискурсом через відсутність сучасного видання (наприклад етнографічні оповідання Матвія Номиса). Деякі з цих текстів потребують підготовки спеціальних літературознавчих, мовознавчих, історичних, педагогічних коментарів, які б наблизили їх до сучасного читача, а також передмов.

Для формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби України корисною буде й популяризація художніх творів і творчих ідей письменників доби Романтизму в періодичних і наукових фахових виданнях, а також організація і проведення науково-практичних конференцій різних рівнів із метою обговорення різних аспектів їхньої творчої спадщини.

Автор вважає необхідним подальше дослідження маловідомих фактів життя й діяльності письменників доби Романтизму, перепрочитання тих біографічних сторінок, які раніше висвітлювалися тенденційно або ж замовчувалися, а також здійснення порівняльних студій, спрямованих на комплексне вивчення наукової і творчої діяльності зазначених персоналій у взаємозв'язку з іншими представниками національно-культурного відродження XIX століття.

Важливим є використання художнього, етнографічного, мемуарно-біографічного, епістолярного, науково-популярного матеріалу в контексті виховної роботи зі студентами. Тому ефективними формами організації виховної діяльності з майбутніми працівниками Державної кримінально-виконавчої служби України є відвідування театральних вистав, перегляд документальних і художніх кінофільмів, виставок, організація святкувань знаменних і пам'ятних дат, конкурсів на виразне читання творів, інсценізація художніх текстів, проведення літературно-мистецьких віталень.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу підтвердити важливість і практичну доцільність формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби України, яку автор розглядає як інтегрований феномен, що охоплює здатність майбутнього фахівця орієнтуватися в питаннях культури як цілісного феномена, сформованість умінь вписувати явища в її контекст, усвідомлювати зв'язок між різними галузями культури, а також сформованість системи ціннісно-світоглядних орієнтирів та особистісних рис (толерантність, патріотизм, здатність до рефлексії).

З'ясовано, що вітчизняна художня література може бути важливим засобом формування феномена, який досліджується. Тому було визначено ідеї з творчої спадщини письменників доби Романтизму, які можуть стати в нагоді у процесі роботи з набуття студентами вказаної компетентності, а також шляхи реалізації спланованої діяльності (навчальний, науково-дослідницький, виховний).

Перспективним напрямом дослідження автор вважає розширення джерельної бази дослідження особливостей формування культурологічної ком-

петентності майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби України за рахунок вітчизняної художньої літератури інших періодів розвитку та української і зарубіжної мистецької спадщини загалом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція «Нова українська школа»: затв. Рішенням колегії МОН від 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczercziya.pdf> (дата звернення: 10.02.2020).
2. Осадчук Н.П. Культурологічна компетентність як домінуючий складник у системі професійних компетентностей майбутніх офіцерів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 3. С. 129–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VzhDUP_2017_3_25. (дата звернення: 10.02.2020).
3. Стеценко Н.М., Чикалова Т.Г. Теоретичні підходи до інтерпретації сутності культурологічної компетентності. *Педагогічний альманах : зб. наук. праць*. 2014. Вип. 23. С. 208–213.
4. Якубовська М.С. Науково-теоретичні аспекти формування культурологічної компетентності студентів ВНЗ технічного профілю. URL: <http://nauka.zinet.info/38/yakubovska.php> (дата звернення: 15.02.2020).

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В УКРАЇНІ ТА РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF SCIENCE TEACHER IN UKRAINE AND POLAND

У статті розкрито особливості підготовки фахівців освітнього ступеня «бакалавр» і «магістр» кваліфікації «вчитель інформатики» в Україні та Республіці Польща. Визначено роль державних документів, зокрема Закону України «Про вищу освіту» та «Закону про вищу освіту і науку», «Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce» Республіки Польща, якими керуються заклади вищої освіти, здійснюючи вказану підготовку. Проаналізовано вебсайти університетів з метою ознайомлення з особливостями навчання за кваліфікацією «Вчитель інформатики». Здійснено порівняльний аналіз правил прийому до закладів вищої освіти в Україні та Польщі, окреслено відмінні риси у правилах прийому на навчання (галузі знань, спеціальності, назви освітніх програм, терміни підготовки, кількість годин, форми та рівні навчання). Результати наведено у порівняльній таблиці.

Встановлено, що випускник ЗВО Польщі I ступеня навчання (*studia licencjackie* чи *studia inżynierskie*) знатиме іноземну мову на рівні B2 європейської системи опису мовної освіти Ради Європи та вмітиме застосувати її в галузі комп'ютерних наук, матиме право вступу на навчання другого ступеня (магістратури) в будь-якій вищій заклад освіти як у своїй країні, так і за кордоном. У закладах вищої освіти Польщі фах «вчитель інформатики» можна здобути на факультетах інформатики, математики та навчання технічно-інформаційного, в Україні – на фізико-математичному факультеті, а також факультетах математики та інформатики й інформаційних систем, фізики та математики. Тривалість навчання на I ступені (незалежно, який він – бакалаврський чи інженерний) у Польщі складає 3 або 3,5 роки. Навчання на II ступені триває 2 або 1,5 роки. В Україні тривалість навчання на бакалавра – 3 роки 10 місяців. Є скорочені програми для студентів, які вступили з дипломом молодшого спеціаліста на рівень бакалавра (1 рік 10 місяців або 2 роки 10 місяців навчання).

Ключові слова: галузь знань, спеціальність, освітня програма, правила прийому, форма навчання, тривалість навчання, заклади вищої освіти Республіки Польщі та України, ступені навчання.

The article is devoted to the disclosure of the peculiarities of the organization of providing enrollment for training for the degree of bachelor, master and qualification "teacher of computer science" in Ukraine and the Republic of Poland. The role of state documents – the Law on Higher Education and Science ("Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce") and the Law of

*Ukraine on Higher Education, which governed by higher education institutions (hereinafter – higher education institutions), has been studied. The university websites are carefully analyzed and it is found that on the Polish introductory sites he can get acquainted with the peculiarities of his future qualification: what knowledge he will acquire and what skills he will possess. Interesting is the fact that, in particular, a graduate in the field of "Informatics and Information Technology" after obtaining a bachelor's degree will be able to speak a foreign language at the B2 level. The comparative analysis of the rules of admission to higher education institutions in the two countries is carried out. There are differences in admission rules. In particular, this applies to the fields of knowledge, specialties, titles of educational programs. The preparation time also varies. And in private universities in Poland, when enrolling for a teacher of computer science also indicates the number of hours that the applicant will have to master, study as a daily student or external. There are differences in the forms and levels of study. We indicated when applying for that level of education entrant submits documents – "Bachelor" or "Master". In the Republic of Poland, I degree or II degree is indicated. I degree is still divided into bachelor's or engineering degrees (*inżynierskie*). The results are presented in the comparative table in the article.*

*It is established that a graduate of a Polish higher education institution (*studia licencjackie* or *studia inżynierskie*) will know a foreign language at level B2 of the Council of Europe's European Language Linguistic Description System and will be able to apply it in the field of computer science and be eligible for second-level study (Masters Degree) at any higher education institution in their home country or abroad. In higher education institutions in Poland, the specialty "teacher of informatics" can be obtained at the faculties of informatics, mathematics and technical-informatics, in Ukraine – at the physics and mathematics faculty, as well as the faculties of mathematics and informatics and information systems, physics and mathematics. The duration of study at the first degree (regardless of his bachelor's or engineering degree) in Poland is 3 or 3.5 years. Study at the II degree is 2 or 1.5 years. In Ukraine 0 – the duration of studies for a bachelor 3 years 10 months. There are reduced programs for bachelor entrants who have received a diploma of junior specialist (for 1 year 10 months or 2 years 10 months).*

Key words: admission rules, field of knowledge, specialty, educational program, form of study, duration of study, institutions of higher world of the Republic of Poland, institutions of higher education of Ukraine, I degree of study, II degree of study.

УДК 37.011.3-051:004(477+438):005.963.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.32>

Юзик О.П.,
канд. пед. наук,
доцент
кафедри природничо-математичної освіти
Рівненського обласного інституту
підсвідомої педагогічної освіти

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку освіти інформаційні технології характеризуються стрімким зростанням. Випускники закладів загальної середньої освіти (далі – ЗСО) надають перевагу професіям,

які так чи інакше пов'язані з новітніми технологіями. Так, із кожним роком все більше українських випускників прагнуть вступити на навчання на спеціальності, пов'язані з інформатикою та інформаційними технологіями. На жаль, професія вчителя

серед сучасної молоді поступово нівелюється і вже не входить до рейтингу успішних і перспективних. Однак які б найновіші пристрої не винайшло людство та яким б досконаліми не були засоби навчання, вчителя ніхто й ніколи замінити не зможе. Тому майбутнє сучасної школи передусім залежить від добре спланованої підготовки спеціалістів, які б могли впроваджувати в практичну діяльність сучасні освітні технології, найкращі результати педагогічних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням підготовки вчителів інформатики присвячено низку досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців. Варто згадати напрацювання польських науковців А. Пецуха (Piecuch Aleksander) [1], Я. Мігдалека та Б. Кедзерської (Jacka Migdała i Barbary Kędzierskiej), які дослідили підготовку вчителя в аспекті змін і трансформацій [2]. Порівняльні дослідження, які стосуються особливостей підготовки вчителів інформатики в Україні та Республіці Польща, здійснили О. Юзик і М. Юзик [4], а також О. Кучай, який навів порівняльний аналіз підготовки майбутнього вчителя інформатики в Польщі та в Україні [11]. Варто згадати й дослідження автора статті [13] щодо важливості мотивації вибору професії в розвитку та становленні вчителя інформатики.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на всі напрацювання, автор зауважує, що нині не виявлено досліджень, які б безпосередньо стосувалися аналізу організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів інформатики в Україні та Республіці Польща, зокрема відсутній порівняльний аналіз галузей знань, спеціальностей, рівнів, ступенів і кваліфікацій щодо підготовки вчителів інформатики. Саме це й спонукало автора до написання статті.

Мета статті – опрацювати дані, наведені у правилах прийому вступників-майбутніх вчителів інформатики в Україні та Республіці Польща у 2020/2021 навчальному році та систематизувати їх у таблицю; спираючись на дані таблиці, визначити різницю щодо пропозицій вступу за кваліфікацією «вчитель інформатики» у закладах вищої освіти України та Республіки Польща.

Виклад основного матеріалу. У Республіці Польща заклади вищої освіти (далі – ЗВО) під час організації освітнього процесу передусім керуються Законом «Про вищу освіту та науку» (від 30.08.2018), в Україні – Законом України «Про вищу освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII).

У Польщі для всіх бажаючих вступити на бакалаврат на сайтах ЗВО наведено перелік спеціальностей і профілів. Вступник має змогу ознайомитися з тим, якими знаннями та навичками він володітиме після завершення навчання, якими повноваженнями буде наділений, де зможе працювати або ж продовжити навчання.

Як приклад автор наводить інформацію із сайту Велькопольської суспільно-економічної вищої школи (Wielkopolskiej Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej w Środzie Wielkopolskiej): спеціальність – «вчитель», напрям – «інформатика», освітній напрям – бакалавр (studia licencjackie), «інформатика та інформаційні технології».

Закінчивши навчання за цією спеціальністю, випускник буде наділений педагогічними повноваженнями, які дозволять йому обіймати посади вчителя інформатики та інформаційних технологій у початковій і середній школах. Випускник бакалаврату за спеціальністю «вчитель інформатики» (як і випускник спеціальності «прикладна інформатика») буде наділений знаннями із загальних питань інформатики. Завдяки цьому ґрунтовні теоретичні знання та навички, які він отримає під час навчання, зможе застосувати у майбутній професійній діяльності: на високому рівні орієнтуватиметься в сучасних комп'ютерних системах; буде обізнаний в основах інформатики, які стосуються сучасних інформаційних технологій, комп'ютерних мереж, баз даних і розробки програмного забезпечення, що дозволить у майбутньому брати безпосередню участь у реалізації ІТ-проектів; володітиме навичками програмування комп'ютерів, працюючи в команді розробників.

Крім того, випускник за напрямом «інформатика» не лише зможе працювати в школі вчителем, він, володіючи технічними знаннями і навичками в роботі з ІТ-обладнанням і програмним забезпеченням, зможе стати креативним дизайнером найнесподіваніших відкриттів і рішень, які вимагають міждисциплінарного погляду й алгоритмічного мислення, тобто зможе працювати не лише в будь-якій компанії, банку чи офісі, а й у науково-дослідному центрі. Йому також буде під силу робота дизайнера і розробника програмного забезпечення, менеджера програмних команд, адміністратора комп'ютерних мереж. Важливим при цьому є те, що, будучи наділений всіма переліченими знаннями та вміннями, випускник знатиме іноземну мову на рівні B2 європейської системи опису мовної освіти Ради Європи та вмітиме застосувати її в галузі комп'ютерних наук.

Програма навчання відповідає стандартам, а випускник має право вступу до аспірантури другого ступеня (магістратури) в будь-якому вищому закладі освіти як у своїй країні, так і за кордоном [5].

У наведеній нижче таблиці 1 «Порівняльна таблиця пропозицій вступу на вчителя інформатики закладів вищої освіти України та Республіки Польща на 2020/2021 навчальний рік (вибірково)» автор пропонує перелік спеціальностей, а також дані про нормативні терміни навчання, тривалість навчання, форму навчання у ЗВО Республіки Польща та України, які можуть бути корисними для майбутніх здобувачів освіти, що вступати-

Порівняльна таблиця пропозицій вступу на вчителя інформатики закладів вищої освіти України та Республіки Польща на 2020/2021 навчальний рік (вибірково) [3; 5; 10; 12]

№ з/п	Назва ЗВО	Код. Галузь знань	Код. Спеціальність	Факультет / напрям	Освітня програма / спеціальність викладання	Форма / рівень вищої освіти	Тривалість навчання
1.	Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie			Інформатика	Методика викладання інформатики	Стаціонарно. Навчання I ступеня / інженерний	3,5 роки
				Навчання технічно-інформатичне	Техніка з методикою викладання інформатики	Стаціонарно. Навчання II ступеня. Магістратура	2 роки
				Навчання технічно-інформатичне	Техніка з методикою викладання інформатики	Стаціонарно. Навчання II ступеня. Магістратура	1,5 роки (3 літа)
				Математика	Математика з методикою викладання інформатики	Стаціонарно. Навчання I ступеня. Бакалавр	3 роки
					Математика з методикою викладання інформатики	Стаціонарно. Навчання II ступеня. Магістр	2 роки
2.	Wielkopolskiej Wyższej Szkoły Społeczno-Ekologicznej w Środzie Wielkopolskiej			Інформатика	Методика викладання інформатики	Стаціонар. Навчання I ступеня. Бакалавр	3 роки (2005 годин)
						Нестаціонар. Навчання I ступеня. Бакалавр	3 роки (1452 години)
3.	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	Освіта. Педагогіка	014. Середня освіта	Фізико-математичний	Математика, інформатика 014.04. Середня освіта. Математика	Стаціонарно. Бакалавр	3 роки 10 місяців
					Фізика, інформатика 014.08. Середня освіта. Фізика	Стаціонарно. Бакалавр	2 роки 10 місяців
4.	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	01. Освіта. Педагогіка	014. Середня освіта	Фізико-математичний	Середня освіта. Інформатика	Стаціонарно. Бакалавр	3 роки 10 місяців
						Скорочена форма навчання	1 рік 10 місяців
5.	Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	01. Освіта. Педагогіка	014. Середня освіта	Інформаційних систем, фізики та математики	014.09. Інформатика Середня освіта. Інформатика	Стаціонар. Бакалавр	3 роки 10 місяців
						Скорочена форма навчання	2 роки 10 місяців
6.	Рівненський державний гуманітарний університет	Освіта / Педагогіка	014.09 Середня освіта	Факультет математики та інформатики	Інформатика	Стаціонар. Бакалавр	3 роки 10 місяців
						Заочно. Бакалавр	3 роки 10 місяців

муть на навчання до закладів вищої освіти у 2020/2021 навчальному році.

Для порівняльного аналізу автор виокремив два польських заклади вищої освіти та чотири – українських. Серед вітчизняних закладів було вибрано Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Рівненський державний гуманітарний університет, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. З польських закладів було вибрано Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wielkopolskiej Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej w Środzie Wielkopolskiej.

Вибір був зумовлений такими критеріями: освітні напрями, які повністю або здебільшого відповідають підготовці фахівця за кваліфікацією «вчитель інформатики». Аналізуючи таблицю, можна дійти висновку, що у Правилах прийому до університетів Республіки Польща не вказується код галузі знань і код спеціальності, тоді як в Україні вони наявні. Освітні програми, які передбачають надання кваліфікації «вчитель інформатики» для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» мають код 01, галузь знань – «Освіта. Педагогіка», код спеціальності – «014. Середня освіта».

Щодо назв напрямів (kierunek) і факультетів, то тут також простежуються певні розбіжності. Так, якщо в закладах вищої освіти Польщі фах «вчитель інформатики» можна здобути на факультетах інформатики, математики та навчання технічно-інформаційного, то в Україні – на фізико-математичному факультеті, а також факультетах математики та інформатики й інформаційних систем, фізики та математики.

Також можна прослідкувати різницю в назвах освітніх програм і спеціальностей: у Республіці Польща навчають за освітніми програмами «Методика викладання інформатики» та «Техніка з методикою викладання інформатики», «Математика з методикою викладання інформатики», а в Україні – «014.09. Середня освіта. Інформатика», «Математика. Інформатика. 014.04. Середня освіта Математика», «Фізика, інформатика. 014.08. Середня освіта. Фізика», «Середня освіта. Інформатика».

Крім того, наявні розбіжності й щодо форм і рівнів навчання. В українських ЗВО при вступі на навчання абітурієнт подає документи, вказуючи рівень «бакалавр» чи «магістр», у Республіці Польща вказується I ступінь навчання чи II ступінь навчання. При цьому ступінь навчання передбачає поділ на бакалаврський або інженерний (inżynierskie).

В українських і польських ЗВО наявні відмінності й щодо тривалості навчання на здобуття рівнів «бакалавр» і «магістр». Зокрема, в Республіці Польща, зважаючи на результати таблиці,

тривалість навчання на I ступені (незалежно, який він – бакалаврський чи інженерний) складає 3 або 3,5 роки. Наприклад, у правилах прийому до Wielkopolskiej Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej w Środzie Wielkopolskiej зазначається ще й кількість годин – 2005. Навчання на II ступені становить 2 або 1,5 роки. В середньому повна тривалість навчання для здобуття диплома магістра складає 4,5 або 5 років. В Україні ж тривалість навчання для здобуття диплома бакалавра зі спеціальності «вчитель інформатики» становить 3 роки 10 місяців.

У вітчизняних закладах вищої освіти наявна програма, за якою здійснюється набір на підготовку вчителя інформатики за скороченою програмою. Вона розрахована насамперед на навчання випускників педагогічних коледжів, які вже пройшли підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодшого спеціаліста». Таку підготовку здійснюють у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка та Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки. Тривалість навчання складає 1 рік 10 місяців.

Також автор статті пропонує ознайомитися із результатами опитування, проведеного ним серед українських вчителів інформатики – випускників попередніх років навчання різних закладів освіти (всього 17 осіб). Так, на запитання «Скільки років ви навчалися, здобуваючи фах?» були отримані такі відповіді: 9 респондентів відповіли: «5 років»; 3 опитаних – «9 років» (4 роки в училищі + 5 – в університеті); 1 особа – «7,5 років» (5 років – у педуниверситеті та 2,5 роки – в училищі); 3 особи – «6 років» (5 років і 1 рік); 1 особа – «6,5 років» (5 років і 1,5 років) [13, с. 104]. Зважаючи на відповіді респондентів, можна дійти висновки, що раніше підготовка вчителя інформатики у закладах вищої освіти суттєво відрізнялася від теперішньої.

Якщо порівнювати дані таблиці, то для вступника більш зрозумілою є вступна кампанія в Республіці Польща. Якщо ж брати до уваги підготовку спеціалістів, компетентних у галузі освіти, то краще орієнтуватися на вітчизняні заклади освіти.

Висновки. Наведені вище дослідження дають підставити дійти висновків про те, що у статті розкрито низку організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів інформатики шляхом порівняння ЗВО України та Республіки Польща. Аналіз нормативних документів, якими керуються у своїй діяльності заклади вищої освіти двох держав, засвідчив наявність певних розбіжностей, зокрема у напрямках (спеціальностях), спеціалізаціях, галузях знань, назвах факультетів і рівнях вищої освіти, а також у тривалості навчання.

Це дослідження не могло охопити аналізом всі складники організації та провадження педагогічної діяльності фізико-математичних спеціальностей

тей у педагогічних закладах вищої освіти. Тому подальші дослідження автор планує спрямувати на вивчення порівняльної характеристики умов прийому по зазначених освітніх програмах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Edukacja informatyczna na początku trzeciego tysiąclecia / Aleksander Piecuch. Rzeszów : Fosze, 2008. 320 s.

2. Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji / pod red. Jacka Migdałka i Barbary Kędzierskiej. Kraków : Rabid, 2002. 369 s.

3. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. URL: <https://www.up.krakow.pl/images/dokumenty/rekrutacja/rekrutacja-2020-2021/Zalacznik-nr-1-do-Uchwaly-Senatu-dotyczacej-warunkow-i-trybu-rekrutacji-w-roku-akademickim-20202021-z-29-kwietnia-2019-20200303.pdf>. Дата звернення: 07.03.2020.

4. Yuzyk O. Peculiarities of continuing education of teacher of informatics in Ukraine and Poland / O. Yuzyk. M. Yuzyk // Contemporary innovative and information technologies of social development: educational and legal aspects / dr Aleksander Ostenda and dr Iryna Ostopolets. Katowice : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2019. (Katowice School of Technology). (Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts). С. 444–451.

5. Wielkopolskiej Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej w Środzie Wielkopolskiej. URL: https://www.wvsse.pl/Specjalnosc_nauczycielska,162.html. Дата звернення: 04.03.2020.

6. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Правила прийому-2020. Правила прийому до Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у 2020 році. URL: <http://vstup.kpnu.edu.ua/wpcontent/uploads/sites/29/2019/12/%D0%94%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BA-1-%D0%9A-%D0%9F%D0%9D%D0%A3.pdf>. Дата звернення: 09.03.2020.

7. Міністерство освіти і науки України. Наказ «Деякі питання поєднань напрямів (спеціальностей) із додатковими спеціальностями і спеціалізаці-

ями, за якими здійснюється підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста, магістра» від 13.05.2014 № 586 URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0594-14>. Дата звернення: 09.03.2020.

8. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка / Правила прийому до Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у 2020 році. URL: http://tnpu.edu.ua/abiturient/pdf/2020/pravyla_pryjomu.pdf. Дата звернення: 09.03.2020.

9. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Правила прийому до СНУ імені Лесі Українки. Перелік освітніх ступенів і спеціальностей, за якими оголошується прийом на навчання, ліцензовані обсяги та нормативні терміни навчання. URL: https://vstup.eenu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/01/1_14.01.2020.pdf. Дата звернення: 09.03.2020.

10. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Перелік спеціальностей та вступних випробувань для прийому на навчання на перший (зі скороченим терміном навчання) або другий (третій) курс (із нормативним терміном навчання на вакантні місця) осіб, які здобули освітньо-кваліфікаційний рівень МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА, для здобуття освітнього ступеня БАКАЛАВРА. URL: https://vstup.eenu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/01/2-%D0%BC%D1%81_14.01.2020.pdf. Дата звернення: 09.03.2020.

11. Підготовка майбутнього вчителя інформатики в Польщі та Україні: порівняльний аналіз [Текст] / О. Кучай // *Рідна школа*. 2011, № 3. С. 66–69.

12. Правила прийому на навчання до Рівненського державного гуманітарного університету у 2020 році. Додаток 1. Перелік освітніх ступенів і спеціальностей, конкурсних пропозицій, за якими оголошується прийом на навчання, ліцензовані обсяги та нормативні терміни навчання. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/pk_rshu/vstup_2020/prav_2020_dod_01.pdf. Дата звернення: 09.03.2020.

13. Юзик О. Мотивація вибору професії як важливий чинник розвитку та становлення вчителя інформатики. *Нова педагогічна думка*. 2020, № 1(101). С. 102–106.

БРЕНД ТА ІМІДЖ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КОРЕЛЯЦІЙНА ЗАЛЕЖНІСТЬ КОНЦЕПТІВ

BRAND AND IMAGE OF HIGH SCHOOL PROFESSOR: CORRELATIONAL DEPENDENCE OF CONCEPTS

У статті розглянуто бренд та імідж педагога закладу вищої освіти як провідні фактори впливу на його конкурентоздатність у сучасних соціоекономічних і соціокультурних умовах. Наголошено на нагальній потребі у цілеспрямованому формуванні персонального бренду майбутніх педагогів, для яких наочними прикладами слугуватимуть бренди науково-педагогічних працівників вищого закладу освіти, а додатковим іміджевим «підкріпленням» – бренд цього закладу. Зорієнтовано увагу на існуванні у сфері української вищої освіти проблеми інформаційного вакууму, подолання якої можливе завдяки цілеспрямованому формуванню педагогічних брендів.

Актуалізовано питання соціокультурної доречності формування бренду педагогів закладу вищої освіти, яке потребує окремого наукового дослідження. Окреслено провідні позиції щодо сутнісної та алгоритмічної взаємодії понять «бренд педагога» та «імідж педагога». Висвітлено сутність поняття «імідж бренду» та його зв'язок з ідентичністю бренду. Автор встановив, що однією з провідних відмінностей брендової інформації від іміджевої є орієнтація виключно на її позитивне сприйняття цільовою аудиторією, тоді як іміджева інформація може привертати увагу цільової аудиторії, навіть не отримуючи від неї схвалення та не маючи з нею спільних цінностей. Доведено недоречність обмеження дієвості бренду виконанням ним «реалізаційної» функції.

Аргументовано приналежність «ефекту вакцинації» виключно педагогічному бренду фахівця закладу вищої освіти і його непричетність до особистісного іміджу. При аналізі діалектичної єдності частини і цілого обґрунтовано доцільність визнання бренду як цілого, тоді як ролі «частин» віддано іміджу, репутації та ситуативно-контекстуальним факторам. Аргументом такого розподілу є набуття брендом принципово нових «комбінаторних» якостей, які не зводяться до простої суми іміджевих чи репутаційних властивостей. Зазначена особливість носить назву емерджентності системи і виявляється насамперед у компенсаторності репутаційних недоліків засобами іміджування.

Ключові слова: бренд педагога, імідж педагога, репутація, заклад вищої освіти, концепт.

The article examines the professor's brand and image as leading factors of influence on its competitiveness in modern socio-economic and socio-cultural conditions. Emphasis is placed on the urgent need for purposeful formation of future pedagogy's personal brand, for which the brands of professors of higher education institution will serve as illustrative examples and additional image "reinforcement" as the brand of this institution. The attention is focused on the existence in the field of Ukrainian higher education of the problem of information vacuum, which can be overcome thanks to the purposeful formation of pedagogical brands.

The issue of socio-cultural appropriateness of forming the professor's brand, which requires separate scientific research, has been updated. The leading positions on the essential and algorithmic interaction of the concepts of "professor's brand" and "professor's image" are outlined. The essence of the concept of "brand image" and its relationship with brand identity are shown in the article. The author found that one of the leading differences between brand information and image information is the orientation solely to its positive perception by target audience, while image information can attract the attention of target audience, without even receiving approval from it and not having common values with it.

The inappropriateness of limiting the effectiveness of a brand by performing only "implementation" function has been proved there. The affiliation of the "vaccination effect" to the pedagogical brand of a specialist of higher education institution and its non-involvement in personal image is justified. In analyzing the dialectical unity of the part and the whole, the expediency of recognizing the brand as a whole is substantiated, while the role of the "parts" is given to the image, reputation and situational contextual factors. The argument for this division is the acquisition of brand new "combinatorial" qualities that do not boil down to a mere sum of image or reputation properties. The aforementioned feature is called the emergence of the system and is manifested, first of all, in the compensation of reputation defects by means of image.

Key words: brand of professor, image of professor, reputation, university, concept.

УДК 015.3: 159.9
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.33>

Юник І.Д.,
докторант кафедри педагогіки і психології
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Протягом тривалого часу вища освіта цілеспрямовано ігнорувала тематику брендингу, вважаючи її прерогативою бізнесу. Кардинальна зміна соціоекономічних умов функціонування освітньої сфери переконливо засвідчила необхідність формування педагогічних брендів як окремих викладачів, так і вищих закладів освіти з метою підвищення конкурентоздатності на ринку національних і міжнародних освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження теоретико-методологічних і практичних аспектів парадигми вищої освіти в Україні належать М. Євтуху, І. Зязюну, А. Козир, В. Кременю, В. Курило, В. Луговому та іншим. Проблемами бренду та брендингу займалися О. Годін, Т. Гед, О. Корольова, І. Литвинова, А. Пацула, Н. Шабалов та інші. Імідж був предметом наукових пошуків Л. Батракової, О. Бюллер, О. Грунт, К. Єлисеєвої, Л. Тлехурай-Берзегової, А. Шишканової, А. Щеглатова та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на всебічне дослідження проблематики бренду та іміджу в економічній царині, проблема формування вказаних понять у сфері вищої освіти поки що залишається маловивченою. Зокрема, дискусійним залишається питання щодо співвідношення понять «бренд педагога» та «імідж педагога».

Мета статті – висвітлити кореляційну залежність концептів «бренд педагога» та «імідж педагога» у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У маркетингу, який раніше вважався монопольним власником теорії брендингу, розглядаються три основних форми існування будь-якого товару – товар за задумом, товар у реальному виконанні, а також товар із підкріпленням. Екстраполюючи цю інформацію на освітню сферу, можна зазначити, що всі три форми простежуються при підготовці майбутніх фахівців у вишах. Так, під «товаром за задумом» слід розуміти держстандарт, навчальні плани, програми та інші документи, в яких окреслено нормативний зміст навчання студентів.

«Товар у реальному виконанні» – це випускники вишу, які здебільшого опиняються в неконкурентній позиції на ринку праці саме через відсутність сформованого під час навчання персонального бренду. Одним зі шляхів підвищення конкурентоздатності є «підкріплення» – комплекс затребуваних ринком праці знань, умінь і навичок, які майбутній спеціаліст здобуває паралельно з навчанням у вищому закладі освіти [11, с. 100]. Узагальнюючи викладене вище, доцільно наголосити на нагальній потребі у цілеспрямованому формуванні персонального бренду студентів, для яких наочними прикладами слугуватимуть бренди науково-педагогічних працівників вищого закладу освіти, а додатковим іміджевим «підкріпленням» – бренд цього закладу.

На противагу соціоекономічним перевагам результатів педагогічного брендингу часто актуалізується питання про його соціокультурну доречність. З цього приводу необхідно акцентувати увагу на існуванні не тільки екстернального характеру брендингу (зосередженості на правильному позиціонуванні вишу та його працівників, налагодженні ефективної зовнішньої комунікації тощо), але й інтернального характеру досліджуваного феномену (всебічному мотивуванні співробітників окресленням загальної місії освітньої організації та перспектив їхнього вдосконалення в аспекті загального розвитку бренду вишу, а також створення можливостей для ефективного селф-брендингу студентів як передумови їх успішної самопрезентації на ринку праці). Загалом навіть нон-профінтний брендинг вищого закладу освіти має для нього велике корпоративне значення. Підтвердження такої позиції знаходимо у працях

І. Максименко, яка трактує бренд як «стратегічний нематеріальний соціокультурний актив товару, послуги чи особистості, який формує особистісну прихильність споживача на рівні спільних із брендом духовних цінностей» [9, с. 72].

На необхідність формування педагогічних брендів вказує і поширена проблема інформаційного вакууму у сфері української вищої освіти. За відсутності коштів на рекламне просування освітні установи мають обмежену кількість засобів комунікації з цільовою аудиторією, серед яких дні відкритих дверей, конференції чи поодинокі івент-заходи. Вирішення цієї проблеми цілком реальне за допомогою цілеспрямованого формування педагогічних брендів як точок перетину стратегічних переваг вишів, науково-педагогічних працівників, студентів та абітурієнтів, що дозволить легко ідентифікувати їх на фоні конкурентів.

У науковій літературі до основних складників персонального та корпоративного брендів відносять імідж і репутацію. О. Годін зазначає, що репутація є наслідком комунікативної взаємодії особи чи організації з цільовою аудиторією протягом тривалого часу. Вона зазнає формотворчого чи компенсаторного впливу з боку засобів іміджування [5, с. 113]. Саме тому необхідно простежити кореляційну залежність іміджу та бренду педагога.

Термін «імідж» з'явився всередині 50-х років минулого століття внаслідок стрімкого розвитку телевізійної реклами, оскільки на зміну ціновій пропозиції прийшла презентація візуальних характеристик товарів із метою викликати емоцію на побачене. Вже 1956-го року відбулося перше застосування новоствореної теорії іміджування стосовно особистості: в результаті ретельного аналізу цінностей цільової аудиторії та створення відповідного візуального іміджу Д. Ейзенхауер посів крісло президента США [9, с. 85].

Незважаючи на відносно невеликий період дослідження іміджу в сфері вищої освіти, у психолого-педагогічній науці вже наявні істотні надбаня вказаного феномену. Зокрема, О. Бюллер і Л. Тлехурай-Берзегова вважають імідж закладу вищої освіти провідним фактором при самовизначенні абітурієнтів [4, с. 107]. Поділяючи цю позицію, Л. Батракова додає, що імідж освітньої організації доцільно диференціювати на внутрішній і зовнішній. До внутрішнього іміджу закладу вищої освіти належить ставлення до нього науково-педагогічних працівників, студентів і керівництва, а також атмосфера, яка панує в колективі. Цей вид іміджу автор ототожнює з процесами самоідентифікації та позиціонування викладачів і студентів. Зовнішній імідж закладу вищої освіти – це образ, сформований щодо вишу у цільовій аудиторії, засобів масової інформації, партнерів, інвесторів [2, с. 100].

О. Нечаєва та В. Туркіна вважають саме внутрішній імідж закладу вищої освіти основою фор-

мування бренду вишу, оскільки до його складу, окрім іміджу керівництва, персоналу і студентів, входять місія, принципи та філософія закладу, а також якість освітніх послуг. На противагу внутрішньому зовнішній імідж вишу більше зорієнтований на правильне донесення іміджевої інформації до цільової аудиторії за допомогою марочних атрибутів – назви, логотипу, дизайнерських рішень, сайту, публічних заходів [10, с. 145].

Л. Батракова наголошує, що імідж педагога закладу вищої освіти є одним із семи складників структури визначеної організації, а саме соціального та бізнес-іміджу вишу, індивідуального іміджу керівника, іміджу студентів і випускників, а також ділової культури закладу. На думку дослідниці, саме він може і повинен слугувати взірцем для формування іміджу студентів. Л. Батракова окремо виділяє імідж випускників закладів вищої освіти, який відрізняється від іміджу студентів домінуванням вектора конкурентоздатності як передумови правильного позиціонування при майбутньому працевлаштуванні [2, с. 102–105].

У дослідженнях О. Грунт і К. Єлисеєвої простежується думка про те, що об'єктом іміджування може бути не тільки особистість науково-педагогічного працівника чи вишу, але і професія педагога. Під іміджем професії автори розуміють уявно створений образ, створений під впливом суб'єктивних ціннісних орієнтирів цільової аудиторії з урахуванням позицій референтних груп і суспільства загалом. З огляду на таку полі залежність О. Грунт і К. Єлисеєва зазначають, що іміджу часто притаманні нестійкість і протирічність [6, с. 46].

Питання про залежність понять «імідж» і «бренд» турбувало не одне покоління науковців, однак ступінь його дискусійності все ще залишається високим. Так, О. Годін ототожнює бренд та імідж і вважає брендинг «технологією розкручування іміджу товару (послуги)» [5, с. 32]. Відповідно до цього погляду брендинг передбачає алгоритмічну послідовність формування іміджу товарів чи послуг, створення іміджу компанії-виробника цих товарів чи послуг, а потім – формування іміджу їх споживачів [5, с. 32].

На ідентичності іміджу та бренду наполягає і Б. Борисов. На його думку, бренд – це «комплексний код, який формує у споживача позитивне сприйняття товару, це розкручений товарний знак, його імідж» [3, с. 158].

У психолого-педагогічній та маркетинговій літературі простежується позиція щодо доцільності застосування поняття «імідж бренду». Вона ґрунтується на умовному поділі бренду відповідно до засобів його вираження на бренд-ім'я (вербальну частину) та бренд-імідж (цілеспрямовано сформований візуальний образ бренду у тісному супроводі асоціацій, які він викликає у цільової аудиторії завдяки комунікаціям).

І. Максименко простежує взаємозв'язок понять «ідентичність бренду» (очікування його «розробника» щодо перцептивних детермінант з боку цільової аудиторії) та «імідж бренду» (як насправді відбувається сприйняття презентованих характеристик бренду цільовою аудиторією) [9, с. 90]. Підтвердження викладеної думки знаходимо у О. Корольової: «Brand Image – це унікальний набір асоціацій, які знаходяться в умах споживачів». Автор підкреслює, що імідж бренду носить короткостроковий характер, тоді як індивідуальність бренду є довгостроковим поняттям [7, с. 121].

Д. Аакер також стверджує, що імідж бренду не повинен підкреслювати стійкі у часі ознаки бренду – це функція ідентичності бренду. Імідж бренду є показником тактичного підходу, а ідентичність бренду – стратегічного [1, с. 94].

Позиція щодо неототожнення бренду та іміджу є досить популярною у психолого-педагогічній і маркетинговій літературі. І. Литвинова з цього приводу зазначає, що порівняння бренду з іміджем, торговельною маркою або чимось іншим є помилковим, оскільки «бренд – це їх впізнаваність» [8, с. 30]. При цьому автор не заперечує тісну наблизеність бренду й іміджу, називаючи перший самоідентифікацією останнього [8, с. 30].

Дещо кардинальніше бачить відмінності між зазначеними поняттями І. Максименко. За її переконаннями імідж має суто презентаційний характер, позбавлений ціннісно-нормативного фундаменту і може викликати появу в свідомості цільової аудиторії диференційованих образів. Бренд завжди формується на базі стрижневої ідентичності і не повинен допускати існування нечітких або альтернативних асоціацій щодо себе [9, с. 97].

На думку автора, однією з провідних відмінностей брендової інформації від іміджевої є орієнтація виключно на її позитивне сприйняття цільовою аудиторією, тоді як іміджева інформація може привертати увагу цільової аудиторії, навіть не отримуючи від неї схвалення та не маючи з нею спільних цінностей.

А. Пацула заперечує тотожність понять «персональний бренд спеціаліста» та «персональний імідж спеціаліста», однак імідж у цій дуальній єдності вважає структурно вищим. За переконаннями дослідника, «імідж втягує бренд у якості особливого символу, знака в свою орбіту, однак не зводиться до нього, будучи комплексом асоціацій (позитивних, негативних, нейтральних)» [12, с. 30].

О. Помаз, О. Товкайло та О. Стеценко також вважають, що бренд є лише складником іміджу, допомагаючи збільшувати вартість брендovаних товарів чи послуг «за видимої відсутності відмінностей» [13, с. 205]. Обмеження дієвості бренду тільки до виконання ним «реалізаційної» функції не є слушним, оскільки правильно сформований

бренд передбачає обов'язкове виникнення лояльності у цільовій аудиторії, тоді як «видима відсутність відмінностей» унеможливує її появу в довгостроковій перспективі. «Ефект вакцинації» як можливість певний час утримувати статус-кво після невдалих тактико-стратегічних дій притаманний саме брендові, а імідж у такій ситуації миттєво зазнає негативного впливу.

Кардинально протилежну позицію простежуємо у працях низки науковців – О. Нечаєвої, В. Туркіної, М. Шабалова та інших. Так, М. Шабалов вважає бренд логічним продовженням лінії іміджу і при цьому зазначає, що в певних випадках зміна іміджу може залишити бренд незмінним. На його думку, місія іміджу полягає в подоланні природного супротиву психіки цільовій аудиторії та налагодженні безперешкодного комунікативного зв'язку бренду з нею [14, с. 298–299]. О. Нечаєва та В. Туркіна до структури педагогічного бренду відносять освітню послугу (як продукт); набір характеристик, асоціацій та очікувань цільовій аудиторії щодо цієї освітньої послуги (тобто її імідж); інформацію про цільову аудиторію тощо [10, с. 144].

Висновки. Формування педагогічних брендів є одним з актуальних і ефективних шляхів подолання інформаційного вакууму у сфері української вищої освіти, особливо в умовах дефіциту фінансування на рекламні заходи. Однією з провідних відмінностей брендової інформації від іміджевої є орієнтація виключно на її схвальне сприйняття цільовою аудиторією, тоді як іміджева інформація може привертати увагу цільовій аудиторії, навіть не отримуючи від неї схвалення та не маючи з нею спільних цінностей.

При аналізі діалектичної єдності частини і цілого доцільно роль останнього (цілого) надати концепту «бренд», а ролі «частин» – іміджу, репутації та ситуативно-контекстуальним факторам. Аргументом такого розподілу є набуття брендом принципово нових «комбінаторних» якостей, які не зводяться до простої суми іміджевих чи репутаційних властивостей. Зазначена особливість носить назву емерджентності системи і насамперед виявляється у компенсаторності репутаційних недоліків засобами іміджування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аакер Д. Создание сильных брендов. 2-е изд. Москва : Издательский дом Гребенникова, 2008. 94 с.
2. Батракова Л.Г. Формирование эффективного имиджа образовательного учреждения. *Ярославский педагогический вестник*. 2013. № 4. Т. I (Гуманитарные науки). С. 99–106.
3. Борисов Б.Л. Технологии рекламы и PR : учеб. пособ. Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2001. 624 с.
4. Бюллер Е.А., Тлехурай-Берзегова Л.Т. Роль связей с общественностью в коммуникационном обеспечении реформ высшего образования. *Ежеквартальный рецензируемый, реферлируемый научный журнал «Вестник АГУ»*. 2017. Вып. 3 (205). С. 105–109.
5. Годин А.М. Брендинг : учеб. изд. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2013. 182 с.
6. Грунт Е.В., Елисева Е.С. Имидж профессии и образ молодых преподавателей вузов: особенности взаимодействия. *Известия Уральского федерального университета. Сер. 3: Общественные науки*. 2015. № 3 (143). С. 43–50.
7. Королева О.А. Основные методы оценки стоимости бренда. *Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки*. 2008. Вып. 1. С. 121–125.
8. Литвинова И. Бренд как механизм достижения высокой популярности. *Научно-технические исследования в космических исследованиях Земли*. 2012. № 1. С. 30–32.
9. Максименко И.В. Персональный брендинг как феномен культуры постиндустриального общества: дисс. канд. культурологии. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2018. 194 с.
10. Нечаева Е., Туркина В. Брендинг в системе высшего образования. *Известия Тульского государственного университета экономики и юридических наук*. 2013. Вып. № 3-1. С. 141–149.
11. Новаторов В.Е. Маркетинговые технологии образовательной деятельности вузов культуры. *Культура и образование*. 2017. № 1. С. 93–105.
12. Пацула А.В. Профессиональное развитие специалиста и персональный брендинг. *Акмеология*. 2011. № 3 (39). С. 27–30.
13. Помаз О.М., Товкайло О.О., Стеценко О.І. Концепція персонального бренду, його ідентифікація і позиціонування. *Наукові праці Полтавської державної аграрної академії*. 2015. Вип. 2 (11). С. 204–209.
14. Шабалов Н.Ф. Культурная системность и генетика бренда. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2009. № 3. С. 297–301.

ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ КРИЗИ В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА

FACTORS OF CRISIS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A HIGH SCHOOL TEACHER

У статті розглядається проблема виникнення кризи як фактору професійного розвитку викладача вищої школи. Натепер викладач постає перед викликами, спричиненими подоланням основних протиріч, які формувалися всередині структури вітчизняної вищої школи протягом багатьох десятиліть. Повсюдні модернізаційні зміни на всіх рівнях освіти зумовлюють переосмислення шляхів здійснення професійної педагогічної діяльності з метою осучаснення освітнього процесу, забезпечення якісної університетської підготовки студентів із метою практичної реалізації отриманих знань і набутих умінь в обраній професійній сфері.

Для того, щоб бути сучасним і завжди тримати руку на пульсі подій, викладач повинен постійно докладати чимало інтелектуальних зусиль до здійснення творчого й наукового пошуку, поповнення наявних знань новими й актуальними, підвищення рівня викладання, професійного самовдосконалення. Підвищені вимоги до викладання, відповідальність за результативність навчального процесу, необхідність участі у здійсненні великих обсягів наукової роботи – ці необхідні супровідні аспекти професійної педагогічної діяльності водночас можуть перетворитися в передумови професійної виснаженості, зниження працездатності, пригасання професійного інтересу, що призводить до виникнення кризових періодів у професійному розвитку.

У широкому сенсі будь-яка криза на шляху еволюції – це стимул до нових якісних змін, перетворень, народження нового. З огляду на пріоритетність здоров'язбереження педагогічного працівника з метою ефективного і з мінімальними ризиками для психоемоційного й фізичного здоров'я викладача подолання криз, які можуть виникнути під впливом сукупності зовнішніх і внутрішніх, особистісних чинників, важливим аспектом цієї статті є забезпечення знань про основні особливості перебігу криз і їх переживання.

Ключові слова: сучасний викладач, педагог, професійний розвиток, протиріччя, криза, процес, чинник.

The article deals with the problem of crisis as a factor in the professional development of a high school teacher. Today, the teacher is confronted with the challenges caused by overcoming the major contradictions that have developed within the structure of the national high school for many decades. The widespread modernization changes at all levels of education lead to a rethinking of the ways of carrying out professional pedagogical activity in order to modernize the educational process, to provide high-quality university preparation of students aiming to put into practice the acquired knowledge and acquired skills in the chosen professional field.

In order to be modern and always keep a pulse on events, the teacher must constantly make a lot of intellectual efforts in the field of creative and scientific search, updating the existing knowledge with new and relevant, improving the level of teaching, professional self-improvement. Increased requirements to the level of teaching, responsibility for the effectiveness of the educational process, the need to participate in the implementation of large volumes of scientific work – these necessary accompanying aspects of professional pedagogical activity can at the same time become prerequisites for professional exhaustion, reduced efficiency, damping of professional interest. In a broad sense, any crisis in the path of evolution is the path to new qualitative changes, transformations, the birth of a new one. Along with that, given the health priority of the pedagogical worker in order to effectively overcome the crisis, which may arise under the influence of a set of external and internal, personal factors, an important aspect of our article is to provide an understanding of the peculiarities of crises and their experiences with minimal risks to the psycho-emotional and physical health of the teacher.

Key words: modern high school teacher, pedagogue, professional development, contradiction, crisis, process, factor.

УДК 378.011.3-051:159.944-027.561]
(477)(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.34>

Ящук О.В.,

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Система вітчизняної вищої освіти перебуває на шляху модернізаційних змін, які відбуваються в контексті необхідності переходу на новий рівень якості навчання і викладання з огляду на глобальні тенденції і виклики в політичній, соціально-економічній, науково-технічній сферах життя й культурно-інформаційному просторі. Щоб мати реальну перспективу професійної реалізації, а також джерело доходу й матеріального забезпечення, знайти своє «місце під сонцем», міцно закріпитися в обраній професійній площині, відчувати себе впевнено в професії, приносити своєю працею користь суспільству й країні молодий фахівець повинен відповідати низці прагматичних вимог, продиктованих реаліями сьогодення.

Разом із необхідними знаннями, які отримує випускник вищого навчального закладу відповідно до обраного фаху, не менш важливими чинниками подальшого професійного зростання є професійні навички й особистісні якості – потенціал цих компетенцій ще під час навчання розкривається завдяки небайдужим, зацікавленим, обізнаним, кваліфікованим педагогам вищої школи, викладачам.

Процес підготовки майбутнього сучасного фахівця потребує участі в ньому сучасного викладача – компетентного, грамотного, ерудованого, комунікабельного. Нова ситуація, яка складається в суспільстві, задає цілі навчання і виховання, що визначають вимоги до особистості педагога вищої школи: необхідно правильно оцінити тенденції політичного, соціального й економічного розвитку

суспільства; з'ясувати, яким повинен бути сучасний педагог, що забезпечує формування і розвиток особистості, необхідної суспільству [5, с. 530]. Також викладач постає перед викликами, зумовленими подоланням основних протиріч, які склалися всередині структури вищої школи – між зміною якості професійної діяльності й процесами її реалізації; між необхідним для професійної діяльності фахівця обсягом знань і тим, що пропонується у ВНЗ; між темпами розвитку науки, техніки й технологій і темпами оновлення знань в освітній системі; між якістю підготовки фахівця й вимогами виробничих ситуацій у практичній діяльності [7, с. 6].

Процес нівелювання таких невідповідностей на шляху до оновлення якості освіти є тривалим і багатоетапним, вимагає від викладача чималих інтелектуальних зусиль і постійного розширення професійного кругозору. Викладацька діяльність – це не просто передача студентам відповідної навчальної інформації в межах дисципліни, це невинна робота по самовдосконаленню, якісній підготовці до занять, активний творчий пошук, постійний потяг до пізнання нового, участь у різноманітних заходах із метою підвищення кваліфікації, наукова діяльність, відвідування науково-практичних конференцій, методичних семінарів, круглих столів, що є запорукою ефективності професійного розвитку педагога.

Постать викладача як суб'єкта освітнього процесу вписується в парадигму людиноцентричності і гуманістичності, а тому не можна залишати поза увагою людський чинник, що особливо в перехідні часи зумовлює кризи на шляху професійного розвитку, ознаками яких є психологічна втома, що накладає відбиток на фізичне здоров'я, психологічний дискомфорт, виснаженість, зниження мотивації і бажання здійснювати подальшу педагогічну діяльність. Питання виникнення криз варте висвітлення з метою визначення шляхів їх подолання, а також привертання уваги до проблеми ризиків психологічної вразливості і стану фізичного й психоемоційного здоров'я представників педагогічної професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблематики криз у професійному розвитку в широкому сенсі стосується багатьох професій типу «людина – людина» з огляду на необхідність взаємодії й налагодження комунікації із людьми, а також визначає і специфіку педагогічної діяльності. Ця тема була і залишається актуальною й зараз у часи повсюдних турбулентних змін у суспільному житті, які знаходять вияв у трансформації змісту педагогічної діяльності, окресленні оновлених тенденцій її здійснення й широко досліджуються у працях авторитетних зарубіжних і вітчизняних психологів, науковців (К. Маслач, Л.С. Виготський, Е.Ф. Зеєр, Т.В. Кудрявцев, А.О. Реан, А.О. Деркач, А.К. Маркова, М.С. Пряхніков, Н.Є. Водоп'янова).

Метою статті є визначити сутність кризи, проаналізувати чинники, які ініціюють виникнення криз у професійному розвитку викладача й визначити можливі механізми їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Основою професійного розвитку викладача є трудова діяльність, що реалізується в навчально-освітньому процесі. У широкому сенсі розвиток – універсальна і фундаментальна властивість буття, його атрибут. Розвиток – найскладніша форма змін, у перебігу яких з'являється дещо принципово нове [13]. Розвиток – еволюція, направлена зміна певного органічного цілого, в процесі якої розгортаються його внутрішні можливості [6, с. 999].

Основним джерелом розвитку є внутрішні протиріччя [13]. Подолання протиріч зумовлює сприятливість і ефективність професійного розвитку педагога. Через опанування алгоритмами продуктивної діяльності й підвищення професійного зростання здійснюється розв'язання протиріч між цілями, задачами і наявними засобами їх досягнення, між прагненнями й можливостями їх задоволення, між тенденціями плинності й прагненням до стабільності [7].

У концепції професійного становлення Т.В. Кудрявцева закладена думка про те, що рушійною силою професійного розвитку є діалектичне протиріччя між мотиваційно-потребнісною й операціонально-технічною сферами особистості. Під час розвитку – передусім у результаті проходження через кризи професійного становлення – здійснюється розв'язання цих протиріч [2, с. 280; 3]. Отже, професійний розвиток педагога, викладача є нелінійним (дискретним) процесом, який має чітко виражені стадії; перехід від стадії до стадії можливий через стрибок, що супроводжується кризою [8, с. 25]. Протиріччя, що виникають у процесі професійного становлення, детермінують кризу професійного розвитку, а криза і її подолання сприяють прогресивному професійному розвитку педагога [8, с. 25].

Поняття «криза» (від грецьк. «krisis» – «рішення», «поворотний пункт») тлумачиться як різкий, крутий злам у чому-небудь, складне становище, складний, загострений стан, гостра нестача чого-небудь [6, с. 579; 14, с. 339]. Кризи професійного розвитку характеризуються якісними психологічними змінами і є нормативними процесами, зумовленими логікою особистісного розвитку, а також необхідністю розв'язання основного професійного, соціального або вікового протиріччя [8, с. 20]. Під професійною кризою особистості запропоновано розуміти тривалий нерівноважний стан суб'єкта праці, викликаний неузгодженням ціннісно-сміслової сфери особистості, що актуалізує процес переживання, під час якого відбувається трансформація особистісних підструктур [11]. Професійна криза педагога часто пов'язана з рефлексією змісту професійної діяль-

ності, а також з актуалізацією рефлексії внутрішнього світу й соціального оточення [11].

До основних зовнішніх факторів, які детермінують кризу професійного розвитку, належать соціально-економічні умови, освітня політика, тенденції розвитку сучасної освіти, стандартизація професійної діяльності та інші [8, с. 21]. Серед поширених чинників, які призводять до виникнення кризи на етапах професійного розвитку практично в будь-якій професійній діяльності, зокрема педагогічній, автор виокремлює такі:

1) зросла соціально-професійна активність особистості внаслідок її

незадоволеності своїм соціальним і професійно-освітнім статусом;

2) необхідність вибору в ситуації невизначеності;

3) інтелектуально-емоційна напруженість у процесі пошуку й реалізації нових способів здійснення професійної діяльності і шляхів її вдосконалення;

4) недостатня самореалізація, що може слугувати причиною психологічних, життєвих, екзистенційних проблем;

5) недостатня, а часом не зовсім правильна на думку того, хто працює, оцінка праці з боку суспільства, близьких людей, колег (у будь-якому колективі суспільства – сім'ї, трудовому колективі показником успіху людини є визнання з боку близьких людей, а також її становище в суспільстві, яке здебільшого визначається її ставленням до праці);

6) психофізіологічні зміни: погіршення стану здоров'я, зниження працездатності, послаблення психічних процесів, професійна втома, синдром «емоційного згоряння»;

7) незадоволеність професією, що виявляється у неможливості здійснити професійний вибір за інтересами або пов'язано з недостатнім усвідомленням змісту діяльності [8, с. 21–22; 9, с. 4; 10, с. 161; 12, с. 22].

Набуття професійного досвіду накладається на віковий розвиток, що характеризується багатьма векторами, а це означає можливість на кожному відрізку життєвого шляху не лише зростання, здобутків, але й занепаду і втрат [7, с. 203]. Л.С. Виготський визначив три фази вікових криз у концепції культурно-історичного розвитку психіки й особистості: передкритичну (загострення протиріч між суб'єктивними й об'єктивними складниками соціальної ситуації розвитку); критичну (вияви в поведінці й діяльності) і посткритичну (протиріччя розв'язується шляхом утворення нової соціальної ситуації розвитку) [8, с. 22; 9, с. 133].

Ці аспекти аналізу вікових криз Л.С. Виготського покладено в основу розуміння специфіки виникнення криз у професійному розвитку фахівця. Кризові фази у професійному розвитку визначаються через вияв таких психологічних особливостей і протиріч:

1) передкритична: проблеми не завжди чітко усвідомлюються, але виявляються в психологічному дискомфорті на роботі, незадоволенні організацією й оплатою праці;

2) критична: усвідомлена незадоволеність працівника, поступово виникають варіанти подальшого професійного життя, посилюється психічна напруженість, визначаються конфлікти професійного розвитку – мотиваційний (втрата інтересу до роботи й перспектив професійного зростання, дезінтеграція професійних установок); когнітивно-діяльнісний (незадоволеність змістом і способами здійснення професійної діяльності); поведінковий (протиріччя в міжособистісних стосунках);

3) посткритична: визначається розв'язання кризи – конструктивне (підвищення професійної кваліфікації, пошук нових способів здійснення діяльності); професійно-нейтральне (професійна стагнація, пасивність, прагнення до реалізації поза професійною діяльністю); деструктивне (професійна апатія) [9, с. 133–134; 8, с. 24–25].

Грамотне здійснення педагогічної діяльності регулюється системою професійно-педагогічних знань, що охоплює знання об'єкта, на який спрямована діяльність педагога (зміст освіти, особистість того, хто навчається, і його навчальна діяльність), знання процесу навчання і засобів здійснення педагогічної комунікації. Не менш важливими є знання своєї професійної діяльності з точки зору знання про себе як про суб'єкт здійснення діяльності (про себе як педагога й про себе як особистість з усіма перевагами й недоліками, психологічними особливостями, соціальними виявами і можливостями [4, с. 342].

Психологічний аспект знань особливостей власного професійного розвитку визначає ступінь усвідомлення викладачем потенційно можливих, тимчасово змінених векторів розвитку під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, які зумовлюють стагнацію і творчий спад на певних етапах професійного шляху, а також дає змогу прийняти й переосмислити імовірну критичну ситуацію в професійній площині. Вміння правильно оцінити ситуацію – це здатність спостерігати за тим, що відбувається, за обстановкою, вибирати її найбільш інформативні ознаки й звертати на них увагу, правильно сприймати й оцінювати соціальний і психологічний зміст ситуації, що виникла [5, с. 535]. У цьому контексті важливим принципом професійної діяльності є саморегуляція – здатність керувати власними психічними станами й поведінкою, для того щоб оптимальним чином діяти в складних професійно-педагогічних ситуаціях [5]. Психологічні основи саморегуляції включають управління процесами пізнання: сприйняттям, пам'яттю, мовленням, увагою, уявою, мисленням, а також управління поведінкою, емоціями і діями як реакціями на ситуацію, яка виникла [5, с. 543].

Педагог – не лише фахівець, а й людина, найвища цінність для якої – її життя і здоров'я. Здоров'я – динамічна рівновага (гармонія) життєвих функцій організму; повноцінне виконання основних соціальних функцій, участь у житті суспільства й активна трудова діяльність; здатність організму адаптуватися до умов навколишнього середовища, що змінюється [1, с. 6]. Фізичне й психоемоційне здоров'я педагога сприяє гармонійному, ефективному професійному розвитку, що мінімізує ризики виникнення кризових ситуацій і збільшує можливості для успішного подолання тимчасових труднощів на професійному шляху. Тому в сучасній освітній політиці повинні бути чітко оновлені й задекларовані аспекти оптимізації здоров'язбереження педагогічного працівника.

Робота викладача передбачає комунікацію зі студентами, колегами, науковцями – значною кількістю людей, а необхідність знаходитися в постійному вирі різноманітної навчальної, наукової, ділової інформації може призводити до стресів, перевтоми, психоемоційних виснажень, тому в силу специфіки професійної діяльності знання механізмів психічної саморегуляції й емоційного відновлення не будуть для викладача зайвими.

Висновки. Професійний шлях педагога, викладача – це тривалий, об'ємний процес, що складається із сукупності пов'язаних етапів, зумовлених професійними, психологічними, віковими особливостями розвитку [15, с. 216]. Вміння долати кризу як загострення протиріч у професійному розвитку є шляхом для пізнання нового й самопізнання; це важливий чинник для відкриття нових внутрішніх можливостей особистості, професійного загартування й подальшого ефективного здійснення професійної педагогічної діяльності. Переосмислення кризи сприяє оновленню змісту педагогічної діяльності, переходу на наступний, якісно новий рівень розвитку і є одним з аспектів оптимізації особистісно-професійного розвитку викладача [15].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. Харків : Вид-во Рожко С.Г., 2017. 488 с.

2. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. СПб : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. 512 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).

3. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. 1983. № 2. С. 51–60.

4. Кузнецов И.Н. Настольная книга преподавателя / И.Н. Кузнецов. Мн. : «Соврем. слово», 2005. 544 с.

5. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. 4-е изд. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. Кн. 2: Психология образования. 608 с.

6. Новый энциклопедический словарь. М. : Большая Российская энциклопедия, РИПОЛ КЛАССИК, 2004. 1456 с.: ил.

7. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача. М. : Изд-во РАГС, 2010. 258 с.

8. Профессионально-личностное развитие педагога в контексте профессионального стандарта / А.Л. Коблева, В.В. Красильников, Т.Ф. Маслова и др. Ставрополь : «АРГУС» Ставропольского государственного аграрного университета, 2018. 207 с.

9. Пряжников Н.С. Психология труда : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. 5-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2009. 480 с. [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/PPt-2009/PPt-478.htm#Sp1>].

10. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. СПб. : Питер, 2000. 432 с.

11. Садовникова Н.О. Профессиональный кризис личности педагога: содержание и основные признаки / Н.О. Садовникова // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 400–411.

12. Томан І. Мистецтво говорити / І. Томан. К. : Політвидав України, 1989. 293 с.

13. Философия : учеб. пособие / Под ред. В.П. Кохановского. М. : Кнорус, 2017. 414 с.

14. Яковлева А.М. Сучасний тлумачний словник української мови / А.М. Яковлева, Т.М. Афонська. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2012. 672 с.

15. Яцук О.В. Криза як чинник професійного розвитку викладача / О.В. Яцук // Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тренди : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (27 лютого 2020 року). Харків : Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2020. С. 216–217.

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗА УЧАСТЮ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УКРАЇНІ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS BY SPECIALISTS OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS IN UKRAINE

У статті розглянуто проблему становлення системи інклюзивної освіти в Україні, що відповідає сучасним пріоритетам державної політики в сфері освіти, зокрема забезпечення рівних можливостей та рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Особлива увага приділяється становленню нових організаційних структур, а саме Інклюзивно-ресурсних центрів в Україні, діяльність яких має забезпечувати весь процес надання освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами: від консультування батьків, діагностування стану розвитку дитини до психолого-педагогічного супроводу дитини. Звертається увага на важливість для сучасної української системи інклюзивної освіти діяльності фахівців Інклюзивно-ресурсного центру, які, з одного боку, надають послуги дітям з особливими освітніми потребами та їх батькам чи законним представникам, з іншого – є посередниками між дитиною та закладами в системі інклюзивної освіти. Аналізуються напрями діяльності сучасних інклюзивно-ресурсних центрів в Україні. Звертається увага на особливості саме психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та участі фахівців інклюзивно-ресурсного центру у його реалізації. Важливою умовою ефективності інклюзивного навчання є не тільки супровід самої дитини, але й надання психологічної, методичної та організаційної підтримки педагогам, що є також важливим напрямом роботи сучасних інклюзивно-ресурсних центрів (далі ІРЦ). На прикладі Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Нікольської РДА в Донецькій області здійснюється аналіз дослідження ефективності певних напрямів діяльності ІРЦ, участі фахівців у організації та здійсненні психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, який передбачає необхідність співпраці фахівців ІРЦ з фахівцями інших організаційних структур в системі інклюзивної освіти. Аналізуються результати проведеної фокус-групи та анкетування фахівців ІРЦ, надаються рекомендації щодо покращення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів на місцевому рівні.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклю-

зивне навчання, психолого-педагогічний супровід, інклюзивно-ресурсні центри.

The article deals with the problem of becoming an inclusive education system in Ukraine, which corresponds to the current state policy priorities in the field of education, in particular ensuring equal opportunities and equal access to quality education for children with special educational needs. Particular attention is paid to the establishment of new organizational structures, namely Inclusive Resource Centers in Ukraine, whose activities should provide the whole process of providing educational services for children with special educational needs: from parental counseling, diagnosing the child's development, to child psychological and pedagogical support. Attention is drawn to the importance for the modern Ukrainian system of inclusive education of the activities of specialists of the Inclusive Resource Center, who, on the one hand, provide services to children with special educational needs and their parents or legal representatives, on the other - are intermediaries between the child and institutions in the system of inclusive education. The directions of activity of modern inclusive-resource centers in Ukraine are analyzed. Attention is drawn to the peculiarities of psychological and pedagogical support of children with special educational needs by specialists of the inclusive resource center. An important condition for the effectiveness of inclusive education is not only the support of the child itself, but also the provision of psychological, methodological and organizational support to teachers, which is also an important area of work of modern inclusive-resource centers (hereinafter CPI). The example of the municipal institution "Inclusive-Resource Center" of the Nikolsk Regional State Administration in Donetsk region analyzes the effectiveness of certain areas of activity of the ICC, for example, psychological and pedagogical support of children with special educational needs, which provides for the need for cooperation of specialists of ICC with specialists of other organizational structures education. The results of the focus group with IRC specialists are analyzed, recommendations are given on how to improve the activity of inclusive resource centers at the local level.

Key words: child with special educational needs, inclusive education, inclusive education, psychological and pedagogical support, inclusive resource centers.

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.35>

Ташкінова О.А.,

канд. соціол. наук,
завідувачка кафедри соціології
та соціальної роботи

Приазовського державного технічного
університету

Сібгатулліна І.В.,

магістрантка кафедри соціології
та соціальної роботи

Приазовського державного технічного
університету,

спеціаліст відділу освіти

Нікольської районної державної
адміністрації в Донецькій області

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В сучасних умовах відбувається реформування освітнього середовища в Україні, у тому числі і у напрямку формування ефективного та якісного

інклюзивного освітнього середовища. Всі діти, незалежно від особливих освітніх потреб, повинні мати можливість отримати якісну освіту та інтегруватися у існуючі суспільні відносини. За даними

статистики, в Україні станом на 01.01.2018 року проживало 7,6 млн дитячого населення, з яких протягом 2018–19 навчального року 37,7 тис. дітей навчаються у спеціальних закладах загальної середньої освіти, 15,8 тис. дітей – у санаторних школах і лише 11,8 тис. дітей охоплені інклюзивним навчанням у загальноосвітніх школах [1]. Інклюзивне навчання слід розглядати як комплексний, системний процес, ефективність якого визначається налагодженою соціальною взаємодією між різними структурними елементами, організаціями, фахівцями, батьками, суспільством в цілому. У зв'язку з цим підтримується створення інклюзивно-ресурсних центрів, діяльність яких пов'язана із наданням послуг дітям із особливими освітніми потребами за місцем проживання за допомогою проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їхнього системного кваліфікованого супроводу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окремі аспекти інклюзивної освіти та принципів інклюзивного навчання розглянуто у роботах С. Авдєєва (аналіз психолого-організаційних чинників виникнення бар'єрів у впровадженні інклюзивної освіти в навчальних закладах); Н. Андрійчук (інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці); В. Болдирєва (інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами), Д. Величко (впровадження інклюзивної освіти в Україні) та інші. Проблеми дітей з особливими освітніми потребами аналізуються у роботах С. Адирхаєва (інноваційні підходи до розробки комплексної програми фізичної реабілітації в контексті інклюзивного шкільного простору); Ю. Бистрова (модель комплексного забезпечення соціалізації дітей з психофізичними порушеннями в умовах експериментально-освітнього округу інклюзивного навчання); Н. Мельник (програма соціалізації учнів із особливими освітніми потребами) та інші. Особливості створення та деякі аспекти функціонування інклюзивно-ресурсних центрів розглянуто у роботах таких вчених, як Н. Софій (порівняльний аналіз канадського та українського досвіду створення інклюзивно-ресурсних центрів), В. Литовченко (особливості співпраці різних фахівців в контексті діяльності інклюзивно-ресурсних центрів) та інші. У той же час важливого значення набуває визначення ефективності діяльності конкретних інклюзивно-ресурсних центрів (далі ІРЦ) як спеціально створеної організаційної структури в системі інклюзивної освіти, аналіз проблемних моментів та пошук можливих рішень. Важливого значення набуває дослідження ефективності певних напрямів діяльності ІРЦ, наприклад, психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потре-

бами, який передбачає необхідність співпраці фахівців ІРЦ з фахівцями інших організаційних структур в системі інклюзивної освіти.

У зв'язку з цим **метою цієї статті** є аналіз особливостей здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами із залученням фахівців ІРЦ до роботи у Команді супроводу (на прикладі Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Нікольської РДА в Донецькій області).

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта розглядається як система освітніх послуг, які надаються дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу з метою забезпечення конституційного права кожної дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання без дискримінації у будь-якій формі та з урахуванням принципів особистісно-зорієнтованої педагогіки. Інклюзивне навчання є одним із пріоритетних напрямів забезпечення рівного доступу дітей до освітнього середовища.

Діти з особливими освітніми потребами потребують додаткової уваги та допомоги під час освітньої діяльності. Відповідно до класифікації ЮНЕСКО до дітей з особливими освітніми потребами належать діти, які мають такі порушення розвитку: емоційні і поведінкові порушення; розлади мови і спілкування; труднощі в навчанні; затримка / обмеження можливостей інтелектуального розвитку; фізичні / нейромоторні порушення; порушення зору; порушення слуху [1].

Цей список доповнюється іншими чинниками, які становлять потенційний ризик для дітей бути виключеними з освітнього процесу: діти, які ростуть в несприятливому середовищі; діти, які належать до груп етнічних меншин; діти вулиці; діти, хворі на СНІД; діти з поведінковими порушеннями [1].

Згідно з Законом України «Про освіту» особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. При цьому під інклюзивним навчанням розуміється надання системи освітніх послуг, які базуються на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини та ефективного залучення до освітнього процесу усіх його учасників. Інклюзивність навчання гарантується державою та передбачає створення інклюзивного освітнього середовища, тобто сукупності умов, засобів та технологій навчання з урахуванням рівня розвитку та потреб кожної дитини [2].

Відносно новою організаційною структурою, діяльність якої пов'язана із підвищенням якості інклюзивної освіти в Україні, є Інклюзивно-ресурсні центри. Протягом 2018 року в Україні було розпочато створення мережі інклюзивно-ресурсних центрів, які замінили психолого-медико-педагогічні

консультації (ПМПК), що були остаточно ліквідовані 1 вересня 2018 року. Зараз в Україні функціонує понад 550 таких центрів [3].

Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів регулюється законодавством України, а саме Постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 [4]. В умовах інклюзивно-ресурсних центрів надаються послуги дітям з особливими освітніми потребами, які проживають (навчаються) у відповідній об'єднаній територіальній громаді (районі), місті (районі міста), за умови подання відповідних документів. Важливим аспектом оновлення системи інклюзивної освіти в Україні є впровадження цифрових соціальних сервісів, які роблять цю сферу ще більш мобільною та доступною для споживачів спеціальних соціальних послуг. Так, в Україні діє соціальний сервіс «Україна. Інклюзія» – система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів. За допомогою порталу інклюзивної освіти батьки можуть: подати заяву до інклюзивно-ресурсного центру, не виходячи з дому; отримати запрошення на проходження комплексного оцінювання (адреса, дата, час); зберігати заяву та висновок в електронному вигляді; контролювати проведення занять з дитиною [5].

Одним із найважливіших напрямів роботи ІРЦ є психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі шляхом участі фахівця ІРЦ у командах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, а також у психолого-педагогічних комісіях спеціальних закладів загальної середньої освіти [6; 7].

Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку. Такий супровід здійснюється загальними зусиллями педагогічних працівників закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру. При цьому саме фахівці ІРЦ мають взяти на себе організаційну та координуючу функцію у забезпеченні ефективності такого супроводу.

Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами спрямований на [4]:

- соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їх самостійності та відповідних компетенцій;

- формування компенсаційних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти;

- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності, становлення особистості.

Психолого-педагогічний супровід передбачає надання відповідних соціальних послуг, а саме системи соціальних, психологічних та педагогічних послуг, що надаються дитині з особливими освітніми потребами. Передумовою для здійснення психолого-педагогічного супроводу є комплексна оцінка стану дитини, яка проводиться фахівцями ІРЦ за такими напрямками: оцінка фізичного, мовленнєвого розвитку дитини; оцінка когнітивної та емоційно-вольової сфери дитини; оцінка навчальної діяльності дитини. У разі встановлення фахівцями центру наявності у дитини особливих освітніх потреб висновок про комплексну оцінку є підставою для складення для неї індивідуальної програми розвитку та надання їй психолого-педагогічної допомоги. Обов'язково фахівцями ІРЦ проводиться інформування батьків (одного з батьків) або законних представників дітей з особливими освітніми потребами про наявність мережі навчальних закладів, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту та громадських об'єднань для підтримки сімей, які виховують таких дітей. Здійснюється сприяння з метою забезпечення належних умов для навчання залежно від порушення розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

З метою виявлення ефективності функціонування ІРЦ на місцевому рівні, зокрема якості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, було проведено дослідження на базі Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Нікольської РДА в Донецькій області із застосуванням двох методів – фокус-групи та анкетування. Метою діяльності Центру є забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у професійно-технічних навчальних закладах, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, надання їм психолого-педагогічної допомоги та забезпечення системного кваліфікованого супроводження. Так, протягом 2019 року фахівцями Центру було здійснено комплексне обстеження з метою виявлення особливих освітніх потреб у 82 дітей. Комплексне обстеження здійснювалося практичними психологами Центру. 77 дітей знаходяться на обліку та отримують психолого-педагогічні та корекційно-розвивальні послуги, знаходяться на психолого-педагогічному супроводі. Крім того, фахівці інклюзивно-ресурсного центру провадять інші види діяльності, зокрема, надають консультації батькам (законним представникам) дітей, педагогічним працівникам, які беруть участь в інклюзивному навчанні, тощо.

У результаті проведення дослідження з фахівцями Центру було виявлено, що фахівці оцінили умови функціонування Інтегровано-ресурсного центру у 4,0 балів (max – 5,0 б, min – 1,0 б), зокрема, найвище оцінили саме психологічний клімат у колективі серед фахівців Центру (5,0 б.), найнижче – комфортність та доступність приміщення (3,0 б.). Оцінка ефективності реалізації різноманітних напрямів діяльності Центру показала, що з погляду фахівців найбільш ефективними є: проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини (5,0 б), ведення реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку і перебувають на обліку в інтегровано-ресурсному центрі (5,0 б.), надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками закладів освіти з питань організації інтегрованого навчання (5,0 б.), консультування батьків або законних представників дітей з особливими освітніми потребами (5,0 б.). Найменш ефективними є: участь працівників інтегровано-ресурсного центру в командах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах освіти (3,0 б.) та взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення (3,0 б.). Фахівці Центру вважають, що підвищення ефективності діяльності ІРЦ залежить, по-перше, від постійного підвищення рівня професіоналізму фахівців, по-друге, від підтримки (у тому числі і фінансової) з боку органів влади та інших установ та організацій. І саме відсутність належного фінансування є однією з найбільших труднощів, з якими стикаються фахівці.

Важливим напрямом діяльності з погляду фахівців Центру є проведення індивідуальних і групових занять з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Фахівці Центру назвали такі приклади індивідуальних та групових занять, які проводилися в Центрі протягом року: на розвиток мовлення, на розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфери, дрібної моторики тощо. Психолого-педагогічний супровід, психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, які надаються фахівцями інтегровано-ресурсного центру, спрямовані на соціалізацію та подолання труднощів у навчанні. Важливою умовою забезпечення їх якості та ефективності є співпраця з батьками та іншими фахівцями закладів у системі інтегрованої освіти, особливо з адміністрацією закладів та вчителями початкових класів.

Висновки. Таким чином, розглянувши особливості становлення системи інтегрованої освіти в Україні та реалізації психолого-педагогічного

супроводу дітей з особливими освітніми потребами за участю фахівців Інтегровано-ресурсних центрів на місцевому рівні, ми можемо зробити такі висновки. По-перше, подальший розвиток системи інтегрованої освіти в Україні, у тому числі і елементи диджиталізації цього процесу, є важливим та необхідним в умовах зростання потреби у якісних та доступних освітніх послугах для дітей з особливими освітніми потребами. По-друге, активний розвиток та збільшення кількості ІРЦ в Україні є важливим кроком у напрямку підвищення якості та ефективності освітніх послуг для дітей. По-третє, ефективність діяльності Центрів залежить не тільки від рівня професіоналізму фахівців, але й від зовнішніх умов, зокрема фінансування, підтримки з боку органів влади та системи освітніх закладів. Залучення фахівців центрів до проведення корекційно-розвиткових занять згідно з індивідуальним планом розвитку дитини є важливою умовою забезпечення якості цього процесу. Саме робота у команді та взаємодія різних фахівців створить достатні умови для надання якісних, доступних та своєчасних послуг дитині з особливими освітніми потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Порошенко М.А. Інтегрована освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
2. Про освіту: Закон від 16.01.2020. База даних «Законодавство України». ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Міністерство освіти та науки України. Інтегрована освіта. Офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/statistika-inklyuziya.pdf>.
4. Про затвердження Положення про інтегровано-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. База даних «Законодавство України». ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
5. Україна. Інтегрування. Система автоматизації роботи інтегровано-ресурсних центрів. URL: <https://ircenter.gov.ua/irc/view/id/85312> <https://www.facebook.com/profile.php?id=100043307584349>.
6. Організаційно-методичні засади діяльності інтегровано-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник. Київ, 2018. 252 с.
7. Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ МОН від 08.06.2018 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverzhennya-primirnogo-polozhennya-prokomandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditiniz-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoi-osviti>.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ВПРОВАДЖЕННЯ СКЛАДНИКІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

IMPLEMENTATION OF COMPONENTS OF TOURISM IN AN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT

У статті проаналізовано основні дефініції проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами. Охарактеризовано особливості організації освітнього середовища дітей з особливими потребами. Надано визначення поняття «інклюзія» та проаналізовано погляди видатних вітчизняних і зарубіжних науковців щодо значення цього терміну в системі освіти. Проаналізовано, яке саме освітнє середовище можна вважати «інклюзивним». Визначено найважливіші чинники управлінської діяльності в закладах освіти для дітей з особливими потребами та виокремлено основні напрямки роботи закладу освіти в організації інклюзивного навчання. Означено специфіку роботи педагога в інклюзивному освітньому середовищі. Наголошено на значущості інклюзивного освітнього середовища в навчальному, виховному, духовному, фізичному розвитку вихованців та організації їх змістовного дозвілля та відпочинку. Визначено важливу роль сфери туризму в розвитку сучасної системи освіти України. Акцентовано увагу на можливості впровадження в інклюзивне освітнє середовище складників туризму задля організації та проведення дозвілля дітей як інструменту розвитку їх особистості. Схарактеризовано значення терміну «анімація», «анімаційна програма», визначено її види та функції. Апробовано та показано результати впровадження в інклюзивне освітнє середовище закладу освіти різних видів анімаційних програм (спортивно-оздоровчих, культурно-пізнавальних, розважальних і комбінованих), туристичних зльотів і походів, а також оглядових та тематичних екскурсійних маршрутів задля розвитку дітей з особливими потребами, залучення їх до соціуму, організація згуртованості колективу та спільного проведення дозвілля з однолітками. Визначено перспективи подальших досліджень щодо можливості використання різних видів туризму у процесі розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами.

Ключові слова: інклюзія, освітнє середовище, діти з особливими потребами, дозвілля, туризм, анімаційна діяльність.

The article has analysed the main defining problems and starting children with special living needs. The peculiarities of organization of educational environment of children with special needs are characterized. The definition of the term "inclusion" is given and the views of prominent national and foreign scientists on the meaning of this term in the education system are analysed. It is analysed what kind of educational environment can be considered "inclusive". The most important factors of management activity in educational institutions for children with special needs are identified and the main directions of work of the educational institution in the organization of inclusive education are highlighted. The specifics of the teacher's work in an inclusive educational environment are defined. The importance of inclusive educational environment in educational, educational, spiritual, physical development of pupils and organization of their meaningful leisure and rest was emphasized. The important role of tourism sector in the development of the modern education system of Ukraine has been determined. Emphasis is placed on the possibility of introducing into the inclusive educational environment the components of tourism for the organization and leisure of children as a tool for the development of their personality. The meaning of the term "animation", "animation program" is defined, types and functions are defined. The results of introduction of different types of animation programs (sports, recreational, cultural, entertaining and combined) into the inclusive educational environment of the educational establishment are tested and shown, tourist gatherings and hikes, as well as sightseeing and thematic excursion routes for the development of children with special needs for the development of children with special needs to society, cohesion in the team and joint leisure with peers. The prospects for further research on the possibility of using different types of tourism in the development, education and upbringing of children with special needs are identified.

Key words: inclusion, blessing, children with special needs, access, tourism, animation activities.

УДК 37.04

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.36>

Сидорук А.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри туризму
та готельно-ресторанної справи
Запорізького національного
університету

Бондар В.Л.,

директор
Запорізької загальноосвітньої школи
I–III ступенів № 104
Запорізької міської ради
Запорізької області

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інклюзивна освіта – це освітня технологія, яка передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному закладі освіти, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності освітнього процесу.

Інклюзія – це не науковий термін, яким послуговуються для вирішення абстрактних проблем. Це, насамперед, перший крок до того, щоб дитина

з особливими освітніми потребами (ООП) могла стати частиною соціуму. Кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія закладів освіти – допомогти розкрити та розвинути таланти кожної дитини, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина в класі (групі) – неабияке випробування для вчителя (викладача). Постає питання: якщо вони не

можуть працювати з такою дитиною, то як можуть навчати інших. Це питання не має 100% відповіді та є актуальною проблемою сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичним підґрунтям розвитку інклюзивної освіти є роботи відомих учених: Л. Гупало, Л. Савчук, М. Салігман, Т. Скрипник, М. Староверова, Р. Юськевич, І. Юхимець та інших.

В останніх наукових публікаціях вітчизняних авторів визначені результати наукових досліджень, які присвячені проблемі розвитку інклюзивної освіти. Характеризуючи стратегічні напрями сучасної освітньої політики України, А. Колупаєва позиціонує інклюзивну освіту як найбільш значущий інноваційний рух в освіті ХХ сторіччя [4]; С. Архипова та Л. Смеречак обґрунтовують значимість соціального виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання [1]. На думку Ю. Найди, Н. Софій, формування інклюзивного освітнього середовища орієнтоване на розвиток особистості та відповідність запитам соціального оточення і сподіванням людини. О. Фурман акцентує увагу на необхідності створення комфортного середовища для дітей із різними стартовими можливостями [7].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогодні в Україні немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими освітніми потребами, хоча це поняття широко розповсюджене. Доцільно обґрунтованим, на нашу думку, є визначення цього поняття, яке надав французький учений Дж. Лефранк (G. Lefrancois): «Особливі потреби – це термін, який використовується щодо осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал» [6]. Загальноприйнятий термін «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку. Як зазначає А. Колупаєва, особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо – неповторність, індивідуальність, унікальність. Відповідно, дітьми з особливими освітніми потребами науковці вважають дітей з інвалідністю, дітей із незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, обдарованих дітей тощо [3].

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в масові заклади освіти – це глобальний суспільний процес. Термін «інтеграція» має латинське походження та означає об'єднання частин у ціле. У своїй науковій роботі А. Колупаєва, О. Таранченко наводять визначення терміну освітня інтеграція українськими та зарубіжними вченими. Так, на думку Т. Лормана та Д. Деллера, інтеграція – це процес і результат створення тісно пов'язаного, єдиного, цілісного. Т. Бут, Д. Деллер, В. Засенка,

Д. Лупарт, Т. Лорман та інші зазначають, що інтеграція виступає противагою сегрегації (виключення дітей з особливими освітніми потребами із суспільного життя та надання освітніх послуг винятково у спеціальних закладах освіти) й позначає перехідний поступ до інклюзії як інноваційної освітньої системи [3].

Отже, інклюзивну освіту можемо розглядати як складник системи освіти, який допомагає дітям з особливими потребами навчатись, розвиватись й адаптуватися до соціуму. Саме це свідчить про доцільність упровадження різноманітних методів і форм навчання, які сприятимуть отриманню певного рівня знань та вмінь, а також допоможуть «особливим» дітям почувати себе впевнено в суспільстві.

Мета статті. Метою статті є визначення можливості впровадження різних форм туристичної діяльності в інклюзивне освітнє середовище.

Виклад основного матеріалу. Термін «інклюзія» (англ. inclusion), який був запозичений з англійської мови, означає включення або приєднання та перекладається так: include – включати, залучати; including – включаючи; inclusive – включно, містить. Як зазначають Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін та інші, інклюзія – це політика і процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності [2]. Сучасні науковці тлумачать це поняття по-різному. Так, Л. Міщик використовує термін інклюзія у значенні процесу збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та в різних програмах [5]. Зважаючи на вищезазначене, можна зробити висновок, що інклюзія – це широке поняття, яке охоплює суспільні, соціальні, педагогічні й освітні аспекти.

Інклюзивне навчання є найбільш ефективним засобом, який гарантує солідарність, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими освітніми потребами та їх однолітками. Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Освітнє середовище можна назвати інклюзивним за умов наявності сприятливого соціального та емоційного клімату; спланованого та організованого простору, в якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових й індивідуальних занять; умов для спільної роботи дітей та надання ними допомоги один одному задля досягнення позитивного результату. Інклюзивне освітнє середовище також змінює роль педагога звичайного закладу освіти, який має сприймати учнів з особливими освітніми потребами однаково, так само, як й інших дітей у класі; залучати їх до спільних видів діяльності, надаючи дещо інші завдання; залучати учнів до колективних форм навчання і групового вирішення завдань; використовувати

різноманітні форми колективної взаємодії: ігри, змагання, спільні проекти, дослідження та інші.

Нині інклюзивне освітнє середовище є доступним для дітей з особливими потребами, адже право на однаковий доступ до якісної освіти та навчання в умовах закладу освіти – це право всіх дітей. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Перебування таких дітей зі здоровими однолітками надає їм змогу розвивати відповідні комунікативні та соціальні навички. Звичайна соціальна взаємодія сприяє встановленню дружніх, позитивних відносин і сприяє покращенню концентрації уваги, пам'яті та посилення мотивації до навчання. Набувається успішний досвід оволодіння вміннями, необхідними для активного самостійного життя.

Одним із найважливіших чинників управлінської діяльності в закладах освіти для дітей з особливими потребами є їх адаптація до навколишнього середовища для повноцінного життя в майбутньому за допомогою навчання та виховання в них усіх соціальних елементів суспільства.

В організації інклюзивного навчання можемо виділити такі основні напрямки роботи закладу освіти:

1. Робота з батьками.
2. Організація освітніх умов.
3. Підбір кадрів.
4. Створення психологічних умов (позитивного налаштування).

Величезним і важливим напрямком роботи педагогічного колективу закладу освіти з організації інклюзивного освітнього середовища є створення позитивного психологічного клімату і серед батьків, і серед учнів, і серед усіх працівників закладу.

Інклюзивне освітнє середовище становить собою систему спеціальних педагогічних засобів, заходів, форм і методів навчання та виховання, спрямованих на розвиток процесів компенсації, подолання й усунення недоліків пізнавальної діяльності, рис особистості, розвитку фізичних, рухових можливостей дітей з особливими потребами.

Працюючи з дітьми, які мають обмежені психофізичні можливості, кожен працівник повинен займатися виконанням своїх обов'язків щодо навчання та виховання кожної дитини: діагностичною, корекційною, консультативною роботою, що має свої особливості та спрямовується на виправлення, послаблення недоліків психофізичного розвитку, формує нові пізнавальні можливості.

Система занять дітей з особливими потребами організована на поєднанні наочного образу, слова та практичних дій, що сприяє розвитку сприймання й сенсорних можливостей наочно-образного мислення, довільної уваги та пам'яті.

Окрім проведення корекційно-розвиткових занять, закладам освіти слід звернути увагу на

організацію дозвілля дітей з особливими освітніми потребами. Загалом, дозвілля дуже важливе для сучасної особистості тому, що є невід'ємною ланкою в їх житті. Воно виконує важливі соціальні та адаптаційні функції, дає можливість реалізувати свої нахили й таланти, проявляти ініціативу, сформувати життєві ідеали, цілі, ціннісні орієнтації, бути відповідальним за свої дії, сприяє пошуку себе та свого місця в дорослому житті тощо.

Особливої уваги вимагає організація дозвілля дітей з особливими потребами, оскільки на першому плані стоїть необхідність у підвищеній фізичній активності, в пізнавальній діяльності, а також прагнення провести вільний час з однолітками заради спілкування. Педагогічний процес в організації дозвілля таких дітей будується на співтворчості їх і педагогів, їх дружбі та духовній спільності, взаємоповазі, а також взаємній зацікавленості у спільному успішному досягненні результату діяльності. Співтворчість можлива тільки за умови сприятливих міжособистісних стосунків і духовно-психологічного комфорту, тому найпершим завданням педагога є створення такого психологічного середовища, шляхом використання різноманітних методів, форм та засобів, завдяки якому дитина із задоволенням і радістю буде брати участь у дозвільних заходах.

В сучасній системі освіти задля організації дозвілля дітей доцільно використовувати різноманітні види й форми анімації, що є складовою туристичної діяльності. Як відомо, анімацією є діяльність із розробки і здійснення спеціальних програм проведення вільного часу, організації та проведення розваг, спортивного дозвілля як дітей, так і дорослих.

На практиці за видами анімаційні програми поділяють на такі види: спортивно-оздоровчі, культурно-пізнавальні, розважальні, екскурсійні, комбіновані тощо.

Разом із педагогічним колективом ЗНЗ № 104 нами було розроблено та проведено в закладі освіти наступні анімаційні заходи:

- комплекс анімаційних, який охоплює оздоровчо-гігієнічні, танцювальні, фізкультурно-спортивні, імітуючі та рухливо-мовні вправи для використання під час проведення уроків для відпочинку дітей;
- спортивно-оздоровчі програми «Спортивна година» та «Фізкультура для всіх», які передбачали проведення різноманітних естафет, а також рухливих і спортивних ігор;
- розважально-ігрову програму «Юні шукачі розваг»;
- культурно-пізнавальну програму «Ігровий батл», яка поєднувала різноманітні види ігор: від розважальних до інтелектуальних та мала змагальний характер;
- комплексну програму «Від учня до вчителя», під час якої діти самі проєктували анімаційні

заходи та мали змогу провести їх один для одного за допомогою вчителя.

Важливою формою в організації дозвілля дітей з особливими потребами та їх однолітків є проведення туристичних походів, зльотів, екскурсій, прогулянок тощо. Бо саме дитячий і молодіжний туризм є ефективним засобом виховання, навчання, оздоровлення, соціальної адаптації й розвитку особистості дітей та молоді.

Об'єднання різновікових категорій дітей дозволило нам проводити туристичні зльоти та походи «Маленькі туристи» та «День туризму», під час яких у дітей є більше можливостей познайомитися один з одним, навчитися працювати в команді, позмагатися на смузі перешкод, у складанні рюкзака та туристичної палатки, позмагатися з картографії та у виконанні туристичної пісні тощо. Крім того, такі форми дозволяють дітям зануритися у світ природи та подивитися на неї під кутом збереження навколишнього середовища.

Тісний зв'язок з організацією туристичних походів має проведення екскурсій, за допомогою яких діти можуть дізнатися про національну культурну спадщину українського народу, історію народів світу тощо. Задля ознайомлення з культурно-історичною спадщиною міста Запоріжжя нами було проведено такі види екскурсій: оглядову «Запоріжжя туристичне» та тематичну «Хортиця Сакральна».

Висновки. Необхідність розвитку особистості дітей є суспільно-необхідним і природнім вектором розвитку соціуму. Все вищезазначене дозволяє стверджувати, що інклюзивне освітнє середовище має забезпечувати не тільки навчання дітей з особливими потребами, а й організацію проведення їх дозвілля, що сприятиме духовному та соціальному розвитку. Впровадження різноманітних форм туристичної діяльності в інклюзивне освітнє середовище впливає на розвиток образного мислення

дітей з особливими потребами, сприяє реалізації їх образотворчих здібностей, естетизації буденності життя й досягненню конкретних творчих результатів. На нашу думку, впровадження форм туристичної діяльності в інклюзивне освітнє середовище є важливим й ефективним засобом розвитку особистості дітей з особливими потребами.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні можливостей залучення дітей з особливими потребами до участі в різних видах туризму.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архипова С., Смеречак Л. Особливості соціального виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 11. Вип. 24(1). 2018. С. 8–15. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2018_24\(1\)_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2018_24(1)_4).
2. Байда Л., Красюкова-Енс О., Азін В. Інвалідність та суспільство. Київ: Київ. ун-т, 2011. 188 с.
3. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: АТОПОЛ, 2016. 152 с.
4. Колупаєва А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 7–13.
5. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей інвалідів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. 2012. № 5. С. 139–142.
6. Туризм у системі інклюзивної позашкільної освіти. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12374/1/1.pdf>
7. Фурман О. Інклюзивна освіта: створення комфортного середовища для дітей із різними стартовими можливостями. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2017. № 48. С. 16–19.

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

USE OF RUDOLF STEINER'S IDEAS IN WORKING WITH PRESCHOOLS

У статті визначено актуальність дослідження підвищення рівня професійної роботи з дітьми дошкільного віку за ідеями Рудольфа Штайнера. Розглянуто питання навчально-виховного процесу у підготовці дошкільників, готовності до школи на прикладі Центру розвитку дитини. Проаналізовано засоби підвищення рівня компетентностей майбутніх педагогів дошкільної освіти. Штайнерівський поділ розвитку дитини на три основні етапи відображений у шкільному підході до навчання: в ранньому дитячому віці (період першого семиріччя) виховання зосереджене на практичних заняттях і творчій грі; у початковій освіті (період другого семиріччя) основна увага приділяється розвитку художнього вираження та соціальних можливостей; середня освіта базується на принципах розвитку критичного мислення та емпатії. Загальною метою є розвиток вільної, морально відповідальної і соціально-адаптованої людини.

Процес підвищення рівня професійних компетентностей педагогів дошкільної освіти належить до певного культурно-часового простору і на кожному етапі історичного розвитку має свої завдання, цілі та способи їх вирішення. Розглянуто зв'язок із сучасними науковими досягненнями з розвитку самоосвіти майбутніх вихователів дітей дошкільного віку та власним досвідом педагогів і студентів, що сприяє підвищенню рівня професійних компетентностей педагогів. Розглянуто передовий досвід науковців із питань вальдорфської педагогіки та зв'язок з навчально-виховним процесом аудиторних і позааудиторних занять.

Визначено завдання Центру розвитку дитини та мету створення навчально-виховних програм, які були затверджені МОН України. Проаналізовано педагогічні технології та методи роботи з дітьми дошкільного віку за ідеями Рудольфа Штайнера, засоби активації та індивідуальної навчально-творчої діяльності. Такі навчальні технології та методи дають високий рівень мотивації, усвідомлену потребу дітей дошкільного віку в отриманні знань та умінь, прагнення до високої результативності навчання. У роботі з дітьми використовується індивідуальний підхід у процесі практичної роботи.

Ключові слова: робота з дошкільниками, вальдорфська педагогіка, фізичний розвиток дитини, розумові здібності дитини,

соціальні відносини, спадкові особливості дітей.

The article describes the relevance of the study of raising the level of professional work with preschool children by the ideas of Rudolf Steiner. The issues of the educational process in preparation of preschool children, school readiness on the example of the Child Development Center are considered. Means of raising the level of competence of future preschool teachers are analyzed. Steiner's division of the child's development into three main stages is reflected in the school approach to learning: early childhood (the first seven years) education focuses on practical classes and creative play; primary education (second semester) focuses on the development of artistic expression and social opportunities; Secondary education is based on the principles of developing critical thinking and empathy.

The overall goal is to develop a free, morally responsible and socially-adapted person. The process of raising the level of professional competences of preschool teachers refers to a specific cultural and temporal space and at each stage of historical development has its tasks, goals and ways of solving them. The connection with the modern scientific achievements in the development of self-education of future preschool children and their own experience of teachers and students is considered, which contributes to improving the professional competence of teachers. The best experience of scholars on Waldorf pedagogy and the connection with the educational process of classroom and extra-curricular lessons are considered.

The tasks of the Center for Child Development and the purpose of creating educational programs approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine have been identified. The pedagogical technologies and methods of working with preschool children on the ideas of Rudolf Steiner, the means of activation and individual educational and creative activity are analyzed. Such educational technologies and methods give a high level of motivation, a conscious need for preschool children to acquire knowledge and skills, and the desire for high learning effectiveness. The work of children uses an individual approach in the process of practical work.

Key words: work with preschoolers, Waldorf pedagogy, physical development of the child, mental abilities of the child, social relations, hereditary features of children.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.37>

Ямчинська Г.В.,

доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Структура Вальдорфської освіти наслідує Штайнеровську теорію розвитку дитини, яка ділить дитинство на три періоди розвитку та описує навчальні

стратегії згідно цих стадій. Кожний із цих трьох періодів триває близько семи років.

Мета підходу – пробудити «фізичний, поведінковий, емоційний, пізнавальний, соціальний

і духовний» аспекти кожної особистості, сприяти творчості так само, як аналітичному мисленню. Згідно даних огляду 2005 року вальдорфські школи успішно розвивають «творчі, соціальні та інші можливості, важливі для цілісного зростання людини» [2, с. 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Перша вальдорфська школа була заснована у 1919 році в Штуттгарті, Німеччина. Натепер у світі працює більше тисячі незалежних Вальдорфських шкіл, близько 2000 дитячих садочків та 646 центрів спеціальної освіти, які знаходяться у 60 країнах. Тобто вальдорфський рух становить один із найбільших незалежних шкільних рухів на міжнародному рівні. Також у світі існує велика кількість публічних шкіл на базі Вальдорфської педагогіки, академій і середовищ домашньої освіти.

Метою статті є дослідження роботи Центру розвитку дитини з використанням ідей Рудольфа Штайнера; підвищення рівня професійних компетентностей вихователів дітей дошкільного віку; прагнення розширити світогляд у майбутніх педагогів дошкільних закладів; вивчення Вальдорфської педагогіки в закладах вищої освіти; вдосконалення професійної освіти, яке повинно відповідати високим вимогам створення високорозвинутого суспільства та розвитку освіти і науки.

Виклад основного матеріалу. Світ дитинства – це світ яскравих почуттів і відкриття невідомого. В цей час діти отримують знання через власні почуття. Такий підхід є найзручнішим засобом пізнання. Дитина прислухається, придивляється, торкається, відверто радіє і таким чином пізнає життя. Вчитель або вихователь має допомогти дитині в такий відповідальний період відкрити світ у всій неповторності та яскравості.

Завдяки ідеям Рудольфа Штайнера, перевіреним на практиці за багато років у вальдорфських дитячих садках і групах, такий досвід став неоціненним прикладом для організації в Житомирському державному університеті імені Івана Франка Центру розвитку дитини, який працював із 2000 по 2018 роки.

Завданнями Центру розвитку дитини стало відшукати та максимально врахувати емоційний складник, здійснювати основне завдання – знайти дітей із навколишнім світом та готувати до поступового входження у стосунки зі світом і людьми. З цією метою були створені програми, які були затверджені в МОН України у 2000 році. Програма розрахована на дітей віком від 3 до 6 років. Згідно програми Центру розвитку дитини необхідно створити атмосферу любові та поваги до дитячої душі; сформувати у дитини позитивне ставлення до процесу навчання; працювати в атмосфері психологічного комфорту; підтримувати в дитини радість пізнання нового; формувати почуття насолоди від навчання.

Слід прагнути до того, щоб дитина мала можливість вибудувати такі взаємини з оточуючим світом, в основі яких було б розуміння, дієвість і симпатія, а основні навички і вміння були посередниками, які дозволять дитині відображати та формувати своє ставлення до світу. Якщо вчитель буде концентрувати свою увагу тільки виключно на розвиток вмінь і навичок, то для навчання в майбутньому настане зовсім очікуваний негативний фінал. За словами Рудольфа Штайнера, на сцену виходить вчительське вміння та мистецтво працювати творчо, не забуваючи при цьому про набуття дитиною (вихованцем) основних навичок [5, с. 8].

Учбовий план існує для дітей, а не діти для учбового плану (Рудольф Штайнер, «Внутрішня позиція вчителя», 15 вересня 1920 року). Підсумковою метою програми Центру розвитку дитини є підготовка дітей до школи. Щоб підготувати дитину до навчання, необхідно враховувати багато показників:

1) фізичний розвиток (зміна зубів із молочних на корінні; здатність доторкнутися рукою до верхньої частини протилежного вуха через голову; 8-образний вигин спини; сформовані суглоби пальців і колін);

2) вміння ловити двома руками м'яча; скакати на одній нозі (правій або лівій); ритмічно стрибати; ходити перехресно; стрибати на 2-х ногах; вміння підніматися і спускатися сходами, почергово ступаючи правою і лівою ногою; вміння зав'язувати шнурки, застібати ґудзики або блискавку; вміння правильно їсти, пити, умиватися, обходити себе (власна гігієна), використовувати ці навички (у пальчиковій грі); вміння користуватися ножицями, в'язати вузли пальцями; розрізняти сторони (право, ліво, верх, низ);

3) соціальні взаємини: приєднуватися до запропонованої діяльності; ділитися іграшками; допомагати батькам, вчителю або вихователю в наведенні і підтримуванні порядку; не перебувати у стані сонливості або збудженості;

4) розумові здібності: із задоволенням слухати казки та оповідання; пам'ятати основний сюжет улюблених казок та інших творів; розповідати про недавні події з детальним поясненням; любити співати пісні і розповідати вірші (деякі знати напам'ять), розпізнавати і називати кольори; здатність вибірково концентрувати увагу на певних видах діяльності протягом 10-15 хвилин; виконувати прості завдання, пам'ятати та встановлювати собі мету; користуватися реченнями, які починаються з певних слів (це здатність і початок логічного мислення); здатність дитини не чекати, щоб з нею бавилися, а самостійно знаходити собі гру, в яку вона може гратися.

Завданнями програми Центру розвитку дитини є поступово підготувати дитину до школи. В своїй роботі Центр розвитку дитини обов'язково вра-

ховує вплив батьків на дитину, який протягом перших 6-7 років, а особливо перших 3-4 років є дуже сильним. Перед тим, як дитина потрапляє до Центру розвитку дитини, вчитель або вихователь має поспілкуватися з батьками, дідусями та бабусями майбутніх вихованців, щоб отримати чітку картинку першого періоду в біографії дитини. Це може в майбутньому допомогти побачити внутрішні причини та проблеми, які можуть виникати.

Оточуючі дитини (мама, бабуся) можуть розповісти про спадкові особливості та розвиток за перші 3-4 роки, тому що основою у формуванні на цей час є сім'я, дім та все, що там відбувається. Вкінці серпня починали записувати дітей, починаючи з 3-х до 6-7 років. Серед них дуже багато тих, які не відвідували дошкільні заклади з певних причин (проблеми зі здоров'ям – часто хворіє, батьки вважають, що їм не потрібен дитячий садок, невеликі фізичні проблеми – однолітки будуть ображати). Тому організувати групи намагалися за віком і розвитком дітей. Особливо ретельно підбирали у групи, де діти за віком готувалися до школи.

Оскільки Центр розвитку дитини працював багато років, то групи майбутніх першокласників підбирали так: I група – це ті діти, які вже два, а то й три роки відвідували Центр, II група – ті, які в цьому році будуть навчатися перший рік і вже почали готуватися до школи. Батьки здебільшого розуміли, що необхідно дитину соціалізувати та організувати її як майбутнього школяра. Програму першого класу в центрі не проходили. Завданням педагогів було налаштувати дитину на отримання знань із радістю і граючись. У III групу набирали 4-річних дітей, які вже відвідували центр і будуть продовжувати його відвідувати. IV група це 3-річні діти – ті, які вперше переступили поріг центру.

Причини такого раннього відвідування різні. В багатьох дітей у трирічному віці є велике бажання пізнання навколишнього світу, і батьки не мають змоги, а інколи просто не знають, як дати дитині цікаву для неї інформацію, навчити гратися самостійно та із товаришами, інші батьки мають амбітні плани на майбутнє, що їх дитина після курсів буде найкращою серед однолітків, є й такі батьки, яких вихователі сварять у дитячих навчальних закладах за повільний розвиток і які переживають за майбутнє дітей.

Дітей у центрі не тестували на предмет знань і вмінь, а спочатку тільки розпитували на перших зборах про дитину та причину звернення до Центру розвитку дитини. При цьому наголошувалося на тому, що будуть діяти деякі правила, які потрібно буде виконувати. Якщо потрібна консультація логопеда або дитячого психолога, вони можуть її отримати індивідуально в цьому центрі. Заняття розпочиналися о 17 годині і відбувалися два рази на тиждень. Кожне заняття тривало по 15-20 хвилин із невеликими перервами між

ними у 3-4 хвилини. Діти відразу вчаться переходити в іншу предметну кімнату і точно знають порядок (розклад предметів). Програма створена таким чином, що одна тема, наприклад «Осінь», проходить через усі чотири заняття – англійську (діти називають фрукти і овочі англійською), образотворче мистецтво (малюють або ліплять фрукти й овочі), логіку (рахують фрукти й овочі, розрізняють їх), музику (співають про осінь, водять хоровади). З першого заняття у центрі звертають увагу на недоліки мови. Цю особливість дитини потрібно враховувати. Тому батьки мають не забувати та попередити вчителя або вихователя перед тим, як дитина ввійде у свій маленький колектив, для того, щоб її можна було посадити ближче до себе та звертати більшу увагу на вимову букв. Також важливо, щоб дитина відчувала себе комфортно при роботі з інструментами та не шукала кожен раз інше робоче місце [3, с. 82].

Особливу увагу в центрі приділяють координації рухів. Відповідні завдання сприяють цьому, відбувається перехресна діяльність кори головного мозку. Так, ліва півкуля пов'язана з рухами правої руки і навпаки. Мовленнєва діяльність пов'язана з лівою півкулею у правосторонніх людей, а у більшості ситуацій може бути і протилежною. Питання переучування ліворуких досить складне тому, перед тим, як втручатися, необхідно протягом перших занять уважно спостерігати за дитиною і проконсультуватися зі спеціалістом.

Що спонукає до особливого підходу до дитини, коли вона потрапляє до Центру розвитку дитини:

- мало розвинуті або відсутні побутові навички;
- учбові (бідний словниковий запас);
- рухові (слабке відчуття ритму, слабке слухове сприйняття);
- соціальні (нервовість, негативне ставлення до дітей і деяких занять);
- вольові якості (складно міняє темп роботи і діяльність).

Тому в центрі намагаються виявляти причину і поступово вирішувати проблему за допомогою спеціальних занять і завдань, але дитина не повинна їх помічати. Причини бувають різні: тяжка вагітність, складні пологи, усиновлення, інфекції. В цьому процесі педагогам допомагають лікувальний педагог і психолог.

Перші заняття розпочинають із переказу казок. Поступово дитину вводять у казковий світ і паралельно дають маленькі завдання (кожному індивідуально). На основі багаторічних досліджень встановлено, що казки – це вербальні моделі, в яких закладені всі педагогічні елементи: про добро, правду, свободу, героїзм, відвагу, працьовитість, дружбу, толерантність, любов, нетерпимість до брехні і ворожнечі. Казки про тварин першими читають дітям, які ними дуже захоплюються. Так, казка І. Франка «Заєць і їжак» є наочним прикла-

дом не хитрощів, а володіння законами логіки, які призводять до перемоги двох не дуже рухливих їжаків над найшвидшим зайцем.

Казки прищеплюють любов до Землі, Людей, Природи. З казок засвоюються основи математичних знань, елементи психології, елементи культури, народної педагогіки, рідної мови та народних традицій (наприклад, казка І. Франка «Лис Микита»). Переказуючи чи інсценізуючи казку, педагоги демонструють народні іграшки за сценарієм твору: дерев'яну рухому іграшку, яворівську багатоколірну іграшку, опішнянську глиняну іграшку. На заняттях діти з образотворчого мистецтва часто втілюють у матеріалі та творчо осмислюють фольклорні казкові сюжети та образи. Цей напрям у Центрі розвитку дитини є досить перспективним, оскільки народна іграшка у сфері дитячої творчості має значні переваги, адже спілкування з нею відбувається близькими і зрозумілими дитячій свідомості засобами (театралізація, створення за народним зразком або власним задумом). Створення іграшок на фольклорні теми зі щедро дарованих природою екологічних матеріалів пов'язує дитину з українською духовністю та сприяє формуванню у свідомості національних пріоритетів. Для театралізації можливо одягнути дітей у костюми персонажів казок, щоб вони відчували себе дійовими особами казки, тому що костюм у дитячій казці відіграє велике значення [1, с. 12].

Дитяча казка для дитини – це великий світ зі своїми законами, незалежно від того, про кого вона – про людей чи тварин, про давнину чи сучасність. Коли дитина слухає і дивиться казку, вона залучає всі свої рецептори, втілює їх графічно або скульп-

турно на сторінках книжки, засобами мультиплікації або в театралізованій виставі. Від казок педагогі поступово переходять до ігор (на основі казки, народних звичаїв і міфів). У кожному маленькому епізоді казки вчителі знаходять можливість для проведення заняття (для малювання та співів, а потім з логіки, української та англійської мов). З кожним заняттям дитина починає розуміти, для чого їй треба навчатися і знати правила поведінки, правила життя, оточуючу природу.

Висновки. Проведено дослідження роботи Центру розвитку дитини з використанням ідей Рудольфа Штайнера та підвищення рівня професійних компетентностей вихователів дітей дошкільного віку. З цього можна зробити висновки, що при правильному підборі предметів і матеріалу для проведення занять із дітьми дошкільного віку можна зацікавити вихованців у прагненні до навчання, а також готовності до школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бригіта Бару. Праздники с детьми: перевод з англ. Шаскольской М., Мальцевой Н. К. : «Наири», 2011. 93 с.
2. Загвоздкин В. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребенка. СПб.-Москва, 2005. 160 с.
3. Кевин Ависон. Справочник класного учителя Вальдорфской школы. К. : «Наири», 2011. 116 с.
4. Склярєнко Н.В., Авраменко Д.К., Христюк Ю.С. Основи дизайн-проекування дитячого простору : навчальний посібник. К., 2011. 248 с.
5. Ямчинська Г.В., Плющик Є.В. Мистецька абетка. (для дітей 5-7 років). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 128 с.

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗВО

COMPETENCE APPROACH TO ORGANIZATION STUDENTS' SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY

Стаття присвячена вимогам сучасного суспільства до системи вищої освіти, головною з яких є ефективна професійна підготовка майбутнього фахівця, який зможе пристосуватися до мінливих умов сьогодення та бути конкурентноспроможним на ринку праці. Сьогодні суспільство вимагає від системи вищої освіти професійної підготовки майбутніх фахівців, що володіють фундаментальними знаннями, вміннями та навичками, здатних творчо підходити до вирішення неординарних питань, бути конкурентноспроможними на ринку праці. Тому одним із основних завдань сучасної вищої освіти є питання впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку студентів. Основна увага акцентується на компетенціях, що сприяють адаптації фахівців до мінливих умов сучасного ринку праці й бурхливого розвитку науки й техніки. Сьогодні компетентнісний підхід стає невіддільним складником освітньої галузі. Перевага компетентнісного підходу полягає у тому, що він дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Запровадження компетентнісного підходу у вищому навчальному закладі потребує значних зусиль професорсько-викладацького складу з визначення кола компетенцій, які мають бути сформовані у майбутнього фахівця, виокремлення їх змісту та критеріїв, які б дали змогу визначати рівень сформованості компетенцій. Крім того, роль самостійної роботи в умовах запровадження компетентнісного підходу в сучасній вищій школі також набуває актуального значення. Сьогодні вона виступає як вагомий чинник сформованості компетентності. Упровадження компетентнісного підходу ставить перед учасниками навчального процесу завдання навчитися вчитися. Комплексними ресурсними засобами для реалізації цього завдання є сформованість і подальший розвиток навчальної самостійності. Предметні компетенції формуються на основі здобуття досвіду самостійного вирішення проблем, і хоча самостійність різнобічно трактується педагогами і психологами, вона забезпечує оволодіння прийомами діяльності, усвідомленість і обґрунтованість дій, критичність, здатність самостійно прийняти рішення, прояв індивідуальності тощо.

Ключові слова: компетентнісний підхід, самостійна робота, методи, професійна

освіта, дистанційна форма навчання, вища школа.

The article is dedicated to the requirements of modern society for the higher education system is the effective professional training of the future specialist, who will be able to adapt to the changing conditions of today and be competitive in the labor market. Competent approach, the introduction of which in higher education allows to accomplish the task. Today, society requires the higher education system to train future professionals with basic knowledge, skills and abilities, able to creatively tackle extraordinary issues and be competitive in the labor market. Therefore, one of the main tasks of modern higher education is the question of introducing a competent approach in the professional training of students. The focus is on competencies that contribute to the adaptation of professionals to the changing conditions of the modern labor market and the rapid development of science and technology. Today, a competent approach is becoming an integral part of the education industry. The advantage of the competency approach is that it allows you to evaluate both the knowledge component and the personal changes of the specialist that occurred during the vocational training in higher education. Introducing a competency-based approach in higher education requires considerable effort on the part of the teaching staff to determine the range of competencies that should be developed for the future specialist, to identify their content and criteria, which would allow determining the level of competence development. In addition, the role of independent work in the context of implementing a competent approach in modern higher education is also becoming relevant. Today, it acts as a significant factor in the formation of competence. The implementation of a competency approach puts the participants in the learning process: learning to learn. Complex resource means for realization of this task are formation and further development of educational independence. Subject competences are formed on the basis of gaining experience of self-solving problems and, although independence is interpreted differently by teachers and psychologists, it provides mastery of methods of activity, awareness and validity of actions, criticality, ability to make decisions independently, manifestation of personality, etc.

Key words: competence approach, self-educational activity, methods, vocational education, distance learning, higher education.

УДК 378.147:811.111(07)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.38>

Тамаркіна О.Л.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету
Байдак Л.І.,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні в Україні триває процес реформування освітньої системи, спрямований на розвиток та набуття особистістю якісних здатностей, приве-

дення вітчизняних критеріїв та стандартів освіти у відповідність до європейських вимог. Презентованість використання поняття «компетентнісний підхід» у нормативно-правових і концептуальних

документах, у наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних педагогів свідчить, що цей підхід стає реалією сучасної освіти та активно реалізується в навчально-виховному процесі, оскільки вирішення завдань сучасної школи потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності тих, хто навчається, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей. Компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на досягнення інтегральних результатів у навчанні, якими є загальні (базові, ключові) і спеціальні (предметні) компетентності тих, хто навчається. Загальні (базові, ключові) компетентності забезпечують наступність і послідовність навчання впродовж усього життя людини, вони поступово поглиблюються і збагачуються залежно від рівня освіти. Окремо ученими розглядається термін «компетенція» і розуміється як суспільновизнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Її вважають наперед заданою соціальною нормою, яка відчужена від особистості [5].

Аналіз наукових досліджень і публікацій.

Аналіз публікацій учених дає підстави стверджувати, що реалізація компетентнісного підходу у навчанні студентів ЗВО буде успішною за умов комплексного забезпечення усіх складників навчального процесу – цілей навчання, побудови компетентнісно орієнтованого змісту освіти, відповідної розробки методичного забезпечення. Увага багатьох дослідників компетентнісного підходу зосереджена на теоретико-методологічних засадах, професійно-діяльнісних аспектах, педагогічних концепціях і теоріях. Над цією проблемою працювали І. Бабіна, П. Бачинський, Н. Бібік, І. Єрмаков, Н. Дворнікова, І. Драч, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Локшина, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, Г. Селевко, С. Сисоєва, О. Ситник, Г. Терещук, С. Трубочева, Н. Фоменко, А. Хуторський та інші.

Мета статті – проаналізувати компетентнісний підхід до організації самостійної роботи студентів ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід виступає методом моделювання результатів освіти як норм його якості. Він містить пріоритетну орієнтацію на особистісні та соціальні цілі та цінності освіти: навченість, самовизначення, здатність до самореалізації та соціальної самовіддачі, колективної дії, співпраці. У компетенції, сформовані при компетентнісному підході (від лат. *Competentia* – приналежність по праву, а також від *competens* – відповідний, здібний), крім діяльнісних (процедурних) знань, умінь і навичок, входять також мотиваційні та емоційно-діяльні складники. Важливим складником компетенції є досвід, інтеграція в єдине ціле цільових установок знань, способів і прийомів вирішення завдань. У цьому сенсі компетентнісний підхід виступає як інтегруючий всі основні цілі

та результати освіти, відображені в особистісно-орієнтованому, соціально-орієнтованому підходах, моделях школи діалогу культур, проблемного навчання, що розуміє, ситуативній педагогіці та інших концепціях, моделях і варіантах освіти. По суті, це установка на перспективну культурологічну модель освіти. Компетентнісний підхід висловлює кращі традиції світової та вітчизняної освіти, служить способом реалізації особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культурологічного підходів, але в той же час він більш універсальний, мобільний і одночасно конкретний і практичний. Однак його практична реалізація пов'язана з подоланням багатьох труднощів, потребує ґрунтовної перебудови освітнього процесу. Найістотніше питання: чи можна його здійснити в рамках предметного вивчення освітніх програм? Можливо, корисно перейти до іншого структурування навчального матеріалу навколо ключових компетенцій: соціальних, особистісних, інформаційних, комунікативних, компетенцій у вирішенні проблем тощо. Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок, створенням умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного, багатоаспектного, соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [7]. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності. Він передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. В такому разі впровадження компетентнісного підходу у професійній освіті виступає фундаментом формування компетентного фахівця, який володіє культурою професійної діяльності. Саме компетентнісний підхід дозволяє здійснити відбір змісту професійної освіти відповідно до потреб особистості, що розвивається і одночасно орієнтує його на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі. Водночас у системі компетентнісного підходу до навчання у вищій школі нових акцентів набувають вимоги до форм і засобів навчання. Професійному становленню фахівців сприяють інноваційні та інтерактивні форми навчання: індивідуальна, інформаційно-технологічна, проектна та інші. Не менш важливим у реалізації компетентнісного підходу є дистанційна форма навчання, особливо для студентів, що навчаються без відриву від виробництва і вирішують комплекс завдань самостійно.

На предметному рівні формування компетентностей, досвід самостійного вирішення проблем вимагає активного включення в навчальний процес внутрішніх та зовнішніх ресурсів. Внутрішніми ресурсами є знання, уміння й навички. Комплексними ресурсними засобами для реалізації є сформованість і подальший розвиток навчальної самостійності. Ураховуючи те, що предметна компетенція визначається сукупністю знань, умінь та характерних рис, самостійна робота має всі шанси розвивати в студентів уміння ставити освітні цілі, шукати і знаходити шляхи їх вирішення. Саме цей підхід виховує самостійність, характерними ознаками якої є здатність до самоконтролю, самооцінки. Серед ознак активності як чинника суб'єкта навчання теж виділяють самостійність, а в навчальній діяльності – самостійність у навчанні. Тому активність та самостійність є проявом самоосвітньої діяльності та самореалізації особистості. Самостійна робота студентів завжди була найважливішим складовим елементом навчального процесу. Вона розрахована на формування науково-професіональних якостей майбутнього фахівця. Конкретне призначення самостійної роботи полягає в тому, щоб сформувати у кожного студента допитливість, здібності аналітичного мислення. Самостійна робота студентів розширює сферу входження в досліджувану проблему. Проведення самостійної роботи з літературою, практикуми й інші види діяльності не можуть зводитися до так званого закріплення того, що почув і записав студент на лекції. У самостійній роботі студент розширює і поглиблює свої знання, наукові підходи та переконання. Отже, самостійна робота студентів є продовженням аудиторних занять у процесі оволодіння програмним матеріалом. Крім того, самостійна робота повинна формувати наукові інтереси, розширяти науковий світогляд, допомагати включатися в наукові дослідження, що більше усього захоплює студентів [2]. Самостійна робота, аналітично проведена в розумній логічній системі, формує дуже важливі професійні якості молодого фахівця. Розширення і перебудова самостійної роботи студентів неодмінно призводить до зростання її виховної ролі. Самостійна робота як активна розумова діяльність в аудиторії, а потім і цілеспрямована навчально-пізнавальна діяльність після занять, має особливий виховний потенціал: потрібні вольові зусилля, організованість, планомірність – необхідні чинники самовиховання.

Висновки. Отже, у сучасній науці спостерігаємо стійку тенденцію утвердження не лише поняття «компетентнісний підхід», а й осмислення його сутності, адже реалізація цього підходу ґрунтується на розумінні, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості. Сучасні концепції педагогічної освіти базуються на ідеях розвитку людських ресурсів та саморозвитку освітніх інституцій і суб'єктів педагогічного процесу. Шлях до самонавчання й самоосвіти лежить через використання широкого спектру різнорівневих самостійних робіт за участю методів продуктивного навчання. Він є досить трудомістким і вимагає великої співпраці викладача й студента. В умовах компетентнісного підходу до навчання самостійна робота є інструментом формування компетентності «вміння вчитися». Впровадження компетентнісного підходу як одного з основних напрямів модернізації вищої освіти України вимагає розв'язання певних проблем, зокрема: оновлення стандартів вищої освіти шляхом розробки концептуальних засад для створення моделі випускника вищого навчального закладу як системи моделей його професійної діяльності та освітньо-професійної підготовки, відповідно до зміни освітньої парадигми розробки і впровадження єдиних підходів до побудови педагогічної системи, яка відповідає б головному завданню вищої школи – формуванню компетентності майбутнього фахівця.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова. Серія 17 (вип. 17). 2010.
2. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся. Москва : Просвещение, 1984. 64 с.
3. Єрмаков І., Софій Н. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : наук.-метод. зб. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ : «К.І.С.», 2003.
6. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 34–52.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация. Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В ОСВІТІВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ
У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

THE USE OF AUGMENTED REALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій доповнена реальність як сфера досліджень інформатики широко поширена як для освітніх, так і для промислових програм. Сучасні тенденції одно-значно стверджують, що нині доповнена реальність стає одним із товарів широкого та постійного вжитку (реклама із доповненою реальністю, вживання її у всіх мобільних програмних засобах, а також вихід на освітні та промислові підприємства). Як технологія, доповнена реальність зараз знаходиться на вершині кривої «пик технологій». Навіть іграшки із використанням доповненої реальності дедалі частіше з'являються у продажу у загальних торгових мережах. Використання технологій доповненої реальності не тільки робить навчання захоплюючим, але й дає змогу створювати математичні проекти високого рівня технологічної складності, розвивати пізнавальні та творчі здібності учнів (студентів), демонструючи комплексний підхід до використання ІКТ у практиці. Сьогодні одним із найпопулярніших напрямів розвитку доповненої реальності є освіта. Суперечливим є той факт, що через інституційну інерційність і з ряду інших причин освіта, будучи одним із провідників нових технологій, є одним із останніх секторів, повністю перетворених ними. Що стосується використовуваних методів і підходів, то освіта протягом багатьох років не змінювалася. Однак зараз ми можемо побачити деякі нововведення у цій галузі. Необхідність постійних інновацій тепер зумовлена катастрофічним зростанням інформації, яка повинна бути оброблена для підтримки прогресу в розвитку сучасної науки. Дані зростають швидше, ніж продуктивність комп'ютерів, що подвоюється кожні рік-півтора згідно із законом Мура. Обсяг даних у наукових дослідженнях також збільшується за експоненціальним законом.

Ключові слова: інноваційні технології, доповнена реальність, навчання, сучасна освіта, якість освіти.

At the current stage of information technology development, reality as a field of computer science research has been augmented, and has become widespread for both educational and industrial programs. Current trends clearly state that now augmented reality is on the verge of becoming one of the goods of widespread and constant use: augmented reality advertising, its use in all mobile software, as well as access to educational and industrial enterprises. As a technology, augmented reality is now at the top of the technology peak. Even augmented reality toys are increasingly being sold in general retailers. The use of augmented reality technologies not only makes learning exciting, but also enables the creation of high-level mathematical projects of technological complexity, developing the cognitive and creative abilities of schoolboy (students), demonstrating a comprehensive approach to the use of ICT in practice. Today, one of the most popular avenues of augmented reality development is education, in which there are many different uses of modern technology. Controversial is the fact that, because of institutional inertia and for a number of other reasons, education, being one of the first leaders of new technologies, is one of the last sectors completely transformed by them. Regarding the methods and approaches used, education has not changed over the years. However, now we can see some innovations in this area. The need for continuous innovation is now driven by the catastrophic growth of information that must be processed to support progress in the development of modern science. Data is growing faster than the performance of computers, which doubles every year and a half, according to Moore's Law. The amount of data in scientific research is also increasing by exponential law. **Key words:** innovative technologies, augmented reality, training, modern education, quality of education.

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.39>

Круглик В.С.,

докт. пед. наук,
доцент кафедри інформатики
і кібернетики
Мелітопольського державного
педагогічного університету імені
Богдана Хмельницького

Прокоф'єв Є.Г.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Медведев Є.Л.,

студент магістратури факультету
інформатики, математики і економіки
Мелітопольського державного
педагогічного університету імені
Богдана Хмельницького

Маринов А.В.,

студент магістратури факультету
інформатики, математики і економіки
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Загальна тенденція останніх десяти років у загальноосвітньому просторі дає змогу стверджувати, що сучасні країни остаточно вступили в епоху бездротового ІТ-простору, і це зумовлює розширення меж освітніх інноваційних рішень і занепад традиційного університетського інформаційно-освітнього середовища. Сучасність характеризується швидким переходом до мобільно-орієнтованої відкритої багатовимірної педагогічної системи із використанням мобільних пристроїв із доступом до глобальної мережі Інтернет. Орієнтуючись на роботи

вітчизняних науковців, зокрема Н.В. Моїсеєнко, М.В. Моїсеєнко, С.О. Семерікова [5] та ін., можна виділити ряд факторів, які має задовольнити така система, а саме: психолого-педагогічні умови для забезпечення якісного сприйняття інформації; мобільні інформаційно-комунікаційні технології та навчальні посібники як методичне наповнення створених дистанційних освітніх курсів; створення можливості управління дослідженнями й освітою та надання освіти; забезпечення якості освіти, основними проявами якої будуть можливості особистісного розвитку викладачів і студентів у про-

цесі вирішення навчальних і наукових проблем у зручний для них час. Проводячи детальний аналіз світових тенденцій на ринку освітніх послуг, можемо говорити про те, що одним із актуальних та інноваційних методів підвищення ефективності дистанційного, інклюзивного та загалом мобільно-орієнтованого навчального середовища є використання технологій розширення реальності, до яких можна віднести доповнену реальність (Augmented Reality, далі – AR), віртуальну реальність (Virtual Reality, далі – VR) і змішану реальність (Mixed Reality, далі – MR). Ці технології створюють можливість інтеграції реальних і віртуальних засобів навчання з мобільними пристроями за допомогою світової мережі Інтернет. На сучасному етапі AR є сферою досліджень інформатики, її особливістю визначають поєднання даних реального світу із даними цифрового світу, що призвело до її поширення в освіті та промисловості. Таким чином, застосування засобів AR у рекламі й освітніх послугах є доцільним і актуальним для подальшого детального дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питаннями систематики, розвитку та використання AR у процесі візуалізації та професійної діяльності займалися Ф. Кішино, Т.П. Коделл, Д.В. Мейзел, П. Мілграм, А.Е. Сазерленд, Н. Гуаеля, Е. Гінтерса, Х. Мартіна-Гутьєрреса, Д. Переза-Лопеса, М.Т. Рєстиво, Т. Різова, Ж.М. Сотата, О. Гюго, Н.В. Моїсеєнко, М.В. Моїсеєнко, С.О. Семеріков, В.В. Ткачук та ін. Роботи Т. Різова є найбільш важливими для нашого дослідження, адже вони підтвердили позитивний ефект від використання технологій AR для покращення якості сприйняття інформації людиною, що дає змогу говорити про можливість визначення процесу використання технологій AR як одного з найбільш перспективних напрямів підвищення ефективності роботи візуалізації навчального контенту під час навчального процесу у закладах вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість науково-публіцистичної літератури із визначеної тематики, все ще виникає потреба в узагальненому відображенні особливостей використання технологій AR під час навчального процесу, що безпосередньо впливає на необхідність аналізу джерел для подальшої розробки у нашому дослідженні.

Мета статті – аналіз наявних джерел із метою визначення особливостей, потреб і проблем використання технологій AR під час навчального процесу для подальшої розробки моделі та педагогічного програмного засобу з використанням AR.

Виклад основного матеріалу. На початку вивчення особливостей, потреб і проблем використання технологій AR в освітньому процесі у закладах вищої освіти доцільним є проведення аналізу світових і вітчизняних наробок щодо

визначеного питання. Важливими для нашого дослідження є роботи Т. Різова й Е. Різової [3], котрі розглядали особливості використання засобів AR у процесі навчання студентів предмету «Інженерна графіка». Дослідники вивели важливі для нас поняття «підготовлена сцена» та «непідготовлена сцена», які є основоположними у розробці будь-якої моделі із використанням засобів AR. Програмне забезпечення AR науковці умовно поділяють на те, що призначене для використання у «непідготовленій сцені» (у цей термін вони вклали програмні засоби, орієнтовані на використання у будь-якій точці та на будь-якій площині) та те, що призначене для «підготовленої сцени» (класу, аудиторії, лабораторії та ін.). AR для «непідготовленої сцени» є доцільним в умовах невизначеності щодо поля його моделювання, а це вимагає моніторингу його стану шляхом застосування додаткової апаратури, такої як гіроскопи, навігатори ORB, компаси тощо і призводить до збільшення вартості використання визначеного програмного забезпечення, але водночас дозволяє проведення виїзних занять (таких як туристичні походи, дослідницькі поїздки та ін.). Під час урочного навчального процесу у школі або у закладі вищої освіти доцільним є використання програмного забезпечення «підготовленої сцени», адже позиціонування та відстеження здійснюються за допомогою відповідних суцільних чорно-білих маркерів (квадратних чи круглих), визначених архітектурою програмного забезпечення для їх виявлення та відстеження.

Із робіт М.Т. Рєстиво [2] випливає, що сучасний стан навчального процесу (особливо у шкільних закладах) характеризується низьким рівнем забезпеченості технічно-лабораторним приладдям, який призводить до неможливості виконання ряду навчальних експериментів. Таку ситуацію автор розглядав на прикладі викладання розділу «Електрика» курсу фізики. Під час проведення визначених занять викладачі зіштовхнулися із проблемою повної відсутності сучасного електромеханічного приладдя, котре б забезпечило достатній рівень наочності та дало змогу якісного сприйняття інформації. Було запропоновано використати засоби AR, що дозволяють якісно збільшити рівень подання інформації та експериментально підтвердити її результати.

Т.П. Коделл і Д.В. Майзел говорять про якісний вплив технологій AR з погляду створення простоти відображення в ній віртуальних об'єктів порівняно з VR. Це підтверджує припущення про те, що AR є більш доцільною для використання її з метою створення якісної візуальної складової частини процесу навчання і надає достатню кількість засобів для будь-якої навчальної дисципліни шляхом побудови якісних моделей розширення реального світу.

Аналізуючи роботу Ж.М. Сьотата [1, с. 32], присвячену визначенню особливостей використання засобів AR з метою покращення процесу навчання, ми визначили основні сфери їхнього використання: набуття учнями технічних навичок шляхом побудови якісних моделей і подальше їх використання при моделюванні різних аспектів технічних експериментів; використання у ході навчання методів досліджень та експериментального підходу до вивчення загальних тем; створення ігрового простору, яке зумовлює роботу в командах; перевірка моделей на якість.

Безумовною перевагою використання AR є інноваційність, котра створює спектр новітніх можливостей у навчальному процесі, що призводить до інтенсифікації освіти шляхом відходження від застарілих «традиційних» підходів до навчання, неоптимальних і трудомістких як для учнів, так і для викладачів. У контексті сучасних шкіл та університетів визначена проблема є актуальною, однак сучасна тенденція свідчить про те, що в найближчі десять років проблема буде усунута шляхом повного переходу до Нової української школи. Говорячи про якісний вплив засобів AR на навчальний процес, доцільно виділити основні його плюси: здатність демонструвати явище з будь-яким ступенем деталізації; занурення глядача в будь-які обставини без найменшої загрози життю; залучення до ролі безпосереднього учасника подій, що дозволить учням і студентам підійти до вивчення будь-якого предмета з позиції експериментатора.

Логічним буде твердження, що майже будь-який сучасний інструмент із використанням технології AR в загальному сенсі може бути об'єктом навчання, якщо його використання чітко скероване та направлене на полегшення взаємодії користувача (учня) з реальними об'єктами з метою вивчення їхніх властивостей у процесі експериментальних досліджень.

Можна визначити основні напрями застосування засобів AR: надання можливості підвищення реалістичності у процесі проведення наукового дослідження; забезпечення емоційно-пізнавального досвіду, що сприяє залученню учнів до систематичного навчання; забезпечення правильної інформації про методи встановлення приладдя та його подальшого використання у процесі експерименту; створення інноваційних способів подання реальних об'єктів у процесі навчання [2, с. 69–70].

Проводячи план розробки об'єктів для AR, доцільно виділити три основні етапи подальшого функціонування програмного засобу:

1) 3D-простір відображає розроблену візуальну модель компонента, створеного засобами AR;

2) 2D-простір (сітка поверхні) створює простий, зрозумілий однозначно системою маркер, який відіграє роль сигналу для активації програмного засобу;

3) програмний засіб AR, у якому маркер асоціюється з відповідною 3D-моделлю та відображає її на площині.

Під час процесу розпізнавання маркеру системою AR 3D-модель перекидає зображення розпізнаного маркера на екрані пристрою з програмним забезпеченням для розширеної реальності.

Однак створення подібного програмного забезпечення у вітчизняних закладах світи, а тим більше його подальше впровадження найближчим часом буде можливим лише як експеримент, насамперед через фінансові реалії. Це пов'язано насамперед із тим, що створення повноцінного майданчика AR потребує низки компонентів, серед них найважливішими є: система 3D-проекцій різної конфігурації; графічний генератор, який дозволяє повністю синхронно обробляти та видавати необхідний потік візуальної інформації, дистанційне управління та контроль всього програмного й апаратного забезпечення; програмний пакет (Virtools, 3DVIA Studio Pro або інший двигун 3D). Також потрібні набори різних модулів; інструменти розробки, інструменти для перенесення інформації 3D, модулі візуалізації, бібліотеки штучного інтелекту, бібліотеки фізичних законів, інструменти для роботи з периферією AR (набір різних пристроїв, що дозволяють «посилити» ступінь інтерактивності з віртуальною моделлю наслідування різних каналів сприйняття інформації).

Висновки. Тож, підводячи підсумок аналізу використання засобів AR у сучасному освітньому процесі, можна стверджувати, що вона матиме позитивний вплив у ряді процесів, таких як: розширення можливостей лабораторних установок, які використовуються для підготовки учнів і студентів до роботи із реальними системами; створює можливість віртуальної роботи зі складними та матеріально дорогими системами, що традиційно були доступні лише фахівцям; надання лабораторним тренажером інтерфейсів із AR, що сприяє покращенню професійної підготовки; мотивація студентів до експериментальної та навчально-дослідницької роботи. Але водночас вона потребує ряду факторів, які слід створити в умовах освітніх лабораторій для використання подібного програмного забезпечення: систем 3D-проекцій різної конфігурації; графічного генератора; програмного пакета; наборів різних модулів; інструментів розробки, інструментів для перенесення інформації 3D. Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що сучасні тенденції підтверджують актуальність наукових наробок у векторі використання засобів AR у різних ланках навчального процесу, але нині ця тематика не є повністю розкритою, тому варто дослідити особливості розробки програмного забезпечення із AR і розробити навчальну модель для подальшого впровадження подібного програмного забезпечення у навчальний процес.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Cieutat J.-M., Hugues O., Ghouaiel N. Active Learning based on the use of Augmented Reality Outline of Possible Applications: Serious Games, Scientific Experiments, Confronting Studies with Creation, Training for Carrying out Technical Skills. *International Journal of Computer Applications*. 2012. Vol. 46. № 20. P. 31–36.
2. Restivo M.T., Chouzal F., Rodrigues J., Menezes P., Patrao B., Lopes J.B. Augmented Reality in Electrical Fundamentals. *International Journal of Online Engineering*. 2014. Vol. 10. № 6. P. 68–72.
3. Rizov T., Rizova E. Augmented reality as a teaching tool in higher education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2015. Vol. 3. № 1. P. 7–16.
4. Моїсеєнко Н.В., Моїсеєнко М.В., Семеріков С.О. Мобільне інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 11. С. 20–27.
5. Семеріков С.О., Ткачук В.В., Єчкало Ю.В. Мобільно орієнтоване середовище навчання фундаментальних і фахових дисциплін студентів вищих навчальних закладів. *IV Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених «Наукова молодь – 2016»*. 2016. 3 с.

НАВЧАЛЬНИЙ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНИЙ КОМПЛЕКС ІЗ ФІЗИКИ EDUCATIONAL COMPUTER-ORIENTED COMPLEX IN PHYSICS

Метою навчання фізики у загальноосвітніх навчальних закладах є набуття учнями компетентностей, що дасть їм змогу самовизначитися, розвинути самостійне критичне мислення, підготуватися до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства. Активну допомогу у формуванні компетентностей надають нові засоби навчання, які індивідуалізують процес навчання, інтенсифікують самостійну роботу учнів, мотивують до активного виконання навчальних завдань і розширюють кругозір учнів. Удосконалення засобів і методів навчання фізики має орієнтуватися на розвиток пізнавальної діяльності та творчого мислення учнів, формування умінь застосовувати знання на практиці. З метою покращення якості навчального фізичного експерименту ми пропонуємо використання навчального комп'ютерно орієнтованого комплексу, котрий дає можливість не лише компенсувати недостатню матеріальну базу кабінетів фізики, але і сприяє розвитку критичного мислення учнів, вміння аналізувати, синтезувати й оцінювати інформацію. Впровадження у процес навчання інформаційних технологій, побудованих на основі використання комп'ютерно орієнтованих засобів, потребує суттєвого експериментально-методичного обґрунтування. Це і визначає актуальність дослідження. Методологічною основою дослідження є компетентісний і діяльнісний підхід в освіті, положення про відкриту освіту й освіту впродовж усього життя. З метою трансформації й осучаснення навчального процесу, забезпечення мобільності та доступності інформації, реалізації особистісного підходу до кожного учня розроблений нами навчальний комп'ютерно орієнтований комплекс із фізики реалізовано у хмароорієнтованому середовищі у вигляді веб-сайту з використанням інструментів, сервісів і послуг Google. Основними засобами навчального комп'ютерно орієнтованого комплексу з фізики є комплекс технічного (апаратного), програмного, інформаційного і методичного забезпечення, за допомогою якого реалізуються комп'ютерно орієнтовані форми організації навчання.

Ключові слова: фізичні компетентності, комп'ютерно орієнтовані засоби навчання, реальний і віртуальний навчальний фізичний експеримент, навчальний комп'ютерно орієнтований комплекс.

The purpose of teaching physics in general educational institutions is the acquisition by students of competencies, will allow them to self-determination, develop independent critical thinking, prepare for active participation in the production, social and cultural life of society. New learning tools that individualize the learning process, intensify students' independent work, motivate students to actively complete their learning tasks and broaden the students' outlook provide active training in the development of competences. Improvement of the means and methods of teaching physics should be guided by the development of cognitive activity and creative thinking of students, the formation of skills to apply knowledge in practice. In order to improve the quality of the training physical experiment, we propose the use of a computer-based training facility that not only compensates for the insufficient material base of physics classrooms, but it also promotes students' critical thinking, ability to analyze, synthesize and evaluate information. The introduction of computer-based information technology training requires substantial experimental and methodological validation. This determines the relevance of the study. The methodological basis of the study is a competent and active approach to education, provision for open education and lifelong learning. In order to transform and modernize the educational process, to ensure mobility and accessibility of information, to take a personal approach to each student, we developed a computer-based physics-training suite implemented in a cloud-based environment, using a website using Google's tools, services and services. The main means of a computer-based training complex in physics is a complex of technical (hardware), software, information and methodological support through which computer-based forms of training organization are implemented.

Key words: physical competence, computer-aided learning tools; a real and virtual physical training experiment, a computer-based learning complex.

УДК [373.5.091.3: 004.9]:53
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.40>

Лаврова А.В.,

аспірант

Інституту інформаційних технологій
і засобів навчання

Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблеми методики навчання фізики, в т. ч. системи навчального фізичного експерименту, потребують переосмислення цілей і завдань навчання, оновлення їх змісту і структури, вдосконалення методів, засобів і форм. Тому впровадження сучасних освітніх інновацій та інформаційних технологій навчання з метою формування предметної компетентності з фізики, забезпечення можливостей самовдосконалення особистості та її подальшого професійного становлення є ефективною траєкторією розвитку навчального фізичного експерименту.

Використання ІКТ для підтримки навчального фізичного експерименту було у центрі уваги

В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука, С.П. Величка, В.Ф. Заболотного, А.М. Гуржія, М.І. Жалдака, Н.Л. Сосницької, Н.А. Мисліцької, О.М. Соколюк, С.Г. Литвинової, І.О. Теплицького, І.С. Чернецького, О.М. Желюка, М.О. Моклюка, М.О. Мясковської, В.Ф. Клятченко, І.М. П'яних, А.Н. Петриці та інших вітчизняних і зарубіжних дослідників, які присвятили низку наукових праць вирішенню цієї проблеми.

Поряд із цим варто зазначити, що питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні фізичної компетентності учнів недостатньо висвітлені, у зв'язку з чим чітко проявляються окремі суперечності:

– між швидким темпом розвитку цифрових технологій підтримки наукових фізичних досліджень

і неадаптованістю їх до використання у навчальному фізичному експерименті;

– між потенціалом комп'ютерно орієнтованих комплексів для формування фізичної компетентності учнів старшої школи і нерозробленістю моделей їх використання;

– між можливостями використання комп'ютерно орієнтованих засобів як інструменту формування предметної компетентності учнів під час навчального фізичного експерименту та відсутністю належної методики їх застосування під час навчального процесу в закладах середньої освіти.

Метою дослідження є обґрунтування ефективності застосування навчального комп'ютерно орієнтованого комплексу для формування предметної компетентності з фізики засобами навчального фізичного експерименту та впровадження його в навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Навчальний фізичний експеримент є основою вивчення фізики. Аналіз дидактичних можливостей навчального експерименту показує, що він може використовуватися на різних етапах вивчення матеріалу та з різною дидактичною метою, а також виступає одночасно як метод навчання, джерело знань і засіб навчання. Демонстрація дослідів на уроках, виконання лабораторних робіт і фізичних практикумів учнями, позакласні досліді й експериментальні задачі становлять основу експериментального методу вивчення фізики у загальноосвітній школі.

Навчальний фізичний експеримент сприяє формуванню в учнів необхідних практичних вмінь, дослідницьких навичок та особистісного досвіду експериментальної діяльності, завдяки яким вони стають спроможними у межах набутих знань розв'язувати пізнавальні завдання засобами фізичного експерименту [1].

Удосконалення проведення навчального фізичного експерименту є основою підвищення навчання фізики, оскільки фізика – наука експериментальна. Без перебільшення можна сказати, що якість знань і практична підготовка учнів із фізики перебувають у прямій залежності від якості навчального фізичного експерименту.

Одним із ефективних засобів, які сприяють ефективному формуванню предметної компетентності з фізики, є комп'ютерні технології навчання. На думку І. Сальник, належне використання комп'ютерних технологій у системі навчального фізичного експерименту корисне і відкриває абсолютно нові можливості. За цих умов використання реальних дослідів і комп'ютерно орієнтованих засобів є взаємодоповнюючими способами вивчення фізичного (реального) навколишнього світу, його законів і закономірностей розвитку як у методичному, так і в методологічному аспекті [2].

Важливо також зазначити, що для формування фізичних компетентностей важливу роль відіграють

методи та прийоми, способи й засоби, які використовує учитель. Їх поодинокі і неузгоджене застосування не дає бажаного результату. Лише комплексне поєднання дає можливість учителю правильно організувати навчально-виховний процес.

Тому нами запропоновано використання навчального комп'ютерно орієнтованого комплексу для формування предметної компетентності в учнів.

Під *навчальним комп'ютерно орієнтованим комплексом* (далі – НКОК) ми розуміємо дидактичну комп'ютерно орієнтовану систему, що забезпечує формування предметної компетентності під час організації та проведення навчального фізичного експерименту на основі багаторівневих освітніх траєкторій. Основним засобом навчання НКОК є комплекс технічного (апаратного), програмного, інформаційного і методичного забезпечення, за допомогою якого реалізуються комп'ютерно орієнтовані форми організації навчання. НКОК розроблено на основі новітніх педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, використання яких може забезпечити ефективне формування предметної компетентності старшокласників. НКОК включає в себе дві складові частини: інструментальну та навчально-методичну.

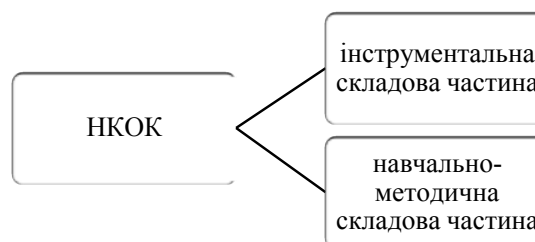


Рис. 1. Складові частини НКОК

Інструментальна складова частина комп'ютерно орієнтованого комплексу включає цифрову лабораторію Nova5000 із датчиками або ноутбук із реєстратором Usb-Link і відповідним програмним забезпеченням; фізичні прилади для проведення демонстраційного експерименту, для виконання фронтальних лабораторних робіт, для виконання дослідницьких проектів.

Навчально-методичною складовою частиною НКОК є навчально-методичні матеріали до виконання лабораторних робіт із механіки, інструкції для виконання лабораторних робіт для учнів, методичні поради до організації та проведення віртуальних навчальних експериментів, методичні поради до організації та проведення комп'ютеризованих навчальних експериментів, етапність роботи із симуляторами та модуляторами, контрольні-оцінювальні матеріали.

Практично результати дослідження впроваджені в навчально-виховний процес у вигляді сайту «Навчальний комп'ютерно орієнтований комплекс із фізики» у хмароорієнтованому середовищі.

У процесі проблемно-теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел і власних досліджень розроблено структурно-функціональну модель застосування НКОК для формування предметної компетентності старшокласників. Розроблена нами модель становить єдність таких компонентів: концептуально-цільового, організаційно-змістового, процесуального та контрольно-коригувального. Така структура моделі має умовний характер, тому що кожен із компонентів доповнює та розширює функції іншого.

Модель формування предметної компетентності старшокласників під час навчального фізичного експерименту складається з чотирьох блоків, на кожен із яких впливають загальнодидактичні принципи навчання та специфічні для комп'ютерного навчання закономірності. Розроблена структурно-функціональна модель застосування НКОК для формування предметної компетентності старшокласників є необхідною для розробки відповідної методики, застосування якої сприятиме цілеспрямованому комплексному фор-

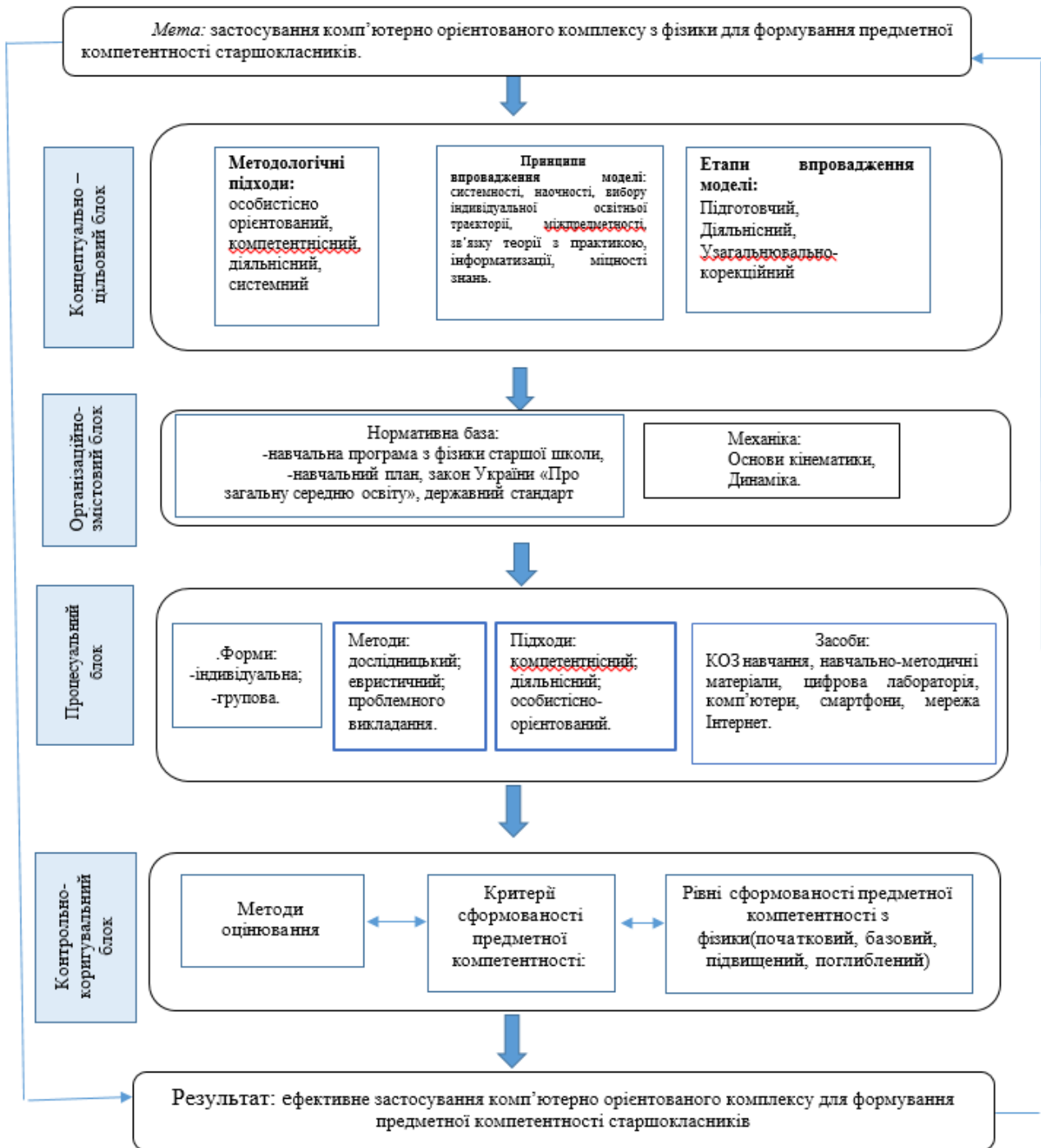


Рис. 2. Структурно-функціональна модель застосування НКОК для формування предметної компетентності старшокласників

муванню предметної компетентності старшокласників під час навчання фізики.

Концептуально-цільовий блок містить систему компетенцій, якими має оволодіти учень під час навчання фізики, та систему завдань для формування експериментальних умінь із фізики.

Організаційно-змістовий блок містить перелік запропонованих лабораторних робіт із використанням цифрових лабораторій. Організаційно-цільовий блок корелюється нормативно-правовою базою для закладів загальної середньої освіти. У цьому блоці закладена мета реалізації моделі – забезпечити умови для розвитку предметної компетентності учнів старшої школи під час навчального фізичного експерименту, а також конкретизовані задачі: 1) з'ясувати рівень предметної компетентності учнів як показник їхньої готовності до проведення навчального фізичного експерименту; 2) забезпечити ефективне формування в учнів знаннєвого, діяльнісного й оцінювального компонентів предметної компетентності як особистісної якості.

Процесуальний блок відображає наукові підходи, на яких ґрунтується системне дослідження проблеми розвитку предметної компетентності учнів із фізики, а саме: компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований. Реалізація змісту та завдань, визначених у моделі, має ґрунтуватися на дотриманні таких головних підходів до організації навчально-виховного середовища у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів, як: особистісно орієнтований підхід – орієнтація вчителя на особистість учня як мету, суб'єкт, результат і показник ефективності навчання, обов'язкове врахування індивідуальних здібностей старшокласників і їхніх особистісних можливостей у різних видах навчальної діяльності, задоволення потреб та інтересів учнів; діяльнісний – посилення ролі учня як суб'єкта навчального процесу, його активності та самостійності, таке управління навчальним процесом і розподіл функцій у цьому процесі між вчителем та учнем, коли учень стає активним учасником процесу управління навчальною діяльністю; компетентнісний – створення умов для забезпечення формування у процесі навчання фізики основних груп компетенцій (як предметних, так і ключових); синергетичний – відкритість системи освіти взагалі та системи навчального фізичного експерименту зокрема, що характеризується нелінійністю, незавершеністю, суб'єктністю (особистісне знання), нестійкістю, нестабільністю та дозволяє враховувати в навчанні здібності та нахили учнів, забезпечувати індивідуальну траєкторію навчання. Зміст структури має відповідне наповнення: розуміння науки як системи знань, принципи, методи і форми наукового пізнання. Процесуальний блок конкретизується у вигляді інструкцій для проведення лабораторних досліджень, обов'язкових для виконання у школі.

Контрольно-коригувальний блок є необхідним компонентом структурно-функціональної моделі розвитку предметної компетентності учнів старшої школи. Компонент передбачає отримання програмованих (очікуваних) результатів впровадження структурно-функціональної моделі розвитку предметної компетентності учнів засобами навчального фізичного експерименту, якісний і кількісний аналіз отриманих результатів, які відображаються у сформульованих висновках. Необхідною умовою реалізації цього компонента є те, що отримані результати впровадження моделі в освітній процес із фізики мають бути відомі не тільки вчителю, але й учням і батькам. Останнє буде стимулом для самоаналітичної активності учня, що проявлятиметься у формуванні умінь і навичок самооцінювання, самопізнання, схильності до позитивної самоактуалізації та самовдосконалення.

У рамках обмеженого часу використання НКОК для організації та проведення навчального фізичного експерименту розширює можливості експерименту, підвищує зацікавленість учнів до процесу пізнання, що забезпечує значне поліпшення ефективності навчання фізики, позитивно впливає на когнітивні процеси, дає можливість збільшити інформаційну наповнюваність навчального матеріалу та сприяє розвитку пізнавального інтересу до дослідницької роботи [3], формує підхід до лабораторних досліджень як до процесу моделювання, проведення аналітичного прогнозування та віртуального експерименту. Обробка результатів вимірювань за допомогою сучасних технічних засобів готує учня до використання комп'ютерної техніки у дослідницькій діяльності. Це сприятиме формуванню знань високого рівня, що забезпечує формування предметної компетентності учнів під час навчального фізичного експерименту, який є основою вивчення фізики. Проте інтерактивне моделювання не може замінити проведення учнями дослідів і експериментів з реальними об'єктами та приладами (крім випадків, коли проведення реального експерименту є неможливим або швидкоплинним), однак є прекрасним способом підготовки до проведення реального дослідження, формуючи в учнів нові навички, мотивуючи учнів експериментувати, будувати власні гіпотези та їх перевіряти.

Якщо детальніше розглянути концептуально-цільовий блок, організаційно-змістовий блок структурно-функціональної моделі застосування НКОК для формування предметної компетентності старшокласників (рис. 2), можна побудувати інформаційно-дидактичну модель використання комп'ютерно орієнтованих технологій як засобу формування предметної компетентності учнів старших класів у процесі навчального фізичного експерименту (рис. 3).

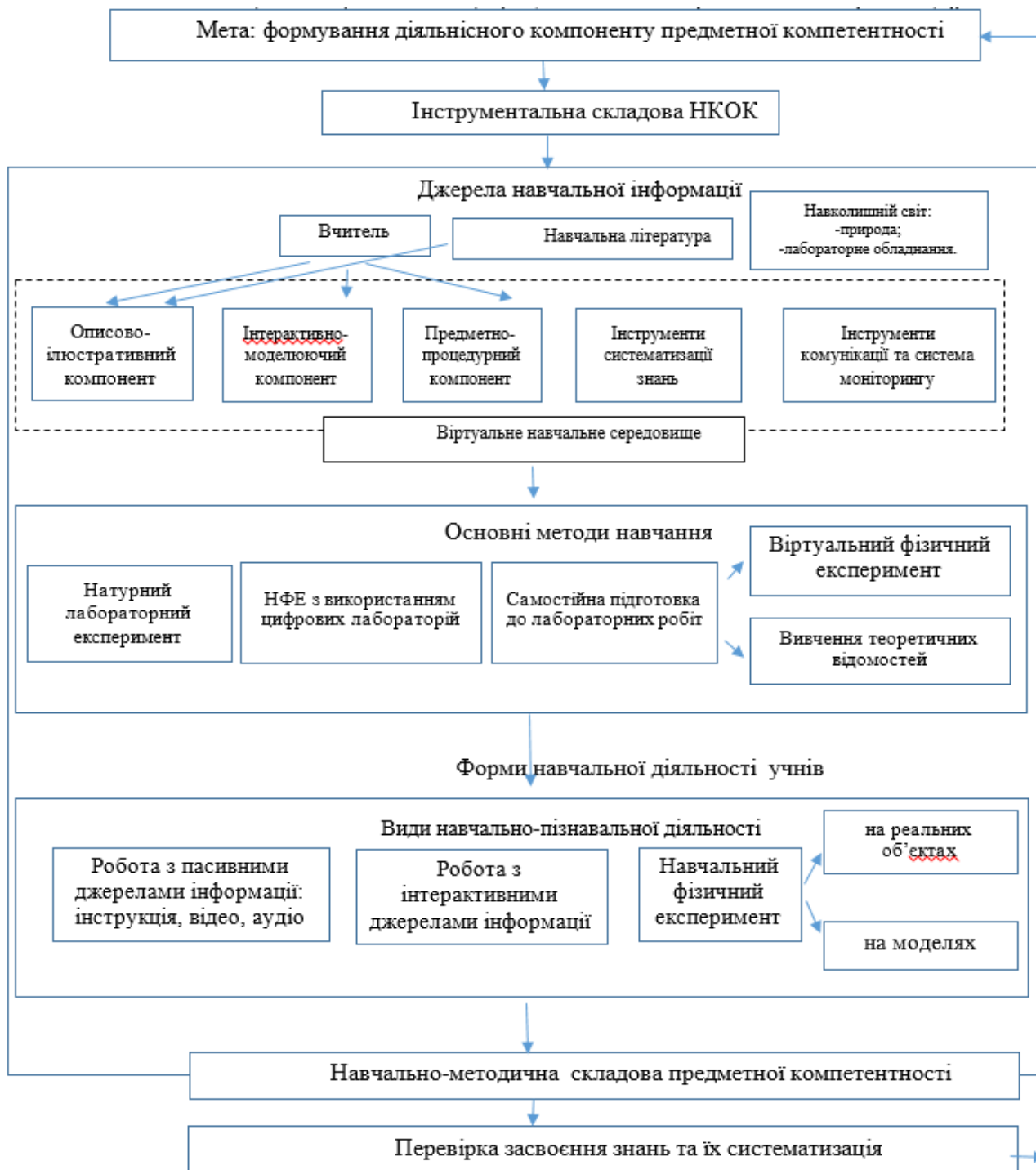


Рис. 3. Інформаційно-дидактична модель використання НКОК із фізики для формування діяльнісного компоненту предметної компетентності

Застосування інформаційних технологій якісно змінює роль вчителя в управлінні навчальним процесом і розподіл функцій у цьому процесі між вчителем та учнем: учень стає більш активним і має можливість самостійно обирати траєкторію навчання. Навчальний фізичний експеримент, що здійснюється з використанням НКОК, передбачає взаємозв'язок віртуального та реального, розширює можливості експерименту, підвищує зацікавленість учнів до процесу пізнання, що забезпечує

значне поліпшення ефективності навчання фізики, позитивно впливає на когнітивні процеси, дозволяє збільшити інформаційну наповнюваність навчального матеріалу.

Висновки. Сучасний підхід до ефективного проведення фізичного експерименту полягає у комбінуванні реального та віртуального експериментів із використанням нових технологій навчання для формування ключових і предметних компетентностей учнів. Лише вміле поєднання

комп'ютерних технологій і традиційних методів навчання фізики дасть бажаний результат: високий рівень засвоєння знань із фізики й усвідомлення їхнього практичного застосування. Використання комплексу комп'ютерно орієнтованих засобів навчання розширює можливості експерименту як виду наочності та джерела знань і включає такі етапи: підготовчий; проведення натурного фізичного експерименту; висновки. Сучасне програмне забезпечення автоматизує збір, обробку та систематизацію даних, що економить час і сили учнів. Загалом це дозволяє зосередити їхню увагу на фізичній суті досліджуваного явища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Заболотний В.Ф. Методика навчання фізики. Загальні питання(в схемах і таблицях з мультимедійними додатками). Вінниця : Едельвейс і К, 2009. 112 с.
2. Сальник І.В., Сірник Е.П. Модель сучасної системи навчального фізичного експерименту старшої школи. *Наукові записки КДПУ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* 2015. Вип. 7. Ч. 2. С. 218–227.
3. Лаврова А.В., Заболотний В.Ф. Шкільний фізичний експеримент з використанням комп'ютерно орієнтованих засобів навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна.* 2014. Вип. 20. С. 136–139.

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ІСТОРИЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН

DISTANCE EDUCATION IN UKRAINE: HISTORY AND CURRENT STATE

Реформа освіти в Україні триває та набирає ще більших обертів. Однією з рушійних сил реформи освіти є вчитель. Концепція НУШ передбачає, що «збільшиться кількість моделей підготовки вчителя». Серед вчителів останнім часом популярністю користуються саме вебінари й онлайн-курси, тобто отримання знань дистанційно. Дистанційна форма навчання в Україні впроваджується вже понад п'ятнадцять років. У 2002 р. Міністерство освіти і науки України започаткувало експеримент із дистанційного навчання. Нині дистанційна освіта розвивається в низці університетів. Серед спільних переваг навчання на дистанційних курсах можна виділити такі: орієнтацію на потреби сучасного вчителя; нові підходи до навчання учнів (моніторинг останніх тенденцій в освіті та розробку відповідних матеріалів курсів); навчання у зручний для вас час (не вимагається присутність у певний момент часу, навчання відбувається тоді, коли це зручно та комфортно); навчання у зручному для вас місці (відсутня потреба їхати на навчання, знання здобуваються вдома, на робочому місці); економію коштів (економію бюджету, адже не потрібно витрачати гроші на проїзд чи проживання в іншому місті); сертифікат (окрім потрібних знань, отримується ще й сертифікат, у якому зазначається кількість годин, витрачених на навчання, що допоможе у майбутньому при атестації); постійну онлайн-підтримку (тьютори готові надати допомогу в будь-який час, якщо виникатимуть питання чи проблеми під час дистанційного навчання). Це спільні переваги для дистанційних курсів, що пропонують українські освітні платформи, однак кожен має свої особливості. Для українських вчителів суспільствознавчої галузі дистанційні курси пропонують кілька освітніх платформ. Найбільшою популярністю серед вчителів користуються Prometheus, TeachHub, EdEra, Всеосвіта.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційний курс, вчитель суспільствознавства, підвищення кваліфікації, самоосвіта.

The education reform in Ukraine continues and is gaining even greater momentum. One of the driving forces of education reform is the teacher. The concept of NUSh notes that "the number of teacher training models will increase". Webinars and online courses are popular among teachers lately, that is, obtaining knowledge remotely. The aim of the work is to study the characteristics of distance courses for teachers of the social science industry in the Ukrainian educational Internet platforms. The distance learning in Ukraine has been introduced for more than seventeen years. In 2002 The Ministry of Education and Science of Ukraine began the experiment on distance learning. In recent years, distance education has been developed in a number of universities. Among the general advantages of distance learning courses are the following: focus on the needs of the modern teacher; new approaches to teaching students (monitoring the latest trends in education and the development of relevant course materials); training at a time convenient for you (no presence is required at a certain point in time, training occurs when it is convenient and comfortable); training at a place convenient for you (absent the need to go to school, knowledge is acquired at home, at the workplace); savings (budget savings, because you do not need to spend money on travel or living in another city); certificate (in addition to the necessary knowledge, you also get a certificate that indicates the number of hours spent on training, which will help in the future with certification); constant online support (tutors are ready to assist at any time if there are questions or problems during distance learning). These are common advantages for distance learning courses offering Ukrainian educational platforms, however each has its own particular qualities. For Ukrainian teachers in the social science field, distance courses offer several educational platforms. The most popular among teachers are the following Prometheus, TeachHub, EdEra, Vseosvit.

Key words: distance education, distance course, teacher of social studies, professional development, self-education.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.41>

Маринченко Г.М.,

канд. іст. наук,
старший викладач кафедри історії
Миколаївського національного
університету імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформа освіти в Україні триває та набирає ще більших обертів. Однією з рушійних сил реформи освіти є вчитель. Держава гарантує вчителю свободу від втручання у професійну діяльність. Концепція НУШ передбачає, що «збільшиться кількість моделей підготовки вчителя». Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ІППО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). Вчитель отримує право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, як передбачено Законом «Про освіту». Серед вчителів останнім часом популярністю користуються саме вебінари й онлайн-курси, тобто отримання знань дистанційно. Дистанційна освіта – це відкрита система навчання, яка передбачає активне спілкування

між викладачем і студентом за допомогою сучасних Інтернет-технологій і мультимедіа.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми розвитку дистанційної освіти активно розроблялися у працях О. Кіріленко, І. Лещенко, Н. Муліної, В. Свиридюк, І. Шуневич. Дослідженню проблем дистанційного навчання у вищій школі присвячені праці Є. Владимирської, О. Кареліної, М. Умрик. Теоретичні, практичні та соціальні аспекти дистанційного навчання в Україні висвітлені в роботах П. Дмитренка, В. Кухаренка, Н. Протасової, С. Сазонова, О. Самойленка. Окремі аспекти дистанційної підготовки майбутніх фахівців розглядали Л. Волошинова, П. Єфіменко, Н. Логінова, О. Марущак та ін. [1, с. 102].

Т. Бондаренко [2], Ю. Носенко [3], Ю. Запорожченко [4] досліджують можливості використання

сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності та розвитку інклюзивної освіти.

Впровадження дистанційної освіти як нової педагогічної технології, особливості її використання в освітній сфері досліджують О. Зарицька [5], О. Колесніков, В. Гогунський [6], М. Назар [7], О. Васюк, Т. Скуміна [8], М. Карпенко [1], В. Биков [8], О. Малінко [10].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість праць, освітні платформи, що пропонують дистанційні курси в Україні, не висвітлені в педагогічній літературі.

Метою розвідки є дослідження можливостей та особливостей навчання на дистанційних курсах, які пропонують українські освітні Інтернет-платформи, для самоосвіти вчителів суспільствознавчої галузі.

Виклад основного матеріалу. Дистанційна форма навчання в Україні впроваджується вже понад сімнадцять років. У 2002 р. Міністерство освіти і науки України започаткувало експеримент із дистанційного навчання. Дистанційна освіта розвинулася в низці університетів: Харківському університеті радіоелектроніки, Харківському національному технічному університеті «ХПІ», Національному технічному університеті України «КПІ», Хмельницькому національному університеті, Сумському державному університеті, Полтавському університеті економіки та торгівлі, Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Київському національному університеті технологій і дизайну та ін.

Впровадження дистанційної освіти в Україні регулюється низкою нормативних документів: «Національною доктриною розвитку освіти», «Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні», «Національною програмою інформатизації», Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання».

В організаційну структуру системи дистанційної освіти України в різний час входили Рада з питань моніторингу розвитку дистанційної освіти при КМ України, координаційна Рада МОН України з питань дистанційної освіти, Український центр дистанційної освіти на базі КПІ, регіональні центри у Харкові, Львові, Одесі, Дніпрі, Хмельницькому.

Нині питаннями організації та впровадження дистанційної освіти опікуються департамент вищої освіти МОН України, Український інститут інформаційних технологій в освіті, структурні підрозділи деяких ВНЗ. Нині в Україні відсутній єдиний координаційний центр формування та реалізації державної політики в галузі розвитку дистанційної освіти.

Це викликано тим, що в Україні не було однозначного уявлення про дистанційне навчання. Причини цього – різні підходи до його організації у різних навчальних закладах, відсутність загальної концепції та стандартів. Подекуди це призвело до неякісної реалізації та спричинило в суспільстві певну недовіру до дистанційної форми навчання, адже є різні підходи до означення назв форм навчання на відстані: *дистанційне учіння* (distance learning) – отримання учнем знань за допомогою Інтернету, комп'ютерів, телебачення, радіо тощо; *дистанційне навчання* (distance teaching) – викладання «на відстані»; *дистанційна освіта* – (distance education) поєднання праці викладача і студента, якщо немає безпосереднього контакту між ними; *теленавчання* (teleteaching) – навчання з використанням супутникового й інших варіантів телебачення; *навчання за допомогою мережі* (teaching by net-work) як використання переважно одного лише Інтернету; *телематична освіта* (telematic education) є найширшим із зазначених понять, що включає спільні дії всіх учасників навчання з використанням усієї гами інформаційних засобів [11, с. 25].

Більш змістовним, на нашу думку, є визначення дистанційної освіти, яке пропонує П. Лузан. Під дистанційною освітою він розуміє синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, що ґрунтується на використанні розмаїття традиційних і нових інформаційних технологій і їхніх технічних засобів, які використовуються для доставлення навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем і тими, хто навчається, коли процес навчання не обмежений у просторі та часі та не передбачає постійну, обов'язкову присутність слухачів у конкретному закладі освіти [12, с. 85].

Сьогодні технологія дистанційного навчання використовується у вищій школі, а також для підвищення кваліфікації й перепідготовки фахівців. Вона дає можливість враховувати індивідуальні здібності, потреби, темперамент і зайнятість студента, котрий може опановувати навчальну програму в будь-якій послідовності й темпі та мати можливість контактувати з викладачем по телефону, електронній чи звичайній пошті, а також очно, що дуже корисно для вчителів сучасної української школи, які мають перелаштуватися на нові форми та методи навчання для реалізації концепції Нової української школи.

Для технології дистанційної освіти характерна висока якість підготовки фахівця та велика пізнавальна мотивація, що створюється мережею Інтернет. Саме посиленою мотивацією дистанційне навчання відрізняється від денного та заочного навчання, і з цим пов'язаний якісний стрибок.

Програмні засоби навчального призначення дозволяють: індивідуалізувати та диференцію-

вати процес навчання; здійснювати контроль із діагностикою помилок і зворотним зв'язком; здійснювати самоконтроль і самокорекцію навчальної діяльності; вивільнити навчальний час за рахунок виконання комп'ютером трудомістких рутинних обчислювальних робіт; візуалізувати навчальну інформацію; моделювати й імітувати досліджувані процеси або явища; проводити лабораторні роботи в умовах імітації на комп'ютері реальних дослідів або експериментів; формувати уміння студента приймати оптимальні рішення в різноманітних ситуаціях; розвивати певний вид мислення (наприклад, наочно-образне, теоретичне); підсилити мотивацію до навчання (наприклад, за рахунок образотворчих засобів програми або вкраплення ігрових ситуацій); формувати культуру пізнавальної діяльності та ін.

Дослідження О. Павлова [13], Л. Жилиної та О. Кононова [14] акцентують увагу на тому, що за нинішніх умов є достатні підстави для прогнозування зростання привабливості дистанційних форм освіти через мережу Інтернет, що дозволяють не переривати свою професійну діяльність і надають можливість отримання якісної освіти, найбільш наближеної до очної форми навчання. Найперспективнішими формами в цьому відношенні є дистанційна освіта та віддалена форма очного навчання (робота з філіалами вишу).

Для українських вчителів суспільствознавчої галузі дистанційні курси пропонують кілька освітніх платформ. Найбільшою популярністю серед вчителів користуються Prometheus, TeachHub, EdEra, Всеосвіта.

Чому саме ці платформи? Можливо тому, що тут пропонують нові, цікаві, актуальні дистанційні курси, орієнтовані на отримання теоретичних знань і практичних навичок у стислі строки. Хоча дистанційне навчання на цих платформах має переваги, спільні для всіх платформ, кожна з них має свої особливості та «родзинки».

Серед спільних переваг можна виділити такі: орієнтацію на потреби сучасного вчителя; нові підходи до навчання (моніторинг останніх тенденцій в освіті та розробку відповідних матеріалів курсів); навчання у зручний для вас час (не вимагається присутність у певний момент часу, навчання відбувається тоді, коли це зручно та комфортно); навчання у зручному для вас місці (відсутня потреба їхати на навчання, знання здобуваються вдома, на робочому місці); економію коштів (економію бюджету, адже не потрібно витратити гроші на проїзд чи проживання в іншому місті); сертифікат (окрім потрібних знань, отримується ще й сертифікат, у якому зазначається кількість годин, витрачених на навчання, що допоможе у майбутньому при атестації); постійну онлайн підтримку (тьютори готові надати допомогу в будь-який час, якщо виникатимуть питання чи проблеми під час дистанційного навчання).

Це спільні переваги для дистанційних курсів, які пропонують українські освітні платформи, однак вони мають свої особливості. Більш детально з особливостями дистанційних курсів на означених платформах знайомить публікація Г. Маринченко [15].

Висновки. Дистанційна освіта в Україні набуває розмаху. Особливо це актуально для вчителів, котрі мають йти у ногу з часом і часу яким катастрофічно не вистачає. Отримання знань і навичок під час дистанційного навчання таку можливість гарантує. Для українських вчителів суспільствознавчої галузі дистанційні курси пропонують кілька освітніх платформ. Найбільшою популярністю серед вчителів користуються Prometheus, TeachHub, EdEra, Всеосвіта.

Курси на цих платформах постійно оновлюються, завжди доступні, інформація подається змістовна, корисна, має прикладне значення. Однак, на нашу думку, для вчителів суспільствознавчої галузі основою для саморозвитку більшою мірою може слугувати платформа Prometheus. Саме тут представлено дистанційні курси, що розкривають проблематику курсів цієї шкільної освітньої галузі, актуальну з огляду на введення до програми такого предмету, як «Громадянська освіта».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Карпенко М.М. Розвиток дистанційного навчання як відповідь на сучасні виклики для України. *Стратегічні пріоритети*. 2014. № 4 (33). С. 102–105.
2. Бондаренко Т.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 67. № 5. С. 31–43.
3. Носенко Ю.Г. Деякі аспекти впровадження засобів ІКТ в інклюзивну освіту. // *Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених «Наукова молодь – 2014»*. Київ, 2014. С. 54–56.
4. Запорожченко Ю.Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 15. С. 138–145.
5. Зарицька О.Л. Дистанційна освіта як новітня інформаційна технологія. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2003. № 13. С. 233–235.
6. Колесніков О.Є., Гогунський В.Д. Основні аспекти впровадження дистанційної освіти. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*, 2012. Т. 1. № 1. С. 34–41.
7. Назар М.М. Характерні психологічні особливості дистанційної освіти через мережу Інтернет. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив*, 2013. № 1 (1). С. 264–274.
8. Васюк О., Скумін Т. Теоретико-методичні аспекти організації дистанційної освіти. *Вісник Книжкової палати*. 2011. № 2. С. 1–3.
9. Биков В.Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*. Київ : Атіка, 2005. С. 77–92.

10. Малінко О. Дистанційна освіта: організаційна структура, психолого-педагогічні основи, фінансування і управління. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 6. С. 38–45.

11. Андреев А.А. *Введение в дистанционное обучение*. Москва : ВУ, 1997.

12. Лузан П.Г. *Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі*. Київ : Аграрна освіта, 2003.

13. Павлов О.М. Проблемы и перспективы использования Интернета в дистанционном бизнес-обучении». *Международ. интернет-конф. Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании. Современное*

состояние. Проблемы. Перспективы развития, Москва, 2003. С. 301–305.

14. Жилина Л.Н., Кононова О.В. Интернет и почему вы должны создать свой дистанционный курс? *Международ. интернет-конф. Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании. Современное состояние. Проблемы. Перспективы развития*, Москва, 2003. С. 253–258.

15. Маринченко Г. Дистанційні курси в самоосвіті та розвитку інформаційної компетентності вчителя суспільствознавства. *Актуальні проблеми гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЮНЕСКО)

PECULIARITIES OF LEARNING USING ELECTRONICAL EDUCATIONAL MATERIALS (BASED ON UNESCO RESEARCHES)

У статті висвітлено особливості навчання з використанням електронних навчальних матеріалів (гнучкість використання, особиста відповідальність за успішність і структуру, а також рівень інтерактивності). Оскільки традиційний підручник не є єдиним джерелом набуття знань, обґрунтовано потребу формування у школярів медіа грамотності – здатності аналізувати велику кількість інформації, виділяти головне, узагальнювати всі знання та робити правильні висновки, визначати надійність джерел і достовірність поданих даних. Деталізовано стратегії, які сприяють використанню новітніх технологій під час навчального процесу (пряма інструкція, стратегія спільного навчання, конструктивістські стратегії, навчання через відкриття). Узагальнено аспекти, якими характеризують стандарт створення інтерактивної системи для навчальних матеріалів: активне залучення користувачів і розуміння вимог до завдань; відповідне співставлення функцій між користувачами і технологіями; правильне створення привабливого дизайну; міжпредметні зв'язки. Пояснено, що для створення якісних сучасних засобів навчання потрібно залучати велику кількість спеціалістів (кінцевий користувач, менеджер, спеціаліст із застосування, програміст, маркетолог, дизайнер, психолог, персонал з обслуговування). Виділено сім послідовних етапів у процесі розробки електронних навчальних матеріалів. Описано три часових перспективи для розгляду такого виду літератури (потенційний дидактичний матеріал, актуалізований дидактичний матеріал, реалізований дидактичний матеріал). На основі напрацювань ЮНЕСКО класифіковано електронні навчальні матеріали відповідно до виду часової перспективи. Зауважено, що недоцільно використовувати лише якусь одну групу навчальних матеріалів, оскільки вміле поєднання цих засобів дозволить покращити результати успішності школярів. Особливу увагу звернуто на гендерний аспект використання електронних підручників (хлопців більше цікавить навігаційна система, а дівчат – інтерфейс та оформлення).

Ключові слова: навчання, електронні навчальні матеріали, ЮНЕСКО, новітні технології, підручник.

The article highlights the features of learning using e-learning materials (flexibility of use, personal responsibility for success and structure, level of interactivity). Since the traditional textbook is not the only source of knowledge acquisition, the need to formulate media literacy for students is justified – the ability to analyze a large amount of information, highlight the main points, summarize all knowledge and make correct conclusions, determine the reliability of sources and data submitted. Strategies that promote usage of the latest technologies during the learning process (direct instruction, collaborative learning strategy, constructivist strategies, discovery learning) are detailed.

The aspects that characterize the standard of creating an interactive system for learning materials are summarized: active involvement of users and understanding of requirements for tasks; appropriate comparison of function between users and technology; appropriate creation of attractive design; cross-domain connections. It is explained that a large number of specialists (end-user, manager, application specialist, programmer, marketer, designer, psychologist, service personnel, etc.) are required to create modern learning tools of high quality. Seven consecutive stages in the development of e-learning materials are highlighted.

Three time perspectives for reviewing this type of literature are described (potential didactic material, updated didactic material, implemented didactic material). Based on UNESCO's experience, e-learning materials are classified according to their time perspective. However, it is also noted that it is inappropriate to use only one group of teaching materials, as a skillful combination of these tools will improve the academic results of students. Particular attention is paid to the gender aspect of using electronic textbooks (boys are more interested in the navigation system and girls are more interested in the interface and design).

Key words: teaching, e-learning materials, UNESCO, the latest technologies, textbook.

УДК 37.091.64:004]:061.1(100) ЮНЕСКО
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.42>

Чекрій І.І.,
вчитель англійської мови
Тернопільської загальноосвітньої
школи І-ІІІ ступенів № 3 з поглибленим
вивченням іноземних мов

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Швидкий розвиток сучасних новітніх технологій вимагає переосмислення підходів до навчання, методів і засобів. Одним із найважливіших засобів навчання є підручник, вдосконалення якого зможе зробити навчальний процес ефективнішим. Однак варто пам'ятати і про покращення інших навчальних матеріалів, які активно використовуються на уроках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням особливостей навчання з використанням електронних навчальних матеріалів займається чимало вітчизняних науковців. Зокрема,

Т. Валецька розробляє підходи до створення та використання електронних навчальних книг. В. Биков, Н. Морзе вивчають проблему інформатизації закладів загальної середньої освіти. Н. Тверезовська займається вивченням дидактичного потенціалу електронних підручників. М. Головки, В. Волинський, М. Жалдак та інші українські науковці провели велику науково-дослідну й практичну роботу з конструювання програмно-педагогічних засобів і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання.

Працюють над цією темою і науковці ЮНЕСКО. Роботи, видані організацією, базуються на дослі-

дженнях С. Лакети (Laketa S.), Д. Дракуліца (Drakulic D.), К. Карті (Carty K.), Т. Гансена (Hansen T.I.), Г. Гаролда (Harold H.), С. Гісселя (Gissel S.), А. Ліу (Liu A.), Дж. Моннарда (Monnard J.), Ф. Пінґеля (Piengel F.) та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Цікавим у зазначеному аспекті є досвід і напрацювання вчених ЮНЕСКО.

Мета статті. Розглянути особливості навчання з використанням електронних навчальних матеріалів і дослідити характерні риси такого виду літератури.

Виклад основного матеріалу. Навчання з використанням електронних навчальних матеріалів зараз широко використовується у різних видах діяльності для модернізації освіти, особливо для зміни її особливостей (гнучкість використання, особиста відповідальність за успішність і структуру). Розвиток новітніх технологій призводить до їхньої інтеграції в навчальний процес [6, с. 118]. «Ефективність інтеграції технологій у навчальний процес вимагає від вчителя не лише використання знань із комп'ютерних технологій, але й передбачає вмиле поєднання технологічних і педагогічних навичок» [5].

Такий вид навчання, як стверджує Д. Вебстер (Webster D.), – це навчання, яке відбувається на твоєму комп'ютері, зазвичай через мережу Інтернет [11, с. 8]. Вчений зазначає, що якісне навчання з використанням цифрових технологій характеризується «високим рівнем інтерактивності, інтеграцією моделювання та анімації, мультимедійною підтримкою, можливістю використання інформацій у різних програмних форматах, базується на традиційному навчанні» [11, с. 10].

Вчителі зазвичай використовують новітні технології для пояснення певних явищ чи введення нових понять із предмета, а не для активного навчання. Важливим є і той факт, що продаж друкованих матеріалів більш прибутковий для видавництва, ніж реалізація електронних підручників.

У своїй роботі «Майбутнє підручників» вчені Д. Лемберт (Lambert D.), М. Хорслі (Horsley M.), К. Неттл (Nettle K.) і Ф. Пінґел (Piengel F.) звертають увагу на те, що модернізоване видання навчальних книг через мережу Інтернет не обов'язково призведе до революції у набутті знань.

У Паризькій програмі ЮНЕСКО обґрунтовано, що зміни інформаційного середовища, спричинені інтенсивним розвитком інформаційних та комп'ютерних технологій, потребують від учнів критичного аналізу отримуваних повідомлень, тобто актуалізується проблема формування у школярів медіаграмотності. Науковці переконані, що учнів повинні навчити добре аналізувати і сприймати різні повідомлення, оскільки зараз вони мають доступ до великого об'єму інформації. Школярам слід знати як виділяти головне, узагальнювати

всі знання і надбання людства, робити правильні висновки, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки та приймати виважені рішення для вирішення поточних проблем і завдань.

Зрозуміло, що через швидкий розвиток всесвітньої мережі навчальна книга перестає бути єдиним або основним джерелом отримання інформації. «Активне використання інтернету для пошуку певних відомостей переносить цю відповідальність на користувачів інформаційних ресурсів – учні приймають рішення щодо надійності джерел і достовірності інформації самостійно. Тому вони мають вміти розпізнавати однобічну чи перекошену інформацію, відрізнити загальновідомі факти від таких, що потребують перевірки, визначити надійність джерела інформації, відокремлювати головну та другорядну інформацію, недоведені аргументи, логічну несумісність» [1, с. 94]. Це завдання спрощує поява гіпертексту, за допомогою якого учні можуть швидко знайти ту інформацію, яка їх цікавить.

Навчання з використанням новітніх технологій вимагає від вчителів переосмислення методів і стратегій викладання у класі. Науковець К. Нурренберн (C. Nurrenbern) переконаний, що навчальними стратегіями, які сприяють використанню новітніх технологій під час навчального процесу, є пряма інструкція, стратегія спільного навчання, конструктивістські стратегії, навчання через відкриття. Стратегія прямої інструкції (direct instruction) – це структурований підхід до навчання, який є послідовним введенням частин матеріалу з поетапним оцінюванням та аналізом отриманих результатів (таким чином вчитель відразу розуміє, наскільки добре учень засвоїв той чи інший матеріал).

Стратегія спільного навчання (collaborative learning) – учні працюють у командах для здобуття знань, виконуючи різного роду групові завдання.

Конструктивістські стратегії (constructivist based strategies) передбачають, що одна людина буде знання, створюючи особисто значущі артефакти (така стратегія передбачає усвідомлення учнем важливості навчання, розширення свого світогляду і високого рівня вмотивованості) [10, с. 1107]. Використовуючи цю стратегію, школяр активно залучає власний досвід, а не лише запам'ятовує поданий вчителем матеріал з його оцінкою та інтерпретацією.

Навчання через відкриття (discovery learning) спонукає учнів до вирішення реальних чи віртуальних проблем і розвиває критичне мислення, у класі реалізується за допомогою створення віртуального середовища (навчальні ігри) [2, с. 251].

Дослідники ЮНЕСКО переконані, що особливу увагу при розвитку навчання з використанням цифрових технологій потрібно звертати на розробку навчальних матеріалів. Стандарт створення інтерактивної системи для навчальних матеріалів, який має на меті розвиток підходу, де людина є

центром сприймання інформації, можна охарактеризувати чотирма аспектами: активне залучення користувачів і розуміння вимог до завдань; відповідне співставлення функції між користувачами і технологіями; правильне створення привабливого дизайну; міжпредметні зв'язки. Такий підхід вимагає залучення великої кількості спеціалістів до розробки електронного підручника (кінцевий користувач, менеджер, спеціаліст із застосування, програміст, маркетолог, дизайнер, психолог і персонал з підтримки й обслуговування) [9, с. 94]. Вчені ЮНЕСКО запевняють, що існує нагальна потреба у розробці міжнародних стандартів для оцінки і створення електронних засобів навчання.

Науковець Е. Бруїллард (E. Bruillard) переконаний, що традиційний підручник – це вже свого роду технологія, адже для його видавництва потрібно було винайти друкарство, налагодити виробництво паперу, чорнил і розвивати комп'ютерні технології для оцифрування знань [3].

Для популяризації цифрових навчальних матеріалів видавництва розробляють веб-сторінки з різними джерелами і завданнями, особливо якщо це нові дослідження, які не ввійшли до підручника. Використання інтернет-джерел також часто поширене у регіонах, де відчувається нестача традиційних підручників для школярів. Поширеними є МВОКи (MOOCs) – масивні відкриті онлайн-ресурси, доступні в мережі Інтернет, які дозволяють передачу текстів, картинок, звуків, відео та інших форм взаємодії. МВОК відіграє важливу роль для навчання вчителів [3].

Розробка електронних навчальних матеріалів – довготривалий і трудомісткий процес, який потребує залучення різного роду фахівців. Як стверджують науковці Дж. Лавонен (J. Lavonen) і В. Мейсало (V. Meisalo), процес розробки електронних навчальних матеріалів можна умовно розділити на сім послідовних етапів:

обговорення та визначення основних цілей навчальних матеріалів. Цілі ґрунтуються на внутрішніх факторах (програма, ідеї децентралізації шкільної адміністрації, яка відстоює шкільну автономію) та зовнішніх чинниках (очікування представників виробничого сектору);

– детальна розробка цілей, змісту, стратегій і завдань під час співпраці з усіма членами проєктної групи. Процес створення ґрунтується на інформації з підручника, практичній роботі й теорії розробки наочної інформації;

– підготовка початкового (чорнового) варіанту для збору інформації від вчителів, учнів і експертів на основі їхніх спостережень, суджень та обговорень;

– організація тестування початкового варіанту й оцінка його якості у різних навчальних умовах та середовищах (думку учнів можна дізнатися за допомогою навчальних експериментів);

– збір письмових відгуків і коментарів від вчителів та експертів щодо використання початкового варіанту підручника;

– планування та впровадження електронних навчальних матеріалів і розширення сфери їхнього використання [7, с. 290].

На думку вчених Т. Гансена (Hansen T.I.) і С. Гісселя (Gissel S.), навчальні електронні матеріали можна розглядати з трьох часових перспектив:

– потенційний дидактичний потенціал (такий, що допомагає вчителю у викладанні й забезпечує належне навчання учня). Навчальні матеріали допомагають досягнути академічних цілей і вивчити питання, які стосуються конкретного предмету;

– актуалізований дидактичний матеріал (розгляд навчальних матеріалів як основного джерела навчання). Ці матеріали створені для кожного учня індивідуально, школярі сидять за своїми комп'ютерами і виконують завдання, які відповідають рівню їхніх знань;

– реалізований дидактичний матеріал (видимий ефект після використання підручника з навчальною метою). Під час уроку вчитель може включати додатковий дидактично-адаптований матеріал, що збільшує ефективність досягнення навчальних цілей [4, с. 124–127].

Для правильного вибору навчальних матеріалів із переліку затверджених Міністерством освіти вчитель повинен з'ясувати, якої цілі потрібно досягнути по завершенні певного етапу навчання. Науковець Т. Гансен (Hansen T.) класифікує навчальні матеріали на три групи (залежно від їхнього потенціалу):

– дидактичні навчальні матеріали – ті, виразна ознака яких – навчання і дидактичне спрямування (підручник із математики);

– функціональні навчальні матеріали, які підтримують і доповнюють процеси навчання й учіння (інтерактивні дошки);

– семантичні навчальні матеріали – ті, що не створені першочергово для навчання (романи, рецепти приготування їжі), але у процесі укладання підручників вони дидактично адаптовані [4, с. 125].

Недоцільно використовувати лише якусь одну групу навчальних матеріалів, адже вмале поєднання цих груп навчальних матеріалів у процесі навчання дозволить покращити результати успішності школярів.

Особливої уваги заслуговує дослідження, проведене вченими ЮНЕСКО щодо гендерного аспекту використання навчальних матеріалів. Як було з'ясовано, не усі учні надають перевагу електронним підручникам. Вчені М. Кліман (Klیمان M.), Д. Пассіг (Passig D.) і Г. Левін (Levin G.) з'ясували гендерний аспект використання електронних підручників. Вони дійшли висновку, що навчальне програмне забезпечення зазвичай створене для

хлопців. Воно не мотивує дівчат до цього виду діяльності, що пояснює кращу результативність та успішність серед хлопців. Деякі дослідження доводять (В. Раттанаріан (Rattanaparian V.), В. Гіббс (Gibbs W.)), що хлопці виявляють більший інтерес до комп'ютерів, ніж дівчата, незалежно від місця їхнього використання – вдома чи у школі.

Інші науковці, серед яких Г. Тех (Teh G.P.L.) і Б. Фрезер (Fraser B.J.), зазначають, що не існує значної відмінності у гендерному сприйнятті. Р. Кей (Kay R.H.) вказує, що відмінності у сприйнятті комп'ютерних технологій у дітей молодшого шкільного віку незначні, а далі вони зростають. Дослідник Н. Кафторі (Caftori N.) вивчив, якому програмному забезпеченню надають перевагу хлопці та дівчата. Головним критерієм є складність, і в результаті експерименту хлопці обирають складнішу програму для використання [8, с. 171].

Проаналізувавши програмне забезпечення підручників, М. Кліман (Klیمان M.) стверджує, що хлопці більше схильні до його використання, саме вони є змагальними, а більшість комп'ютерних ігор стереотипно створені для чоловічої аудиторії. Дослідники Д. Пассіг' (Passig D.) і Г. Левін (Levin G.) стверджують, що хлопці більшу увагу звертають на навігаційну систему (хочуть знати, як продовжити, повернути назад, вивчити всі функції), у той час як дівчата більше цікавляться інтерфейсом та оформленням [8, с. 172].

Висновки. Таким чином, автору вдалося з'ясувати погляди вчених ЮНЕСКО на особливості використання електронних навчальних матеріалів і використання їх у процесі навчання; важливість формування у школярів медіаграмотності; етапи розробки цього виду навчальної літератури; класифікацію електронних навчальних матеріалів.

Перспективи подальших досліджень автор вбачає у вивченні напрацювань ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гривко А.В., Ситник О.В. Трансформації підручника як сучасного медіа в аспекті формування в учнів читацьких умінь. *Проблеми сучасного підруч-*

ника. 2017. Вип. 19. С. 92–101. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2017_19_12. Дата звернення: квітень 18, 2019.

2. Іванюк І. Стратегії, що сприяють використанню інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 11 червня, 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О.І. Локшиної. К. : Педагогічна думка, 2015. С. 250–252.

3. Bruillard E. MOOCs as contemporary forms of books: new educational services between control and conversation. *IARTEM e-Journal*. 2014. Vol. 9, № 1. P. 142–164.

4. Hansen T.I., Gissel S.T. Quality of learning materials. *IARTEM e-Journal*. 2008. Volume 9, № 1. P. 122–141.

5. Kabakçı Yurdakul I. An Evaluative Case Study on Professional Competency of Preservice Information Technology Teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2011. № 10(3). P. 33–53. Accessed: <http://tojet.net/volumes/v1013.pdf>

6. Laketa S. Drakulić D. Quality of lessons in traditional and electronic textbooks. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*. 2015. № 13(1). P. 177–127.

7. Lavonen J., Autio O., Meisalo V. Creativity and Technology. Education in Primary School Teacher Education. Ideology for future society. Documentationer från Nord-Fo-symposium, Vasa, 26–27.11.1999. *TECHNE SERIEN Research in Sloyd Education and Crafts Science B*: 8. P. 281–294.

8. Luik P. The gender effect on the evaluation of multimedia textbooks. *Has Past Passed? Textbook and Educational Media for the 21st Century*. *IARTEM*. 2005. Vol. 15. P. 171–178.

9. Meisalo V. Quality of Modern Learning Materials – The Viewpoints of Authors and Designers. *Has Past Passed? Textbook and Educational Media for the 21st Century*. *IARTEM*. 2005. Vol. 15. P. 90–99.

10. Nurrenbern C. Piaget's theory of intellectual development revisited. *Journal of Chemical Education*, 78(8). 2001. P. 1107–1110.

11. Webster D. Learning about e-learning. Knowledge Presenter. 2008. P. 8. Accessed: <http://www.knowledgepresenter.com/kpuniversity/v7/whitepapers/lal.pdf>.

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 20

Том 3

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,61. Ум.-друк. арк. 23,01.
Підписано до друку 26.02.2020. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.