

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 30**

**Том 1**



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2020

**Головний редактор:**

**Терешкінас Артурас** – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

**Члени редакційної колегії:**

**Байша Кіра Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

**Благун Наталія Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Богуш Людмила Андріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

**Бочелюк Віталій Йосипович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету

**Кочарян Артур Борисович** – кандидат педагогічних наук, доцент, радник Міністра освіти і науки України

**Невмержицька Олена Василівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Пермінова Владислава Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

**Пушкарьова Тамара Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України

**Шапошникова Ірина Василівна** – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

**Алісаускіене Мілда** – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

**Гражієне Віталія** – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)

**Конрад Яновський** – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – [www.innovpedagogy.od.ua](http://www.innovpedagogy.od.ua)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту  
економіки та інновацій (протокол № 12 від 28.12.2020 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)  
у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта,  
013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта, 015 – Професійна освіта  
(за спеціальностями), 016 – Спеціальна освіта)  
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International  
(Республіка Польща)**

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

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

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

## ЗМІСТ

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Атрощенко Т.О.**ПОТЕНЦІАЛ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ  
МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 9**Бацуровська І.В., Доценко Н.А., Горбенко О.А., Кім Н.І.**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ  
В УМОВАХ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ  
ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ..... 15**Бурак В.Г.**ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ  
В ДОСЛІДЖЕННЯХ НАУКОВЦІВ..... 19**Галицан О.А., Койчева Т.І., Осипова Т.Ю.**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ:  
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД..... 24**Гнатик К.Б.**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ  
ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... 28**Hontarenko I.S.**THE USAGE OF LMS MOODLE IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES  
IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... 32**Зброй В.В., Харченко І.М.**ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ  
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 38**Ібрагімова Л.А.**МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ З ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ:  
АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ..... 44**Ієвлєв О.М.**РОЛЬ ОСОБИСТІСНОГО СКЛАДНИКА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ЇХНІЙ ПОДАЛЬШІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... 49**Карабін О.Й., Поморський Д.В.**ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ВЕБ-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ  
В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 53**Карасьова Л.А., Кононова Д.В., Яковенко Н.В., Цвяк Л.В.**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ  
ПІД ЧАС РОБОТИ З ІНШОМОВНИМ АУДІОТЕКСТОМ..... 58**Конаржевська В.І.**ДУХОВНО-ГУМАНІТАРНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ  
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ..... 62**Кононенко Н.М., Гнатюк В.В.**ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БАКАЛАВРІВ-ФІЗІОТЕРАПЕВТІВ  
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПАТОЛОГІЧНА ФІЗІОЛОГІЯ»..... 66**Константинова Т.М., Тихонова І.Ю.**ЩОДО ВРАХУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУДНОВИХ ДОКУМЕНТІВ  
У НАВЧАННІ МОРЯКІВ ІНШОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ МОВИ..... 70**Котвіцька А.А., Ольховська А.Б., Кайдалова Л.Г.**ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ  
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ  
ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 75

<b>Кошельник І.В., Овчар М.М.</b> ЗНАЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «РАДІОЛОГІЧНИЙ, ХІМІЧНИЙ І БАКТЕРІОЛОГІЧНИЙ ЗАХИСТ У ДЕРЖАВНІЙ ПРИКОРДОННІЙ СЛУЖБІ УКРАЇНИ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....	80
<b>Леонова О.М., Черкасова С.О.</b> ВПЛИВ МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИКИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	83
<b>Мазуренко Ю.А.</b> КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	88
<b>Маланюк Н.М.</b> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ.....	93
<b>Маркусь І.С.</b> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ.....	98
<b>Мірошніченко В.І., Журавльов В.В.</b> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	104
<b>Моргунова Н.С., Приходько С.О.</b> МОВНІ БАР'ЄРИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ПОДОЛАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ ЗВО.....	109
<b>Пастушкова Н.А.</b> ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	113
<b>Поліщук О.В., Чайка В.А., Шуль Г.К.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ .....	120
<b>Романчук С.В., Сандига Л.О.</b> АНГЛОМОВНИЙ ДИСКУРС ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	124
<b>Романюк Р.К., Власенко Р.П., Яковлева В.А., Костюк В.С.</b> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ І ГЕОГРАФІЇ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	129
<b>Самойленко О.О.</b> ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЩОДО ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА.....	138
<b>Сидорова Н.В., Доценко Ю.В., Думанська В.В., Калінін О.О.</b> ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ КАРАНТИНУ.....	142
<b>Слюта А.М.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	147
<b>Толмачова І.М., Люта Ю.О.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЙНО-ІГРОВОГО ЦИКЛУ.....	152
<b>Фенцик О.М.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ.....	157

<b>Фодор К.Й.</b> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTI СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ.....	<b>161</b>
<b>Чистякова Л.О.</b> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ.....	<b>165</b>
<b>Шиман І.А.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	<b>170</b>
<b>Щеголева Т.Л.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ.....	<b>174</b>
<b>Яковенко О.І.</b> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД.....	<b>179</b>
<b>Янко Н.О., Максак І.В., Паршукова М.В.</b> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ З ЕЛЕМЕНТАМИ ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ НУШ.....	<b>183</b>
<b>Ястребова В.Я.</b> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ У ЗМІШАНІЙ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ.....	<b>188</b>
<b>НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....</b>	<b>192</b>

## CONTENTS

## SECTION 1. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

**Atroschenko T.O.**

THE POTENTIAL OF TRAINING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....9

**Batsurovska I.V., Dotsenko N.A., Horbenko O.A., Kim N.I.**

COMPETENCE APPROACH TO TRAINING MASTER OF ELECTRICAL ENGINEERING IN THE MASS OPEN DISTANCE COURSES AT STUDIED GENERAL TECHNICAL DISCIPLINE IN AGRICULTURAL UNIVERSITY AGRICULTURAL UNIVERSITY.....15

**Burak V.H.**

PROBLEM OF TRAINING FUTURE PROFESSIONALS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS IN SCIENTIFIC RESEARCHES.....19

**Halitsan O.A., Koicheva T.I., Osypova T.Yu.**

PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS IN THE HUMANITIES: A COMPETENCY APPROACH.....24

**Hnatyk K.B.**

THEORETICAL FOUNDATION OF THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF DEVELOPING PROFESSIONAL POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE TEACHER TRAINING PROCESS.....28

**Hontarenko I.S.**

THE USAGE OF LMS MOODLE IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....32

**Zbroi V.V., Kharchenko I.M.**

THE TECHNOLOGY OF APPLICATION OF THE DIDACTIC GAME AT MATHEMATICS LESSONS AT PRIMARY SCHOOL.....38

**Ibrahimova L.A.**

METHODS AND TOOLS FOR THE FORMATION OF ALGORITHMIC THINKING: AN ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE.....44

**Ievliev O.M.**

THE ROLE FOR THE FUTURE LECTURERS' PERSONAL COMPONENT PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL MOBILITY IN THEIR FURTHER PEDAGOGICAL ACTIVITY.....49

**Karabin O.Y., Pomorskyi D.V.**

FORMATION OF FUNDAMENTALS OF WEBORIENT-FRIENDLY TECHNOLOGIES IN INFORMATICS LESSONS IN SENIOR STUDENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....53

**Karasova L.A., Kononova D.V., Yakovenko N.V., Tsviak L.V.**

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS WHILE WORKING WITH A FOREIGN LANGUAGE AUDIO TEXT.....58

**Konarzhavska V.I.**

SPIRITUAL AND HUMANITARIAN TRAINING OF CADETS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FORMATION.....62

**Kononenko N.M., Hnatiuk V.V.**

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES BACHELORS-PHYSIATRISTS IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE "PATHOLOGICAL PHYSIOLOGY".....66

**Konstantynova T.M., Tykhonova I.Yu.**

REGARDING THE LINGUISTIC PARTICULARITIES OF MARITIME DOCUMENTS IN THE WRITTEN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF SEAFARERS.....70

<b>Kotvitska A.A., Olkhovska A.B., Kaidalova L.H.</b> THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ACADEMIC AND PEDAGOGICAL WORKERS OF HIGHER EDUCATIONAL PHARMACY INSTITUTIONS.....	<b>75</b>
<b>Koshelnyk I.V., Ovchar M.M.</b> THE VALUE OF THE DISCIPLINE “RADIOCHEMICAL AND BACTERIOLOGICAL PROTECTION IN THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE” IN THE TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE.....	<b>80</b>
<b>Leonova O.M., Cherkasova S.O.</b> INFLUENCE OF DIDACTIC MUSIC GAMES ON INCREASING THE INTEREST OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN TO MUSIC.....	<b>83</b>
<b>Mazurenko Yu.A.</b> COMPONENT STRUCTURE OF AIRCRAFT MAINTENANCE ENGINEERS’ READINESS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	<b>88</b>
<b>Malaniuk N.M.</b> PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE RAILWAY TRANSPORT SPECIALISTS: PEDAGOGICAL EXPERIMENT.....	<b>93</b>
<b>Markus I.S.</b> PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION.....	<b>98</b>
<b>Miroshnichenko V.I., Zhuravlov V.V.</b> FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF THE FUTURE BORDER OFFICER BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE.....	<b>104</b>
<b>Morhunova N.S., Prykhodko S.O.</b> LANGUAGE BARRIERS AND THE POSSIBILITIES OF THEIR SUPPLEMENTS IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES.....	<b>109</b>
<b>Pastushkova N.A.</b> THE ARTICLE IS DEVOTED TO ONE OF THE TOPICAL ISSUES OF THE SPECIAL PROFESSIONAL COMPETENCIES FORMATION OF FUTURE FITNESS COACHES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	<b>113</b>
<b>Polischuk O.V., Chaika V.A., Shul H.K.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FUTURE MUSIC TEACHER’ PROFESSIONALISM FORMATION AT PEDAGOGICAL COLLEGE.....	<b>120</b>
<b>Romanchuk S.V., Sandyha L.O.</b> ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF AN ENGLISH TEACHER.....	<b>124</b>
<b>Romaniuk R.K., Vlasenko R.P., Yakovleva V.A., Kostyuk V.S.</b> THE FORMATION OF FUTURE BIOLOGY AND GEOGRAPHY TEACHERS’ WILLINGNESS FOR IMPLEMENTING DISTANCE AND MIXED LEARNING.....	<b>129</b>
<b>Samoilenko O.O.</b> TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE PREPARATION OF BACHELORS IN CYBER SECURITY IN THE EDUCATIONAL AND DIGITAL ENVIRONMENT.....	<b>138</b>
<b>Sydorova N.V., Dotsenko Yu.V., Dumanska V.V., Kalinin O.O.</b> ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE LEARNING OF GRAPHIC DISCIPLINES IN QUARANTINE.....	<b>142</b>
<b>Sliuta A.M.</b> FORMATION OF THE FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS PROFESSIONALLY SPECIALIZED COMPETENCIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS.....	<b>147</b>

<b>Tolmachova I.M., Liuta Yu.O.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S TRAINING FOR THE DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S COGNITIVE ACTIVITY DURING ADAPTIVE AND GAME CYCLE.....	<b>152</b>
<b>Fentsyk O.M.</b> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF INFORMATION, LIBRARY AND ARCHIVAL SPECIALISTS.....	<b>157</b>
<b>Fodor K.Y.</b> EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE LEVEL OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARY APPROACH.....	<b>161</b>
<b>Chystiakova L.O.</b> COMPETENCE APPROACH IN THE FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGIES.....	<b>165</b>
<b>Shyman I.A.</b> THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO INNOVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS....	<b>170</b>
<b>Scheholieva T.L.</b> PEDAGOGICAL WAYS OF OVERCOMING DIFFICULTIES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE.....	<b>174</b>
<b>Yakovenko O.I.</b> NORMATIVE LEGAL REGULATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF HEI: COMPETENT APPROACH.....	<b>179</b>
<b>Yanko N.O., Maksak I.V., Parshukova M.V.</b> FORMING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' READINESS FOR INTRODUCING THE UNITS OF BUSINESS SPEECH TO YOUNG LEARNERS AT THE NEW UKRAINIAN SCHOOL .....	<b>183</b>
<b>Yastrebova V.Ya.</b> ELECTRONIC RESOURCES IN BLENDED LEARNING MODEL.....	<b>188</b>
<b>A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....</b>	<b>192</b>



## РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ПОТЕНЦІАЛ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ  
МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИTHE POTENTIAL OF TRAINING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS  
OF FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE  
OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

*У статті розглянуто значущість тренінгових технологій у процесі формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкових класів. Міжетнічну толерантність розуміємо як систематизуючу якісну характеристику особистості, яка свідчить про внутрішню гармонію, розвинуту здатність до самоконтролю й самокорекції з представниками різних етносів і сприяє налагодженню психологічно комфортної ситуації для ефективної діяльності на засадах позитивного синергічного ефекту.*

*Як показали наші дослідження, найбільш ефективним у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів виявився такий інтерактивний метод навчання як тренінг, який дозволив забезпечити якісне здобуття студентами нових знань та їх ефективне застосування на практиці, а також сприяв розвитку творчого потенціалу і вмінню працювати у групі. Під час тренінгу забезпечується реальна можливість створити позитивну мотивацію студентів до навчання і спонукати здобувачів вищої освіти до усвідомлення важливості особистісної готовності до перенесення отриманих теоретичних знань і практичних умінь на реальну практичну діяльність у майбутньому.*

*З метою формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи нами розроблена і організована для магістрантів у 2019-2020 н.р. тренінгова програма «Міжетнічна толерантність як чинник професіоналізму вчителя початкової школи», яка складається із п'яти пов'язаних змістових модулів: «Пізнай себе»; «Соціальна чутливість до партнера по спілкуванню»; «Людина серед інших»; «Я – з позиції іншого етносу»; «Розв'язання міжетнічних конфліктів».*

*У процесі участі магістрантів у цьому тренінгу зроблено акцент на формуванні теоретичних знань адекватної орієнтації в поліетнічному середовищі початкової школи, розвиток практичних умінь і навичок налагодження конструктивного діалогу з представниками іншого етносу.*

**Ключові слова:** майбутні вчителі початкової школи, тренінгові технології, інтерактивне навчання, педагогічний тренінг,

*міжетнічна толерантність, полікультурна освіта, фахова підготовка.*

*The article has considered the importance of training technologies in the process of formation of interethnic tolerance of future primary school teachers. We have understood interethnic tolerance as a systematizing qualitative characteristic of a person, which testifies to inner harmony, developed ability to self-control and self-correction with representatives of different ethnic groups and helps to establish psychologically comfortable situation for effective activities based on positive synergy.*

*As our own researches have shown, the most effective in the training of future primary school teachers has been such an interactive teaching method as training, as it has allowed to ensure high-quality acquisition of new knowledge by students and their effective application in practice, and also it promoted to develop of creative potential and the ability to work in groups. The training provides a real opportunity to create a positive motivation of students to study and encourage graduates of higher education to realize the importance of personal readiness to transfer theoretical knowledge and practical skills to real practical activities in the future.*

*That is why, in order to form interethnic tolerance of future primary school teachers, we have developed and organized for undergraduates students in 2019-2020 academic years training program "Interethnic tolerance as a factor of professionalism of primary school teachers", which consists of five interrelated content modules: "Know yourself"; "Social sensitivity to the communication partner"; "Person among others"; "I – from the standpoint of another ethnic group"; "Resolving of interethnic conflicts". In the process of undergraduates' participation in this training, the emphasis has been put on the formation of theoretical knowledge of adequate orientation in the polyethnic environment of primary school, the development of practical skills and abilities to establish a constructive dialogue with representatives of another ethnic group.*

**Key words:** future primary school teachers, training technologies, interactive learning, pedagogical training, interethnic tolerance, multicultural education, professional training.

УДК 378:373.3.011.3-051:37.091.31:004  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.1>

**Атрощенко Т.О.,**

докт. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки дошкільної,  
початкової освіти та освітнього  
менеджменту  
Мукачівського державного університету

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Стратегічними цілями державної етнонаціональної політики є створення сприятливих умов для загальнонаціональної консолідації. Саме тому формування міжетнічної толерантності майбутніх

вчителів початкової школи є одним із найважливіших складників свідомого, цілеспрямованого регулювання суспільних процесів, а також вагомою передумовою для здійснення ефективної професійної діяльності у полікультурному серед-

овищі закладу освіти. Складність і багатогранність феномену «міжетнічна толерантність» зумовлена тим, що його формування відбувається під дією численних чинників: соціальних, етнічних, культурних, політичних, психологічних, педагогічних.

Розвиток професійних компетентностей є основною вимогою, яку ставить перед закладами вищої освіти (далі – ЗВО) сучасне глобалізоване й полікультурне суспільство. З метою максимальної реалізації цієї вимоги нині украй важливою стає якісна модернізація не лише змісту вищої освіти, а й методики організації освітнього процесу. Слід враховувати, що психолого-педагогічні орієнтири вітчизняної системи початкової та дошкільної освіти зазнали суттєвих змін у контексті реалізації вимог Нової української школи. З огляду на ці факти очевидним є те, що необхідні кардинальні зміни щодо професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Питання активізації освітнього процесу у ЗВО було завжди популярним, однак в сучасних освітніх реаліях воно особливо актуальне і потребує ґрунтовного вивчення як у методологічній, так і в практичній площині. Як показали наші дослідження [1], найбільш ефективним у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів виявився такий інтерактивний метод навчання як тренінг, оскільки він дав змогу забезпечити якісне здобуття студентами нових знань й ефективно застосування їх на практиці, а також сприяв розвитку творчого потенціалу і вмінню працювати у групі. Під час тренінгу забезпечується реальна можливість створити позитивну мотивацію студентів до навчання і спонукати здобувачів вищої освіти до усвідомлення важливості особистісної готовності до перенесення отриманих теоретичних знань і практичних вмінь на реальну практичну діяльність у майбутньому.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Феномен міжетнічної толерантності є предметом дослідження широкого кола науковців, зокрема А. Асмолова, О. Гриви, О. Гуренко, Г. Дмитрієва, Е. Заредінової, В. Євтуха, М. Кранстона, П. Нікольсона, І. Тишик, Т. Фокіної. Під час дослідження було з'ясовано, що теоретичні та практичні питання організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи досліджено у публікаціях І. Дичківської, Л. Коваль, М. Марусинець, О. Савченко, Л. Хомич, О. Шквир.

Питання формування міжетнічної толерантності в процесі фахової підготовки студентів досліджували О. Булгакова, В. Євтух, С. Калаур, Л. Лук'яненко, І. Пчелінцева, П. Саух, Ю. Тодорцева, А. Фурман та інші. Науковці наголошують на важливості активних методів навчання у ЗВО та пропагують використання психологічних і педагогічних тренінгів. Зокрема, особливості використання тренінгових технологій в освітньому процесі

висвітлено у працях В. Безпалька, Л. Бондарєвої, І. Мельничук, Л. Мороз, Н. Ничкало та інших.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** В силу того, що феномен міжетнічної толерантності нині на часі, у науковій літературі з'явилися різні ідеї та пропозиції щодо її формування. Вважаємо, що ґрунтовного вивчення потребують саме практичні аспекти, що впливають на її формування у педагогів, які працюватимуть у початковій школі.

Досліджуючи формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи у процесі фахової підготовки в магістратурі, ми обґрунтували систему формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи в процесі фахової підготовки у магістратурі та визначили педагогічні умови, які забезпечують її дієвість [1]. Однією з цих педагогічних умов на основі педагогічного консиліуму було обрано удосконалення особистісних якостей і збагачення практичного досвіду в контексті міжетнічної толерантності засобами тренінгу.

Нами вперше було розроблено і впроваджено у програму професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи соціально-педагогічний тренінг «Міжетнічна толерантність як чинник професіоналізму вчителя початкової школи», який показав свою ефективність і сприяв формуванню належного рівня (високого і достатнього) міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи у процесі фахової підготовки в магістратурі.

Як свідчить практика, останнім часом саме тренінги набули широкого використання під час організації професійної підготовки фахівців, які працюватимуть в Новій українській школі (у її початковій ланці). Однак ще не всі методологічні та практичні питання, які стосуються використання тренінгу для підготовки магістрантів і формування в них міжетнічної толерантності, можна вважати повністю розкритими. Такі аспекти й були покладені в основу написання цієї статті.

**Мета статті** – розкрити потенціал тренінгу в процесі формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи; представити авторський тренінг «Міжетнічна толерантність як чинник професіоналізму вчителя початкової школи» для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка майбутнього фахівця протягом навчання у ЗВО реалізується в процесі низки пов'язаних етапів, серед яких, на думку Т. Котенко, важливими є такі:

1) розвиток початкового інтересу до певного виду діяльності, який є головним у професійній мотивації. Цьому сприяє система бесід, дискусій, аналіз конкретних ситуацій;

2) формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, які дають змогу побудувати у свідомості студента модель майбутньої фахової діяльності. Реалізація цих завдань відбувається через систему активних методів навчання, провідною серед яких є ігрова імітаційна діяльність зі спеціальності;

3) активне формування професійних вмій, необхідних для практичної діяльності. Воно здійснюється у процесі розробки та реалізації навчальних проєктів у змодельованих і реальних умовах, використання конкретних практичних ситуацій і вимагає від студентів вияву самостійності, творчого підходу, ініціативи, наполегливості. Вирішенню цього завдання сприяють комплексні ділові ігри та тренінги [8, с. 144].

Аналіз наукових джерел показав неоднозначність у трактуванні поняття «тренінг». Розглянемо найбільш актуальні для нашого дослідження. Б. Карвасарський вважає, що найбільш повне тлумачення терміну «тренінг» представлено у психотерапевтичній енциклопедії. Автор наводить таке трактування тренінгу – це сукупність психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, навчання і міжперсональної взаємодії, комунікативних і професійних умінь [7, с. 112].

Цікавим у контексті нашого дослідження вважаємо визначення, яке навів О. Сидоренко. Тренінгом науковець вважає навчання технологіям дії на основі певної концепції реальності в інтерактивній формі. Тобто під час тренінгу відбувається активний процес передачі, засвоєння і створення технологій ефективною дією. До найефективніших рис, якими володіють тренінги, належать інтерактивність і технологічність. За визначенням Оксфордського словника, «training» це: 1) виховання; 2) навчання; 3) тренування; 4) дресирування. Відповідно до цього визначення дослідниця зауважує, що будь-яке викладання, інструктування, будь-які інші форми навчання і передачі досвіду можуть вважатися тренінгом [9, с. 11].

Актуальним вважаємо трактування Л. Бондарєвої, яка розглядає тренінги як активну навчальну діяльність студентів під керівництвом викладача-тренера, під час якої виконуються тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності. Авторка справедливо вважає, що правильна побудова і постановка тренінгів дозволяють відобразити логіку практичної діяльності фахівця [2].

Ми поділяємо позицію М. Дзейтової, яка вважає, що «педагогічний тренінг» як форма освітньої діяльності спрямований на засвоєння знань, розвиток умінь і навичок та формування установок з метою підвищення компетентності у визначеній сфері [5, с. 17]. Повністю погоджуємося з

Н. Бутенко, яка вважає, що тренінгові технології є ключовим елементом системи активних методів навчання. На думку дослідниці, найчастіше використовується така форма їх застосування як корпоративний тренінг, який по суті призначений для вироблення серій стандартних алгоритмізованих навичок [3].

Міжетнічну толерантність розуміємо як систематизуючу якісну характеристику особистості, яка свідчить про внутрішню гармонію, розвинуту здатність до самоконтролю й самокорекції з представниками різних етносів і сприяє налагодженню психологічно комфортної ситуації для ефективною діяльності на засадах позитивного синергічного ефекту. У її структурі виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-поведінковий, рефлексивно-творчий компоненти та конкретні показники, а також високий (творчий), достатній (продуктивний), середній (задовільний), низький (репродуктивний) рівні.

Формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи розпочинається в процесі навчання у магістратурі, адже у цей час вони є свідомими суб'єктами освітнього процесу. В теоретичній і практичній площині саме ЗВО стоять перед необхідністю конкретизації таких поетапних завдань як виявлення рівня розвитку духовних потреб, інтересів студентської молоді на факультетах початкової освіти, її здатності й готовності засвоювати норми та вимоги загальнолюдської духовності; збагачення свідомості майбутніх вчителів початкової школи ґрунтовними теоретичними знаннями норм, принципів і цінностей міжетнічних стосунків; формування терпимості, виховання позитивних моральних почуттів, настроїв, потреб та орієнтації студентської молоді в сучасних умовах; формування та розвиток стійкої поведінки, навичок культури спілкування.

У процесі практичної діяльності основний акцент було зроблено на меті процесу формування у магістрантів міжетнічної толерантності, що була спрямована на розвиток умінь мирно вирішувати міжетнічні конфлікти на основі терпіння, що передбачає вдосконалення витримки, самовладання, самоконтролю та прийняття усіх інших учасників поліетнічного освітнього середовища початкової школи через розуміння та емпатію. Працюючи над реалізацією такої мети, майбутній вчитель насамперед повинен активно створювати толерантний міжетнічний освітній простір у початковій школі на основі ефективною взаємодії з усіма етнічними групами.

Важливий акцент має робитися на розвиток синергетичного мислення майбутнього педагога початкової школи, що базується на необхідності приймати широкий спектр особистісних якостей та індивідуальних виявів людини, яка належить до іншого етносу та володіє певними міжетнічними

відмінностями. Необхідно налагодити суб'єкт-суб'єктні відношення й спілкування з представниками інших етносів на основі врахування усіх аспектів міжнаціонального спілкування в поліетнічному освітньому середовищі [1, с. 286].

До переліку основних етапів формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи ми відносимо організаційний (початковий), процесуальний (основний) і результативний (заклучний). Зауважимо, що саме тренінг – метод, який використовувався найактивніше на результативному (заклучному) етапі формування міжетнічної толерантності майбутніх фахівців. Він дозволив студентам активно справлятися з труднощами в ситуації культурного різноманіття та сприяв формуванню навичок ефективної орієнтації в поліетнічному середовищі початкової школи, вплинув на розвиток практичних умінь налагодження конструктивного діалогу з представниками різних етнічних груп.

Зазначимо, що тренінгова технологія вибрана не випадково. Тренінг повністю відповідає юнацькому прагненню до самопізнання й самореалізації, під час його проведення виникає нагальна необхідність комплексно реалізувати різні методики формування міжетнічної толерантності, здебільшого впливаючи на рефлексивно-творчий компонент міжетнічної толерантності, він має опосередкований вплив на когнітивно-пізнавальний і діяльнісно-поведінковий компоненти.

Погоджуючись із І. Вачковим [4], ми використовували тренінг як засіб створення ефективних умов для саморозкриття магістрантів і самостійного пошуку вирішення проблем, як ефективний засіб формування цілісної системи теоретичної інформації про міжетнічну толерантність і важливий чинник розвитку практичних умінь і навичок організації виваженого й толерантного спілкування в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи. За нашими припущеннями, обов'язковою умовою ефективно організації тренінгу є організація ефективного діалогу між учасниками групи.

Вважаємо, що на основі тренінгової технології здійснюється формування у магістрантів навичок діалогового спілкування, знаходження компромісу в суперечці, відстоювання своєї позиції. Усе це має позитивний вплив на вироблення в майбутніх учителів початкової школи практичних умінь нейтралізувати негативні тенденції та явища, які загрожують зменшенню шанобливого ставлення до представників іншого етносу, оскільки полікультурна освіта є важливою для створення комфортних міжособистісних відносин в освітньому середовищі початкової школи.

Організуюючи тренінги з майбутніми вчителями початкової школи, ми користувалися порадою І. Залесової про те, що вони «акцентують увагу на визнанні прав інших на життя і гідність;

доброзичливому осмисленні присутності в своєму соціальному середовищі представників інших культур; визнанні позитивних аспектів різноманітності; вмінні цінувати конкретні вияви своєрідності та різноманітності людей» [6, с. 85].

Отже, метою нашого соціально-педагогічного тренінгу був розвиток комунікативних вмінь і доброзичливості, поглиблення знань про міжетнічну толерантність, корекція поведінки в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи, формування навичок позитивної міжособистісної взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу початкової школи, розвиток здатності до рефлексії, емпатії.

Тренінгова програма «Міжетнічна толерантність як чинник професіоналізму вчителя початкової школи» була організована для магістрантів у 2019-2020 н.р. і складалася з п'яти пов'язаних змістових модулів: «Пізнай себе»; «Соціальна сензитивність до партнера по спілкуванню»; «Людина серед інших»; «Я – з позиції іншого етносу»; «Розв'язання міжетнічних конфліктів». З методичної точки зору тренінг був спрямований на формування позитивного ставлення до представників інших етносів на основі розвитку міжетнічної толерантності та вдосконалення особистісних якостей і рис майбутніх магістрантів спеціальності 013 «Початкова освіта».

У практичній площині нами було розроблено 10 занять по 1,20 год. кожне. Тренінгова програма тривала протягом чотирьох тижнів. До основних завдань, на які ми робили головний акцент, належали:

- 1) підвищення рівня поінформованості про міжетнічну толерантність, культуру, традиції, звичаї, етнопсихологічні характеристики представників свого й інших етносів;
- 2) розвиток емоційної стійкості, гнучкості та здатності до емпатії й співпереживання;
- 3) формування професійно значущих особистісних якостей та практичних умінь для роботи з багатонаціональним учнівським колективом у поліетнічному освітньому середовищі початкової школи;
- 4) розвиток навичок ведення позитивного діалогу з урахуванням особливостей полікультурного освітнього середовища початкової школи;
- 5) підвищення рівня власної етнічної ідентичності та руйнування негативних етнічних стереотипів у міжетнічних відносинах на основі усвідомлення різноманіття світу й виявів особистості у ньому;
- 6) розвиток почуття власної гідності та формування вміння поважати гідність інших незалежно від національної, етнічної, релігійної та соціальної приналежності;
- 7) усвідомлення потреби полікультурної компетентності та шанобливого ставлення до представників інших етносів;

8) зниження рівня етноцентризму й інтолерантності;

9) моделювання позитивної поведінки в ситуаціях міжетнічної взаємодії.

Методичні питання, які вивчалися під час тренінгу, були спрямовані на:

– стимулювання у магістрантів бажання самостійно досліджувати проблему міжетнічної толерантності, а також активно застосовувати набуті знання й уміння під час реалізації професійних обов'язків у поліетнічному освітньому середовищі початкової школи;

– дослідження психологічних механізмів розвитку міжетнічної толерантності та інтолерантності, а також психолого-педагогічних особливостей представників різних етнічних груп;

– формування вмінь створення позитивного поліетнічного освітнього середовища в класному колективі учнів молодшого шкільного віку;

– розвиток уявлень про себе як про представника конкретного етносу, вдосконалення вміння здійснювати самопізнання; визначення найефективніших способів побудови толерантної взаємодії між усіма представниками етнічних груп в умовах поліетнічного освітнього простору початкової школи.

Важливий акцент під час організації авторської тренінгової програми «Міжетнічна толерантність як чинник професіоналізму вчителя початкової школи» було зроблено на принципи як основоположні ідеї. Так, до головних принципів організації тренінгу відносимо такі принципи: активності (учасники тренінгу залучалися до спеціально організованої діяльності: програвання й обговорення рольових ситуацій, спостереження за поведінкою партнерів, виконання практичних дій); творчої позиції (в ході роботи в групі створювалися ситуації, коли потрібно було вирішити проблеми, виявити особисті можливості); партнерського спілкування (організація суб'єкт-суб'єктних відносин).

Як засвідчили отримані результати, позитивним ефектом володіло моделювання практичних ситуацій. Так, магістрам було запропоновано відповідати на конкретне запитання: «Як я вчинив би ...». При цьому ситуація, яка пропонувалася магістрантам, була інтолерантна, а вони мали самостійно визначити тактику своєї поведінки в ній. Як засвідчили бесіди з магістрантами, таке моделювання практичних ситуацій дозволило здійснити гармонізацію інтелектуальної та емоційної сфери; вдосконалило практичні шляхи налагодження ненасильницького спілкування. У методичній площині нами було враховано, що магістранти вільно висловлюють думку лише тоді, коли цього хочуть самі, не варто їх змушувати до спілкування.

Наголосимо на тому, що під час організації тренінгу ми активно використовували методи групової роботи. Як зазначили магістранти, які були

залучені до тренінгу, найбільшим позитивним результатом володіли проблемні дискусії, диспути, дебати із заданими позиціями учасників, практичні вправи для розвитку рефлексії, пізнавальні ігри для формування навичок активного слухання, розв'язування ситуацій міжособистісної взаємодії, ділові ігри, міні лекції та програвання ігрових ситуацій.

Магістранти під час усних бесід наголошували на тому, що вони мали змогу вдосконалити свої особистісні якості. Так, майбутні вчителі початкових класів навчилися безоціночного сприймання протилежних думок і поглядів, мали змогу вдосконалити практичні вміння активно слухати співрозмовника, підвищили рівень контролю власних емоцій, розвинули комунікабельність і доброзичливість, а також емпатію й співпереживання.

**Висновки.** Отже, тренінг розглядаємо як важливий чинник для розвитку особистості майбутнього педагога початкової школи, а також як ключовий момент формування його особистісно-професійних рис, які впливають на стан сформованості міжетнічної толерантності. У процесі участі магістрантів у розробленому тренінгу «Міжетнічна толерантність як чинник професіоналізму вчителя початкової школи» зроблено акцент на формуванні теоретичних знань адекватної орієнтації в поліетнічному середовищі початкової школи, розвиток практичних умінь і навичок налагодження конструктивного діалогу з представниками іншого етносу. Тренінг сприяв розвитку особистісних якостей (емпатії й рефлексії), а також дозволяв відкоригувати інтолерантні та конфліктогенні стереотипи, які спостерігалися у магістрантів на початку нашого експериментального дослідження.

Наша публікація не вичерпує усіх теоретичних і методичних аспектів, які стосуються висвітлення потенціалу тренінгу під час формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи у процесі фахової підготовки в магістратурі. У подальшому ми акцентуємо увагу на перевірці математичної достовірності отриманих результатів і проведемо аналіз конкретних прийомів, які володіли найбільшим позитивним ефектом під час організації тренінгу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Атрощенко Т.О. Система формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи у процесі фахової підготовки : дис. д. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Олександрівна Атрощенко. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Хмельницький, 2020. 649 с.
2. Бондарева Л.І. Методичні аспекти розробки та проведення навчального тренінгу студентів у вищій професійній школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2005. № 6. С. 48–58.
3. Бутенко Н.В. Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2005. 283 с.

4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М. : Академия, 2001. 187 с.

5. Дзейтова М.Х. Миротворческое образование в условиях современного образовательного учреждения : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Майкоп, 2007. 30 с.

6. Залєсова І.В. Підготовка майбутніх вчителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. канд. пед. наук. 13.00.04 / Ірина Віталіївна Залєсова.

Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця. 2015. 265 с.

7. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб : Питер Ком, 1999. 752 с.

8. Котенко Т.М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*, 2009. Випуск 16. Ч. II. С. 143–147.

9. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. СПб : Речь, ООО «Сидоренко и Ко», 2007. 336 с.

# КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

## COMPETENCE APPROACH TO TRAINING MASTER OF ELECTRICAL ENGINEERING IN THE MASS OPEN DISTANCE COURSES AT STUDIED GENERAL TECHNICAL DISCIPLINE IN AGRICULTURAL UNIVERSITY AGRICULTURAL UNIVERSITY

*У статті описано компетентнісний підхід щодо підготовки магістрів з електричної інженерії в умовах масових відкритих дистанційних курсів при вивченні загально-технічних дисциплін в аграрних університетах. Визначено, що професійна компетентність є засобом пристосування до наукового середовища, оскільки наука й освіта творять людину відповідно до свого образу та подоби, визначаючи її інтереси, переконання, смаки, прагнення, бажання; формують загальні інтереси, подібності в індивідів, які займаються однією справою.*

*Компетентність магістра з електричної інженерії можна трактувати як підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків на займаній посаді, а також як ставлення до успішної професійної діяльності, усвідомлення її значення і певних специфічних задач в сукупності з усіма знаннями і навичками, які використовуються при її здійсненні. Зазначено, що компетентність в області науки можна трактувати як інтеграцію накопиченого досвіду й отриманих знань, що дозволяють людині швидко вирішувати поставлені завдання у дослідницькій та науковій діяльності.*

*Визначено основні елементи компетентності як складного утворення. Доведено, що реалізація компетентнісного підходу здійснюватиметься за рахунок оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу магістрантів з електричної інженерії, тобто створення сучасного електронного контенту, єдиної системи освітнього процесу, наукової діяльності та обміну досвідом на світовому рівні. Зазначено, що компетентнісний підхід щодо професійної підготовки магістрів з електричної інженерії в умовах масових відкритих дистанційних курсів при вивченні загально-технічних дисциплін в аграрних університетах реалізується за рахунок сучасних навчальних засобів, які виконують інформаційну, мотиваційну і розвивальну функції.*

*Реалізація компетентнісного підходу в підготовці магістрів з електричної інженерії буде успішною за умови забезпечення усіх складників навчального процесу: чіткого визначення цілей навчання, добору відповідного змісту навчання, оновлення навчально-методичного забезпечення, добору ефективних методів, прийомів навчання і форм організації професійної діяльності, відповідної професійної підготовки.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, підготовка магістрів з електричної інженерії,

*масові відкриті дистанційні курси, вивчення загально-технічних дисциплін в аграрних університетах.*

*The article describes the competence approach to the training of masters in electrical engineering in the conditions of mass open distance courses in the study of general technical disciplines in agricultural universities. It is determined that professional competence is a means of adaptation to the scientific environment, as science and education create a person in accordance with their image and likeness, determining its interests, beliefs, tastes, aspirations, desires; form common interests, similarities in individuals engaged in one business.*

*The competence of the master of electrical engineering can be interpreted as the readiness and ability of the subject to perform tasks and responsibilities in the position, as well as the attitude to successful professional activity, awareness of its importance and certain specific tasks in conjunction with all knowledge and skills used in its implementation. It is noted that competence in the field of science can be interpreted as the integration of experience and knowledge that allows a person to quickly solve problems in research and scientific activities.*

*The main elements of competence as a complex formation are determined. It is proved that the implementation of the competency approach will be carried out by updating the educational and methodological support of the educational process of undergraduates in electrical engineering, ie the creation of modern electronic content, a unified system of educational process, research and exchange of experience worldwide. It is noted that the competence approach to the training of masters in electrical engineering in the conditions of mass open distance courses in the study of general technical disciplines in agricultural universities is implemented through modern teaching aids that perform informational, motivational and developmental functions.*

*Implementation of the competency approach in the preparation of masters in electrical engineering will be successful provided that all components of the educational process, namely: clear definition of learning objectives, selection of appropriate learning content, updating educational and methodological support, selection of effective methods, teaching methods and forms of professional activity, appropriate training.*

**Key words:** competence approach, training of masters in electrical engineering, mass open distance courses, study of general technical disciplines in agricultural universities.

УДК 378.14  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.2>

**Бацуровська І.В.,**  
докт. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри електроенергетики,  
електротехніки та електромеханіки  
Миколаївського національного  
аграрного університету

**Доценко Н.А.,**  
докт. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри загальнотехнічних  
дисциплін  
Миколаївського національного  
аграрного університету

**Горбенко О.А.,**  
канд. техн. наук, доцент,  
доцент кафедри агроінженерії  
Миколаївського національного  
аграрного університету

**Кім Н.І.,**  
канд. техн. наук,  
асистент кафедри агроінженерії  
Миколаївського національного  
аграрного університету

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** В контексті сучасних інноваційних змін аграрної освіти з'явилася нагальна потреба

суспільства у творчих і обдарованих фахівцях, здатних до життєвого самовизначення. Новітня філософія освіти спрямовує навчально-виховний

процес магістеріуму в аграрному університеті на формування сучасних професійних компетентностей особистості, розкриття потенційних можливостей і здібностей магістрантів, забезпечення оптимальних умов для їх життєвої самореалізації. В контексті зазначеного необхідно підкреслити, що компетентнісний підхід щодо підготовки магістрів з електричної інженерії в умовах масових відкритих дистанційних курсів застосовується при вивченні загально-технічних дисциплін в аграрних університетах.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Загальним питанням щодо методологічних основ компетентнісного підходу присвячували свої роботи М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.Г. Кремін, Дж. Равен, А.В. Хуторської. У своїх дослідженнях І.І. Драч розглядав компетентнісний підхід як ключовий методологічний інструмент підготовки майбутніх фахівців. Проблеми професійної освіти з позицій компетентнісного підходу досліджували О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк та О.Є. Антонова. Г.В. Кашкар'єв і В.В. Химинець досліджували теоретичні та практичні аспекти компетентнісного підходу до підготовки фахівців. Однак питання щодо особливостей компетентнісного підходу щодо підготовки магістрів з електричної інженерії в умовах масових відкритих дистанційних курсів при вивченні загально-технічних дисциплін в аграрних університетах залишаються малодослідженими.

**Метою статті** є окреслити основні принципи компетентнісного підходу щодо підготовки магістрів з електричної інженерії в умовах масових відкритих дистанційних курсів при вивченні загально-технічних дисциплін в аграрних університетах.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з найважливіших особливостей підготовки магістра з електричної інженерії є зростання значення його компетентності. Дослідник І.І. Драч [6] під компетентністю розуміє спеціальну здатність людини, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній предметній області, що включає вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії.

На думку дослідника В.В. Химинця [13], компетентністю є системна єдність, яка інтегрує особистісні, предметні й інструментальні особливості та засоби. Дослідник вважає, що компетентність – це не просто володіння знаннями, а постійне прагнення до їх оновлення та використання в конкретних умовах, тобто володіння оперативними і мобільними знаннями; це гнучкість і критичність мислення, що припускає здатність вибирати найбільш оптимальні та ефективні рішення і відкидати помилкові.

У своїх працях закордонні вчені Дж. Равен [12], К. Крістенсен [1] і Д. Корнер [2] зазначають, що компетентність характеризує суб'єкта діяльності й

означає володіння відповідними знаннями та здібностями, які дозволяють людині обґрунтовано судити про певну сферу діяльності й ефективно в ній діяти.

Погоджуючись із думкою вітчизняних учених, зокрема В.Г. Кременя [5], І.І. Драча [6], Г.В. Кашкар'єва [10], зазначимо, що компетентність, яка спрямована на професійну діяльність, є здатністю застосовувати свої знання та вміння в науковій і дослідницькій практиці, використовуючи усі свої розумові, психологічні й навіть фізичні можливості. Вона включає такі складники:

- вміння оцінювати результати своєї професійної та наукової праці, здатність до самостійного набуття нових знань і вмінь;

- спеціальну компетентність – підготовленість до самостійного виконання професійно-виробничих завдань;

- соціальну компетентність – здатність до групової та колективної діяльності й співпраці з іншими працівниками, готовність до прийняття на себе відповідальності за результати праці [3].

У своїй монографії О.А. Дубасенюк [7] зазначає, що компетентність є властивістю особистості, яка забезпечує високий рівень саморозвитку та наукового самовдосконалення. Професійно компетентність магістра з електричної інженерії є властивістю його особистості, яка забезпечує високий рівень саморозвитку та наукового самовдосконалення в науці й освіті.

У контексті здійснення наукового пошуку за відповідним напрямом дослідження професійна компетентність є засобом пристосування до наукового середовища, оскільки наука й освіта творять людину відповідно до свого образу та подоби, визначаючи її інтереси, переконання, смаки, прагнення, бажання; формують загальні інтереси, подібності в індивідів, які займаються однією справою [4].

Г.В. Кашкар'єв [10] визначає компетентність фахівця як систематизовану сукупність знань, високих моральних норм і професійного кодексу. В рамках професійної стратифікації суспільства компетентність можна розглядати як професійне покликання науковця, професійний обов'язок, який формується в єдності стилю життя, професії та освіти. Згідно з позиціями А.В. Хуторського [15], компетентність – це якість фахівця, яка допомагає йому ефективно вирішувати практичні завдання стосовно власної соціалізації, сприяє забезпеченню внутрішніх умов діяльній інтеграції особистості фахівця в суспільство за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій, формування практичних умінь діяльній соціально-бажаної самореалізації.

Компетентність магістра з електричної інженерії можна трактувати як підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків на



займаній посаді, а також як ставлення до успішної професійної діяльності, усвідомлення її значення і певних специфічних задач в сукупності з усіма знаннями і навичками, які використовуються при її здійсненні. Компетентність в області науки можна трактувати як інтеграцію накопиченого досвіду й отриманих знань, які дозволяють людині швидко вирішувати поставлені завдання у дослідницькій та науковій діяльності.

Автори монографії О.А. Дубасенюк, Т.В. Семейнюк та О.Є. Антонова [8] зазначають, що компетентність є складним утворенням. До її основних елементів вони відносять такі складники:

- 1) компетентність у галузі фахових предметів;
- 2) соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування;
- 3) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей і спрямованості;
- 4) аутопсихологічну компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності та особистості, оскільки зріла сформована особистість – професійна необхідність.

А.В. Хуторської [14] зазначає, що компетентнісний підхід є одним зі способів реалізації концепцій розвивальної та особистісно-зорієнтованої освіти. На думку вченого, такий підхід базується на засобах змісту освіти, в основу якого покладено такі компоненти як знання, вміння, досвід творчої діяльності, досвід реалізації емоційно-ціннісних ставлень.

Поняття «компетентнісний підхід» можна розуміти як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід скеровує освітньо-науковий процес на формування певного набору компетентностей, якими мають оволодіти магістранти з електричної інженерії під час навчання в магістратурі. При цьому традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набутті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і сформувало знаннєвий підхід до професійної підготовки магістрів з електричної інженерії.

Базуючись на позиціях законодавства про інтелектуальну діяльність [9] та відповідно до Концепції організації підготовки магістрів [11], компетентнісний підхід ставить на перше місце не поінформованість магістра, а вміння розв'язувати наукові проблеми, які виникають у пізнавальній, технологічній і освітній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компоненту, а передбачає цілісний обмін досвідом вирішення професійних проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Реалізація компетентнісного підходу здійснюватиметься за рахунок оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу магістрантів з електричної інженерії, тобто створення сучасного електронного контенту, єдиної системи освітнього процесу, наукової діяльності та обміну досвідом на світовому рівні. Важливим фактором щодо реалізації зазначеного підходу за рахунок оновлення навчально-методичного забезпечення є функції, які виконують сучасні комп'ютерно-планшетні засоби.

Компетентнісний підхід щодо професійної підготовки магістрів з електричної інженерії в умовах масових відкритих дистанційних курсів при вивченні загально-технічних дисциплін в аграрних університетах реалізується за рахунок сучасних навчальних засобів, які виконують інформаційну, мотиваційну і розвивальну функції. Реалізація компетентнісного підходу в підготовці магістрів з електричної інженерії буде успішною за умови забезпечення усіх складників навчального процесу: чіткого визначення цілей навчання, добору відповідного змісту навчання, оновлення навчально-методичного забезпечення, добору ефективних методів, прийомів навчання і форм організації професійної діяльності, відповідної професійної підготовки.

**Висновки.** Компетентнісний підхід щодо підготовки магістрів з електричної інженерії в умовах масових відкритих дистанційних курсів при вивченні загально-технічних дисциплін в аграрних університетах зміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до площини формування й розвитку здатності практично діяти в області науки і творчо застосовувати набутий освітній досвід у різних ситуаціях. Змінюється й модель поведінки майбутнього магістра з електричної інженерії – від пасивного засвоєння знань до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і включати знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Christensen C. 2003. The innovator's solution: creating and sustaining successful growth. Harvard Business Press.
2. Cormier Dave. The CCK08: MOOC – Connectivism course, 1/4 way. URL: <http://davecormier.com/edblog/2008/10/02/the-cck08-mooc-connectivismcourse-14-way> [Last accessed: 02.10.10].
3. Бацуровська І.В., Самойленко О.М., Андрющенко Я.Є. Компетентнісно орієнтоване середовище як засіб підготовки здобувача вищої освіти. Матеріали Причорноморської регіональної науково-практичної конференції професорсько-викладацького складу «Розвиток українського села – основа

аграрної реформи України» 25-27 квітня 2018 року. Миколаїв : МНАУ, с. 43–48.

4. Бацуровська І.В., Самойленко О.М., Ручинська Н.С. Методика реалізації компетентнісного підходу до навчання здобувачів вищої освіти в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища. *Від знання до парадигми до компетентнісної: реалії, перспективи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (27 жовтня 2017 року, м. Херсон) / За ред. Г.С. Юзбашевої. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», с. 188–192.

5. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та інші; за ред. В.Г. Кременя. Київ : Освіта, 2004. С. 144.

6. Драч І.І. Компетентнісний підхід як ключовий методологічний інструмент підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Теорія та методика управління освітою : електронне наукове фахове видання / гол. ред. В.В. Олійник; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. 2011. № 7. URL: <http://tme.imo.edu.ua/> [дата звернення: 11.05.15].

7. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія]. Житомир : Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. С. 302.

8. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до

педагогічної діяльності : [монографія]. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т. С. 53.

9. Законодавство про інтелектуальну діяльність : збірник нормативних актів. 2000. Київ : Юрінком Інтер.

10. Кашкар'юв Г.В. Теоретичні та практичні аспекти компетентнісного підходу до підготовки вчителів правознавства : [монографія]. Донецьк : Ландон-XXI. С. 113.

11. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні : наказ МОН № 99 від 10.02.2010. URL: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/7094/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/7094/) [дата звернення: 29.01.2016].

12. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Пер. с англ. Москва : Когито-Центр. С. 37.

13. Химинець В.В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти [online]. Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> [дата звернення: 23.11.2012].

14. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : научное издание. Москва : Изд-во УНЦ ДО. С. 42.

15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [online]. Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> [дата звернення: 23.11.2012].

## ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ НАУКОВЦІВ

### PROBLEM OF TRAINING FUTURE PROFESSIONALS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS IN SCIENTIFIC RESEARCHES

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми опрацьовано основні напрями досліджень науковців щодо підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у закладах вищої професійної освіти, серед яких формування ключових професійних компетентностей; концептуальні підходи та моделі підготовки фахівців; формування професійної інформаційної культури та культури фахового спілкування; використання інноваційних технологій; педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Виділено проблеми цього процесу: якість організації і методики освітнього процесу, відсутність взаємодії між підприємствами і закладами освіти; якість фахової діяльності фахівців, готовність і здатність до виконання професійних функцій на робочому місці в умовах реального виробництва; слабе методичне диференціювання у навчанні керівників і фахівців; відсутність матеріально-технічної бази зі спеціалізованими лабораторіями для забезпечення належної практичної підготовки здобувачів освітніх послуг; низька зацікавленість особистим розвитком і підвищенням кваліфікації через брак мотивації і помилкове самооцінювання. Визначено чинники вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи: концентрування зусиль роботодавців, освітян і науковців, пов'язаних із переглядом змісту кваліфікаційних характеристик та оновленням чинних державних стандартів вищої професійної освіти, у тому числі й нових професій сфери обслуговування; забезпечення безперервності та багаторівневості освітніх програм, їхнє корегування щодо збільшення годин практичної підготовки фахівців з урахуванням кращих світових стандартів; структурування освітнього процесу, використовуючи інноваційні підходи та застосовуючи сучасні технології з метою якісної перебудови всієї системи підготовки фахівців; надання студентам можливості вибору індивідуальної освітньої траєкторії; прагнення створити окремі підрозділи (тренінг-центри) безпосередньо на підприємствах гостинності.

**Ключові слова:** фахівці готельно-ресторанної справи, професійна підготовка,

вітчизняний досвід, заклади вищої та фахової передвищої освіти.

Based on the analysis of scientific and pedagogical literature on the research problem, main directions of scientists' research on training future specialists in hotel and restaurant business in the institutions of higher professional education are identified, including: formation of key professional competencies; conceptual approaches and models of training; formation of professional, informational and professional communication culture; use of innovative technologies; pedagogical conditions for the formation of readiness for professional activity in future specialists in hotel and restaurant business, etc.

Problems of this process are highlighted, namely: quality of organization and methods of educational process, lack of interaction between enterprises and educational institutions; quality of specialists' professional activity, readiness and ability to perform professional functions in the workplace in the conditions of real production; weak methodological differentiation in training of managers and specialists; lack of material and technical base with specialized laboratories to ensure proper practical training of applicants for educational services; low interest in personal development and training due to lack of motivation and false self-esteem, etc.

Factors for improving professional training of future hotel and restaurant professionals have been identified, including: concentrating efforts of employers, educators and scientists, related to revising the content of qualifications and updating current state standards of higher professional education, including new professions in service sector; ensuring continuousness and multilevel educational programs, their adjustment as for increasing practical training, taking into account the best world standards; structure the educational process, using innovative approaches and applying modern technologies in order to qualitatively restructure the entire system of training; giving students an opportunity to choose an individual educational trajectory; create separate subdivisions (training centers) directly at hospitality enterprises.

**Key words:** specialists in hotel and restaurant industry, professional training, domestic experience, higher educational and professional higher educational establishments.

УДК 378.147:[338.488.2:640.4]  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.3>

**Бурак В.Г.**,  
канд. техн. наук,  
доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу  
Херсонського державного університету

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нинішні зовнішні та внутрішні економічні перетворення у сфері обслуговування посилити значення результативної діяльності суб'єктів вищої професійної освіти, що дає підстави визначати пріоритетним показником професіоналізм фахівця.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє визначити основні напрями досліджень науковців сфери підготовки майбутніх фахівців готельно-

ресторанної справи у закладах вищої професійної освіти: професійна підготовка майбутніх фахівців із туристичного бізнесу та готельно-ресторанної справи [1; 4; 5; 9; 11; 16]; формування професійної інформаційної культури та культури фахового спілкування [1; 4; 5]; інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах та методика навчання інноваційним ресторанным технологіям майбутніх фахівців ресторанної справи у вищих навчальних закладах [2; 3]; шляхи вдосконалення

системи навчання у сфері гостинності [7]; формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах [8]; домінуючі імперативи моделі підготовки фахівців ресторанної індустрії [10]; педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи [12]; формування професійної компетентності майбутніх фахівців із готельного господарства у процесі фахової підготовки [13].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблеми підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи залишаються малодослідженим питанням у теоретико-методологічному аспекті, оскільки потребують вирішення на концептуальному рівні.

**Метою статті** є структурно-системне вивчення проблем професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в дослідженнях науковців.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання: проаналізувати науково-педагогічну літературу з теми дослідження; визначити основні напрями досліджень науковців щодо підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у закладах вищої професійної освіти; розглянути вітчизняну практику підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства з урахуванням вимог сьогодення, запитів замовників освітніх послуг (стейкхолдерів, здобувачів освіти, громадськості); визначити чинники вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

**Виклад основного матеріалу.** Останніми десятиліттями існує попит на навчання для абітурієнтів бакалаврського рівня вищої освіти галузі знань 24 «Сфера обслуговування» спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа». Низка закладів вищої освіти започаткувала освітню діяльність у сфері обслуговування.

Серед наявних проблем дослідник О. Дишкантюк називає кадрове забезпечення, відповідну матеріально-технічну базу зі спеціалізованими лабораторіями, необхідність забезпечити належну практичну підготовку здобувачів освітніх послуг [5].

Вчені А. Корніяка та Т. Голікова актуальність проблем підготовки майбутніх фахівців сфери гостинності пов'язують із не досить високим рівнем організації і методики освітнього процесу; слабким методичним диференціюванням у навчанні керівників і фахівців; недостатнім висвітленням проблем та аналізу конкретного підприємства; низькою зацікавленістю з боку працівників виробництва в особистому розвитку та підвищенні кваліфікації через брак мотивації і помилкове самооцінювання, відсутністю фахово підготовлених кадрів для проведення внутрішньо-фірмових курсів підвищення кваліфікації у сфері гостинності [7, с. 34].

Досліджуючи формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах, науковець С. Кравець серед актуальних і невідкладних проблем цього процесу називає якість освітньої підготовки, відсутність конструктивної взаємодії між підприємствами і закладами освіти; якість професійної діяльності фахівців, готовність і здатність до виконання виробничих функцій на робочому місці в умовах реального виробництва; якість формування професійної компетентності, що виявляється в набутих результатах навчання після його завершення; здатність самостійно застосовувати набуті знання, вміння, навички, компетентності в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях [8].

Дослідження організаційних засад професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в Україні М. Малишевою уможливило визначення актуальності вирішення проблем щодо якісної підготовки персоналу для українських підприємств готельно-туристичної галузі та виділення низки чинників для комплексного забезпечення поступового розвитку цієї сфери. Вчена пов'язує рівень розвитку готельно-туристичної галузі з певними факторами: політичними (орієнтація на інтегрування в європейський простір); культурними (зростання культурного рівня населення планети); соціальними (покращення життєвого рівня громадян країн і зростання зацікавленості туристів до пізнання інших культур); економічними (переструктурування туристичного ринку і зростання попиту споживачів туристичних послуг); науково-технічним прогресом із неперервним розвитком технологій туристської індустрії, їхнім впровадженням для підвищення якості туристичних послуг); міжнародними (міждержавна співпраця та взаєморозуміння, забезпечення національних і регіональних туристичних організацій якісним доступом до туризму усіх верств населення). Дослідниця підтверджує вплив названих вище зовнішніх факторів на зміну потреб замовників освітніх послуг в отриманні фахових компетентностей для забезпечення їхньої професійної самореалізації та конкурентоздатності в готельно-туристичній сфері [9, с. 102].

Науковець В. Полуда, досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців із готельного господарства у процесі фахової підготовки, визначає перелік знань, умінь, компетентностей, якими повинен володіти персонал: загальнонаукові знання в галузі гуманітарних і соціально-економічних наук для аналізу соціально значимих проблем і процесів, вміння застосовувати знання у різних видах фахової і суспільної діяльності; знання про суть і суспільну цінність професії та її основні проблеми, мету, завдання, виконання фахових функцій; вміння віднаходити нестандартні рішення типових і позаштатних виробничих ситу-

ацій; етика ділового спілкування й правові норми для регулювання стосунків людини з людиною, соціумом, навколишнім середовищем, вміння застосовувати особливості нормативно-правового регулювання у процесі розв'язання фахових обов'язків; культура мислення, здатність письмово й усно висловлювати й оформлювати результати розумової діяльності, логічна форма аналізу процесів обраного виду фахової діяльності; цілісне уявлення про надання готельних послуг; здатність набувати додаткових знань і вмінь, здійснювати професійну діяльність в іншомовному полікультурному середовищі; наявність загальнонаукових знань про здоровий спосіб життя, пов'язаний із життєдіяльністю людини в природних умовах, вміння й навички фізичного самовдосконалення й адаптації для забезпечення можливості долати чинники ризику й «виживання» серед несприятливих умов зовнішнього середовища; оволодіння методами організації аварійно-рятувальних робіт у надзвичайних ситуаціях; навички науково-дослідної організації діяльності, підбору, зберігання, обробки й аналізу інформації з використанням комп'ютерних технологій; комунікативні вміння, організаційно-управлінські знання й уміння, здібності пошуку та прийняття фахових рішень [13, с. 56].

Визначення домінуючих імперативів моделі підготовки фахівців ресторанної індустрії Л. Мостовою та Т. Клусович дають підстави стверджувати про суперечності, які виникають між потребами суспільства у професійно підготовлених майбутніх фахівцях сфери гостинності і недостатньою їхньою кваліфікацією відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня; змістом професійно-орієнтованих дисциплін і педагогічними технологіями реалізації цього змісту; орієнтуванням на нові моделі освітнього процесу з особистісною спрямованістю на професійну підготовку та психологічною готовністю / неготовністю до фахової діяльності замовників освітніх послуг, їхньою культурою й етичністю у сфері гостинності.

Дослідниці акцентують особливу увагу на професійній культурі фахівців ресторанного бізнесу, оскільки підприємства сфери гостинності працюють і безперервно вдосконалюються через суперництво та зростання вимог споживачів. Їхній потенціал, результативність і конкурентоздатність залежать від обраної концепції закладу, стратегії, організаційної структури, систем керівництва. Не менш значущим є і висококваліфікований персонал, який забезпечує належне обслуговування та атмосферу гостинності, сприяє отриманню подальшого прибутку підприємств сфери обслуговування. На думку Л. Мостової та Т. Клусович, про високу професійну культуру фахівців ресторанного бізнесу свідчить володіння основами професійної етики, правилами міжнародних етичних норм, забезпечення високої організованості праці

завдяки опануванню економічними, соціально-правовими та етичними дисциплінами в освітньому процесі закладу вищої професійної освіти [10].

Формуванню професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства у закладі вищої освіти присвячене і наукове дослідження Ю. Безрученкова. Вчений зазначає, що професійна культура залежить від виду та специфіки діяльності закладу ресторанного господарства, змісту діяльності управлінського складу підприємств ресторанної індустрії, фахово значущих якостей фахівців сфери ресторанного господарства, виявлення їхньої професійної культури, вимог сучасного ринку праці тощо. На думку дослідника, професійна культура майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства є різновидом загальної культури, особистісним утворенням, яке характеризується ступенем оволодіння теоретичними знаннями і практичними вміннями, рівнем сформованості фахово значущих якостей, що забезпечують ефективну діяльність підприємств ресторанної індустрії. Науковець до функцій професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства відносить світоглядну, пізнавальну, виховну, прогностичну, діагностичну, комунікативну та регулятивну [1, с. 9].

На актуальність міжкультурної компетентності, здатність спілкуватися з людьми різних національностей, конфесій і культур вказують науковці І. Носова, О. Машкова, Л. Хаєт, які визначають концептуальні підходи до підготовки фахівців готельно-ресторанної справи. Дослідниці стверджують, що тенденції глобалізації і превалювання «загальнолюдських» стандартів у сфері обслуговування протидіє стратегія підвищення багатогранності й використання діапазону національних, конфесійних і культурних традицій [11, с. 175]. Оскільки стандарт 4- і 5-зіркових готелів передбачає володіння персоналом не менш як трьома мовами, доцільним визнано, крім знань іншомовної граматики та лексики, опанування інформацією про країни носіїв мови, їх історію, культуру, традиції і звичаї.

Актуалізується і науково-дослідна діяльність у процесі підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. І. Носова, О. Машкова, Л. Хаєт вважають, що її особливістю є міждисциплінарний характер, коли для проектування необхідно залучити дані маркетингу, менеджменту, соціології, психології, культурології, системних методів. Дослідниці пропонують науково-дослідний проєкт «Системний аналіз і вдосконалення діяльності готельно-ресторанних господарств» здійснювати за таким алгоритмом: 1. Маркетингова експертно-кваліметрична оцінка готельно-ресторанних господарств (аналіз уречевленої праці). 2. Відбір, навчання і підготовка персоналу готельно-ресторанних господарств (аналіз живої праці). 3. Розвиток корпоративної культури

готельно-ресторанних господарств (культурологічні аспекти). 4. Розвиток креативності і вдосконалення дизайну готельно-ресторанних господарств (творчі аспекти) [11, с. 179].

Надзвичайно важливим у процесі підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, на думку В. Тимкової, є формування культури професійного спілкування, яка є складником загальної культури та тісно пов'язується з розвитком мовної особистості. Акцентуючи увагу на значущості пам'яті, уваги, уяви, дослідниця вважає за необхідне враховувати індивідуальні психологічні особливості особистості здобувача освіти.

Варто сформуванню вміння орієнтуватися на визначену мовленнєву діяльність, сприяти створенню позитивного психологічного клімату, зацікавлювати змістом навчально-наукового матеріалу та активізувати пізнавальні інтереси, набутти комунікативного досвіду для розвитку креативних здібностей і спонукати до самореалізації майбутніх фахівців взагалі і професійного мовлення зокрема. Навички найкращої мовної поведінки у фаховій діяльності, здатність впливати на співрозмовника, вміло використовуючи різні мовні засоби, опанування культурою монологу, діалогу та полілогу є свідченням рівня володіння культурою фахового спілкування, запорукою й умовою для формування професійної компетентності студента, реалізацією його як особистості й фахівця [15, с. 32].

Випереджаюче навчання замовників освітніх послуг можливе за системного впровадження в навчально-пізнавальну діяльність сучасних комп'ютерних і мережевих технологій, які уможливають перспективи для використання новітнього світового досвіду кожним студентом через інтернет-технології. На значущість формування інформаційної культури студентів сфери туризму та готельно-ресторанної справи вказує вчена А. Сидорук, вважаючи її обов'язковим складником фахової діяльності, формування якої відбувається не лише під час освітнього процесу, а й протягом життя з метою виконання систематично змінювальних, модернізованих професійних завдань.

Через зростаючий вплив інформаційних технологій на розвиток галузі туризму та готельно-ресторанної справи майбутні фахівці цієї сфери повинні опанувати вміння використовувати програми пакету Microsoft Office; здатність розв'язування практичних завдань за допомогою комп'ютерної та офісної техніки; створення різних презентацій; проектування віртуальних екскурсій; складання електронних довідників туристично-рекреаційних ресурсів, готелів і ресторанів; формування меню та барних карт; розроблення логотипів туристичних підприємств і ресторанних закладів; роботу з Web-ресурсами [14, с. 77].

Не менш важливим, як стверджує науковець М. Ткаченко, є формування підприємницької ком-

петентності майбутніх фахівців ресторанного господарства, реалізація підприємницького потенціалу здобувачів освіти, пов'язаного з ефективним використанням в економічному механізмі самостійної господарської ініціативи людини, визнання підприємництва значущою рушійною силою виробничої економічної динаміки, конкурентоздатності й соціального поступу. Формування такої компетентності викликане потребами вітчизняної економіки в підприємцях, здатних якнайкраще інтегрувати фахову та підприємницьку діяльність у сфері обслуговування, вирішувати питання працевлаштування згідно з ефективною організацією роботи малого і середнього бізнесу, враховуючи новітні тенденції становлення ресторанного господарства та традиційні й інноваційні підходи до здійснення фахової підготовки [16, с. 93–94].

У результаті дослідження К. Піцул щодо педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи було узагальнено результати досліджень науковців, пов'язаних із формуванням готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців, практикою цього процесу в сучасній вищій школі. Вчена визначає педагогічні умови, за рахунок реалізації яких буде сформована готовність до професійної діяльності в майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи: формування особистісного сенсу в майбутніх фахівців із готельної і ресторанної справи та позитивної мотивації до професійно-особистісного саморозвитку; реалізація практико-зорієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із готельної і ресторанної справи; використання інноваційних технологій для моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця з готельної і ресторанної справи [12, с. 113].

На важливості впровадження інноваційних ресторанних технологій майбутніх фахівців ресторанної справи у закладах вищої освіти акцентував увагу О. Василенко, на думку якого розробка та застосування сучасних методів і форм управління інноваційною діяльністю, створення умов для її активізації і підвищення ефективності є завданням сучасного етапу розвитку економіки України для подолання кризи. Дослідник стверджує, що інноваційне управління закладами ресторанного господарства можливе за умови забезпечення ефективної, злагодженої і безперервної взаємодії усіх його структурних підрозділів з урахуванням виявленого і прогнозованого споживчого попиту на ресторанні послуги, аналізу й оцінки ресурсів і можливостей інноваційного розвитку.

О. Василенко вважає, що зміст навчання здобувачів освіти, окрім теоретичних і практичних відомостей, які забезпечують виконання основних функцій їхньої майбутньої фахової діяльності, повинен бути практично спрямованим і враховувати широке

застосування інформаційно-комунікативних засобів. У дослідженні автор підтвердив результативність застосування інформаційно-комунікативних засобів шляхом впровадження в навчальне середовище проектно-моделюючого методу та розробки автоматизованого навчально-методичного комплексу, дійшов висновку про поліпшення розроблення системи навчання за допомогою інновацій, які будуватимуть модернізовані системи освіти, нові методи та принципи [3, с. 121–123].

Здійснений аналіз уможливив визначення основних чинників удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи [5; 7; 10; 13]:

1) концентрування зусиль роботодавців, освітян і науковців, пов'язаних із переглядом змісту кваліфікаційних характеристик та оновленням чинних державних стандартів вищої професійної освіти, у тому числі й нових професій сфери обслуговування;

2) забезпечення безперервності та багаторівневості освітніх програм, їхнє корегування щодо збільшення годин практичної підготовки фахівців з урахуванням кращих світових стандартів;

3) структурування освітнього процесу, використовуючи інноваційні підходи та застосовуючи сучасні технології з метою якісної перебудови всієї системи підготовки фахівців;

4) надання студентам можливості вибору індивідуальної освітньої траєкторії;

5) створення окремих підрозділів (тренінг-центрів) безпосередньо на підприємствах гостинності.

**Висновки.** У дослідженні ми проаналізували науково-педагогічну літературу з теми дослідження; визначили основні напрями досліджень науковців щодо підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у закладах вищої професійної освіти, серед яких формування ключових професійних компетентностей; концептуальні підходи та моделі підготовки фахівців; формування професійної інформаційної культури та культури фахового спілкування; використання інноваційних технологій у процесі підготовки фахівців; педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Аналіз вітчизняної практики підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства з урахуванням вимог сьогодення, запитів замовників освітніх послуг (стейкхолдерів, здобувачів освіти, громадськості) залишається питанням, яке потребує модернізації та практичного втілення у діяльності закладів вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безрученков Ю.В. Формування професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства у вищому навчальному закладі : автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 2014. 20 с.

2. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах : монографія. Київ : Інформ. системи, 2010. 278 с.

3. Василенко О.В. Методика навчання інноваційним ресторанним технологіям майбутніх фахівців ресторанної справи у вищих навчальних закладах : дис. канд. пед. наук. Київ, 2016. 242 с.

4. Віндюк А.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців із готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: теорія та методика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2011. 340 с.

5. Дишкантюк О.В. Концептуальні підходи до підготовки кадрів для індустрії гостинності. *Сталий розвиток туризму на засадах партнерства: освіта, наука, практика* : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції. (Львів, 31 жовтня – 1 листопада 2018 року). Львів, 2018. С. 193–197.

6. Індустрія гостинності в Україні: стан і тенденції розвитку : монографія / колектив авторів; за заг. ред. проф. В.М. Зайцевої. Запоріжжя : Просвіта, 2017. 240 с.

7. Корніяка А.О., Голікова Т.П. Шляхи вдосконалення системи навчання у сфері гостинності. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі*. 2013. № 4 (60). С. 34–38.

8. Кравець С.Г. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах : дис. канд. пед. наук. Київ, 2014. 230 с.

9. Малишева М. Організаційні засади професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в Україні. *Професійна педагогіка*. 2018. № 15. С. 102–109.

10. Мостова Л.М., Клусович Т.В. Домінуючі імперативи моделі підготовки фахівців ресторанної індустрії. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2015. № 46 (4). С. 10–19.

11. Носова І.О., Машкова О.В., Хаєт Л.Г. Концептуальні підходи до підготовки фахівців готельно-ресторанної справи. URL: <http://scaspee.com/all-materials/1>.

12. Піцул К.С. Педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2016. № 6 (113). С. 112–118.

13. Полуда В.В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із готельного господарства у процесі фахової підготовки : дис. канд. пед. наук. Київ, 2010. 364 с.

14. Сидорук А.В. Шляхи формування інформаційної культури майбутніх фахівців сфери туризму та готельно-ресторанної справи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. Т. 3. С. 76–79.

15. Тимкова В.А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2017. Вип. XIV. С. 28–34.

16. Ткаченко М.В. Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2018. 20 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ:  
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІДPROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS IN THE HUMANITIES:  
A COMPETENCY APPROACH

Стаття висвітлює специфіку професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей у координатах компетентнісного підходу. Мета статті полягала у специфікації компетентнісного підходу як оптимальної наукової платформи для професійного становлення магістра гуманітарного профілю. Дослідження здійснено з використанням таких наукових методів: аналіз та систематизація, генералізація та порівняння наукової інформації з різних джерел (довідково-нормативних, дисертаційно-монографічних, психолого-педагогічних, методично-емпіричних); контент-аналіз програм підготовки магістрів у закладах вищої освіти; концептуалізація наукових положень компетентнісного підходу в контексті підготовки магістрів гуманітарного профілю. Встановлено, що професійна компетентність студента – це дидактично-перманентна динамічна комбінація знань, професійно-орієнтованих умінь і конструктивних навичок, нелінійних професійних способів мислення, світоглядних цінностей, усталених моральних орієнтирів людини. Доведено, що професійна компетентність магістра віддзеркалює здатність особи успішно здійснювати метапрофесійну діяльність у проєкції індивідуально-особистісного розвитку і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти, що враховує вимоги до освіти європейського рівня. Визначено детермінанти успішного розвитку професійної компетентності майбутніх магістрів гуманітарного профілю: цільове акцентування професійної підготовки (увираження гуманітарних контекстів у змістових лініях фахових дисциплін) майбутніх магістрів гуманітарного профілю на концептуалізації аксіосфери особистості (професійно-проєктувальна компетентність магістра-гуманітарія); екстраполяція у професійну підготовку елементів практичного досвіду гуманітаризації професійної діяльності та уяскравлення дослідницького контенту (професійно-дослідна компетентність магістра-гуманітарія); увираження акмеологічного контексту професійного становлення магістрів гуманітарного профілю як суб'єктів професійної науково-дослідницької діяльності (професійно-акмеологічна компетентність магістра-гуманітарія).

**Ключові слова:** магістри, гуманітарні спеціальності, професійний розвиток, компетентнісний підхід, детермінанти.

The paper deals with the issue of Master's degree students training in terms of a competence-based approach. The aim of the research is to specify the competence-based approach as an optimal scientific platform for these students' professional development. The following research methods have been used in the study: analysis and systematization, generalization and comparison of scientific data; content analysis of Master's degree students curricula; conceptualization of scientific provisions of the competence-based approach in the context of Master's degree students training. The specifics of the professional activity of the teacher of humanitarian specialties has been characterized taking into account the peculiar features of humanitarian education and the peculiarities of teaching humanitarian disciplines. It has been determined that humanitarian disciplines differ from the others by the fact that their knowledge directly determines all "human" things, if it itself passes into human education and upbringing. Humanitarian subjects learnt by the students perform educational and ideological-orientation functions. They form a scientific outlook, historical and political culture, value orientations, and the attitudes of future teachers.

Based on the results of the analysis of the scientific fund, competence in the research has been determined as a dynamic combination of knowledge, abilities and practical skills, ways of thinking, professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values, which determines the ability of a person to carry out professional and further educational activities successfully and is the result of studying at a certain level of higher education.

The determinants of Master's degree students professional competence development have been determined, which are as follows: focusing professional training on the axiological sphere conceptualization; extrapolation of elements of practical experience of work humanitarization into the training, as well as research content diversification; accentuating the acmeological context of professional development of Master's degree students as professional research activities subjects.

**Key words:** Master's degree students, humanities, professional development, competence-based approach, determinants.

УДК 378.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.4>

**Галицян О.А.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

**Койчева Т.І.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри педагогіки  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

**Осипова Т.Ю.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри педагогіки  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Прагнення України інтегруватися у світову спільноту сприяли розробленню кардинально нової освітньої парадигми, що ґрунтується на засадах гуманістичної педагогіки, педагогіки співпраці і спрямована на швидку адаптацію випускників навчальних закладів до суспільних та соціокультурних вимог сьогодення. Відбувся перехід до загальноєвропейської системи навчання, що

вирізняється такими маркерами: триступенева / трициклова система підготовки фахівців, система залікових одиниць ECTS, система компетентностей та результатів навчання, додаток до диплома європейського зразка (Diploma Supplement), мобільність викладачів та студентів, наявність і валідність Національної рамки кваліфікації. З іншого боку, виникла парадоксальна ситуація – спостерігається актуалізація проблеми «трансмисії



інтелекту» за кордон і водночас посилення внутрішньої «інтелектуальної міграції» наукової еліти.

**Зв'язок із важливим науковим завданням** сьогоденної освітянської практики полягає в тому, що постала проблема розроблення адекватних механізмів переходу традиційної системи освіти на європейську зі збереженням інтелектуального потенціалу країни.

У попередніх дослідженнях авторів [1] було визначено, що підготовка за рівнями бакалавр/магістр/доктор філософії здійснюється в Україні лише 4 роки та вимагає спеціальної дослідницької уваги, адже, на відміну від європейських країн і США, у яких поняття «магістр» використовується у значенні вченого ступеня (середнього між бакалавром і доктором філософії PhD), за нормативно-правовим законодавством України, магістр – це освітній ступінь, що передбачає здобуття особою повної вищої освіти з відповідної спеціальності на базі освітнього ступеня «бакалавр» (базова вища освіта). Проте гармонії між рівнями *бакалавр – магістр – доктор філософії – доктор наук* не вистачає, що ускладнює органічне залучення науковців із нашої країни до наукової спільноти поза її межами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Компетентнісний підхід до підготовки магістрів у закладах вищої освіти не раз ставав предметом наукових напрацювань учених. Наприклад, І. Бопко (2013) досліджено особливості формування професійної компетентності магістрів гуманітарного профілю засобами активізації їхньої науково-дослідницької діяльності; специфіку соціалізації магістрів соціогуманітарного профілю в педагогічних університетах розкрила А. Балюк (2018); Л. Воротняк (2012) висвітлювала своєрідність підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до наукової та самостійно-дослідницької діяльності в освітньому інформаційному середовищі.

Аналізуючи науковий фонд із порушеної проблеми, можна стверджувати, що науковці досліджували підготовку магістрів у закладах вищої освіти за такими напрямками: модернізація підготовки магістрів у ЗВО та загальні засади професійної підготовки фахівців у магістратурі (модернізація підготовки майбутніх викладачів у вищій школі (В. Бондар, С. Вітвицька)); формування педагогічної майстерності магістрів та їхньої фахової компетентності (Н. Гузій, О. Гура, О. Дубасенюк, В. Лозова, Л. Хоружа, Д. Чернілевський); формування особистості викладача вищої школи та його педагогічної майстерності й педагогічної культури (А. Кузьмінський, Н. Мачинська, С. Толочко); підготовка майбутніх викладачів вищої школи до інноваційної педагогічної діяльності (С. Сисоєва, Т. Сущенко, Л. Козак, Т. Приходько). Проте підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу в освітньому

середовищі сучасного педагогічного університету розкрита наукових джерелах недостатньо.

**Мета статті** – специфікувати компетентнісний підхід як оптимальну наукову платформу для професійного становлення магістра гуманітарного профілю. Завдання дослідження: висвітлити результати аналізу наукових джерел щодо професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарного профілю на засадах компетентнісного підходу в координатах міждисциплінарних досліджень; визначити функційну роль і детермінанти розвитку професійної компетентності майбутніх магістрів гуманітарного профілю.

**Методи дослідження.** Дослідження здійснено з використанням таких наукових методів: аналіз і систематизація, генералізація та порівняння наукової інформації з різних джерел (довідково-нормативних, дисертаційно-монографічних, психолого-педагогічних, методично-емпіричних); контент-аналіз програм підготовки магістрів у закладах вищої освіти; концептуалізація наукових положень компетентнісного підходу в контексті підготовки магістрів гуманітарного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Державна освітня політика України декларує необхідність гармонійного поєднання гуманітарної підготовки майбутніх фахівців з їхнім професійним становленням на засадах компетентнісного підходу. Магістратура, як завершальна ланка повного циклу вищої освіти, не розрахована на масову підготовку фахівців, оскільки її цільові завдання сконцентровані на підготовці особливого складу випускників – інтелектуальної, наукової та науково-педагогічної еліти суспільства [4, с. 12]. Проте держава потребує висококваліфікованих компетентних фахівців – відповідальних і креативних суб'єктів наукового пізнання; ініціаторів розроблення конструктивних моделей полілогічного спілкування, співпраці та співтворчості; носіїв соціальної місії трансляторів культури та генераторів мультiversумного знання. Компетентнісний підхід є концептуальним вектором розроблення освітніх систем міжнародного формату, науковою платформою для моделювання інноваційних стратегій підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Дворівнева система освіти, у якій бакалаврат і магістріум співіснують, виконуючи хоч і суміжні, але різні функції в суспільстві, існує в глобальному освітньому середовищі не одне століття. У країнах Європи та Сполучених Штатах Америки здійснюється розподіл магістратури на дослідницьку та професійну (навчальну). У межах професійної студенти отримують усі необхідні для практичної діяльності знання та вміння. Цей тип магістерських програм є переважальним у таких галузях, як: бізнес, адміністрування, журналістика, міжнародні відносини, соціальна робота. Здобуваючи освіту в дослідницькій магістратурі, студент під

керівництвом наставника здійснює самостійну наукову роботу, тобто готується до подальшої науково-дослідної роботи.

Підготовка магістрів гуманітарного профілю в Україні здійснюється в межах галузі знань 03 Гуманітарні науки (за кодами спеціальностей 031 Релігієзнавство; 032 Історія та археологія; 033 Філософія; 034 Культурологія; 035 Філологія).

Представимо загальну структуру та функції професійної компетентності магістра гуманітарного профілю. Професійна компетентність випускника закладу вищої освіти – це дидактично-перманентна динамічна комбінація знань, професійно-орієнтованих умінь і конструктивних навичок, нелінійних професійних способів мислення, світоглядних цінностей, усталених моральних орієнтирів людини [1, с. 86]. Професійна компетентність магістра віддзеркалює здатність особи успішно здійснювати метапрофесійну діяльність у проєкції індивідуально-особистісного розвитку і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти, що враховує вимоги до освіти європейського рівня.

Потенційно інноваційним для висвітлення специфіки професійної діяльності та підготовки майбутнього фахівця-гуманітарія вважаємо використання поняття «гуманістично-гуманітарна освіта». Аналізуючи специфіку підготовки магістрів освіти, дослідниця Л. Тимчук [8, с. 323] наголошує, що збагачення професійної підготовки магістрів на засадах компетентнісного підходу наративами «гуманістично-гуманітарної освіти» (автор термінологічного конструкту – Річард Ленем, Каліфорнійський університет) забезпечить створення комфортних умов творчої самореалізації та самовираження всіх суб'єктів освітнього процесу.

Суголосну думку висловлює Т. Туркот, у дослідженнях якої розкрито тезу щодо необхідності гуманітаризації всієї парадигми університетської освіти, яка виступає альтернативою технократичному та професійно-прагматичному підходам до підготовки магістрів. Приймаємо думку науковиці про те, що провідною цінністю університетської освіти в цьому випадку постає особистість людини з її здібностями та інтересами. В умовах університету майбутній магістр отримує універсальну освіту й вибирає сферу професійної діяльності не тільки за ознакою соціальної значущості, але й за власними мотивами та інтересами, що забезпечує самореалізацію особистості [5, с. 530].

Водночас компетентний фахівець-гуманітарій має бути ініціатором конструктивного (домінувального) лідерства, здатним ухвалювати нетривіальні (асиметричні) рішення для досягнення соціально значущої мети діяльності, конструктивного спрямування різних видів діяльності на досягнення спільної для членів групи мети [2, с. 11].

Продуктивними вважаємо наукові розвідки Г. Сомбаманії, яка дослідила практико-орієнтова-

ний контекст професійної підготовки магістрів у закладах вищої освіти. На думку науковця, треба передусім збалансувати цільовий, інформаційно-змістовий, організаційно-методичний та ціннісно-орієнтаційний аспекти їхньої підготовки через магістратуру. Напрямами для здійснення авторка називає такі: інноватизація змісту магістерської освіти шляхом його наповнення теоретичними питаннями сучасного наукознавства, психології та соціології науки; проблематизація завдань для самостійної роботи з опанування магістрами алгоритмів практичних дій суб'єкта науково-дослідницької діяльності (на її провідних етапах – інформаційно-пошуковому, аналітично-критичному, операційно-процедурному і трансляційно-оформлювальному); сцієнтифікація освітньо-виховного простору магістратури через ігрове моделювання соціально-рольових ситуацій, що імітують акти входження здобувача до сфери наукового співтовариства й участі в науковій комунікації; персоналізація освітньо-наукового маршруту майбутніх магістрів упродовж проходження ними безперервної науково-дослідницької практики та позааудиторної науково-дослідної роботи [4, с. 14].

Проблему педагогічної підготовки майбутніх магістрів сучасні дослідники розглядають також у контексті впровадження акмеологічних технологій у практику організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Спрямованість на акме передбачає інтерактивну взаємодію, призначення якої полягає в зміні, вдосконаленні моделей поведінки й діяльності учасників педагогічного процесу. До базових акмеологічних технологій професійної педагогічної підготовки студентів відносять: технологію контекстного навчання, технології відкритих систем інтенсивного навчання або інтенсивні освітні технології, що передбачають використання засобів і методів навчання, які активізують навчальну й науково-дослідну діяльність студентів [3, с. 294].

Формування професійної компетентності магістрантів в умовах освітнього простору закладу вищої освіти пов'язується з певними процесами особистісного та професійного становлення професіонала як суб'єкта професійної діяльності, зокрема майбутнього магістра гуманітарних спеціальностей: «аутопереосмислення», що характеризується виникненням нових потреб (намагань, прагнень, інтенцій) у змінах власної особистості і професійної діяльності на базі усвідомлення її наявних фахових (інтелектуальних, освітніх, комунікативних, емоційно-вольових, творчих) ресурсів, невикористаних резервів і нових потенційних можливостей із подолання причин реальних труднощів, проблем; самовизначення, що зумовлює вибір способів змін особистісних можливостей і конструктивного розв'язання значущих професійних проблем в проєкції індивідуального досвіду через пошук шляхів і нововведень для задоволення своїх

нових потреб у прогресивній самозміні; самореалізації, що зумовлює практичне втілення змін своєї особистості і діяльності шляхом прийняття нових цілей як керівництва до дії, контролю змісту змін і показників їхньої результативності, коригування умов їх здійснення [6, с. 140].

Аналіз наукових положень щодо напрямів удосконалення професійної підготовки магістрів гуманітарного профілю в освітньому просторі університетів уможливив констатацію певних наукових фактів, фіксацію умовиводів і накреслення перспектив подальших наукових розвідок.

**Висновки.** Детермінантами успішного розвитку професійної компетентності майбутніх магістрів гуманітарного профілю вважаємо такі: цільове акцентування професійної підготовки (увиразнення гуманітарних контекстів у змістових лініях фахових дисциплін) майбутніх магістрів гуманітарного профілю на концептуалізації аксіосфери особистості (професійно-проектувальна компетентність магістра-гуманітарія); екстраполяція у професійну підготовку елементів практичного досвіду гуманітаризації професійної діяльності та уяскравлення дослідницького контенту (професійно-дослідна компетентність магістра-гуманітарія); увиразнення акмеологічного контексту професійного становлення магістрів гуманітарного профілю як суб'єктів професійної науково-дослідницької діяльності (професійно-акмеологічна компетентність магістра-гуманітарія).

**Перспективи подальшого розвитку** в цьому напрямі полягають у висвітленні інноваційних технологій підготовки магістрів гуманітарного профілю в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галіцян О.А. Фасилітаційна компетентність викладача вищої школи як суб'єкта професійної діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Вип. 4 (129). Одеса, 2019. С. 84–89.
2. Корякін О.О. Педагогічні умови розвитку конструктивного лідерства майбутніх магістрів гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2018. 20 с.
3. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
4. Сомбаманія Г.М. Критерії диференціації специфіки навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності студентів-магістрів. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Одеса, 2007. Вип. 9–10. С. 11–16.
5. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
6. Цокур Р. Н. К вопросу о диагностике уровней сформированности потенциала профессионального саморазвития у преподавателей высшей школы. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Одеса, 2003. Вип. 5–6. С. 139–142.
7. Colin Evans (1990) Teaching the humanities: Seminars as metalogues, *Studies in Higher Education*. 15:3.P.287–297.DOI:10.1080/03075079012331377410.
8. Tymchuk L. Creative usage ICT in the training of future teachers: designing, modeling, and teaching techniques of digital narratives. *Obraz rodziny is zkoły w ujęciuinter personalnym*. Za red. O. Zameckiej-Zalas, I. Kiełtyk-Zaborowskiej. Piotrkow Trybunalski, 2016. S. 321–341.

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

### THEORETICAL FOUNDATION OF THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF DEVELOPING PROFESSIONAL POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE TEACHER TRAINING PROCESS

У статті здійснено теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Підсумовано, що вивчення такої моделі відображає фундаментальні властивості об'єкта-прототипу, допомагає виявити ключові ознаки досліджуваних процесів, дає змогу проаналізувати їхню динаміку, виявити структурно-функціональні, причинно-наслідкові та генетичні зв'язки між усіма складниками. Узагальнено, що розроблена модель обов'язково містить прогностичний аспект, пов'язує інформаційний образ теперішнього з теоретичним образом майбутнього. Модель та оригінал завжди перебувають в об'єктивній відповідності. Теоретично обґрунтовано бачення процесу розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки в авторській структурно-функціональній моделі. Модель характеризується цілісністю, взаємодією її елементів, частин, зв'язками і відношеннями, що зумовлюють її структуру, взаємодію із середовищем, системами нижчого і вищого порядку, щодо яких вона виступає як частина. Системне моделювання передбачало не лише проектування, але й визначення шляхів упровадження запропонованої структурно-функціональної моделі розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки в освітню практику закладів вищої освіти України.

У моделі відображено структурно-функціональну взаємодію та взаємозв'язок таких основних компонентів: цільового, методологічно-концептуального, критеріального, результативно-аналітичного. У моделі відображено основні ознаки, структурно-функціональні та причинно-наслідкові зв'язки між елементами аналізованих процесів розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. У моделі відображено, що на основі дотримання специфічних принципів організації дослідження, реалізації наукових підходів і визначених педагогічних умов результатом є сформований професійний потенціал майбутніх учителів іноземних мов.

**Ключові слова:** потенціал, професійний потенціал, компонент, блок, модель, струк-

турно-функціональна модель, майбутні вчителі іноземних мов.

The article provides the theoretical foundation of the structural and functional model of professional development of future teachers of foreign languages in the teacher training process. It is pointed out that the study of such a model reflects the fundamental properties of the prototype object, helps to identify the key features of the studied processes, and allows analyzing their dynamics, to identify structural-functional, causal inference and genetic links between all the components. In general, the developed model necessarily contains a prognostic aspect and connects the informational features of the present with the theoretical feature of the future. The model and the original are always in objective agreement. The understanding of the process of developing professional potential of future teachers of foreign languages in the teacher training process in the author's structural-functional model is theoretically substantiated. The model is characterized by integrity, interaction of its elements, parts, connections and relations that determine its structure, interaction with the environment, lower and higher order systems in relation to which it acts as a part. The modeling system provided not only design, but also determination of ways of introducing the offered structural and functional model of developing professional potential of future teachers of foreign languages in the course of professional preparation in educational practice in institutions of higher education of Ukraine.

The model reflects the structural and functional interaction and the relationship of such main components as target, methodological, conceptual, criterial and effective-analytical components. The model provides the main features, structural-functional and causal links between the elements of the analyzed processes of professional development of future foreign language teachers in the teacher training process; moreover, it shows that based on the specific principles of research organization, implementation of scientific approaches and certain pedagogical conditions, the result is the formed professional potential of future foreign language teachers.

**Key words:** potential, professional potential, component, model, structural-functional model, future foreign language teachers.

УДК 378.147:001:711

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.5>

Гнатик К.Б.,

викладач кафедри філології  
Закарпатського угорського інституту  
імені Ференца Ракоці II,  
аспірант кафедри англійської філології  
та методики викладання іноземних мов  
Мукачівського державного університету

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний етап економічного розвитку суспільства зумовив необхідність модернізації системи освіти. Основні зміни відображено в Законі «Про освіту» (2017 р.), «Національній доктрині освіти України», у ключовій реформі Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа», що стартувала 1 вересня 2018 року. Зроблена установка

на підвищення уваги до якості освітніх послуг, на індивідуалізацію освітнього процесу та реалізацію компетентнісного підходу в підготовці педагогічних кадрів. Головним результатом модернізації школи має стати адекватність освіти школярів цілям випереджувального розвитку суспільства.

Процеси подальшого оновлення системи вищої освіти об'єктивно спрямовані насамперед на

забезпечення потреб суспільства й держави у кваліфікованих педагогах, що передбачає відповідні зміни в професійно-педагогічній підготовці, розвитку та саморозвитку особистості майбутнього вчителя. Важливим компонентом загального процесу розвитку професійної діяльності є професійне становлення особистості. Наразі однією з центральних проблем підготовки майбутніх учителів іноземної мови є дослідження професійного потенціалу як визначальної характеристики фахівця, що дає змогу людині максимально виявити свої здібності й творчо опанувати професію.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій та виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Перш ніж перейти до характеристики структурно-функціональної моделі розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки, зупинимося на тих теоретичних надбаннях, які стали підґрунтям для її розроблення. У нашому дослідженні враховувалися наукові підходи до проблеми моделювання процесу навчання загалом [6]; до аналізу процесу моделювання як ідеальної фази проектування інноваційних педагогічних систем [11]; до моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців на різних етапах суспільного розвитку [8] і розроблення моделі структури особистості сучасного вчителя іноземної мови [1] та ін.

Однак у результаті проведення теоретичного аналізу не знайдено цілеспрямованих наукових розвідок дослідників у напрямі обґрунтування структурно-функціональної моделі розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки, що визначено **метою статті**.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що однією з основних категорій теорії пізнання, на якій ґрунтуються теоретичні й експериментальні методи наукового дослідження, є *моделювання* динамічного процесу, що вивчається. Під моделлю (лат. *modulus* – міра, зразок) розуміється уявна або матеріально реалізована система, що відображає, відтворює або імітує будову і дію певного *об'єкта* дослідження (природного чи соціального), використовується для одержання нових знань про нього [5, с. 118], оскільки здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію [2, с. 516].

Соціологи стверджують, що опосередковане вивчення окремих об'єктів, дослідження явищ і процесів за допомогою моделей визначається як метод моделювання. Процес створення моделі полягає в конструюванні з елементів (компонентів) цілісного абстрактного образу реальності з невідомими властивостями на основі гіпотези про сутність зв'язків між складовими частинами змодельованої системи. За таких умов модель виступає як об'єкт теоретичного кількісного та якісного дослідження, є джерелом емпіричних і теоретич-

них знань. Найповніше пізнавальні можливості моделювання виявляються в застосуванні його як складової частини методу системного дослідження [10, с. 238].

У дисертації С. Мартиненко термін «*модель*» характеризується як певна система (взірець, приклад, образ, конструкція), що відображає певні властивості та взаємини з іншою системою, яка називається оригіналом і певною мірою заміщає її. Дослідниця вказує, що в методології науки *модель* – аналог (схема, структура, знакова система) визначеного фрагмента природної або соціальної реальності, творіння людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригінальної моделі. Із гносеологічного погляду *модель* – це «представник», «замінник» оригіналу в пізнанні та практиці. Результати розроблення й дослідження моделі за певних умов, з'ясованих у логіці та методології, специфічних для різних галузей і типів моделей, поширюються на оригінал [7, с. 174].

Обґрунтовуючи теоретичні та методичні основи моделювання процесу професійної підготовки фахівця, Т. Ващик, В. Давидов і О. Рахімов визначають *модель* у зазначеному контексті як уявний об'єкт, що заміщує в дослідженні об'єкт-оригінал самого процесу навчання [3, с. 62–83]. Проте, визначаючи специфіку моделювання педагогічних ситуацій, науковці зазначають, що в такому процесі не окреслюються особливості практичної реалізації самого методу моделювання і не виокремлюються риси, що відрізняють модель від змодельованого об'єкта або явища [11, с. 163–164].

Зазвичай метод моделювання використовують у тому разі, коли йдеться про необхідність управління складною системою та про прогнозування результатів її функціонування. На думку В. Вікторова, пізнавальний потенціал моделі виявляється лише за умови, коли вона сприяє отриманню нової інформації про об'єкт, який досліджується. Автор зазначає, що моделювання виконує цілий комплекс функцій: ілюстративну, пояснювальну, критеріальну, евристичну, прогностичну, перетворювальну. Адже досліджується не сам об'єкт, а штучна система, що перебуває в певній відповідності до об'єкта, який вивчається [4, с. 23].

Аналіз різних наукових підходів щодо визначення сутності освітянської моделі дав змогу С. Мартиненко узагальнити, що це:

- спосіб організації життєдіяльності навчального закладу;
- взірець, приклад (точніше образ) досвіду, у якому переосмислюється педагогічна діяльність і досвід у навчанні або учінні;
- тип альтернативної шкільної освіти й архітектура її конструкцій та нових форм;
- систематизована форма інноваційного експерименту;

– концептуальне обґрунтування проєктивного режиму розвитку школи;

– організаційна система, яка транслює та розвиває культурні норми [7, с. 176].

Нам імпонує характеристика моделі за І. Мельничук, яка зазначає, що вивчення моделі відображає фундаментальні властивості об'єкта-прототипу, сприяє виявленню ключових ознак аналізованих процесів, дає змогу проаналізувати їхню динаміку, виявити структурно-функціональні, причинно-наслідкові та генетичні зв'язки між його складниками. Важливим є те, що модель обов'язково містить прогностичний аспект, пов'язує інформаційний образ теперішнього з теоретичним образом майбутнього. Модель та оригінал завжди перебувають в об'єктивній відповідності. У процесі пізнання модель заміщає об'єкт, і сама стає об'єктом дослідження [8, с. 270].

У сучасній логіці й методології науки під моделлю розуміється аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного уривку освіти. Отже, теоретико-методологічну основу моделювання процесу розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки становили загальнонаукові та педагогічні положення про моделювання.

Теоретико-методологічні основи організації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів іноземних мов у напрямі розвитку професійного потенціалу в процесі фахової підготовки базуються на реалізації сукупності положень обраних науково-педагогічних підходів (системного, компетентнісного, акмеологічного, аксіологічного, особистісного, діяльнісного). Оскільки важливою особливістю внутрішнього взаємозв'язку всіх зазначених підходів є їх доповнення один одного, то найбільшої ефективності вони набувають в інтеграції.

Авторське бачення процесу розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки в контексті нашого дослідження представлено в авторській структурно-функціональній моделі. Модель характеризується цілісністю, взаємодією її компонентів, елементів, частин, зв'язками, що зумовлюють її структуру, взаємодію із середовищем, системами нижчого і вищого порядку, щодо яких вона виступає як частина. Системне моделювання передбачало не лише проєктування, але й визначення шляхів упровадження пропонованої методики розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки в освітню практику закладів вищої освіти (ЗВО) України. У моделі відображено структурно-функціональну взаємодію та взаємозв'язок таких основних компонентів-блоків: цільового; методологічно-кон-

цептуального; критеріального; результативно-аналітичного. Передбачалося, що в моделі буде відображено основні ознаки, структурно-функціональні та причинно-наслідкові зв'язки між аналізованими процесами розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

У моделі відображено поєднання мети й результату забезпечення розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Для досягнення поставленої мети було визначено такі педагогічні умови:

1) формування позитивного «Я-образу» професіонала у свідомості студентів шляхом використання методу кейсів;

2) забезпечення формування професійного світогляду майбутніх учителів іноземних мов на основі розширення змісту навчальних дисциплін інформацією міждисциплінарного характеру;

3) використання освітнього контексту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як середовища для формування професійного потенціалу;

4) організація рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів.

У реалізації визначених педагогічних умов використовувалися системний, компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний наукові підходи до розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Також у моделі конкретизовано принципи дослідження, які вказують на провідні правила його організації та відображають психолого-педагогічні закономірності особистісно-професійного розвитку. Це такі принципи:

– цілісності розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов;

– єдності педагогічно організованого процесу розвитку і саморозвитку особистості;

– діагностичної основи і рефлексії особистісно-професійного розвитку.

Закономірності вказують на спрямованість дослідницького процесу на дотримання принципів саморозвитку студентів, організації систематичного зворотного зв'язку й самоконтролю в професійній комунікації.

З погляду компетентнісного підходу головною цінністю процесу розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки є компетентна особистість, носій гуманітарної свідомості, суб'єкт «цілісної людської діяльності». Психолого-педагогічний механізм формування компетентної особистості є складною єдністю когнітивного, предметно-практичного (професійного) й особистісного досвіду. Окреслений механізм є транслятором особистісно-професійного розвитку й допомагає активувати самостійність і активність особистості

у виробленні власного методу, ціннісної основи майбутньої педагогічної діяльності, професійних установок тощо. Сформованість професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов визначалася за конкретними критеріями. Зміст показників кожного критерію встановлювався за чотирма рівнями: високим, середнім, задовільним і низьким.

*Результативно-аналітичний* блок моделі базується на *аналізі* результатів констатувального етапу експерименту, встановленні результатів у процесі проведення формувального етапу експериментального дослідження, порівнянні визначених показників для обґрунтування ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Для перевірки достовірності отриманих результатів використовувалися методи математичної статистики.

**Висновки.** Авторське бачення процесу розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки в контексті нашого дослідження представлено в авторській структурно-функціональній моделі, яка характеризується цілісністю, взаємодією всіх складників, що відображають її структуру, взаємодією із середовищем, системами нижчого і вищого порядку, щодо яких вона виступає як частина. У моделі відображено структурно-функціональну взаємодію та взаємозв'язок цільового, методологічно-концептуального, критеріального й результативно-аналітичного компонентів-блоків.

Оскільки системне моделювання передбачало не лише проєктування, але й визначення шляхів упровадження пропонованої методики розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки в освітню

практику ЗВО України, перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в репрезентуванні методичних особливостей реалізації розробленої структурно-функціональної моделі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабенко Т. Формування особистості менеджера освіти. *Директор школи*. 2007. № 21–22. С. 3–56.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
3. Ващик Т. Принципи моделювання педагогічного процесу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки*. 2005. Вип. 34. С. 163–170.
4. Вікторов В. Нові моделі управління освітою. *Вища освіта України*. 2005. № 2. С. 66–71.
5. Гагин Ю. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии. Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 1998. 178 с.
6. Загвязинський В. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 208 с.
7. Мартиненко С. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2009. 447 с.
8. Мельничук І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 584 с.
9. Мурованная Н. Целевой подход как основа концепции педагогического руководства развитием профессиональной компетенции в институтах последипломного педагогического образования. *Витоки педагогічної майстерності*. 2009. Вип. 6. С. 242–246.
10. Новиков А. Методология : словарь системы основных понятий. Москва : Либроком, 2013. 208 с.
11. Фурман А. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*. 2012. № 4. С. 78–125.

## THE USAGE OF LMS MOODLE IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

## ВИКОРИСТАННЯ MOODLE У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*The technology has been advancing rapidly recently and it has become necessary to use technology in the education sector. Because of this it has become necessary to re-organize the education sector. The system of teaching foreign languages is constantly changing, modern life is very dynamic and dictates the same high and at the same time effective pace of learning, so the use of information and communication technologies in teaching a foreign language is a very important issue of modern education. The number of hours for the study of a foreign language is insufficient for successful mastering.*

*The needs of both students and teachers are also changing. Teachers need to prepare their lecture notes in the most effective way and in the shortest time. For the students the requirement has been to remove the time and space concept and encourage them for self-study. The educational institutions on the other hand are seeking to provide the maximum level of education with minimum level of investment. The article covers the issues of learning a foreign language in a non-linguistic higher education institution. Currently, one of the effective tools for the organization of independent work of students in a foreign language is the use of LMS Moodle. Learning becomes personally oriented due to the variability and flexibility of learning the course material on the basis of individual pace. In addition, LMS Moodle allows for continuous qualitative control of the mastering of the material. Distance education is becoming more and more in demand in higher educational institutions all over the world.*

*The article considers the use of the Moodle platform as a virtual learning environment (VLE) for teaching and learning English. It shows the importance of using the author's distant Moodle-based student courses to increase the efficiency of control in teaching students a foreign language in a nonlinguistic higher education institution. Its main advantages are open and free access, user friendliness, a lot of activities that increase students' motivation and interest. The article pays much attention to peculiarities of using the platform as well as offers several solutions for reported issues.*

**Key words:** Moodle, platform, course, virtual learning environment (VLE), blended learning (BL).

*Останнім часом технології швидко розвиваються, і стало необхідним використання технологій в освітньому секторі. Система викладання іноземних мов постійно змінюється, сучасне життя дуже динамічне й диктує однаково високі та водночас ефективні темпи навчання, тому використання інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання іноземної мови є дуже важливим питанням сучасної освіти.*

*Потреби як студентів, так і викладачів також змінюються. Учителі повинні підготувати свої конспекти лекцій найбільш ефективно та за найкоротший час. Вимога студентів полягала в тому, щоб зняти концепцію часу та простору та захопити їх до самостійного навчання. З іншого боку, навчальні заклади прагнуть забезпечити максимальний рівень освіти з мінімальним рівнем інвестицій. У статті висвітлено питання вивчення іноземної мови в нелінгвістичному вищому навчальному закладі. Нині одним із ефективних інструментів організації самостійної роботи студентів іноземною мовою є використання Moodle. Навчання стає особистісно орієнтованим завдяки мінливості та гнучкості вивчення навчального матеріалу на основі індивідуального темпу. Крім того, Moodle дає змогу здійснювати постійний якісний контроль засвоєння матеріалу. Дистанційна освіта стає все більш затребуваною у вищих навчальних закладах усього світу.*

*У статті розглядається використання платформи Moodle як віртуального навчального середовища для викладання та вивчення англійської мови. Це показує важливість використання віддалених авторських курсів на базі Moodle для підвищення ефективності контролю в навчанні студентів іноземної мови в нелінгвістичному вищому навчальному закладі. Основними його перевагами є відкритий і вільний доступ, зручність для користувачів, безліч заходів, що підвищують мотивацію та інтерес учнів. У статті приділяється велика увага особливостям використання платформи, а також пропонується кілька рішень щодо проблем, про які повідомляється.*

**Ключові слова:** Moodle, платформа, курс, віртуальне навчальне середовище, змішане навчання.

UDC 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.6>

**Hontarenko I.S.,**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Lecturer at the Department of Pedagogy,  
Foreign Philology and Translation  
Simon Kuznets Kharkiv National  
University of Economics

**Introduction.** Nowadays, we can see clearly rapid changes and developments in technology. Currently, e-learning system based on virtual learning environment Moodle (full name – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) is widely used in the universities. It is focused on learning technologies in cooperation and allows you to organize training in the process of joint solutions of educational problems, to exchange knowledge. The pedagogics, foreign philology and translation department of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics takes an

active part in creating electronic courses of the disciplines. We try to present our experience in creating electronic course. The intensive development of modern society requires the system of higher education to train independent, initiative, competent, mobile specialists who are ready to adapt quickly to new socioeconomic conditions. The modern trend in the educational standards of the new generation is to reduce the practice hours aimed at studying the majority of disciplines and to increase hours for independent work of students. Increasing role and the



student's independent work hours in the process of mastering a foreign language requires a significant increase in its productivity.

The purpose of higher education is not so much filling the student with a certain amount of information, as the formation of his cognitive strategies of self-learning and self-education as a basis and an integral part of future professional activities. Independent work of students is an important type of educational activity and plays a significant role in modern foreign language teaching of students of non-linguistic specialties. The state standard provides, as a rule, not less than 50% of hours from curriculum on independent work of students.

**Statement of the goals and methods.** The aim of the paper is scientific methodological grounding of the application of the author's Moodle-based distant educational courses for increasing the efficiency of a foreign language teaching control.

The teacher has a unique opportunity to manage the process, control it and adapt it to the individual characteristics of students. It is important that the use of information and communication technologies in the teaching of foreign languages must be systematic, because the process of formation of skills requires consistency.

Technological developments are forcing individuals, and consequently the institutions to become aware of the need to become part of the current era. It may also force them to re-organize themselves if necessary. Specially, a new era has started with the use of internet to reach any kind of knowledge instantly. With the fast developments in the knowledge technologies, new methods have emerged in the generation of knowledge, the presentation of knowledge, and the way we reach the knowledge. Technological developments have also affected teachers' instructional techniques, with technology providing different perspectives to the concept of education. Both foreign language teachers and non-linguistic higher education institution students face a number of issues demanding their urgent solution. Currently, internet has been preferred in education because of the technological possibilities it is providing, and its potential to reach much larger mass of people. The education system is perhaps at the top of the systems affected by technological changes, and is undergoing fundamental changes:

- The learning needs are increasing and becoming more varied, and at the same time it is becoming a service that the individuals may be seeking throughout their lives.
- The learners are demanding more flexible, personalized, and easy to reach learning methods.
- The learners do not want to be dependent upon a certain learning method.
- There is need for student centered education instead of the classical teacher centered education.

- The teacher has become the person who guides the students on how to reach the knowledge instead of giving the knowledge.

The learners are demanding more and more to learn at the time and place of their choice, and at their own learning speeds. The education technologies offer many advantages to students and teachers by helping them to learn using interactive and collaborative techniques. In particular, the internet nowadays is offering many tools and application packages to educators that can be used at all stages of teaching, and such tools increase the effectiveness and efficiency of teaching.

The analysis of the printed works showed that in the process of distant learning a great application there is found in the Moodle system that offers a wide range of opportunities for the valid support of the distance education process, also for students' progress control.

Moodle is the system of managing the site's contents specially developed for creating online courses by teachers. Such electronic teaching systems are often called learning management systems or virtual educational environments [4].

We have studied the possibilities of using the Moodle-based distant educational courses to control student's foreign languages skills as exemplified by the English language teaching. One of the most important functions realized by a teacher is the control function as a teacher's task is to check knowledge, competences and skills in the studied subject acquired by students both in and out of class [6; 9]. For this purpose there were created distant educational courses with the use of different forms, kinds and methods of control.

**Results.** The importance of the information support of students' independent work and increasing the efficiency of its control is conditioned by the fact that recently there have been introduced some great changes into the organization of the university academic work, namely there has been redistributed the academic load: the decrease in the number of classroom hours and correspondingly the increase in the students' independent work.

Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) is one of the open source LMS systems that can compete with the commercially available LMS systems. A recent survey and investigation has shown that Moodle is the most efficient and most commonly used open source LMS system currently available.

- The most powerful properties of Moodle
- It is an open source learning management system.
  - Its installation is easy both local and on the network.
  - It enables educators to create online lessons.
  - It has a very wide user group. As a result of this new versions are announced very frequently.

- As of today Moodle is available in 75 different languages. All the languages or only a single language can be used in a given LMS session.

- Moodle is used in over 215 countries around the world, and it has over 1,176,162 registered members in its own web site (Moodle, 2012).

- There is no need to pay any license fee for Moodle. It is distributed free of charge as open source under the General Public License (GPL). The institution using Moodle only has to spend time (and money) for creating the lessons.

- Moodle has been developed with Social Constructionist Pedagogy approach. This is one of the properties that distinguish Moodle from other LMS systems.

- Teachers can easily load their lesson notes prepared in different formats (e.g. SCORM, flash, MP3, RSS, PowerPoint, PDF, word).

- Moodle can compete with the commercial packages (e.g. Blackboard, WebCT) and it has a big share in the education sector.

- New features are added constantly and these modifications are distributed free of charge (e.g. blog or module).

- Since Moodle is free of charge it has a large user base that can test the system.

- Moodle is a system that is user based.

As can be seen from the above list, Moodle can easily be used by any educational institution engaged in distant education, without having to pay any fee.

- It can be used for face to face (synchronous education) education and also for completely online education.

- As an interface it requires a simple, effective, compatible, low technology internet search engine (e.g. Internet Explorer, Firefox etc.).

- It sends the lesson lists to the internet over the service provider. The courses can be indexed by using the Google search engine as a guest person. The lesson can be divided into several categories and these categories can then be searched as required. Several thousand lessons can be loaded and controlled within the Moodle LMS. WYSIWYG HTML editor can be used to edit various items such resources, forums etc.

- Multimedia products such as video, Flash, PowerPoint, Excel, etc. can be used with the Moodle.

Moodle incorporates very reach modules and blocks. All the modules and blocks that are created are free of charge. Some of these modules are loaded automatically during the system installation and start-up. Because Moodle is an open source LMS system and because it is supported by many universities and user groups, new modules are created and added to the system continuously and these modules are distributed to users free of charge.

Some learning activities and modules in Moodle:

*Lesson:* Can be reached over the internet and can be saved and reused in later years. All lesson related

activities can be shown in weekly format, and a student can easily see and follow all activities that will take place in a semester.

*Examination:* The most important activity within Moodle is the developed examination module. Using this module it is easy to set-up multiple choice type examinations and also assess such examinations in no time. Thus, the missing points in the subjects taught using the theory can instantly be recognized, and the questions where students had the most difficulty can be examined and the related subjects can be delivered again. Different types of questions can be asked in the examination module. For example, multiple choice where only one answer is correct, multiple choice with more than one correct answer, filling gaps, pairing answers, and true-false type questions.

In addition, the system can change the order of the questions and answers randomly. Thus, in repeated examination conditions, answering by remembering the order of the questions can be eliminated. Students can learn their marks instantly, can see the correct answers, and then learn where they made mistakes instantly. These examinations can be turned into a learning activity as well. Because of this, students are given the chance of repeating the answers if their first answer happen to be wrong. As a result of this, students can review the questions for which they gave the wrong answers. If desired, a percentage factor can be setup such that for every wrong answer that the student gives, his or her mark can be reduced by the chosen factor.

In the process of developing training modules, we have adhered to the goal of organizing pedagogical conditions coordinated and managed by independent work. Therefore, it was decided to include both compulsory and additional sections of the training material in each module. Under the mandatory topics there are e-learning materials for students, training for audiovisual applications. The additional topics are glossary of terms; additional reading materials, guided by the materials for independent project work; additional online resources and reference materials.

Each topic of the e-learning course has a clear structure, having in its composition a set of exercises developed in accordance with the discipline program and the number of hours allocated for contact work and independent work on a particular topic of the course. A special training function in language learning should perform the interface of training programs. A text page with the following types of work – dictionary, text and dialogue, as well as various types of Quiz with exercises for self-study were the structural components of each module.

The main types of independent work in a foreign language used in our course are:

- work with lexical material: performing lexical exercises;

- work with text and dialogue;

- work with audio materials: listening to texts and situational dialogues;
- work with grammatical material: study of theoretical grammar materials and grammar exercises.

Thus, independent work covers all aspects of learning a foreign language and determines largely the results and quality of mastering the discipline. It is the organization of effective independent work using LMS Moodle that provides the necessary conditions for the formation and development of linguistic and communicative skills, taking into account the personal needs and characteristics of students.

Let's consider the possibility of using various tools of the course of electronic learning environment, created on the basis of LMS Moodle, for the organization of independent work and its control. In each topic of this course, we have divided all the material to work with vocabulary, text.

Almost all the exercises of our course are made using the tool Quiz, which allows you to carry out the testing procedure in the training mode. Systematic use of training tests in teaching a foreign language allows you to organize independent work of students, the purpose of which is the mastering and consolidation of the material, the deepening and improvement of knowledge.

It is important and necessary to use the tests not only in the control, but also in the training function in the process of mastering the language material, individual skills. Training tests in a foreign language in LMS Moodle is designed for understanding, fixing and repetition of theoretical material and improvement of students' skills. For example, a student passes a block of work with vocabulary and makes one exercise on it.

To work with the texts, two exercises with different levels of complexity were selected. This was done

taking into account the individual approach to the preparedness degree of students. The first test was done using such tool as "Drag and drop into text". In the first type of the vocabulary exercises the students have to read the texts below. Match choices (A – H) to (1–5) (Figure 1).

In the second text we made with the use of such tool as "Select missing words question type". This is very similar to the "Drag and drop into text" into text question type, but uses drop-down menus in the text instead of drag-boxes. This works well where the question text is very long and you would have to scroll a lot to do drag and drop (Figure 2).

To work with the vocabulary we selected such tool as "Multiple choice". Multiple choice questions now offer the learner the option to clear all answers, once they have made a selection. In the exercise students have to choose one right from 3 suggested variants for answering the questions (Figure 3).

*Assignment:* Students are asked questions based on the theory given to them in the classroom, using the assignment module. Students who have completed the applications can load the result files (.doc,.exl,.cpp,.java etc.) to Moodle. The assignments sent by students can either be marked automatically by the system, or the educator can mark the assignments. Students can be sent feedback for their assignments and so that they know how well they have done. It is also possible to send students their results automatically by the system, using e-mail. The hand-in dates of the assignments can be restricted using several criteria. It is possible to find out easily all the activities carried out by a student during a semester, such as which assignments completed, what grades has been given, and so on.

*Survey:* Using the survey module of the Moodle system it is possible to find out quickly and efficiently



Figure 1. Example of the exam paper "Drag and drop into text"

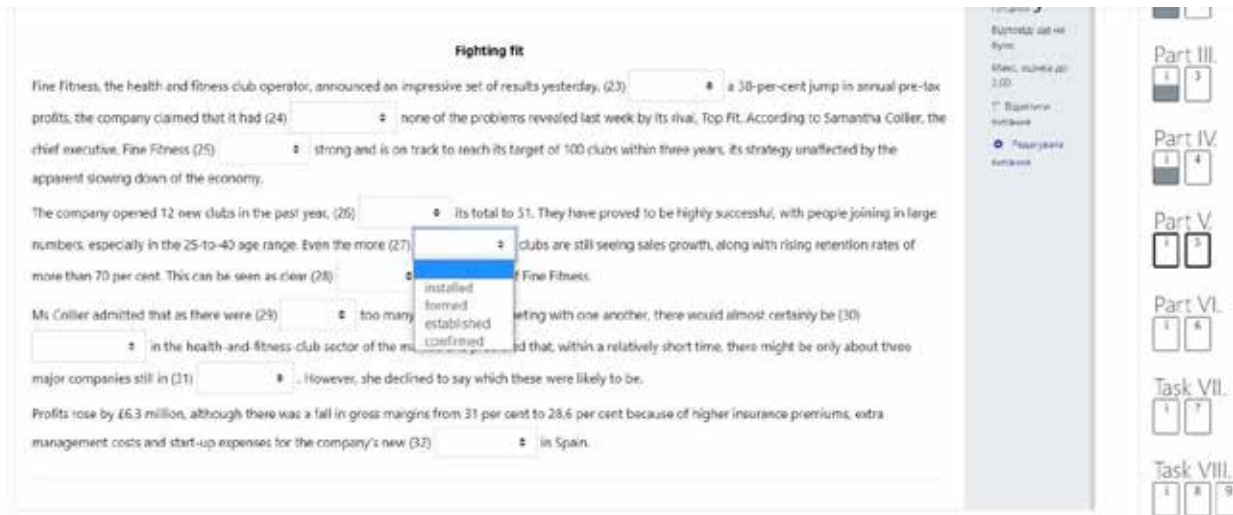


Figure 2. Example of the exam paper “Select missing words question type”

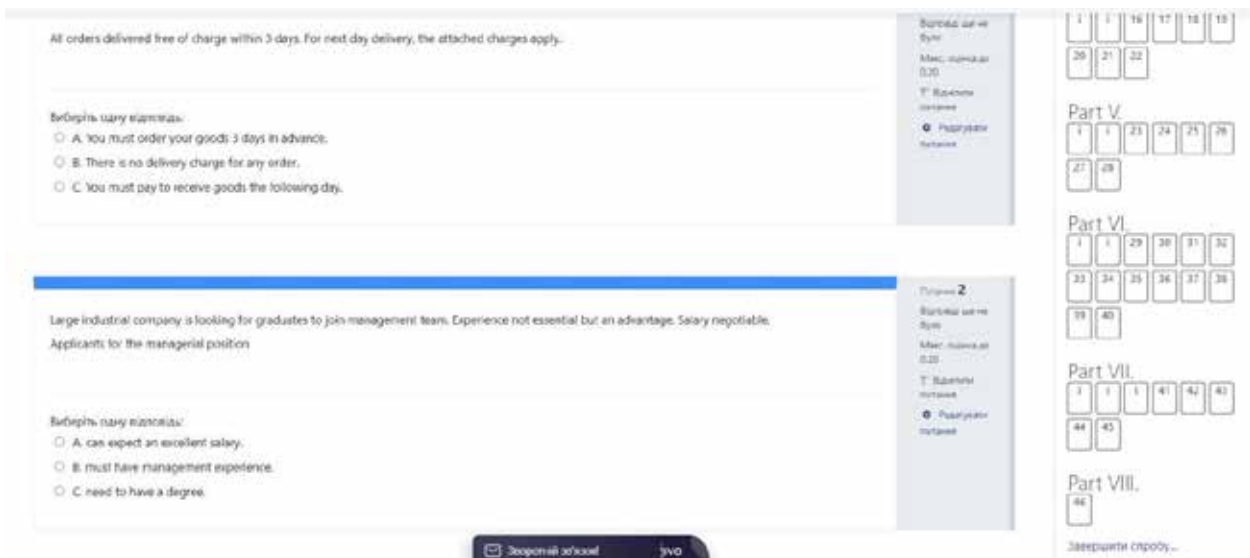


Figure 3. Example of the exam paper “Multiple choice”

what the students' opinions are on certain topics. For example, the way that a lecture was delivered, difficulty of assignments, quizzes and questions, and the ideas that emerged from the students can all be converted into a survey, and then this survey can become a Moodle survey module where all the students can participate and give their opinions. This will help the educator enormously as he or she will have feedback about the overall level and opinions of the class.

Some communications modules found within Moodle: Forum, wiki, e-mail, blog, chat, etc.

**Forum Module:** Using the forum module within Moodle, students can enter their questions on a pre-prepared forum. The fact that students can use these forms inside and outside lesson hours in order to ask questions and get answers, enable them to extend their learning activities outside normal lesson hours. In addition, the forum module can grade the mes-

sages. If desired, these grades can be converted into student marks and as a result, a more efficient monitored during a semester. Students who are shy to ask questions inside a classroom can easily use the forms to ask their questions. All the questions any answers sent to these forums can be collected and then compiled under a frequently asked questions heading, which then become an invaluable source of knowledge.

**Wiki Module:** Wiki is a collection of knowledge pages where everyone can have access and modify as they wish.

If the educator prepares the course notes using Wiki, then students have the chance to add or modify these notes as they wish. As a result of this, lecture notes can easily and very quickly be prepared, reviewed, and all the mistakes can be removed. All the modifications done by students can be moni-

tored, and if desired all these modifications can be removed. The pages to be used for each topic can be classified under different keywords. Thus, a link can be established to the pages in Wiki when that keyword is encountered anywhere in the course web site. Students can also be asked to form groups and work on Wiki pages on certain topics. As a result, collaborative study of the students as a team can easily be established. The pages prepared by a group of students can be modified, if desired, by other students. This way any mistakes can easily and quickly be removed and a knowledge environment can be created which can be used in later years as well.

Different people within the Moodle can have different authorities and responsibilities:

**System Administrator:** Prepares the server (installs the PHP, Appach, MySQL). Downloads Moodle and install it on the server, adds teacher(s), opens lesson(s); assigns teacher(s) to lesson(s), adds students to the system, can have backup of the system, can restore the system if needed, can attempt to solve problems related to system operation.

**Teacher:** Loads lesson syllabuses to the system, loads assignments to the system, prepares examinations, adds offline sources, prepares communications tools (e.g. chat, forum, blog ), adds dictionary to the system, can backup his or her own lesson, can monitor his or her students' progresses and activities from the logs.

**Student:** Enters the system using his or her username and password, can access the lesson contents, prepares the assignments and uploads to the system, takes examinations; checks the results, can see the results of his or her examinations, can establish communication with friends or with the instructor, can download documents offline to his or her own computer or can print them; can see his or her own performance level in the class.

**Guest:** Can search inside the system using the limited areas assigned to them.

**Conclusions.** As a result of the increase in student numbers day by day in the education sector, or the need and importance to obtain knowledge whenever needed has made it necessary to use new technologies. Thus, the use of virtual learning environment Moodle for independent work of students provides a number of advantages over traditional forms and methods of organization of the independent work of students. Among these advantages are the implementation of the principle of individualization

of educational and professional activities; the ability to get quick feedback; the ability to visualize the educational material; the variability of independent work; independence and activity.

There is no doubt that the electronic environment Moodle contributes to the organization of active independent cognitive activity of students, its optimization, increase the amount of information and increase interest in learning. All of the above helps to get better results in teaching students in comparison with the traditional higher education system. And it is safe to say that the use of LMS Moodle for independent work of students contributes to the improvement of the process of training future professionals.

#### REFERENCES:

1. Гонтаренко І.С. Формування проектної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Сергівна Гонтаренко. Харків, 2016. 296 с.
2. Костікова І.І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... доктора. пед наук : 13.00.04 / Ілона Іванівна Костікова. Харків, 2009. 544 с.
3. Cavus, N. (2010). The evaluation of Learning Management Systems using an artificial intelligence fuzzy logic algorithm. *Advances in Engineering Software*. 41(2). P. 248–254.
4. Cavus, N., & Momani, A.M. (2009). Computer aided evaluation of learning management systems. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*. 1(1). P. 426–430.
5. Concannon, F., Flynn, A., & Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Educational Technology*. 36(3). P. 501–512.
6. Harrington, T., Staffo, M., & Wright, V.H. (2006). Faculty uses of and attitudes toward a course management system in improving instruction. *Journal of Interactive Online Learning*. 5(2). P. 178–191.
7. Hotrum, M., Ludwig, B., & Baggaley, J. (2005). Open source software: fully featured vs. the devil you know. *International Review of Research in Open & Distance Learning*. 6(1). 1492–3831.
8. Hubbard, Philip (2009) 'Educating the CALL specialist'. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 3. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17501220802655383>.
9. Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning. EACEA 2007/09// FINAL REPORT // Commissioned by: Carried out by: European Commission.

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ  
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІTHE TECHNOLOGY OF APPLICATION OF THE DIDACTIC GAME  
AT MATHEMATICS LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

У статті обґрунтовано сутність і зміст організації творчої, активної пізнавальної діяльності учнів у початковій школі. Представлено сучасні вимоги до процесу навчання молодших школярів математики в контексті активізації їхньої пізнавальної діяльності. Визначено ефективність застосування методу дидактичної гри в навчанні молодших школярів на основі вивчення літературних джерел, узагальнення прогресивного педагогічного досвіду вчителів початкової школи. Обґрунтовано зміст та основні напрями роботи з використання дидактичних ігор в освітньому процесі. Запропоновано технологію організації і проведення дидактичної гри на уроках математики в початковій школі. Показано, що застосування ігрового методу в навчанні учнів початкових класів сприяє розвитку їхніх пізнавальних інтересів, формуванню в них високих моральних почуттів, становленню їх як особистостей.

Спостереження за навчальною діяльністю учнів, анкетування, бесіда з вчителями виявили вимоги, які висуваються до відбору дидактичних ігор, що використовуються в процесі навчання молодших школярів.

Доведено доцільність застосування методу дидактичної гри в навчанні молодших школярів. Охарактеризовано активні методи викладання математики в початковій школі. Запропоновано правила для використання ігрових методів на уроках у початкових класах: ігрове завдання завжди має збігатися зі змістом навчального завдання; частка ігрового методу навчання повинна знизуватися відповідно до формування пізнавальних інтересів учнів; дидактична гра повинна мати чітко визначену дидактичну мету, яка повинна бути підпорядкована цілям кожного конкретного уроку і допомогти досягненню цих цілей; дидактична гра має відповідати віковим особливостям учнів; дидактична гра проводиться систематично й цілеспрямовано протягом навчального року. Виокремлено власні рекомендації щодо використання дидактичних ігор у навчанні математики молодших школярів.

**Ключові слова:** активна пізнавальна діяльність, методи активного навчання математики, дидактична гра.

The article substantiates the essence and content of the organization of creative, active cognitive activity of students in primary school. The modern requirements to the process of teaching junior students mathematics in the context of activating their cognitive activity are presented. The efficiency of application of the method of didactic game in teaching of junior schoolchildren on the basis of studying of literary sources, generalization of progressive pedagogical experience of primary school teachers is determined. The content and main directions of work on the use of didactic games in the educational process are substantiated. The technology of organizing and conducting a didactic game in mathematics lessons in primary school is proposed. It is shown that the application of the game method in the teaching of primary school students contributes to the development of their cognitive interests, the formation of their high moral feelings, their formation as individuals.

Observations of students' learning activities, questionnaires, conversations with teachers, revealed the requirements for the selection of didactic games used in the learning process of primary school children.

The expediency of applying the method of didactic game in teaching junior schoolchildren is proved. Active methods of teaching mathematics in primary school are characterized.

The rules for the use of game methods in lessons in primary school are proposed: the game task should always coincide with the content of the educational task; the share of the game method of teaching should decrease in accordance with the formation of cognitive interests of students, didactic game should have a clearly defined didactic purpose, which should be subordinated to the objectives of each lesson and help achieve these goals; didactic game should correspond to the age characteristics of students, didactic game is carried out systematically and purposefully during the school year. Our own recommendations for the use of didactic games in teaching mathematics to primary school children are highlighted.

**Key words:** active cognitive activities, methods of active mathematics teaching, didactic game, training of future primary school teachers.

УДК 373.3.091

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.7>

**Зброй В.В.,**

викладач вищої кваліфікаційної категорії

Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г. Шевченка

**Харченко І.М.,**

викладач вищої кваліфікаційної категорії

Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г. Шевченка

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасні умови підвищують вимоги до професійного рівня вчителя початкової школи, націлюють на активізацію пізнавальної діяльності учнів, формування особистості наділеної творчим мисленням. Проблема розвитку здібностей особистості, творчої уяви, інтуїтивного мислення, оригінальних способів дії, відходу від шаблонів, націлює фахівців початкової освіти на формування ініціативної, самостійної, мобільної особистості. Проводяться пошуки активних методів та засобів розв'язання поставлених завдань удосконалення у сфері початкової освіти.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Психологічні і педагогічні дослідження, а також практика початкової школи доводять, що найбільш велике значення в активізації пізнавальної діяльності учнів випадає на ігрову діяльність під час вивчення математики. Цей новий тип діяльності Л. Виготський характеризує як перехід до творчої діяльності, якщо мати на увазі той факт, що у всіх видах діяльності молодшого школяра виникає можливість втілення задуму, можливість йти від думки до ситуації, а не від ситуації до мети. Уява молодшого школяра носить активний характер, у

них розвивається здатність до творчої діяльності. Це підтверджується і тим, що дедалі більше уваги учні починають приділяти ідеї, задуму [8].

Різні аспекти теорії дидактичної гри розглядались у працях О. Леонтьєва, Д. Ельконіна, А. Усової, М. Яновської, Д. Менджерицької.

У процесі педагогічної роботи виявлено, що розвиток творчого мислення на уроках математики в початкових класах безпосередньо залежить від активації здібностей, пізнавального інтересу до навчання; науково-діяльнісного і нестандартного мислення. Основними умовами розвитку творчого мислення є: відповідна побудова навчального процесу з орієнтації на теоретичне мислення; використання методів проблемного навчання, забезпечення необхідної емоційної та доброзичливої атмосфери, активних способів розвитку самостійності учнів, їхньої фантазії, уяви; опора на зону найближчого розвитку учня, креативний підхід у навчанні.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Саме тому, зростає кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень, що розкривають основи удосконалення, а також застосування сучасних методів організації активної взаємодії в умовах навчального закладу (Г. Коберник, О. Комар, І. Осадченко та ін.).

**Метою статті** є аналіз сутності та змісту організації активної пізнавальної діяльності учнів у початковій школі, розвитку творчих здібностей учнів та виокремлення власних рекомендації щодо використання методу дидактичної гри у навчанні математики молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Глибокий і складний процес перетворення і засвоєння життєвих вражень відбувається в іграх. Творчий початок виявляється у задумі, виборі теми гри, малюнка, у способах здійснення задуманого, передачі відношення до зображуваного, свої думки і почуття. Завдання вчителя – розвивати творчі здібності учня, уяву, спонукувати його йти від думки до дії.

Дитяча творчість основана на наслідуванні, що служить важливим фактором розвитку учнів, їхніх здібностей. Завдання вчителя – прищеплювати їм навички й уміння, без яких неможлива творча діяльність, виховувати в них самостійність, активність у застосуванні знань і умінь, формувати критичне мислення, цілеспрямованість.

Навчання відіграє велику роль у пізнавальній діяльності учня. Творчий початок сприяє процесу засвоєння навичок. Свідомість відіграє ведучу роль у творчій діяльності учня, де уява, спирається на досвід і знання. Здатність до аналізу, критичного відношення до якості своєї роботи, дають перспективу для подальшого розвитку і зміцнення творчих здібностей учнів.

У молодшому шкільному віці закладаються основи пізнавальної діяльності, що виявляються

у розвитку здатності до задуму і його реалізації, в умінні комбінувати свої знання і уявлення через передачу своїх почуттів. Творча уява учня виявляється і розвивається у грі, конкретизуючись у цілеспрямованому ігровому задумі. У грі учні виявляють емоції, що у житті ще недоступні їм. І. Сеченов довів, що ігрові переживання залишають глибокий слід у свідомості учня. Учні реалізують свій задум за допомогою мови, жестів, міміки, уживаючи різні предмети, спорудження, будівлі [8].

Основний вид діяльності учнів початкової школи – гра, у процесі якої розвиваються духовні і фізичні сили дитини; його увага, пам'ять, уява, дисциплінованість, спритність, своєрідний, властивий молодшому шкільному віку спосіб засвоєння суспільного досвіду. У грі формуються всі сторони особистості учня, відбуваються значні зміни в його психіці, що готують перехід до нової, більш високої стадії розвитку. Під цим ми розуміємо величезні виховні можливості гри, яку педагоги та психологи вважають ведучою діяльністю молодшого школяра [2].

Гра – самостійна діяльність, у якій учні вступають у спілкування з однолітками. Їх поєднує єдина мета, спільні зусилля до її досягнення, загальні інтереси і переживання. Гра – важливий засіб розумового виховання дитини. Знання, отримані в школі, знаходять у грі практичне застосування і розвиток.

У грі розумова активність дітей завжди зв'язана з роботою уяви; потрібно знайти собі роль, уявити собі, як діє людина, що вона говорить. Уява виявляється і розвивається також у пошуку засобів для виконання задуманого. Так у грі розвиваються творчі здібності школяра.

Найважливіша умова успішності дидактичної гри – уміння завоювати довіру учнів, установити з ними контакт. У висловленнях К. Ушинського, А. Макаренка гра розглядається як самостійна творча діяльність учнів. У педагогічних дослідженнях і в практиці шкіл думки А. Макаренка знаходять свій розвиток і підтвердження. Практика показала, що лише добре організована, чітко продумана гра здатна захопити учнів, виконати всі завдання, які стоять перед нею. Саме тому вчитель початкових класів повинен добре оволодіти методикою проведення дидактичних ігор, знати принципи їх побудови, особливості використання на тому чи іншому етапі уроку.

Кожна дидактична гра ефективна, коли їй передують підготовча робота. Вчитель повинен керуватись змістом програми і враховувати принципи побудови системи ігор: дидактичний, психологічний і моральний.

Дидактичний принцип вимагає опори на логіку самого предмета, програму і навчальний план. Більшість ігор призначені для поповнення, закріплення чи систематизації знань, одержаних в

процесі навчання, тому вчителю потрібно врахувати: чи пройдено по програмі навчальний матеріал, який ступінь його засвоєння.

Психологічний принцип побудови системи дидактичних ігор передбачає, що при їх виборі потрібно враховувати вікові можливості та інтереси школярів. Прості ігри, як і дуже складні, не викликають в учнів інтересу, зацікавленості, тому гра за ступенем складності повинна відповідати рівню психічного розвитку дітей.

Відповідно до моральних принципів дидактичні ігри сприяють формуванню в дітей суспільних якостей. На уроках спочатку виконують ігри, в яких учні поодиночки виконують завдання, а потім ігри, які допомагають виробити вміння включатися у дію для спільного розв'язання дидактичних завдань групою школярів. Водночас учитель повинен звертати увагу на виховання у школярів почуття відповідальності за свої дії перед усім колективом класу [9].

Готуючись до проведення дидактичних ігор та ігрових ситуацій, вчитель має *продумати*:

- вміння і навички, які необхідно сформувати у дітей;
- виховні завдання, які необхідно реалізувати;
- матеріал, який краще використати для гри;
- як за мінімально короткий час ознайомити дітей з правилами гри;
- час проведення гри;
- організацію гри;
- зміну правил гри з метою активізації усіх школярів;
- підведення підсумків гри.

До відбору дидактичних ігор висувуються *вимоги*, які використовуватимуться у процесі навчання молодших школярів:

- цілеспрямованість використання;
- тривалість проведення;
- емоційність;
- близькість тематики до дитячого кругозору;
- різноманітність форм організації учнів;
- підпорядкованість освітній роботі на уроці;
- нерозривний зв'язок дидактичної гри з іншими методами навчання.

До дидактичної гри потрібно готувати різноманітні ігрові атрибути або ігрове обладнання: букви, набірне полотно, карточки, набори картинок, іграшки, плоди, насіння, предмети домашнього вжитку, геометричні фігури, дзвіночок, вимпел або прапорець для виділення колективного переможця, фішки, двокольорові ракетки тощо. Частина матеріалу ігрового обладнання заготовлюється учнями, а також самим учителем. Пожвавлення у гру вносить пісочний годинник. Учні бачать, як зменшується кількість піску в ньому і тому намагаються вкласти у більш короткі строки, швидше виконати поставлене завдання.

Необхідно продумати форму організації учнів у процесі дидактичної гри при вивченні матема-

тики, забезпечуючи активність кожного учасника. Дидактичні ігри частіше за все проводяться за столами, коли учні всі одночасно маніпулюють дрібними іграшками, карточками, викладають різні геометричні фігури із однакової кількості паличок; розкладають монети різної вартості; групують предмети за певною ознакою; сигналізують свою відповідь кольоровими світлофорами, карточками з зображенням цифр, букв, складів.

Дидактичні ігри побудовані з врахуванням потреби учнів у русі. Вони містять у собі завдання відшукати предмети; знайти і по секрету повідомити вчителю; визначати предмети навпомацки. Велика кількість дидактичних ігор вимагає від учнів при виконанні завдання діяти по черзі команди, або групами, а інші учні слідкують за правильністю їхніх дій тощо.

Важливим в організації дидактичних ігор є *вміння вибирати ведучого*:

– за пропозицією вчителя. Він пропонує вибрати ведучим певного учня, коротко пояснюючи свій вибір. Цей спосіб зручний в тому разі, якщо для проведення гри мало часу;

– за результатами проведеної раніше гри. Ведучим стає той, хто виграв у попередній грі – був самим кмітливим, уважним.

Кожний з описаних способів вибору ведучих для гри має свої переваги і недоліки, тому їх доцільно чергувати.

*Способи* попереднього розподілу гравців за командами.

1. За допомогою рахунку за номерами, залежно від кількості команд – перший–другий, або перший–другий–третій, за рядами тощо.

2. За вказівкою вчителя. Перевага цього способу в тому, що вчитель може сформувати рівні за силами команди, що часто необхідно для ігор з елементами змагання.

3. Розподіл за вибором капітанів команд. Спочатку гравці вибирають капітанів, а потім капітани комплектують свої команди за домовленістю з ними.

4. Формування постійних команд. Це зручно для проведення ігор з елементами змагання.

У багатьох дидактичних іграх доводиться встановлювати право першого ходу. Отже, послідовне і систематичне навчання школярів різним способом організації дидактичних ігор дозволяє формувати самоорганізацію колективу школярів.

Учитель початкової школи повинен знати *технологію проведення дидактичної гри* на уроках математики в початкових класах:

І – етап – *ознайомлення з грою*. На цьому етапі вчитель активно проявляє керівну роль. Під час ознайомлення з новою грою дітям повідомляється її зміст, кількість учасників, їхня роль у грі, призначення ігрового матеріалу і способи його використання.



II – етап – *засвоєння гри* в результаті її багаторазового проведення. Як і на першому етапі, вчитель бере активну безпосередню участь, виконуючи роль ведучого, гравця, спостерігача.

III – етап – *проведення гри* з учнями. Вчитель здійснює опосередковане керівництво грою, переважно через її правила.

IV – етап – школярі не тільки грають у гру самостійно, але й можуть *змінювати, ускладнювати її, навчити грати в неї своїх однолітків*. Звичайно, самостійно грати у дидактичні ігри учні можуть лише тоді, коли вони добре засвоїли сюжетну лінію конкретної гри, свої ігрові дії в ній, можуть самостійно підготувати все необхідне для гри і почати її без допомоги дорослого.

Під час дидактичної гри учням необхідно дотримуватися *правил*:

- уважно слухати і запам'ятовувати необхідні дії, їх послідовність;
- не поспішати виконувати завдання, не дослухавши вчителя;
- уважно слухати відповідь учня, щоб у разі потреби щось виправити або доповнити;
- відповідати за викликом;
- дотримуватись своєї черги, бути дисциплінованим;
- чесно визнавати свої помилки;
- не хитрувати, не шукати нечесного шляху для перемоги.

Успіх гри багато в чому залежить від чіткого пояснення правил. Під час проведення дидактичних ігор на уроці керівна роль належить вчителю. Початок гри потрібно проводити в дещо вповільненому темпі, щоб учні краще засвоїли правила. Якщо правила складні, то потрібно запропонувати пробний хід, а потім перейти до проведення самої гри. Чим чіткіше виконуються правила, тим інтенсивніше проходить гра.

Слушним є те, що вчитель передає керівництво грою одному з школярів після того, як всі учні засвоять правила. На нашу думку, це привчає дітей до самостійності, вміння слухати товариша. Темп гри зростає під час розгортання дій. Вчителю потрібно стежити за темпом гри, оскільки надто швидкий темп збуджує учнів чи може внести розгубленість, уповільнений – утомлює учасників гри.

Вчителя повинен цікавити результат гри, який є показником рівня засвоєння знань, вмінь, ступеня сформованості навичок, здатності застосувати одержані знання на практиці. Результат гри показує, які встановились позитивні взаємовідношення у колективі.

Після закінчення гри вчитель підводить підсумки, визначає разом з учнями переможця, вказує на допущені помилки, виражає впевненість в тому, що учні, які потерпіли поразку, зможуть виграти наступного разу, якщо будуть більш уважними, кмітливими, спостережливими, сво-

часно прийдуть на допомогу однокласникам. Велике значення має форма, у якій учитель оцінює результати змагання. В усіх випадках підбиття підсумку гри перша й основна форма оцінювання – похвала.

Система підбиття підсумків гри передбачає:

- доброзичливе ставлення до учня;
- позитивне оцінювання зусиль учня, спрямоване на розв'язання завдання в усіх випадках, навіть тоді, коли ці зусилля не приводять до позитивного результату;
- детальний аналіз утруднень учня і помилок, допущених ним;
- конкретні вказівки, спрямовані на поліпшення досягнутого результату.

Вчителю дуже важливо вміти створювати атмосферу емоційного комфорту в класі, невимушеності, в якій зливається воєдино навчання та гра – найефективніша форма пізнання нового, міцного засвоєння набутих знань з математики.

У педагогіці ігрова діяльність розглядається як потреба учня і як засіб педагогічного впливу. Будучи необхідною умовою фізичного, психічного й інтелектуального розвитку молодших школярів, дидактична гра дозволяє цілеспрямовано розв'язувати завдання освітньої роботи у початковій школі.

Цілеспрямованість використання гри передбачає вміння вчителя орієнтуватися в дидактичних іграх [9].

Дидактичні ігри *класифікують*:

- за наявністю чи відсутністю ігрового матеріалу;
- за ступенем складності ігрових дій, з врахуванням використання навчального матеріалу;
- за змістом дидактичної гри тощо.

Розрізняють дидактичні ігри з врахуванням навчального часу і ступеня складності ігрових дій:

- ігри-мініатюри 3–5 – хвилин;
- ігри-епізоди – 5– 10 хвилин;
- ігри-уроки.

Ігри-мініатюри зазвичай вимагають великого напруження уваги, швидкого орієнтування. Вони можуть проводитись у середині уроку, в кінці або на початку уроку.

Ігри-епізоди, у яких учням потрібно вміти порівнювати предмети і їх зображення, об'єднувати предмети за ознаками, краще проводити в кінці занять, коли учні стомляться від інших видів роботи. Окремі ігри-епізоди можуть тривати 15 хвилин і проводяться тільки в кінці уроку.

Ігри-уроки надають ігрової форми всьому уроку. Та педагогу слід пам'ятати, що дидактична гра вимагає від школярів значного напруження уваги, пам'яті. Тому при її проведенні вчитель повинен спостерігати за учнями і при появленні у них перших ознак втоми чи сильного збудження, закінчити гру чи змінити види роботи.

За змістом дидактичні ігри діляться на ігри, що ознайомлюють з оточуючим світом, розвитку мовлення, розвитку математичних уявлень, ігри музичні, образотворчі, оздоровчі тощо.

Отже, необхідне педагогічно доцільне поєднання ігрової діяльності та навчання. Дослідження показали, що гра, яка епізодично вводиться, не може здійснити суттєвий вплив на стійкість емоційно-позитивного відношення молодшого школяра до навчального процесу.

Тож необхідна організація ігрової діяльності у системі уроків. Це передбачає не тільки попередній вибір ігор та ігрових ситуацій для активізації різних видів сприймання, але і обдумане використання ігрового матеріалу з теми. Тому ефективність кожної гри буде залежати перш за все від того, наскільки своєчасно вона використана і якою мірою відповідає завданням уроку.

Вивчення педагогічного досвіду впровадження дидактичної гри на уроках математики дають змогу виділити *основні способи використання гри у структурі уроку*:

- урок будується як ігрова композиція з певної теми;
- під час уроку в розгорнутому плані використовується сюжетно-рольова гра або її елементи (на 5–6 хвилин);
- у процесі уроку створюються ігрові ситуації;
- в ігровій формі проводяться фізкультхвилинка.

Самоорганізація, і довільність, добровільне підкорення правилам, і вміння керувати своїми бажаннями, і досвід співробітництва з іншими учнями – все, що з таким зусиллям дається у навчальній роботі, вже існує і розвинуте на рівні ігрової діяльності учнів. Те, що учневі дається з зусиллям у навчанні, у грі – не тільки доступне, але й бажане.

У вміло побудованій дидактичній грі учні систематизують і закріплюють математичні знання, засвоюють загальні поняття. Багато ігор допомагають повторити отримані знання у нових умовах, що сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу. Дидактична гра активізує пізнавальну діяльність молодших школярів, розвиває інтерес до навчання, спонукає шукати в одержаних знаннях відповіді на нові запитання, виникає інтерес до математики, повага до вчителя.

Якщо в учнів формуються пізнавальні інтереси, перебіг навчання завжди успішний. Школярі стають активнішими, що проявляється в численних запитаннях, у намаганні брати участь в різних видах діяльності, в обговоренні розглянутих на уроці питань, у доповненні відповідей товаришів, в активному оперуванні математичними знаннями і вміннями, у прагненні досягнути ще невідоме, глибше проникнути в предмет свого інтересу. Вибіркове спрямування школяра до математич-

них знань, видів діяльності, форм роботи допомагає йому краще зосередити свої зусилля, відчути більший успіх, задоволення. Використання дидактичної гри на уроках математики в початкових класах значно підвищує його ефективність. Продуктивність навчальної праці школярів різко зростає: вони виконують багато математичних вправ у швидкому темпі. Дидактична гра вселяє віру у свої сили, бажання досягнути позитивних результатів.

Поряд із навчальним реалізується і виховний ефект: зростає доброзичливість у стосунках, взаємодопомога співпереживання, поступово формується єдиний дружний колектив.

Отже, дидактична гра на уроках математики в початкових класах використовується:

- під час вивчення нового матеріалу;
- для активізації засвоєння матеріалу;
- для закріплення, поглиблення, повторення пройденого;
- для вироблення навичок і вмінь, формування автоматизму у застосуванні правил;
- для активізації уваги у процесі уроку;
- для зняття інтелектуального напруження, втоми викликані розумовою працею;
- для діагностики результативності навчання, засвоєння програмних знань;
- для розвитку пізнавальної активності, підтримання інтересу до процесу оволодіння знаннями;
- для формування психічних якостей, які забезпечують успішність в оволодінні математичними знаннями;
- для внесення різноманітності у навчальну роботу;
- для розв'язання певних завдань виховної роботи, яка проводиться у процесі навчання.

За багатьох позитивних якостей дидактична гра в навчанні молодших школярів не може повністю витіснити строго регламентовану навчальну діяльність, оскільки навчання в дидактичній грі специфічне: гра менш універсальна, ніж навчальне заняття; вона має менше можливостей для засвоєння нових знань; не весь програмний матеріал може засвоюватись через гру; полегшуючи процес навчання, гра не дає можливості тренувати школярів в тих психічних і фізичних зусиллях, які необхідні для навчальної праці.

Дидактична гра на уроках математики у початкових класах використовується тоді, коли тільки вона може дати найкращі результати у засвоєнні учнями знань, вмінь і навичок. Для того, щоб дидактична гра була результативною, вчителю потрібно оволодіти технологією їх проведення.

Отже, розвитком творчого мислення на уроках математики необхідно керувати. Організація такої діяльності – створення умов для якісної освітньої роботи, які передбачають:

- Проводити навчання на високому рівні складності;

– Посилити роль гіпотетичного мислення, що сприяє здібності передбачати, висловлювати свої думки, ідеї та захищати їх;

– Систематично створювати ситуації вибору для учнів і давати можливість здійснювати цей вибір;

Саме впровадження на уроці дидактичних ігор може сприяти розвитку пізнавальної активності у школярів. Використання дидактичних ігор дає змогу практично застосовувати математичні знання дітей. Для цього вчителям необхідно володіти сучасними методами, які б пробуджували у школярів бажання пізнавати нове, незвідане. Набір дидактичних розвиваючих ігор, вправ, може сприяти розвитку різноманітних якостей і здібностей у школярів, для допомоги у тому, щоб проявляти і реалізовувати пізнавальну активність у процесі розкриття і засвоєння шкільного матеріалу.

Математичні розвиваючі ігри, ребуси, логічні завдання дають можливість розвивати пізнавальні здібності, розвивати мислення, просторову уяву, фантазію, пам'ять, увагу учнів, допомагає учням оволодіти вмінням аналізувати, порівнювати, узагальнювати, проявляти кмітливість і винахідливість.

**Висновки.** Особливу роль серед активних методів навчання відіграють дидактичні ігри з математики. Під час використання ігрового методу на уроках у початкових класах варто керуватися правилами:

– ігрове завдання завжди має збігатися зі змістом навчального завдання;

– частка ігрового методу навчання повинна знижуватися відповідно до формування пізнавальних інтересів учнів;

– дидактична гра повинна мати чітко визначену дидактичну мету, яка повинна бути підпорядкована цілям кожного конкретного уроку і допомогти досягненню цих цілей;

– дидактична гра має відповідати віковим особливостям учнів;

– дидактична гра проводиться систематично і цілеспрямовано протягом навчального року.

Питання використання дидактичних ігор у початкових класах важливе й актуальне. Ми продовжимо його вивчати в процесі безпосередньої роботи в школі, узагальнивши прогресивний педагогічний досвід вчителів із використання дидактичної гри в освітньому процесі молодших школярів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
2. Комар О. Інтерактивні методи навчання в сучасній дидактиці. URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/374>.
3. Макрідіна Л. Сучасні технології навчання: *Рідна школа*. 2002. С. 46–49.
4. Освітні технології / за ред. О. Пехота. Київ : А.С.К., 2004. 225 с.
5. Пащенко М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Умань : ПП Жовтий О.О., 2016. 269 с.
6. Освітні технології / за ред. О. Пехота. Київ : А.С.К., 2004. 225 с.
7. Слєпкань З. Формування творчої особистості учня в процесі навчання математики. *Математика в школі*. 2003. № 1, 3.
8. Степанов О., Фібула М. Основи психології і педагогіки : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 504 с.
9. Янківська О. Дидактичні ігри. Київ : Радянська школа, 1985. 144 с.

## МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ З ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

## METHODS AND TOOLS FOR THE FORMATION OF ALGORITHMIC THINKING: AN ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE

*Проблема формування алгоритмічного мислення залишається однією з найбільш актуальних у процесі підготовки студентів комп'ютерного напрямку підготовки. Як можна вдосконалити навчання із застосуванням нових методів і засобів формування алгоритмічного мислення? Ці питання постають перед викладачами інформатики та програмування. Постійно ведуться пошуки нетрадиційних методів і засобів із формування алгоритмічного мислення.*

*У дослідженні автор аналізує та узагальнює досвід зарубіжних науковців із формування алгоритмічного мислення в процесі навчання інформатики та програмування. Описується використання на практиці таких засобів, як візуально-блокове середовище Alg-Design, робототехніка Lego, KALA робот в середовищі KAREL та навчальне середовище – Alice, метод вигадання ігрових алгоритмів. Не новий, але ефективний засіб із формування алгоритмічного мислення KALA Robotic у середовищі KAREL довів свою ефективність у процесі навчання інформатики. У методі вигадання ігрових алгоритмів визначено роль учителя – від традиційного вчителя до тренера, та п'ять основних кроків для досягнення результату. Результати рефлексії дослідження – це нові проблеми, які потрібно розв'язати, завдання рефлексії – з'ясувати ефективність алгоритму. Використання візуально-блокового середовища Alg-Design сприяє дизайнерським навичкам. Візуальне програмне середовище мотивує студентів і заохочує до створення особистих проєктів.*

*Експериментально доведено, що використання навчальних, візуально-блокових середовищ і робототехніки сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання, що, зі свого боку, плідно впливає на формування алгоритмічного мислення, без якого неможливе подальше рішення та написання складних задач із математики та інформатики.*

**Ключові слова:** алгоритмічне мислення, візуально-блокове середовище Alg-Design, KALA, навчальне середовище – Alice.

*The problem of the formulation of the algorithmic target is to be considered one of the most relevant in the process of training students of computer direct training. How can it be possible to get a complete picture of new methods and formulate algorithmic messages? The nutritional status will be provided before the computer science and programming victories. The jokes of non-traditional methods are constantly being conducted and used for the formulation of an algorithmic message.*

*As a prelude, the author of the analysis and publicity of reports of foreign languages from the formulation of algorithmic misleading in the process of developing computer science and programs. Describe the victorious work on the practice of such tools as a visual-block middle Alg-Design, robotics Lego, KALA robot in the middle of KAREL and in the beginning middle – Alice, the method of developing game algorithms. Not a new one but an efficient way of formulating KALA Robotic algorithmic targeting in the middle of KAREL has increased its efficiency in the process of developing computer science. In the method of visualization of game algorithms, the role of a teacher is assigned, from a traditional teacher to a trainer, and five main points for achieving the result. The results of the reflexion of the given prescriptiveness are the price of the problem, which is necessary to see, the establishment of the reflexion is the efficiency of the algorithm. Victory of the visual-block middle of Alg-Design with design cues. Visually, the middle school is motivated by the students, who will want to start special projects.*

*It has been experimentally brought up that the vicariousness of the chiefs, the visual-block means and the robotics and the motivation of the students' motivation to the present day, it is quite possible to infuse into one's own heart the formulation of the algorithmic task without any further development of the tasks of folding.*

**Key words:** misleading algorithm, visual block middle Alg-Design, KALA, first middle one – Alice.

УДК 37. 211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.8>

**Ібрагімова Л.А.,**

старший викладач кафедри інформатики та кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризуються впровадженням інформаційних технологій в усі сфери людської діяльності. Новітні інформаційні технології виявляють суттєвий вплив на сферу освіти. Фундаментальні зміни, що відбуваються в системі освіти викликані новим розумінням цілей, освітніх цінностей, а також необхідністю розробки та використання новітніх технологій в процесі навчання.

Розвиток алгоритмічного мислення – одна з важливих і актуальних проблем педагогічної науки і практики освіти. В інформаційному суспільстві, наповненому фундаментальними відкриттями і новітніми технологіями, найважливішим соціальним завданням стало формування нового стилю

мислення. Хоча в молодшому шкільному віці найбільш інтенсивно відбувається розвиток інтелекту, а втім, як показує практика, значне зростання інтелекту і розвитку розумової діяльності має місце під час навчання у вишах.

Незважаючи на актуальність питання щодо формування алгоритмічного мислення у студентів та школярів у процесі вивчення інформатики та програмування, нині воно залишається відкритим. Аналіз зарубіжної літератури з формування алгоритмічного мислення показав застосування не тільки традиційних методів та засобів навчання, а й більш сучасних і прогресивних. Найбільша перевага віддається застосуванню комп'ютерних програм та ігрових методів навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про підвищену увагу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців до проблеми формування алгоритмічного мислення у студентів та учнів в процесі вивчення інформатики та програмування.

Нині не існує загально визнаного підходу щодо визначення поняття «алгоритмічне мислення». Зміст та обсяг поняття «алгоритмічне мислення» розглядали Я. Грудьонов, Т. Губіна, А. Ершов, Г. Звенигородський, Г. Лебедев, Т. Лебедева, А. Кушніренко та інші. Наприклад, А. Ершов та Г. Звенигородський визначають алгоритмічне мислення як «уміння планувати структуру дій, необхідних для досягнення мети, за допомогою фіксованого набору засобів».

На нашу думку, найбільш точно наголосив на педагогічній цінності алгоритмічного мислення Д. Кнут у [6]: «... людина насправді не розуміє щось, поки вона не вчить цього когось іншого. Насправді людина справді не розуміє щось, поки вона не зможе навчити його комп'ютера, тобто подати його як алгоритм».

Способи формування алгоритмічного мислення досліджували такі вчені: Я. Зайдельман, Л. Самовольнова, Г. Лебедев, В. Ісаков, В. Ісакова, С. Волошинов. Виокремлювали різні структурні компоненти алгоритмічного мислення Т. Губіна, Л. Сметаніна, С. Волошинов, О. Газейкін, адаптуючи їх до різних предметних дисциплін.

**Метою статті** є огляд та аналіз зарубіжних наукових публікацій щодо формування алгоритмічного мислення студентів і школярів у процесі вивчення інформатики та програмування, узагальнення результатів дослідження науковців.

**Виклад основного матеріалу.** Для пошуку інформації використовували Scopus Preview та Google академію, запит містив такі терміни: «алгоритмічне мислення», «алгоритмічна компетентність», а також було використано обмеження в пошуку, зокрема:

1. Дослідження, опубліковані в період із 2010–2020 р.;
2. Галузь знань «Computer Science»;
3. Дослідження, опубліковані в науковому журналі.

У результаті пошуку було відфільтровано 32 статті, переглянувши зміст наукових публікацій нас зацікавило п'ять статей, де, на нашу думку, автори описали цікаві та сучасні методи та засоби з формування алгоритмічного мислення в процесі навчання інформатики та програмування, результати представлені в таблиці 1.

Науковці Gerald Futschek, Julia Moschitz у статті «Developing Algorithmic Thinking by Inventing and Playing Algorithms» описується методика формування у студентів алгоритмічного мислення за допомогою вигадування ігрових алгоритмів. У статті представлено метод, коли студенти вигадують алгоритми для розв'язання певних задач. Для розроблення та впровадження алгоритмів залучаємо самих учнів, вони грають в алгоритми. Набагато більше мотивації та ототожнення виникає, коли студенти отримують можливість винайти власні алгоритми для розв'язання проблеми. Тоді гра в алгоритми стає більш приваблива [4].

На думку авторів, цей процес складеться з п'яти кроків:

1. Проаналізувати проблему
2. Знайти ідею розв'язання
3. Сформулювати алгоритм
4. Відтворення алгоритму
5. Корегування алгоритму (рисунок 1).

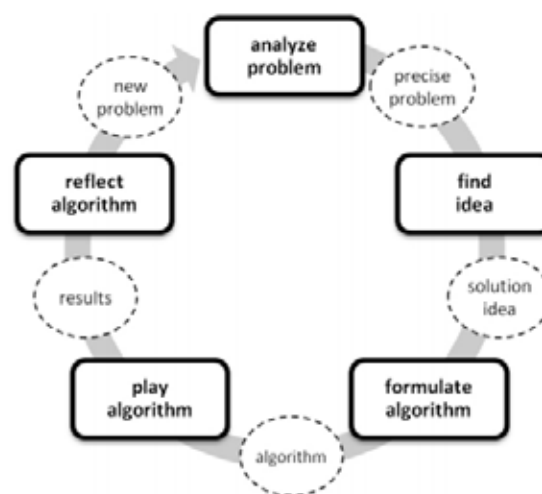


Рис. 1. Процес навчання шляхом винайдення алгоритмів

Таблиця 1

**Список авторів і статей**

Gerald Futschek, Julia Moschitz	Developing Algorithmic Thinking by Inventing and Playing Algorithms Gerald
Vinayakumar R, Soman KP and Pradeep Menon	«Alg-Design: facilitates to learn Algorithmic thinking for beginners».
Nardie L. J.A. Fanchamps, Lou Slangen, Paul Hennissen, Marcus Specht.	The influence of SRA programming on algorithmic thinking and self-efcacy using Lego robotics in two types of instruction
Oscar Javier Castelblanco, Laura Milena Donado, Eduardo A. Gerlein, Enrique Gonzalez	KALA: Robotic Platform for Teaching Algorithmic Thinking to Children
Stephen Cooper, Stephen Cooper и Randy Pausch	Developing Algorithmic Thinking With Alice

Роль учителя змінюється в цьому процесі від традиційного вчителя до тренера. Він мотивує студентів постановкою проблемних питань, таким чином учні виходять на першу лінію, це стимулює їх бути активними. Всі процеси виконуються самостійно, за потреби тренер ініціює процеси, але він не бере активного участі у пошуку, тестуванні та вдосконаленні рішення. Важливими для цього процесу є проблемні питання відповідно до віку, попередніх знань та досвіду.

Основна мета гри в алгоритми – з'ясувати, наскільки розроблений алгоритм є працездатним та чиє можливість його подальшого використання, але не менш важливим в цьому процесі можливість дати студентами відчути себе розробниками. Результати рефлексії дослідження – це нові проблеми, які потрібно розв'язати. Завдання рефлексії – з'ясувати ефективність алгоритму. Під час навчання в групах учні багато чого навчаються один від одного, крім того, мотивація та допомога викладача дають можливість ефективніше засвоювати нові теми та вдосконалювати свої навички з розроблення та впровадження алгоритмів.

Авторами статті експериментально доведено, що засіб вигадкування алгоритмів – це ефективний метод навчання, який можна застосовувати як з новачками, так і з досвідченими учнями. Студенти можуть розіграти алгоритми добре підібраних завдань повсякденного життя та дізнатися природним шляхом передові алгоритмічні концепції, такі як паралельність, синхронізація, мовлення, загальні змінні тощо.

Одним із засобів підвищення алгоритмічного мислення в процесі навчання у виші, на думку авторів Vinayakumar R, Soman K.P. і Pradeep Menon, є використання візуально-блокового середовища Alg-Design; ця робота представлена в статті «Alg-Design: facilitates to learn Algorithmic thinking for beginners» [5].

Alg-Design – це перша платформа, яка працює в браузері, має візуальне середовище для створення алгоритмічного дизайну, індійською мовою. Система підтримує в більшості браузерів, таких як Internet Explorer, Google Chrome, Firefox та Safari. Отримати доступ до платформи можна з будь-яких пристроїв: персонального комп'ютеру, ноутбуку, смартфона [5].

У роботі автори проаналізували найбільш поширені програмні засоби Scratch, Alice для формування алгоритмічного мислення. Та довели доцільність використання саме Alg-Design в місцевих навчальних закладах (рис. 2).

Цей програмний засіб використовується не тільки студентами, які вивчають проектування та аналіз алгоритмів, а й для набуття алгоритмічних навичок, обчислювального мислення. Автори пропонують впровадити Alg-Design для шкіл K-12 та дослідити концепцію обчислювального мислення

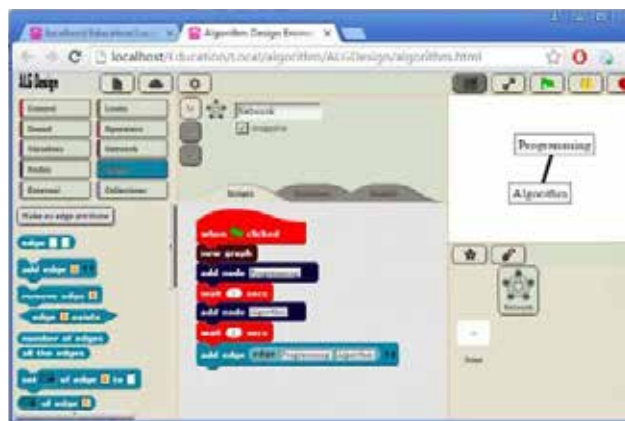


Рис. 2 Інтерфейс Alg-Design

за допомогою створення дизайнерської діяльності. Візуальне програмне середовище мотивує студентів, та заохочує на створення особистих проєктів. Користувачі починають грати з ним, створюючи власний дизайн алгоритму. Але під час створення складних алгоритмів, наприклад: трикутник Серпінського, Ханойська вежа, найкоротший алгоритм шляху та ін., у студентів виникали проблеми з реалізацією цих алгоритмів, що вказувала на невисокий рівень підготовки. Значна кількість студентів почали інтегрувати звуки та зображення в процес проектування алгоритму.

Автори експериментально довели ефективність впровадження цієї платформи в навчання та вдосконалили навички алгоритмічного та обчислювального мислення.

Ще одним із популярних засобом формування алгоритмічного мислення є використання робототехніки Lego. Дослідження формування алгоритмічного мислення в процесі навчання, за циклом програм Sense-Reason-Act (SRA) описали використання робототехніки Lego, у своїй роботі «The influence of SRA programming on algorithmic thinking and self-efcacy using Lego robotics in two types of instruction» автори: Nardie L. J.A. Fanchamps, Lou Slangen, Paul Hennissen, Marcus Specht [3].

У статті наводяться докази того, що програмування роботів може розширити алгоритмічне мислення як компонент обчислювального мислення.

Дослідження свідчить про збільшення здібностей з алгоритмічного мислення залежно від кількості використання SRA. Програмування за до допомогою циклу SRA можна розглядати як причину вимірюваного ефекту. Було експериментально доведено, що використання робототехніки впливає на математичні навички респондентів. Порівнюючи тест до та після, показують, що учні, які програмують роботів Lego за допомогою SRA- підходу застосовують більше складні та правильно побудовані алгоритми, на рисунку 3 показана концептуальна модель цього методу [3].



Рис. 3. Схематичне зображення концептуальної моделі

Автори експериментально доведено, що програмування з циклом SRA призводить до вищої алгоритмічної майстерності і, таким чином, має позитивний вплив на математичні навички респондентів. Висновки з роботи доводять, що застосовувати програмування SRA в контексті робототехніки Lego призводить до більш високого рівня алгоритмічної майстерності.

Не новий, але ефективний засіб із формування алгоритмічного мислення описано в статті «KALA: Robotic Platform for Teaching Algorithmic Thinking to Children» автори Oscar Javier Castelblanco, Laura Milena Donado, Eduardo A. Gerlein, Enrique Gonzalez. Описується застосування та реалізація KALA робот в середовищі KAREL. Як зазначалось раніше, цей метод є не новий, він був розроблений у 1970 році як інноваційний засіб навчити дітей алгоритмічного мислення, авторами доведено доцільність використання цього засобу в процесі навчання інформатики. Інтерфейс програми є простим та інтуїтивно-зрозумілим (рис. 4) [1].

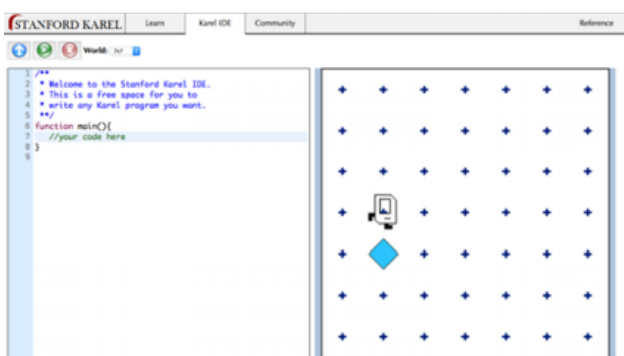


Рис. 4. Інтерфейс KAREL

У KALA намагається наблизити світ до реального життя, вона включає платформу, яка складається з диференціального роботу, мобільних додатків та налаштований інтерактивних дощок лабіринтів. Програмування KALA здійснюється за допомогою мобільного додатка, де користувач програмує низку інструкцій, які виконує KALA-виконувач, навігація відбувається по інтерактивній дошці-лабіринту.

У статті описано впровадження KALA The Robot, як дидактичну платформу, яка створена

для навчання алгоритмічного мислення учнів. У режимі програмування користувачі можуть програмувати послідовність рухів, додаючи набір простих навігацій та команд для виходу з лабіринту. Вимоги до робота засновані на функціональних можливостях середовища KAREL. Основна функція KALA – орієнтуватися по лабіринту. Було визначено, що найкращий для цього підходить – диференціальна тяга. Тому був спроектований колісний робот, рух якого здійснюється та досягається двома окремо приводними колесами, розташованими по обидві сторони корпусу робота та ролик кулі для підтримки ваги робота. Диференціальна тяга дозволяє роботу змінити його напрямом, застосовуючи різну швидкості обертання до кожного колеса, навіть досягаючи обертання навколо власної осі без додаткового рульового механізму, на рисунку 5 представлено робот KALA.



Рис. 5. KALA робот

Тестування програмного засобу проводилося за участю учнів, які показували високий рівень зацікавленості в процесі роботи з програмою, завдяки фізичній взаємодії з предметами. Автори роботи за допомогою тестів показати покращення алгоритмічного мислення. Висновком до роботи є використання робота KALA як інструменту для навчання алгоритмічного мислення. показали багатообіцяючі результати, які можна посилити за допомогою впровадження цієї платформи в процес навчання.

Науковці Stephen Cooper, Stephen Cooper и Randy Pausch в статті «Developing Algorithmic Thinking With Alice» пропонують використання інструментів 3D-анімації, зокрема Alice [2].

Alice – це нова технологія, яка забезпечує навчальне середовище, що може бути корисним для розвитку алгоритмічного мислення, це інструмент для 3-D анімації, який передбачає створення інтерактивних анімацій в 3-D світі, підтримка та навчання алгоритмів для початківців у програмуванні, рисунок 6. За допомогою візуалізації цей

метод дає можливість краще засвоїти новий матеріал та повторити пройдений.

Автори роботи зазначають, що використання Alice доцільно застосовувати після опанування програмного забезпечення Karel.



Рис. 6. Alice інтерфейс

Це середовище дає можливість студентам самостійно модулювати власний віртуальний світ. Користувачам дається можливість написання простих програм для анімації об'єктів (тварин, транспортні засоби та ін.), є можливість додавати рух, колір, звук та інше. У процесі роботи можна контролювати зовнішній вигляд об'єкта та поведінку. Автори статті експериментально довели ефективність використання інструментарію Alice в процесі навчання студентів інформаційним технологіям.

**Висновки.** Алгоритм – одне з фундаментальних понять, яке використовується в різних областях знання, але вивчається в інформатики. Робота з алгоритмами розвиває інтерес учнів до процесу навчання, вони прагнуть замінити запропонований алгоритм більш простим і обґрунтувати доцільність такої заміни, що розвиває їх творче і конструктивне мислення. Працюючи за алгорит-

мом і складаючи алгоритми, студенти вчаться концентрувати свою увагу. Аналіз зарубіжної літератури показав, що застосування візуально-блокове середовище Alg-Design, робототехніки Lego, KALA робот в середовищі KAREL та навчальне середовище – Alice, метод вигадування ігрових алгоритмів заохочують студентів до навчання та покращує алгоритмічне мислення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Castelblanco O.J., Donado L.M., Gerlein E.A., Gonzalez E. KALA: Robotic Platform for Teaching Algorithmic Thinking to Children. 2019. *Joint IEEE 9<sup>th</sup> International Conference on Development and Learning and Epigenetic Robotics (ICDL-EpiRob)*. Oslo, Norway, August 19–22, 2019. P. 260–265. DOI: <http://doi.org/10.1109/DEVLRN.2019.8850694>.
2. Cooper S., Dann W., Pausch R. Developing algorithmic thinking with Alice. *Proceedings of ISECON*. 2000. Vol. 17. P. 506–539.
3. Fanchamps N.L.J.A., Slangen L., Hennissen P., Specht M. The influence of SRA programming on algorithmic thinking and self-efficacy using Lego robotics in two types of instruction. *International Journal of Technology and Design Education*. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09559-9>.
4. Futschek G., Moschitz J. Developing algorithmic thinking by inventing and playing algorithms. *Proceedings of the 2010 Constructionist Approaches to Creative Learning, Thinking and Education*. Paris, France. 2010. 10 p. URL: [http://publik.tuwien.ac.at/files/PubDat\\_187461.pdf](http://publik.tuwien.ac.at/files/PubDat_187461.pdf).
5. Vinayakumar R., Soman K., Menon P. Alg-Design: Facilitates to Learn Algorithmic Thinking for Beginners. 2018. *9<sup>th</sup> International Conference on Computing, Communication and Networking Technologies (ICCCNT)*. 2018. P. 1–6. DOI: <http://doi.org/10.1109/ICCCNT.2018.8493952> (cited on page 36).
6. Кнут Д.Э. «Алгоритмическое мышление и математическое мышление». URL: [http://ai.obrazec.ru/ai\\_sense.htm](http://ai.obrazec.ru/ai_sense.htm).
7. Пушкарева Т.П., Степанова Т.А. и Калитина В.В. Дидактические средства развития алгоритмического стиля мышления студентов. *Образование и наука*. 2017. Т. 19. № 9. С. 126–143.



# РОЛЬ ОСОБИСТІСНОГО СКЛАДНИКА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ЇХНІЙ ПОДАЛЬШІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

## THE ROLE FOR THE FUTURE LECTURERS' PERSONAL COMPONENT PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL MOBILITY IN THEIR FURTHER PEDAGOGICAL ACTIVITY

Стаття присвячена одній із актуальних проблем підготовки майбутніх викладачів – дослідженню ролі особистісної складової частини їхньої професійно-педагогічної мобільності у подальшій педагогічній діяльності.

Професія педагога на всіх історичних етапах розвитку людства належала до найбільш шанованих і відповідальних, проте кризові явища в економіці країни призвели до відтоку висококваліфікованих кадрів із системи освіти та зниження мотивації до праці у тих, хто лишився.

Оскільки навчання в магістратурі відбувається у відносно стислі терміни (1,5–2 роки), постають додаткові вимоги до особистості майбутнього викладача – особистісної складової частини його професійно-педагогічної мобільності.

Рефлексивність, адаптивність, творчість професійно-педагогічно мобільного викладача передбачає якісну організацію освітнього процесу, «залученість» до якого забезпечується мотивацією до педагогічної діяльності (відповідні компетентності складають структуру особистісної складової частини професійно-педагогічної мобільності).

Як свідчить аналіз результатів проведеного експертного опитування, на думку студентів, «успішний (еталонний)» викладач має компетентності, що входять до складу особистісної складової частини професійно-педагогічної мобільності на рівні «виявляється дуже часто». Водночас таке ж опитування викладачів Львівської політехніки (із науково-педагогічним стажем понад 10 років) показало, що «успішний (еталонний)» викладач має такі самі параметри.

Отже, особистісна складова частина професійно-педагогічної мобільності відіграє провідну роль у педагогічній діяльності майбутніх викладачів. Подальші дослідження будуть присвячені перевірці ефективності формування цього виду мобільності в системі роботи закладу вищої освіти за умов магістратури.

**Ключові слова:** мобільність, професійна мобільність, професійно-педагогічна мобільність, особистісна складова частина про-

фесійно-педагогічної мобільності, компетентність, магістратура, викладач.

The article concerns one of the relevant problems of training future teachers, it is the research on the role of the personal component of their professional and pedagogical mobility in further pedagogical activities.

The teaching profession at all historical stages of human development was one of the most respected and responsible. However, the crisis in the country's economy leads to the outflow of highly qualified personnel from the education field and reduced motivation to work in those who remain.

Since the duration of the master's degree program is short time: 1.5–2 years, there are additional requirements for the personality of the future teacher, it is the personal component of his professional and pedagogical mobility.

Reflectiveness, adaptability, creativity of a professionally and pedagogically mobile teacher presupposes a qualitative organization of the educational process, involvement in which is provided by motivation for pedagogical activity (relevant competencies form the structure of the personal component of professional and pedagogical mobility).

According to the analysis of the results of the expert survey, in the opinion of students "successful (standard)" teacher has the competencies that are part of the personal component of professional and pedagogical mobility at the level – "very often". At the same time, the same survey of teachers of Lviv Polytechnic (with scientific and pedagogical experience of more than 10 years) showed that "successful (standard)" teacher has the same parameters.

Thus, the personal component of professional and pedagogical mobility has a leading role in the further pedagogical activity of future teachers. Further research will be devoted to testing the effectiveness of the formation of this type of mobility in the system of higher education at the master's level.

**Key words:** mobility, professional mobility, professional-pedagogical mobility, personal component professional-pedagogical mobility, competence, Master's program, lecturer.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.9>

**Ієвлев О.М.,**

канд. техн. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
та інноваційної освіти  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Професія педагога на всіх історичних етапах розвитку людства належала до найбільш шанованих і відповідальних. Саме із діяльності представників цього фаху розпочинається складний ланцюг основних взаємопов'язаних процесів, який схематично можна представити як: навчання та виховання дітей і молоді – якісна освіта – науковий і технічний прогрес – розвиток суспільства [5, с. 13].

Однак кризові явища в економіці, пов'язані з низьким рівнем заробітних плат педагогів, зменшенням кількості учнів (студентів), неналежним матеріальним забезпеченням закладів освіти та ін., призводять до відтоку висококваліфікованих кадрів зі сфери освіти та зниження мотивації до праці у тих, хто залишається.

За цих умов перед системою освіти постає завдання підготовки високопрофесійних викладачів, яка здебільшого здійснюється шляхом

навчання студентів у магістратурі на педагогічних спеціальностях.

Відповідно до чинних нормативних документів і законодавчих актів навчання на другому (магістерському) рівні вищої освіти здійснюється за освітньо-професійною (в окремих випадках освітньо-науковою) програмою.

Оскільки навчання в магістратурі відбувається у відносно стислі терміни (1,5–2 роки), постають додаткові вимоги до особистості майбутнього викладача – особистісної складової частини його професійно-педагогічної мобільності.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Розглянемо особистісний аспект основних видів мобільності, які дослідники пов'язують із професійною (педагогічною) діяльністю викладача.

*Професійна мобільність*, як зазначає І. Чорна, – це *інтегрована якість особистості*, що проявляється в готовності швидко адаптуватися до мінливих умов професійної діяльності, змінювати професію (як під впливом зовнішніх обставин, так і для самореалізації у кар'єрі); здатності швидко набувати необхідні фахові знання міжнародного рівня, опановувати нові технології для досягнення бажаного результату, а також націленість на навчання протягом усього життя [10, с. 206].

*Когнітивна мобільність* майбутнього педагога, як вказує Т. Аракелова, – це *інтегративна якість особистості*, яка включає мотиваційний, креативний і рефлексивний компоненти, що характеризують готовність і здатність особистості до конструктивного вирішення проблемних завдань за мінливих умов сучасної педагогічної дійсності [3, с. 9].

*Інформаційна мобільність* – це інтегративна якість особистості, яка характеризує готовність сприйняття й активного використання інформації, швидкість адаптації та застосування інформації відповідно до поставлених завдань і є невід'ємним компонентом якості освіти сучасного студента (за Н. Манаєвою) [6].

Зазначимо, що загалом під інтегративною якістю особистості (про яку йдеться у наведених визначеннях) розуміється елемент підструктури особистості, котрий володіє спрямованістю, здатністю до саморозвитку і функціонування.

*Педагогічна мобільність* – це здатність особистості (педагога, андрагога, менеджера освіти) організувати спільну діяльність з іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу відповідно до цілей і завдань сучасної концепції освіти, цінностями світової, вітчизняної, регіональної та національної культури, реалізуючи власну соціокультурну і соціально-професійну компетентність, у т. ч. у процесі осмислення і прогнозування результатів організованих суб'єкт-суб'єктних відносин [4, с. 21].

Під *соціально-професійною мобільністю* розуміють особистісну характеристику, що свідчить

про готовність педагога до перетворень у широкому освітньому просторі сучасного суспільства. Це внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал особистості, який актуалізується нею для вирішення професійних і життєвих проблем, інтегральне динамічне особистісне утворення, здатне до саморозвитку [7, с. 3].

Наведені визначення педагогічної та соціально-професійної мобільності передбачають наявність у професійно мобільної особистості певних параметрів (готовності, здатності).

*Віртуальна мобільність* викладача вищої школи, за визначенням С. Тиртий, – це багатокомпонентне поняття, що означає його здатність і готовність здобувати досвід професійної діяльності у глобальному інформаційному середовищі, яке включає сукупність компетенцій, що сприяють ефективному вирішенню науково-педагогічних завдань на основі застосування інформаційних освітніх технологій [8, с. 5].

*Інформаційно-комунікаційна мобільність* педагога, за Л. Фамілярською, – це здатність швидко адаптуватися в освітньо-розвивальному середовищі професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [9].

У наведених визначеннях віртуальної та інформаційно-комунікативної мобільності наявність особистісного аспекту передбачається за замовчуванням, а наголос робиться на професійній діяльності педагога.

Водночас наука оперує поняттям особистісної мобільності, яка включає індивідуальні особливості особистості, що дозволяють їй виконувати самоуправління діями з метою найбільш обґрунтованого вибору для вирішення конкретного завдання. Особистісна мобільність передбачає вимоги до перебігу пізнавальних процесів та особливостей прийняття рішень людини (за Ю. Калиновським) [4].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** *Професійно-педагогічна мобільність* майбутнього викладача, за О. Ієвлевим, є інтегративною якістю особистості, яка дозволяє поєднувати теоретичну та практичну готовність до здійснення педагогічної діяльності, бути соціально активною, конкурентоздатною, професійно компетентною (володіти ґрунтовними знаннями за обраним фахом), адаптивною, рефлексивною особистістю, здатною до самореалізації, саморозвитку, самоосвіти, творчості за умов набуття педагогічного фаху і модернізації власної професійної діяльності як стратегічної мети життя.

Аналіз цього визначення показує, що в ньому органічно поєднуються як особистісний, так і діяльнісний аспекти діяльності викладача.

Професійно-педагогічна мобільність викладача визначає успішність його професійної діяльності як професіонала й особистості.

З огляду на поставлену проблему виникає необхідність дослідити значущість особистісної складової частини професійно-педагогічної мобільності майбутніх викладачів.

**Мета** і завдання статті полягають у встановленні ролі особистісної складової частини професійно-педагогічної мобільності майбутніх викладачів у їхній подальшій педагогічній діяльності шляхом вивчення питань, пов'язаних із аналізом структури цього складника й експериментальним дослідженням рівнів його компонентів (компетентностей).

**Виклад основного матеріалу** Відомо, що компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність [1]. Тобто законодавець практично поставив знак рівності між педагогічними (знаннями, вміннями, навичками), психологічними (способами мислення, поглядами, цінностями, іншими особистісними якостями) категоріями, які визначають подальшу професійну діяльність випускника закладу вищої освіти.

Для прикладу, до загальних компетентностей спеціальності 011 «Професійно-педагогічні науки» відносять: здатність до набуття спеціалізованих концептуальних знань на рівні новітніх досягнень; вміння думати абстрактно, виявляти здатність до аналізу та синтезу та ін. До компетентностей спеціальності – здатність складати, оформлювати й оперувати навчальною документацією у формуванні та реалізації навчально-виховного процесу; здатність організувати освітню діяльність за умов розвитку інформаційного суспільства, виявляти професійно-педагогічну мобільність та ін. До фахових компетентностей професійного спрямування – здатність організувати навчально-виховну роботу, застосовуючи основні функції управління за умов навчального класу (групи) закладу освіти; здатність застосовувати оптимальні методи контролю знань учнів за умов теоретичного і виробничого навчання та ін. [2].

З іншого боку, як зазначалося вище, саме професійно-педагогічна мобільність викладача визначає успішність його професійної діяльності.

Поняття «професійно-педагогічна мобільність» (як і поняття «професійна мобільність»), на нашу думку, є більш загальним порівняно з поняттям «компетентність». За такого підходу професійно-педагогічна (професійна) мобільність складається з компетентностей, що містять відповідні компетенції.

Професійно-педагогічна мобільність складається із діяльнісної й особистісної складових частин [11]. Відповідно, до діяльнісної складової частини входять: *педагогічна компетентність*

(знання, вміння, навички з організації власної професійної діяльності; знання, вміння, навички з організації навчальної діяльності студентів); *фахова компетентність* (сукупність спеціальних знань, що визначаються переважно базовою освітою; вміння і навички їх використовувати у професійній діяльності); *проектна компетентність* (знання, вміння, навички із проектування власної професійно-педагогічної діяльності; знання, вміння, навички із проектування навчально-пізнавальної діяльності студентів); *психологічна компетентність* (знання закономірностей психічних процесів і станів особистості; вміння використовувати ці знання в освітньому процесі).

Слід зазначити, що фахова компетентність майбутнього викладача визначається знаннями, вміннями та навичками, здобутими на попередньому (бакалаврському) рівні вищої освіти.

До особистісної складової частини входять: *мотиваційна компетентність* (установка на професійне вдосконалення; вміння пізнати власну мотивацію до професійної діяльності); *рефлексивна компетентність* (вміння осмислити власні професійні можливості; вміння осмислити власні особистісні можливості); *адаптивна компетентність* (знання, вміння, навички пристосування до умов професійної діяльності; вміння і навички до саморозвитку); *творча компетентність* (творче ставлення до професійної діяльності; вміння оволодіти способами творчості в ній).

Рефлексивність, адаптивність, творчість викладача передбачає якісну організацію освітнього процесу, «залученість» до якого забезпечується мотивацією до педагогічної діяльності.

Саме формування особистісної складової частини професійно-педагогічної мобільності визначає успішність «перебування» майбутніх викладачів у їхній професії.

Як свідчить аналіз результатів проведеного експертного опитування викладачів Львівської політехніки (29 осіб із науково-педагогічним стажем більше 10 років), «успішний (еталонний)» викладач має компетентності, що входять до складу особистісної складової частини професійно-педагогічної мобільності на рівні «виявляється дуже часто». Таке саме опитування студентів (229 осіб) дало тотожний результат. У дослідженні використовувалася кількісна шкала від 1 до 9 із подальшим перерахунком одержаних результатів у якісні показники.

Формування особистісної складової частини професійно-педагогічної мобільності слід провадити як під час навчання майбутніх викладачів за умов магістратури, так і під час підвищення кваліфікації працюючих викладачів.

**Висновки.** Особистісна складовою частиною професійно-педагогічної мобільності майбутніх викладачів відіграє провідну роль у їхній подаль-

шій педагогічній діяльності та збільшує термін їх «перебування» у професії. Формування цієї складової частини слід провадити як під час навчання майбутніх викладачів у магістратурі, так і під час підвищення кваліфікації працюючих викладачів. Подальші дослідження будуть присвячені перевірці ефективності формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в системі роботи закладу вищої освіти за умов магістратури.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-19. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
2. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Розроблено проектною групою: Козловський Ю.М. (керівник / гарант), Вихрущ В.О., Носкова М.В., Дольнікова Л.В., Ієвлев О.М., Шаховська Н.Б., Марікуца У.Б. (члени). Львівська політехніка, Львів, 2017.
3. Аракелова Т.Л. Взаимное обучение как условие развития когнитивной мобильности у будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 22 с.
4. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Омск, 2001. 46 с.
5. Коцан І. Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири. *Вища освіта України*. № 2. 2013. С. 13–19.
6. Манаева Н.Н. Структура и диагностика информационной мобильности студентов. *Научный диалог*. 2015. № 10 (46). С. 104–119.
7. Пазюкова М.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 2003. 21 с.
8. Тыртый С.А. Формирование виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в процессе повышения квалификации : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2009. 29 с.
9. Фамілярська Л.Л. Розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в освітньому середовищі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 20 с.
10. Чорна І.І. Формування професійної мобільності майбутніх економістів засобами іноземної мови у процесі навчання у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельн. нац. ун-т. Хмельницький, 2018. 310 с.
11. Iyevlyev Oleksandr. Concept of forming professional and pedagogical mobility of the future lecturer in the master's degree. *Обрії*. 2018. № 2 (47). С. 33–36.

## ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ВЕБ-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### FORMATION OF FUNDAMENTALS OF WEB-ORIENT-FRIENDLY TECHNOLOGIES IN INFORMATICS LESSONS IN SENIOR STUDENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

*Розглянуто теоретичні основи інформатизації освіти та стратегічні напрями державної політики у сфері закладів загальної середньої освіти з урахуванням реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини; оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази, модернізації структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя, розвитку наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі, інформатизації освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти та науки; створення сучасної матеріально-технічної бази. Виокремлено основні шляхи формування цифрової компетентності та її концептуальні моделі, охарактеризовано ключові складники цифрової компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти. Розглянуто теоретичні та методичні аспекти формування основ веб-орієнтованих технологій на уроках інформатики в учнів старших класів закладів загальної середньої освіти в рамках формування основ веб-орієнтованих технологій, використання веб-програмування у навчанні інформатики та її впровадження із зазначеними суперечностями між зростаючим рівнем інформатизації суспільства і недостатньо ефективним використанням цифрових технологій у закладах загальної середньої освіти та можливостями використання веб-орієнтованих технологій у процесі навчання інформатики відповідно до методичних систем навчання. Запропоновано впровадження та використання веб-орієнтованих технологій для навчання інформатики у закладах загальної середньої освіти з веб-орієнтованою методичною системою навчання інформатики, котра є сукупністю взаємопов'язаних компонентів: цілей, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання інформатики, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на педагогічно виважене використання веб-технологій для досягнення освітніх цілей. Розглянуто недоречності у формуванні цифрової освіти в Україні, а саме недостатню мотивацію учасників освітнього процесу до використання цифрових технологій в освітньому процесі, недосконалість нормативно-правової бази.*

**Ключові слова:** інформатизація освіти, освітній процес, освітнє середовище, здо-

бувачі освіти, методична система навчання, цифрові технології.

*The theoretical bases of informatization of education and strategic directions of the state policy in the field of education of general secondary education institutions are considered, taking into account the reform of the education system, which will be based on the principle of human priority; updating the regulatory framework of the education system in accordance with the requirements of the time; modernization of the structure, content and organization of education on the basis of the competence approach; ensuring the availability and continuity of lifelong learning; development of scientific and innovative activities in education, improving the quality of education on an innovative basis; informatization of education, improvement of library and information-resource provision of education and science; creation of a modern material and technical base of the education system. The main ways of formation of digital competence and its conceptual models are singled out, the key components of digital competence of senior pupils of general secondary education institutions are characterized. Theoretical and methodological aspects of forming the basics of web-oriented technologies in computer science lessons for high school students in general secondary education in the formation of the basics of web-oriented technologies, the use of web programming in computer science and its implementation in these contradictions between the growing level of informatization of society and inefficient use of digital general secondary education institutions and the possibilities of using web-oriented technologies in the process of teaching computer science and in accordance with methodological systems of education. The introduction and use of web-oriented technologies for teaching computer science in general secondary education institutions with a web-oriented methodological system of computer science teaching is a set of interconnected components: goals, content, methods, tools and organizational forms of computer science teaching, on expedient and pedagogically balanced use of web technologies to achieve educational goals. Inadequacies in the formation of digital education in Ukraine are considered, namely the lack of motivation of participants in the educational process to use digital technologies in the educational process, the imperfection of the regulatory framework.*

**Key words:** informatization of education, educational process, educational environment, students, methodical system of education, digital technologies.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.10>

**Карабін О.Й.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри інформатики  
та методики її навчання  
Тернопільського національного  
педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка

**Поморський Д.В.,**

магістрант I курсу  
фізико-математичного факультету  
Тернопільського національного  
педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Модернізація і розвиток освіти повинні бути випереджальними безперервними характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Укра-

їні та світі. Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямоване на забезпечення економічного зростання держави та розв'язання соціальних проблем суспільства, подальше навчання і розви-

ток особистості. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства [6]. Важливим фактором сучасної шкільної освіти є рівень готовності школярів до сучасних методик опрацювання інформації. Способи передачі інформації дедалі більше набувають цифрового формату, а уміння знаходити, аналізувати та представляти інформацію впливає на вивчення всього комплексу шкільних дисциплін, адже освіта має працювати на випередження, відповідати тенденціям розвитку суспільства в майбутньому та забезпечувати реалізацію ідей сталого розвитку.

«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [6] зазначає, що «розбудова національної системи освіти за сучасних умов з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів ХХІ ст. вимагає критичного осмислення досягнутого та зосередження зусиль і ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі».

Стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати: реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини; оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти та науки; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти [6].

Серед зазначених проблем актуальними є, зокрема, повільне здійснення інформатизації системи освіти, впровадження в освітній процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій. У зв'язку з цим постала проблема формування у майбутніх фахівців цифрових компетентностей.

Цифрова компетентність є однією з найбільш важливих для сучасної людини та дозволить реалізуватися в сучасному суспільстві професійно та соціально. Цифрові компетентності передбачають впевнене і водночас критичне застосування новітніх технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Цифрова та медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті, кібербезпека, розуміння етики роботи з інформацією (авторського права, інтелектуальної власності тощо) (Концепція нової української школи, 2018) – цьому сприяє вивчення

предмету «Інформатика» в закладах загальної середньої освіти. Суттєвий внесок у формування цифрових компетентностей робить вивчення веб-орієнтованих технологій і веб-програмування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні засади інформатизації освіти, використання цифрових технологій розкриваються у психолого-педагогічних працях Н. Балик, Ю. Батури, Н. Гончарової, О. Грибчук, О. Патрикеєвої, О. Стрижак, О. Співаковського, О. Шевчук та ін.; концептуальні основи формування цифрових компетентностей здобувачів освіти – у роботах В. Бикова, Р. Гуревича, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, О. Карабін, Ю. Рамського, О. Спірина, С. Семерікова, О. Співаковського, Н. Морзе, О. Мороза, М. Шкіля та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Головною метою інформатизації освітнього процесу закладів загальної середньої освіти є підготовка здобувачів освіти до життєдіяльності у діджиталізованому суспільстві: формування цифрової культури здобувачів освіти, розвиток їхніх здібностей, розкриття творчого потенціалу. В. Биков називає інформатизацію освіти справжньою революцією в освіті, в якій, спираючись на здобутки класичної психолого-педагогічної науки, розробляються специфічні завдання створення й ефективного впровадження цифрових технологій в освітню практику [2].

Розвиток цифрових технологій призвів до змін і в освіті. Питаннями розробки та впровадження методичних систем навчання інформатики у 10–11 класах закладів загальної середньої освіти як предмета займалися багато українських учених, зокрема М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Рамський та ін. Науковці зауважують, що за умов широкого використання засобів цифрових технологій в освітньому процесі «значно зростають вимоги до професійної підготовки вчителя, до обсягу його знань, культури мови, спілкування, поведінки» [7].

Основні шляхи формування цифрової компетентності та її концептуальні моделі окреслено у науковому проекті DigComp (The European Digital Competence Framework for Citizens). До ключових складників цифрової компетентності доцільно віднести: технологічну складову частину, яка полягає в навичках володіння цифровими технологіями для виконання необхідних в інформаційному суспільстві завдань; алгоритмічну, що передбачає уміння конструювання та використання алгоритмів, розуміння ролі комп'ютера в конструюванні та виконанні алгоритмів, опанування сучасних систем розробки програмного забезпечення; модельну, яка полягає у володінні базовими поняттями теорії моделей, усвідомленні понять комп'ютерного моделювання, умінні використовувати різноманітні професійні пакети комп'ютерного моделювання в освітній галузі; дослідницьку, що вимагає усвідом-

лення комп'ютера як універсального технічного засобу для автоматизації освітніх досліджень, навичок володіння цифровими технологіями та їх застосування у професійній діяльності; методологічну, яка допомагає опанувати розуміння можливостей і доцільності використання цифрових технологій для розв'язання соціальних та індивідуальних завдань сьогодення та майбутнього.

Важливо зазначити, що використання цифрових технологій в освітньому процесі не полегшує роботи вчителя. Насамперед кожному вчителю необхідно чітко усвідомити, як саме раціонально, алгоритмічно вибудувати ті чи інші цифрові засоби, вивчаючи конкретну тему, щоб ефективно навчати учнів та отримати належний результат. На сучасному етапі розвитку освіти цифрові технології незамінні для організації спільної діяльності вчителів та учнів, оскільки їх використання сприяє розв'язанню багатьох дидактичних завдань. Тож цифрові технології є інструментом розвитку інтелектуальних здібностей, формування цифрової грамотності, потенціалу та готовності старшокласників до розв'язання на творчій основі комунікативних і комунікаційних завдань і проблем, які чекають на них у майбутній професійній діяльності. Цифрова компетентність учителя «повинна формуватися одночасно у двох напрямках: з одного боку, це формування користувацьких умінь у сфері цифрових технологій, з іншого – формування умінь використання цифрових технологій як ефективного засобу для підвищення якості освіти» [4].

Нині триває процес розроблення освітніх стандартів стосовно навчання природничо-математичних дисциплін, у т. ч. інформатики, у закладах загальної середньої освіти. У зв'язку з цим проблема формування основ веб-орієнтованих технологій, використання веб-програмування у навчанні інформатики потребує ґрунтовного дослідження, а її вивчення пов'язане із суперечностями: між зростаючим рівнем інформатизації суспільства і недостатньо ефективним використанням цифрових технологій у закладах загальної середньої освіти та можливостями використання веб-орієнтованих технологій у процесі навчання інформатики та інших предметів, відсутністю відповідних методичних систем навчання.

**Мета статті** полягає у розгляді теоретичних і методичних аспектів формування основ веб-орієнтованих технологій на уроках інформатики в учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Значну роль у формуванні цифрових компетентностей здобувачів освіти основної школи відіграє вивчення принципів роботи створення веб-сайтів із використання мови HTML, CSS, PHP, Java Script, Python. Метою вивчення веб-програмування є формування в

учнів цифрових компетентностей, впровадження основ веб-орієнтованих технологій в освітній процес, позакласну роботу для здобуття знань, вмінь і навичок у подальшій діяльності.

Сьогодні існує небагато програм для вивчення веб-орієнтованих технологій у старшій школі закладів загальної середньої освіти. Вважаємо, що учні, які навчаються за новою програмою, та школярі, котрі вивчатимуть шкільні дисципліни за програмою Нової української школи, вже більш обізнані у галузі цифрових технологій, тож використання веб-орієнтованих технологій для навчання інформатики у закладах загальної середньої освіти є підґрунтям подальшого розвитку комп'ютерно-орієнтованих систем. Веб-орієнтована методична система навчання інформатики є сукупністю взаємопов'язаних компонентів: цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання інформатики, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на доцільне та педагогічне виважене використання веб-технологій для досягнення цілей навчання. Складовою частиною веб-орієнтованої методичної системи навчання інформатики учнів старших класів є веб-орієнтована методична система навчання комп'ютерної верстки та веб-програмування, важливими компонентами яких є зміст (програма курсу за вибором «Основи верстки та веб-програмування») та засоби навчання (веб-орієнтовані технології). Основні компоненти цієї системи реалізовано в курсі за вибором «Основи верстки та веб-програмування».

Програма курсу за вибором, чинна сьогодні, складається із двох змістових ліній:

- основи комп'ютерної верстки та дизайну поліграфічної продукції;
- основ комп'ютерної верстки та дизайну сайтів із вивченням основ веб-програмування.

Основою курсу за вибором «Основи верстки та веб-програмування» [5] (лист Інституту модернізації змісту освіти від 28 липня 2017 р. № 211/12-Р-465) у закладах загальної середньої освіти став посібник «Вивчення веб-програмування в школі» [7]. Також слід згадати програми курсів за вибором «Основи інтернет» [4], «Основи веб-дизайну» [3], оволодіння якими сприяє формуванню у здобувачів освіти розуміння принципів організації веб-ресурсів, розвитку навичок роботи з програмними засобами розробки веб-сторінок, а також вихованню культури оформлення сайтів та умінь структурування даних тощо. Проте у цих курсах за вибором не розкрито питання застосування таблиць каскадних стилів і технології створення динамічних веб-сторінок.

Це питання подано у програмі «Основи верстки та веб-програмування» (автори А. Кузьменко, О. Рибак). Програма розрахована на учнів старших класів закладів загальної середньої освіти. Вона

є логічним продовженням вивчення інформатики базової школи й орієнтована на класи, що працюють за освітніми планами з академічним рівнем навчання інформатики, а також може використовуватися для вивчення предмету «Технології». Проте, враховуючи різнорівневе вивчення інформатики у старших класах, кожен розділ програми можна використовувати окремо або обрати кілька розділів, наприклад, HTML, CSS і Java Script.

Основою навчання інформатики у 10–11 класах нині є базовий модуль, зміст якого може бути розширений за рахунок вибіркового. Базовий модуль, на вивчення якого відводиться 35 годин, завершує формування в учнів предметних і ключових компетентностей щодо використання цифрових технологій на рівні, визначеному чинним державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти. Цей модуль є мінімально допустимою нерозривною структурною одиницею програми. Вибіркові модулі для розширення курсу вчитель добирає відповідно до профілю навчання у закладі освіти, запитів, індивідуальних інтересів і здібностей здобувачів освіти, регіональних особливостей, матеріально-технічної бази й наявного програмного забезпечення. Майже всі розділи програми за змістом і вимогами до освітніх досягнень збігаються із відповідними курсами за вибором з інформатики, можливо, в дещо ущільненому варіанті. Тому для навчання цих розділів рекомендовано використовувати навчально-методичне забезпечення для курсів за вибором.

В основу курсу інформатики сучасної школи покладений розвивально-компетентнісний підхід, що передбачає формування предметних знань, а також розвиток мислення, насамперед алгоритмічного. Ознайомившись із переліченими програмами та курсами, відзначимо, що сьогодні існують й інші технології створення веб-сайтів. Учні, які працюватимуть із цією програмою та в майбутньому продовжать навчання в напрямі веб-програмування, не зможуть використати свої знання на практиці, оскільки з'являються нові технології. Вважаємо, що доцільно під час розробки

модулів і курсів за вибором для учнів 10–11 класів подавати теми щодо розробки сайтів із використанням не тільки інтерпретованих мов PHP і Java, але й мови програмування Python і веб-фреймворку Django. Django – це високоякісний веб-фреймворк Python, який дозволяє швидко розвивати безпечні та ремонтпридатні веб-сайти, а також підходить для створення майже будь-якого типу веб-сайтів – від систем управління вмістом і вікі до соціальних мереж, сайтів новин. Django може працювати з будь-якою клієнтською структурою та представляти вміст у будь-якому форматі (включаючи HTML, RSS-канали, JSON, XML тощо).

Код на Django матиме такий вигляд. На традиційному веб-сайті, керованому даними, веб-застосунок чекає HTTP-запитів від браузера (або іншого клієнта). Після отримання запиту програма виконує те, що потрібно, виходячи з URL-адреси та інформації в POST даних або GET даних. Залежно від потреб інформацію можна записати або прочитати з бази даних або виконати інші завдання, необхідні для виконання запиту. Додаток поверне відповідь до браузера, часто динамічно створюючи HTML-сторінку для відображення ним, вставляючи отримані дані в шаблоні HTML (рис. 1).

Веб-програми Django зазвичай групують код, який опрацьовує кожен із цих кроків, в окремі файли:

Здобувачам освіти у старшій школі під час вивчення веб-програмування слід повторити основні елементи мови HTML, опис її засобами веб-сторінок, створення інтерактивних веб-документів, а також ознайомитися з розробкою веб-сайтів із використанням мови програмування Python, тобто веб-фреймворку Django.

Вивчаючи веб-фреймворк Django, слід звернути увагу на такі основні теми:

1. Налаштування середовища розробки Django.
2. Веб-сайт місцевої бібліотеки.
3. Створення шаблону веб-сайту.
4. Використання моделей.

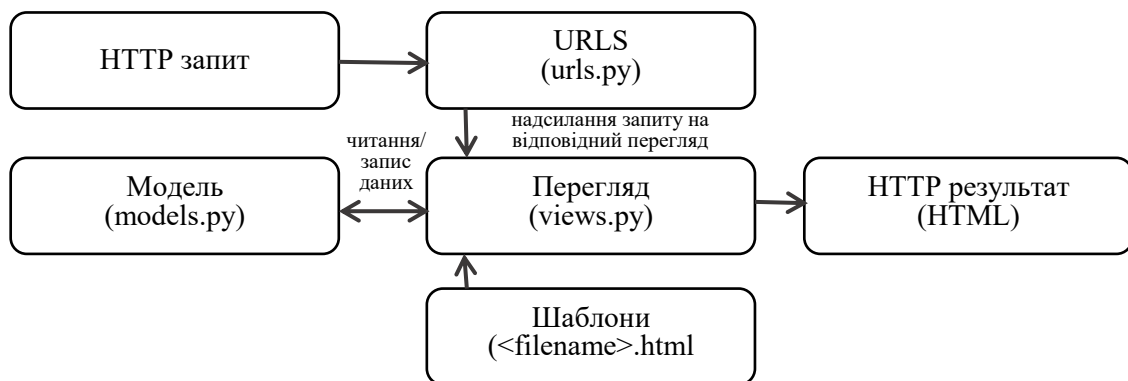


Рис. 1. Модель опрацювання HTML-сторінки браузером



5. Сайт адміністратора Django.
6. Створення домашньої сторінки.
7. Автентифікація та дозволи користувачів.
8. Робота з формами.
9. Тестування веб-застосунків Django.
10. Безпека веб-застосунків Django.

**Висновки.** У процесі дослідження нами були виконані поставлені завдання й отримані такі висновки: формування цифрових компетентностей учнів основної школи відбувається у процесі вивчення усіх предметно-змістових ліній навчального предмету «Інформатика»; вивчення веб-програмування базується на елементах мови HTML, створенні інтерактивних веб-документів, а також ознайомленні з розробкою веб-сайтів мовою програмування Python, тобто веб-фреймворку Django. Очікується, що учні можуть обґрунтувати доцільність використання мови програмування Python, веб-фреймворку Django у своїй освітній діяльності, а також розробляти власні веб-сайти із застосуванням набутих знань.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні* : збірник наукових праць до 10-річчя

АПН України. Академія педагогічних наук України. Ч. 2. Харків : «ОВС», 2002. С. 182–199.

2. Дорошенко Ю.О., Завадський І.О., Прокопенко Н.С. Програма курсу за вибором «Основи Інтернет». *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2006. № 4–5. С. 41–48.

3. Завадський І.О., Прокопенко Н.С. Програма курсу за вибором «Основи веб-дизайну». *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2006. № 4–5. С. 48–55.

4. Кравцова А.Ю. Основные направления использования зарубежного опыта для развития методической системы подготовки учителей в области информационных и коммуникационных технологий (теория и практика). Москва : Образование и Информатика, 2003. 232 с.

5. Кузьменко А.В., Рибак О.С. Основи верстки та веб-програмування (програма курсу за вибором). *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2017. № 5 (141). С. 41–47.

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. / схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 24.11.2020).

7. Рамський Ю.С., Іваськів І.С., Ніколаєнко О.Ю. Вивчення Web-програмування в школі : навчальний посібник, Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2004. 200 с.

## РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС РОБОТИ З ІНШОМОВНИМ АУДІОТЕКСТОМ

## DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS WHILE WORKING WITH A FOREIGN LANGUAGE AUDIO TEXT

У статті авторами обґрунтовано актуальність формування та розвитку критичного мислення здобувачів освіти у вищих військових навчальних закладах у процесі іншомовної підготовки. Це нагальна потреба сьогодення, оскільки майбутній фахівець має вміти аналізувати явища суспільного життя, протидіяти токсичним маніпулятивним інформаційним впливам. Перед сучасною вищою освітою постають нові цілі та завдання: сформувати особистість, здатну вирішувати складні проблеми, критично оцінювати обставини, що склалася; порівнювати різні думки, приймати рішення самостійно і виважено. Поступово традиційні методи навчання змінюються на інноваційні, спрямовані на інтелектуальний розвиток майбутніх фахівців. Представлено аналіз досліджень і публікацій зарубіжних і вітчизняних науковців, у яких розглядається феномен критичного мислення. Ознаками критичного мислення є відкритість, гнучкість, обґрунтованість, цілеспрямованість. Для науково-педагогічних працівників, котрі викладають іноземні мови у вищих військових навчальних закладах, важливо навчити здобувачів освіти орієнтуватися у джерелах інформації, аналізувати та синтезувати іншомовну інформацію, критично оцінювати нові знання, формулювати логічні висновки й узагальнення. У статті авторами проаналізовано категорії таксономії Бенджаміна Блума, що охоплює пізнавальну сферу. Розглядаються прийоми та методи технології розвитку навичок критичного мислення для їх використання під час роботи з аудіотекстами на заняттях з іноземної мови. Обґрунтовано доцільність впровадження у процес іншомовної підготовки таких методів і прийомів технології критичного мислення, як «ключові слова», «інсерт», «Ромашка Блума», «запитання», «написання есе». Зроблено висновок щодо важливості використання запропонованих методик розвитку критичного мислення, оскільки вони дозволяють розвивати уміння працювати з інформаційним потоком, що постійно змінюється, впевнено та коректно висловлювати свої думки, співпрацювати у групі, сприяють підготовці здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності.

**Ключові слова:** критичне мислення, інформація, іноземна мова, аудіотекст, таксономія Блума.

The article addresses the problem of formation and development of cadets' critical thinking skills in higher military educational establishments in the process of foreign language training. Formation of critical thinking is an urgent need of today, because the future specialist must be able to analyze the present socio-economic and political phenomena, to counteract the effects of toxic and manipulative information. Present-day higher education system faces new goals and objectives: to form a person capable of solving complex problems, assessing the circumstances critically, contrasting different ideas and viewpoints, making decisions independently and with deliberate care. Gradually, traditional teaching methods are being changed to innovative ones aimed at the intellectual development of future professionals. The analysis of the publications of scholars abroad and in Ukraine that study the phenomenon of critical thinking has been presented. Main features of critical thinking are openness, flexibility, validity etc. It is important for the staff of foreign language departments to teach cadets to navigate information sources, analyze and synthesize foreign language information, critically evaluate knowledge acquired, draw logical conclusions and summarize information. The categories of Benjamin Bloom's taxonomy, which covers the cognitive sphere, have been generalized. Techniques and methods of formation and development of critical thinking skills while forming auditory skills in foreign language classes are considered. The specifics of application of such methods and techniques of critical thinking technology as "Key words", "Insert", "Questions", "Bloom's Chamomile", "Essay writing" are considered. The authors come to the conclusion that the mentioned methods of forming and developing critical thinking are assumed to be efficient in foreign language training of future specialists, as they allow to develop the ability to work with constantly changing information flow, express opinions confidently and reasonably, work collaboratively. We consider critical thinking development as a condition for effective acquisition of foreign language in higher military educational establishments.

**Key words:** critical thinking, information, foreign language, audio text, Bloom's taxonomy.

УДК 378.147:811  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.11>

**Карасьова Л.А.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри романо-германських мов  
Національної академії Служби безпеки  
України

**Кононова Д.В.,**  
канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри романо-германських мов  
Національної академії Служби безпеки  
України

**Яковенко Н.В.,**  
старший викладач кафедри  
романо-германських мов  
Національної академії Служби безпеки  
України

**Цвяк Л.В.,**  
канд. філол. наук, доцент,  
професор кафедри іноземних мов  
Національної академії  
Державної прикордонної служби  
України імені Богдана Хмельницького

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** За умов сучасних політичних та економічних змін, глобальної інформатизації сучасного українського суспільства головним завданням сучасної вищої школи є розкриття здібностей кожного здобувача освіти, виховання особистості, готової до ефективної професійної діяльності у високотехнологічному, конкурентному світі. Зрос-

тає інтерес до фахівця, здатного до самореалізації, самовираження, саморозвитку, самоосвіти протягом усього життя, такого, що вміє переконливо аргументувати свою позицію у процесі обговорення питань, які стосуються його професійної компетентності. Розвиток особистості, здатної мислити критично, значною мірою залежить від сучасної освітньої системи, завдання якої

полягає у вихованні критично мислячої людини XXI сторіччя [8].

У сучасному розумінні слово «критичне» пов'язане не з умінням критикувати інших, знаходити недоліки, суперечити та сперечатися. Критичне мислення – це здатність і прагнення оцінювати різні твердження і висловлювати об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів. Це здатність бачити упущення в аргументах і не піддаватися твердженням, що не мають достатньо підстав [6]. Критичне мислення – це необхідна складова частина медіаграмотності, вміння протидіяти токсичним інформаційним впливам [8].

Майбутній випускник відомчого вищого військового навчального закладу повинен бути здатним до критичного аналізу й обробки інформації, у т. ч. іншомовної; вміти самостійно приймати рішення в обстановці, що змінюється; шукати шляхи правильного рішення професійних завдань. Науковцями доведено: вищезазначені здатності є рисами сформованого критичного мислення майбутнього фахівця будь-якого профілю. Це зумовлює необхідність включення критичного мислення в перелік основних результатів вищої освіти [5].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблему формування критичного мислення розглядали зарубіжні дослідники М. Вейнстайн, А. Кроуфорд, Р. Пауль, М. Ліпман, Д. Халперн та ін.

Дехто погоджується зі словами американського науковця А. Фішера, що «батьком» сучасної традиції критичного мислення вважають Джона Дьюї, американського філософа, психолога та педагога [12]. Ключовим моментом є визнання необхідності активного процесу мислення на противагу пасивному, коли людина лише отримує ідеї або інформацію від когось іншого.

Поняття «критичне мислення» дуже різнобічне, і філософи, когнітивні психологи, психологи-біхевіористи й інші спеціалісти різних галузей характеризують його по-різному.

Сучасна дослідниця проблем критичного мислення Д. Халперн визначає його як «використання таких когнітивних навичок і стратегій, котрі збільшують імовірність отримання бажаного результату. Відрізняється виваженістю, логічністю і цілеспрямованістю. Інше визначення – спрямованість мислення» [10]. Фундатор Інституту критичного читання у США М. Ліпман розглядає критичне мислення як кваліфіковане та відповідальне, яке породжує правильні судження, оскільки засноване на чітких критеріях і є таким, що самокоригується, впливає із конкретного контексту [4]. Учений створив цілісну концепцію критичного мислення: визначив характеристики процесу (самостійне, само себе виправляє, враховує контекст); встановив складники (диспозиції та навички); визначив послідовність (етапи критики); з'ясував функцію (винесення судження); навів основні чинники

виникнення (проблему та діалог); пояснив роль і значення (виховання професіонала та громадянина демократичного суспільства) [7]. В Україні проблема критичного мислення висвітлювалася у роботах Т. Воропай, О. Нікітченко, О. Пометун, О. Тягло, О. Іванової та ін.

Зарубіжні науковці розглядають розвиток критичного мислення на заняттях іноземної мови як: 1) важливий фактор формування комунікативної компетенції (О.І. Федотівська); 2) організовану освітню діяльність із метою розвитку інтелектуальних вмінь критичного мислення (В.П. Муякіна); 3) багатоаспектне явище, що має не тільки освітнє, а й особистісне значення (Н.Ю. Туласінова). Вітчизняний науковець О. Нікітченко розглядає розвиток критичного мислення на заняттях іноземної мови та визначає цей тип мислення як процес аналізу, синтезування й обґрунтування оцінки достовірності (цінності) інформації; здатність сприймати ситуацію глобально, знаходити причини й альтернативи, генерувати чи змінювати свою позицію на основі актів та аргументів, коректно застосовувати отримані результати до проблем та ухвалювати зважені рішення [9].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Іноземна мова має величезний потенціал для гуманітарного виховання, розвитку критичного мислення, пам'яті, творчих здібностей здобувачів освіти у вищих військових навчальних закладах. Проте проблема розвитку навичок критичного мислення під час роботи з аудіотекстами на заняттях з іноземної мови досліджується вкрай рідко і залишається дуже актуальною.

**Мета статті** полягає в аналізі можливостей технології критичного мислення у навчанні іноземної мови; визначенні педагогічних прийомів формування критичного мислення у навчанні здобувачів освіти під час роботи з іншомовними аудіотекстами.

**Виклад основного матеріалу.** У ситуації збільшення обсягу інформаційного ресурсу, необхідного для вирішення соціальних і професійних завдань, ефективність професійної діяльності майбутнього фахівця визначається якістю інформаційного забезпечення, що залежить від сформованості навичок збору, аналізу та первинної обробки інформації. За умов єдиного інформаційного простору, за низького рівня володіння іноземною мовою сучасному фахівцеві доступний лише мінімум необхідної професійно значущої інформації з перекладених статей, доповідей і книжок. Тому однією з важливих умов успішної майбутньої професійної діяльності випускника вищого військового навчального закладу є володіння методами збору, обробки, аналізу та передачі інформації іноземною мовою для отримання нового знання про об'єкт, що вивчається. У процесі іншомовної підго-

товки у здобувачів вищої освіти мають бути сформовані не тільки практичні навички (лексико-граматичні та фонетичні) та вміння з усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма), а й уміння і навички обробляти іншомовну інформацію. Вміти обробляти інформацію різних форм пред'явлення означає вміти систематизувати отриману інформацію, виділяти головні думки та потрібну інформацію, зрозуміти підтекст; зіставляти інформацію з різних джерел, оцінити інформацію з погляду її об'єктивності та достовірності; вміти визначити можливість використання проаналізованої інформації у професійній діяльності. Всі ці вміння пов'язані з розвитком критичного мислення, тобто майбутній фахівець повинен самостійно критично мислити, вміти визначити проблему і шукати шляхи її вирішення, використовуючи сучасні технології, вміти застосувати отримані знання, а також генерувати нові ідеї, творчо мислити. На нашу думку, для розвитку зазначених цілей ми можемо застосовувати таксономію Бенджаміна Блума.

У методиці розвитку навичок критичного мислення найбільш поширеною є класифікація умінь і заснована на ній таксономія педагогічних цілей, розроблена в 1956 р. групою американських психологів і педагогів під керівництвом Б. Блума. Автор виділяє шість складників критичного мислення, що визначають цілі освітнього процесу: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінку [1].

Останні три рівня таксономії – аналіз, синтез і оцінка – вчені відносять до критичного мислення, або, як його ще називають, мислення вищого порядку (Higher-Order Thinking), оскільки спочатку відбувається оцінка інформації або ситуації з позиції наявних знань, потім – творче осмислення подальших дій і, нарешті, створення нового продукту, прийняття рішення або оцінка [11]. У зв'язку з непослідовністю у двох останніх рівнях цю таксономію було переглянуто, результатом чого стала поява так званої таксономії Блума – Андерсона. Її відмінності полягають в тому, що автори перейменували деякі компоненти, переставили дві останні категорії й дали їм інше трактування. В оновленій таксономії Блума навчальні цілі відображають не тільки рівні володіння інформацією, а й інтелектуальні операції – пам'ятати, розуміти, застосувати, аналізувати, оцінювати та створювати [11].

Система розвитку навичок критичного мислення передбачає особливу структуру заняття. Основними етапами формування критичного мислення, які науково-педагогічний працівник може застосовувати на практичному занятті з іноземної мови, варто визначити такі: виклик, осмислення, рефлексію [2, с. 27–28]. Зазначені етапи можна співвідносити із традиційними етапами навчання аудіювання: до прослуховування, під час прослу-

ховування та після прослуховування тексту. Розглянемо їх детальніше.

Ціль етапу «виклик» – формування особистого інтересу для отримання інформації. Слід ставити якомога більше питань із теми, з якою належить ознайомитися, що вимагають від здобувачів освіти творчої обробки інформації. Методичними прийомами, які можна використовувати на стадії виклику, є:

– припущення за «ключовими словами» (здобувачі освіти намагаються робити прогнози, що трапиться далі);

– «переплутані логічні ланцюжки» (здобувачам освіти дається завдання, де уривки з тексту, цитати, факти, події, визначних персон тощо потрібно поєднати або записати у хронологічному порядку, за логікою). Інформація, отримана на першому етапі, вислуховується, записується, обговорюється, робота ведеться індивідуально, в парах, у групах.

Під час етапу «осмислення» науково-педагогічний працівник має спонукати майбутніх фахівців до індивідуального пошуку інформації під час прослуховування тексту з подальшим обговоренням у групі, аналізом і закріпленням. На цій стадії можна використовувати такі методичні прийоми:

– «інсерт» (під час аудіювання здобувачі освіти заповнюють таблицю з такими заголовками, як «вже знав», «нове», «думав інакше», «не зрозуміло, є питання»);

– «Ромашка Блума» – методичний прийом, розроблений за педагогічним принципом таксономії Б. Блума та його шести рівнів навчальних цілей у когнітивній сфері [3]. Таксономія знань включає запитання, які:

– спираються на знання здобувачів вищої освіти (запам'ятовування), наприклад: Who ... ? What ... ? Where ... ? When ... ? How ... ?

– перевіряють розуміння: What is the meaning ... ? Can you describe ... ? What is the main idea ... ?

– вимагають застосування: How can ... ? What would you ... ?

– заохочують аналіз: What if ... ? I wonder why ... ?

– сприяють оцінюванню: What is your opinion ... ? Would you agree that ... ?

– вимагають синтезу (створення): How could you ... ? I wonder how ... ? [1].

Постановка запитань є обов'язковою, таким чином здійснюють контроль і самоконтроль, корекцію знань, отриманих під час заняття.

На етапі «рефлексії» здобувачі вищої освіти мають розмірковувати, обдумати отриману з аудіотексту інформацію та включити нові знання у свої уявлення; обговорити, як це змінило їхні думки, бачення, поведінку тощо. Методичними прийомами на цьому етапі можуть бути:

– заповнення кластерів, таблиць;  
 – написання есе (після прослуховування та загального обговорення здобувачам освіти за визначений науково-педагогічним працівником час треба написати текст, який повинен вирізнитися своєю індивідуальністю, самостійністю й оригінальністю висловлених думок, аргументованістю);

– організація перехресних дискусій (здобувачі вищої освіти працюють у парах і висловлюють свою думку, потім пари об'єднуються у групи і полеміка триває). Етап передбачає усвідомлення того, що було зроблено на занятті, демонстрацію знань і того, як їх можна застосувати [2]. Створення належить до мислення вищого порядку, що вимагає від здобувачів освіти вміння визначати пріоритети, визначати в тексті суперечності, аргументувати свою позицію, не тільки спираючись на логіку, а й беручи до уваги думку співрозмовника.

**Висновки.** Таким чином, використання прийомів і методів технології критичного мислення у процесі роботи з аудіотекстами під час навчання іноземної мови є достатньо складним і багатограним, дозволяє зробити заняття більш продуктивним, допомагає здобувачам освіти сформувати навички роботи з різними джерелами інформації. Науково-педагогічні працівники повинні добре орієнтуватися у навчальному матеріалі й ефективно використовувати закладений у ньому потенціал розвитку критичного мислення здобувачів освіти. Участь здобувачів освіти у різних видах діяльності на заняттях з іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі сприяє успішній підготовці майбутніх фахівців.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бутенко В.Г. Розвиток критичного мислення засобами іноземної мови у процесі формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх правоохоронців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педа-*

*гогіка*. 2019. Вип. 3. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\\_2019\\_3\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2019_3_3).

2. Карпенко Є.М. Дидактичні основи формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : навчально-методичний посібник / за ред. І.В. Самойлюкевич. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 55–58.

3. Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі : навчально-методичний посібник. Тернопіль : ТОКІППО, 2017. С. 27–50.

4. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення? *Вісник програм освітніх обмінів*. 2016. № 34. С. 21–35.

5. Пометун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. № 2. 2018. С. 89–98.

6. Романова С.М. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2009. № 2. С. 113–118.

7. Терно С.О. Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2013. Вип. 37. С. 301–306. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu\\_2013\\_37\\_65](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu_2013_37_65).

8. Тягло О.В. Як виховувати вміння протидіяти токсичним інформаційним впливам? *Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту»*. Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С. 459–464.

9. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови : навчально-практичний посібник / за ред. О.С. Нікітченко, О.А. Тарасова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2017. С. 7.

10. Халперн Д. Психологія критического мышления. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 22.

11. Armstrong, P. *Bloom's Taxonomy*. Nashville, TN: Vanderbilt University. 2016. The Center for Teaching. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/blooms-taxonomy/>.

12. Fisher A. *Critical Thinking*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 248 p.

## ДУХОВНО-ГУМАНІТАРНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

### SPIRITUAL AND HUMANITARIAN TRAINING OF CADETS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FORMATION

Стаття присвячена одній із актуальних проблем підготовки майбутніх офіцерів вищих військових навчальних закладів – духовно-гуманітарній складовій частині навчального процесу. Зокрема, на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито сутність таких понять, як «гуманітарність» і «духовність», з'ясована специфіка організації служби і навчання курсантів, яка, з одного боку, має на меті формування ключових здатностей до самоосвіти й самовдосконалення, а з іншого – мало сприяє впровадженню сучасних технологій. Процес професійного становлення курсанта характеризується тоталітарністю, односторонністю, безальтернативністю спілкування військової аудиторії, де переважає думка, що гуманітарні дисципліни мало сприяють становленню майбутнього військового фахівця. У сучасному світі спостерігається проблема духовної кризи особистості, превалюють прагматичні цінності, що впливає на формування світоглядної зрілості та моральності майбутніх офіцерів і знижує якість і рівень їхньої професіоналізації. Духовно-гуманітарні орієнтації особистості варто розглядати з позиції синергетики як засобу формування нового погляду людини на світ і на себе в цьому світі. Це дозволить курсанту засвоювати відповідну систему знань, норм і цінностей, що є підґрунтям подальшого його функціонування як повноправного члена громади зі стійкою розвинутою самоосвітньою самоорганізованою соціоприродною системою, тісно пов'язаною з навколишнім світом і, передусім, його розумінням.

Отримані результати свідчать про те, що найважливішим критерієм гуманізації вищої військової освіти стає усвідомлення і прийняття кожним курсантом гуманістичних ідеалів. Це сприятиме формуванню сильних духом, національно свідомих, інтелектуально розвинутих військових фахівців, яких потребує кожна держава, проте окреслена проблема є маловивченою і вимагає нових теоретико-методологічних підходів до дослідження духовно-гуманітарної підготовки курсантів.

**Ключові слова:** гуманітарний, духовний, професійна підготовка, курсант, духовні та гуманістичні цінності.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future officers of higher military educational institutions – the spiritual and humanitarian component of the educational process. In particular, on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of such concepts as “humanitarianism” and “spirituality” was revealed, and the specifics of the organization of service and training of cadets were clarified. It was made the conclusion that on the one hand, this specifics aims to form key abilities for self-education and self-improvement, and on the other hand, it contributes little to the introduction of modern technologies. The process of professional development of a cadet is characterized by totalitarianism, one-sidedness, non-alternative communication of the military audience, where the prevailing opinion is that the humanities do little to contribute to the formation of the future military specialist.

It was determined that in the modern world there is a problem of spiritual crisis of the individual, where pragmatic values prevail. Accordingly, it affects the formation of ideological maturity and morality of future officers and reduces the quality and level of their professionalism. It was summed up that the spiritual and humanitarian orientations of the individual should be considered in terms of synergetics as a means of forming a new view of the world and himself in this world. This will allow the cadet to learn the appropriate system of knowledge, norms and values, which is the basis for his further functioning as a full member of the community with a stable developed self-organized socio-natural system, closely connected with the world and, above all, its understanding. The obtained results show that the most important criterion for the humanization of higher military education is the awareness and acceptance of humanistic ideals by each cadet. This will contribute to the formation of strong-spirited, nationally conscious, intellectually developed military professionals that every state needs. However, the outlined problem is little studied and requires new theoretical and methodological approaches to the study of spiritual and humanitarian training of cadets.

**Key words:** humanitarian, spiritual, professional training, cadet, spiritual and humanitarian values.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.12>

**Конражевська В.І.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри філології, перекладу  
та стратегічних комунікацій  
Національної академії  
Національної гвардії України

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Пошук оптимальних шляхів рішення проблеми гуманітаризації військової професійної освіти відповідає меті та змісту особистісно орієнтованого навчання, яке, на думку багатьох сучасних науковців-педагогів, є засобом переходу від знаннево-освітньої до гуманістичної парадигми та спрямоване на ефективну соціалізацію майбутніх офіцерів, їхній самостійний вибір пріоритетів діяльності, формування особистісного життєдосвіду. Попри глибокі зміни в системі соціокульту-

них цінностей і норм поведінки, ставлення командного складу до курсантів досить часто зберігає суто авторитарно-маніпулятивний характер. Це утруднює загальноосвітню і професійну взаємодію, припустиму військовими статутами, і самоактуалізацію підлеглих, що зрештою знижує ефективність професійної підготовки курсантів. Усе це засвоюється і відтворюється молодими офіцерами вже за місцем їх власної служби. Однією із причин цього є як недостатня увага до духовно-гуманітарної складової частини освіти курсантів,

так і неповне використання її власного потенціалу. Враховуючи викладене й акцентуючи увагу на тому, що сьогодні в суспільстві відсутній належний зв'язок із власне людськими проблемами та розвитком внутрішньо-духовної культури, коли втрачаються екзистенційні, моральні та духовні цінності особистості та спостерігається розвиток псевдо- й антикультурних тенденцій, особливої значущості набуває необхідність формування у курсантів духовно-гуманітарних цінностей у процесі професійної підготовки як підґрунтя цілісної, критично мислячої, духовно-культурної освіченої особистості.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Заслуговують на увагу роботи військових учених О.В. Барабанщикова, В.І. Вдовюка, П.О. Корчемного, М.І. Нещадима, В.Г. Радецького, В.В. Ягупова, у яких визначено внутрішні закономірності, цілі, завдання, зміст, методи та форми військово-дидактичного навчання майбутніх офіцерів. Дослідники П.П. Бачинський, А.М. Вальчук, П.М. Коваль, Р.Т. Скульський, М.А. Ушенко та ін. аналізують різні аспекти гуманітарної освіти як невід'ємної складової частини навчально-виховного процесу. Водночас О.В. Архипова, В.Ф. Баранівський, А. Камю, А.О. Осипов, А.В. Сухорукова, Г.П. Шевченко, К.Т. Ясперс та ін. характеризують роль духовно-культурних цінностей людини. Спрямованість вищої освіти на формування всебічно розвиненого суб'єкта навчання відображена у «Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р.» [12] та «Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр.» [13], у яких увага зацентрована на посиленні ролі соціально-гуманітарних дисциплін у вишах у напрямі формування особистості як активного члена українського суспільства та європейської цивілізації, здатного орієнтуватися у постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі. Попри зазначене, проблема духовно-гуманітарної освіти курсантів вищих військових навчальних закладів перебуває сьогодні в стадії суперечки, що призводить до нез'ясованості її змістовно-функціональних аспектів.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У статті зроблена спроба охарактеризувати духовно-гуманітарні цінності людини та довести їхню роль у системі вищої військової освіти як одного з найбільш ефективних шляхів формування професіоналізму курсанта.

**Мета статті** – розкрити сутність поняття «гуманітарний» і «духовний» як домінуючих принципів фахового становлення майбутніх офіцерів.

**Виклад основного матеріалу.** Військова освіта завжди зазнавала впливу цивільних науковців і входила до складу державної системи освіти. В історії відомі факти, коли невійськові науковці, зокрема філософи, домінували у формуванні

інтелектуальної культури воєначальників (часи Давньої Греції та Риму), а нині цей взаємозв'язок стає ще більш фундаментальним [1, с. 5]. Тому очевидним є той факт, що становлення майбутніх офіцерів неможливе без гуманітаризації освіти, бо в самому визначенні «гуманітарний» закладено поняття взаємозв'язку свідомості людини й людського суспільства.

Зібраний і проаналізований фактичний матеріал дозволяє уточнити, що поняття «гуманітарний» трактується як такий, що вивчає людину та її культуру [8, с. 193], звернений до людської особистості, прав та інтересів людини [9], такий, що стосується свідомості людини й людського суспільства [5, с. 77]. Як бачимо, ці поняття сформульовані по-різному, але головна увага зосереджена на людині. Гуманітарний компонент, передбачений гуманітарною політикою України, має на меті підвищення духовної, професійної, політичної культури особистості та сприяє формуванню її світоглядних, правових, моральних, політичних якостей. Усвідомлення людиною відповідальності вимагає акцентування уваги на розумінні природи суспільних інституцій, їх взаємовідносин і структур, здатності до аналізу функціонування цих інститутів, власної ролі в них і готовності до ефективного виконання цієї ролі, спроможності вирішувати актуальні проблеми сучасної цивілізації. Уявлення і сподівання курсантів пов'язані з: механізмами функціонування суспільства та роллю військової людини в ньому; розумінням термінів, що описують відносини всередині організації, та спрямованістю на дбайливе вирощування соціально орієнтованого ставлення до дійсності, яке ґрунтується на теорії виховання соціально-гуманітарних зацікавленостей і є невід'ємною складовою частиною військового професіоналізму. З одного боку, однією зі стратегічних цілей вищої військової професійної освіти є формування ключових здатностей до самоосвіти та самовдосконалення, керування знаннями, ефективної діяльності в суспільній групі, а з іншого – сама система вищих військових навчальних закладів не сприяє впровадженню цих технологій. Серед впливових чинників необхідно назвати специфічність організації служби та навчання курсантів, яка виявляється в обов'язковому виконанні всіх статутних вимог, чіткому підпорядкуванні військових різних рангів, що зумовлює зазвичай тоталітарне, одностороннє, безальтернативне спілкування військової аудиторії. Робочий день майбутнього офіцера чітко регламентований і здійснюється за умов військового режиму та дисципліни, певного обмеження громадянських прав і свобод. Серед військових переважає думка, що сучасному взірцевому офіцеру достатньо якісно виконувати свої суто професійні обов'язки. Це формує позитивне ставлення курсантів до оволодіння знаннями вій-

ських дисциплін. Інша картина з гуманітарними предметами. На думку військових, дисципліни, спрямовані на формування соціальних якостей, не сприяють становленню майбутнього військового фахівця, через що знижується мотивація до опанування зазначених дисциплін. Безумовно, такий підхід знижує якість і рівень професіоналізації курсантів. Гуманітарне виховання стає особистісною рисою людини, віддзеркалює усвідомлення індивідом своїх прав і обов'язків щодо країни, громади, законів і норм життя, піклування про благополуччя своєї держави, збереження людської цивілізації реальними діями згідно із власними переконаннями та цінностями. Воно відображає такі чесноти, як моральну відповідальність за здійснений вибір і його наслідки, те, що відбувається в суспільстві, гуманність, толерантність, ініціативність, активність тощо.

Як засвідчує досвід участі військових різних країн у міжнародних миротворчих і бойових операціях, недоліки професійної підготовки майбутніх офіцерів існують саме в гуманітарному напрямі, що виявляється в нерозумінні світових процесів і явищ, релігійних і культурних традицій інших народів, невмінні вирішувати конфлікти будь-якого характеру, знаходити компромісні рішення тощо. Для функціонування курсантів у сучасному полікультурному середовищі, у зростаючому інформаційному потоці важливою є сформованість поваги до політичних, ідеологічних, расових різноманітностей, толерантного і терплячого ставлення до різних світоглядних переконань. Однак у прийнятій ЮНЕСКО «Декларації принципів терпимості» (1.4) [6] зазначається, що терпимість не означає толерантне ставлення до соціальної несправедливості, відмову від особистісних переконань, йдеться про вільне дотримання своїх поглядів і визнання такого самого права за іншими. Таким чином, найважливішим критерієм гуманізації вищої військової освіти стає усвідомлення і прийняття кожним курсантом гуманістичних ідеалів, котрі сприятимуть формуванню сили духу, національній свідомості, інтелектуальному розвитку. Зазначені ціннісні орієнтації варто розглядати з позиції синергетики, яка перебуває у фокусі дисциплін суспільно-гуманітарного циклу як засобу формування нового погляду людини на світ і на себе в цьому світі. Людина, котра мислить синергетично, здатна сполучати різні когнітивні стратегії, передбачає можливість альтернатив, тобто зміни темпу розвитку подій і переходу від однієї складної системи до іншої. Синергетичний підхід є підґрунтям подальшого функціонування майбутнього офіцера як повноправного члена громади [14] зі стійкою розвинутою самоосвітньою самоорганізованою соціоприродною системою, тісно пов'язаною з навколишнім світом і, передусім, його розумінням.

Українська нація та українська держава потребують сьогодні світоглядної зрілості майбутніх офіцерів, сили їх духу, національної свідомості. Проте, як показує практика, наше суспільство страждає від нестачі духовних цінностей. Зародкам духовності протистоять матеріальні потреби, морально-духовні цінності заміщуються прагматичними. Відсутність порозуміння між людьми, дефіцит толерантності, співчуття та милосердя демонструють брак духовності й гуманності – все це знищує якості морально-духовного стану молодого покоління [14, с. 97]. Під духовністю науковці розуміють гармонійне узгодження внутрішнього світу людини, її душі та духу, інтегровану власність особистості, що сприяє вільному вибору смислу життя на основі духовно-морального ідеалу [10, с. 9]; багатовимірну систему, в якій віддзеркалюються найбільш актуальні морально-релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе [4, с. 10]; індивідуальну вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших» [5, с. 106]. Надзвичайну роль у виникненні, становленні та розвитку духовності курсанта відіграє віра у нескінченні можливості збагачення духовного життя людини, віра в Бога. Особлива роль віри зумовлюється факторами, серед яких на виняткову увагу заслуговують моральні чесноти як внутрішні регулятори духовного життя й поведінки особистості. Глибоке осмислення майбутнім офіцером моральних категорій сприятиме вираженню його цілісності, саморегуляції внутрішніх процесів, формуванню соціальних якостей тощо.

Вдалося зафіксувати, що у вітчизняній інтелектуальній традиції досліджується широкий спектр компонентів духовного світу людини. Серед таких знання і його види, віра й переконання, оцінки, цінності, ціннісні форми свідомості, цілі, норми, орієнтири та інші регулятивні компоненти діяльності [3, с. 14]. Форми індивідуальної духовності людини визначаються як: саморозвиток людини, що акцентує увагу на психодинамічній стороні особистості та пов'язаний із психологічною традицією; життя з Богом; любов, пов'язана із традиціями гуманізму й романтизму; творчість, яка бере початок в екзистенціальних концепціях про місце людини у світі. Зазначені форми демонструють прагнення людини до гармонії, рефлексії, виходу за почуттєві межі, поєднання себе зі світом. Виокремлюються також сім ознак індивідуального духу: 1) динамічність та активність; 2) мимовільність і керування психікою; 3) існування у формі психічних явищ; 4) рефлексія та прагнення до пізнання й самопізнання, свідомість і самосвідомість; 5) самопоширення та свобода; 6) тяжіння до духовного; 7) прагнення до гармонії в діяльності, що організує психіку [7].



Пріоритетним у вихованні духовних цінностей є те, що вони як найвищі сенси людського життя формують емоційно-мотиваційну сферу особистості. Складність розуміння духовності у гуманітарному пізнанні позначається тим, що з погляду філософії вона характеризується здебільшого як якісна свідомість і продукт діяльності людини в суспільстві.

**Висновки.** Здійснений аналіз дає змогу дійти висновку, що духовно-гуманітарна підготовка майбутніх офіцерів – це вкрай необхідна умова не тільки професійного становлення курсантів, а й формування їхніх особистісних якостей. Здійснене в межах цієї статті дослідження понять духовності та гуманітарності не є вичерпним, тому перспективним напрямом подальших розвідок можуть бути визначені педагогічні умови духовно-гуманітарної освіти в рамках сучасної вищої військової школи.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алещенко В.І. Гуманітарна освіта й військова справа в сучасному науковому дискурсі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2019. Вип. 2 (42). С. 5–10.
2. Архипова О.В. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели. *Общество. Среда. Развитие. («TERRA HUMANA»)*. 2011. С. 192–195.
3. Васильєва О.С. Духовність та духовний світ особистості. URL: [http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/20442/02\\_Vasileva.pdf?sequence=1](http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/20442/02_Vasileva.pdf?sequence=1). С. 14–22.
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. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
6. Декларация принципов терпимости Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.
7. Зеличенко А.І. Психология духовности. Москва : Издательство Трансперсонального Института, 1996. 167 с.
8. Словник української мови : в 11 т. Т. 2. 1971. С. 193.
9. Толковый онлайн словарь русского языка Ожегова URL: <https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/>.
10. Шевченко Г.П. Освіта та духовне виховання людини / Витоки педагогічної майстерності: *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 13. С. 8–12.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 693 с.
12. Проект Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р. URL: <http://www.nas.gov.ua/PresidiumMeeting/Documents/110330.pdf>.
13. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. URL: [http://mgu.com.ua/index.php?option=com\\_10](http://mgu.com.ua/index.php?option=com_10).
14. Шейко В.М., Богуцький Ю.П. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина XIX – початок XXI ст.) : монографія. Київ : Генеза, 2005. 592 с.

## ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БАКАЛАВРІВ-ФІЗИОТЕРАПЕВТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПАТОЛОГІЧНА ФІЗІОЛОГІЯ»

### FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES BACHELORS-PHYSIATRISTS IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE “PATHOLOGICAL PHYSIOLOGY”

Стаття присвячена вирішенню актуальної проблеми сьогодення – формуванню фахових компетентностей майбутніх працівників галузі охорони здоров'я. Сьогодні в Україні відбуваються значні зміни в усіх сферах життя. Новий напрямок розвитку країни, інтеграція у європейську спільноту, реформування багатьох галузей зумовили зміни й у сфері освіти. Як і раніше, роботодавці вимагають підготовки фахівців, котрі б мали високий рівень знань, умінь і навичок роботи у своїй конкретній галузі. Сучасний фахівець галузі охорони здоров'я має бути як носієм фундаментальних знань із медицини, так і висококомпетентним професіоналом. Професія фахівця з фізичної терапії є порівняно новою, що зумовлює підвищений інтерес науковців до проблем професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Аналіз вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних джерел свідчить, що питанню компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх лікарів-фізіотерапевтів приділяється багато уваги, але переважна кількість праць розглядає суто теоретичні аспекти. Майже немає робіт, які б висвітлювали прикладні методи, що розглядають питання формування фахових компетентностей за дисциплінами. У статті наведені навчально-методичні засоби, які використовуються викладачами кафедри нормальної та патологічної фізіології НФаУ для формування фахових компетентностей бакалаврів-фізіотерапевтів під час вивчення дисципліни «Патологічна фізіологія». Для формування різних фахових компетентностей викладачі кафедри використовують як традиційні навчальні методи – пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий, дослідницький, так і інноваційні – проведення практичного заняття методом навчального модуля; розв'язання практичних задач аналітичного або графічного змісту, проведення ділових ігор, брейнстормінгів; підготовка здобувачами вищої освіти публічних виступів. Кожна фахова компетенція розглянута окремо. Представлено різні навчальні методи, що використовуються викладачами, та компоненти, які необхідно задіяти здобувачам вищої освіти під час вивчення дисципліни «Патологічна фізіологія» для формування кожної фахової компетентності.

**Ключові слова:** професійна освіта, фахова компетентність, методи навчання, фізична терапія, патологічна фізіологія.

The paper discusses the recent problem of modernity – the formation of professional competencies of future health care professionals. Today in Ukraine there are significant changes in every area of life. New departures of country development, integration into the European community, reforming of industries have caused changes in educational sector. In the same way as before, the employers require training of specialists who have a high level of knowledge, skills and abilities in their specific area. A modern health care professional should be a carrier of fundamental knowledge in the area of medicine and a highly competent professional at the same time. The profession of specialists in physical therapy is relatively new, which be a big draw of scientists into the problem of professional training of future specialists. The analysis of national and foreign scientific and pedagogical papers shows that implement the increased focus on the issue of outcome-based approach in the training of future physiatrist, but the vast majority of scientific and pedagogical papers consider just theoretical aspects. At the same time, there are almost no applied scientific and pedagogical articles that describe the formation of professional competencies in disciplines. The paper presents teaching and learning cases used by teachers of the Department of Physiology and Pathological Physiology of NUPh for the formation of professional competencies of bachelors-physiatrist in the discipline “Pathological Physiology”. In the formation of various professional competencies, teachers of the department use both traditional teaching methods – explanatory-illustrative, reproductive, problem-solving, partial-search, research, and innovative methods – conducting practical classes by the method of educational module; solving practical problems of analytical or graphic content, conducting business games, brainstorming; preparation of public speeches by students. Each professional competence is considered separately. The teaching methods used by teachers and the components that need to be used by higher education students during the study of the discipline “Pathological Physiology” for the formation of each professional competence are presented.

**Key words:** professional education, professional competence, teaching methods, physical therapy, pathological physiology.

УДК 378.4:372.8  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.13>

**Кононенко Н.М.,**  
докт. мед. наук, професор,  
завідувачка кафедри нормальної та патологічної фізіології  
Національного фармацевтичного університету

**Гнатюк В.В.,**  
докт. мед. наук, доцент,  
доцент кафедри нормальної та патологічної фізіології  
Національного фармацевтичного університету

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сьогодні в Україні відбуваються значні зміни в усіх сферах життя. Новий напрямок розвитку країни, інтеграція у європейську спільноту, реформування багатьох галузей зумовили зміни й у сфері освіти. Як і раніше, роботодавці вимагають підготовки

фахівців, котрі б мали високий рівень знань, умінь і навичок [2, с. 13]. Випускники вищих навчальних закладів мають бути ініціативними, відповідальними, цілеспрямованими, мобільними, прагнути до інновацій, бути готовими до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення за умов швидкого

розвитку нинішнього суспільства [14, с. 43]. Сучасний фахівець галузі охорони здоров'я має бути як носієм фундаментальних знань із медицини, так і висококомпетентним професіоналом. Знання, отримані під час навчання, повинні забезпечити успіх у професійній діяльності, сприяти вирішенню проблем кожного конкретного пацієнта з опорою на науковий підхід і практичні навички [1, с. 3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати аналізу вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних джерел свідчать, що питанню компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх лікарів приділяється багато уваги. Поряд з існуванням суто теоретичних робіт, які розглядають загальні поняття компетентностей і способи їх формування [6, с. 185; 10, с. 86], майже немає праць, присвячених прикладним питанням формування фахових компетентностей за різними дисциплінами [5, с. 190; 8, с. 101; 16, с. 53]. Професія фахівця з фізичної терапії є порівняно новою, що зумовлює підвищений інтерес науковців до проблем професійної підготовки таких фахівців. Сьогодні достатньо наукових статей щодо професійної підготовки лікарів-фізіотерапевтів, але вони переважно розглядають теоретичні питання формування фахових компетентностей [11, с. 183; 12, с. 195; 13, с. 227–235].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Досягнення високого рівня фахової компетентності є стратегічною метою професійної підготовки медичної та фармацевтичної освіти. Компетентнісний підхід не є новим для системи вищої освіти. Підготовка майбутніх лікарів у цьому контексті є складною інтеграцією специфіки медичної освіти, сучасних тенденцій у практичній охороні здоров'я та світового досвіду реформування галузі, а отже, вимагає конкретних навчально-методичних засобів. Наукові роботи, які б розглядали конкретні методи викладання та засоби методичного забезпечення для формування фахових компетентностей за певними дисциплінами, що вивчають майбутні фізіотерапевти, нам не зустрілися.

**Мета статті** – продемонструвати навчально-методичні методи, які використовуються на кафедрі нормальної та патологічної фізіології Національного фармацевтичного університету (м. Харків), для формування фахових компетентностей майбутніх бакалаврів-фізіотерапевтів.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка майбутніх лікарів-фізіотерапевтів другого (магістерського) рівня в Україні відбувається у вищих медичних навчальних закладах, як регламентовано Законом України «Про вищу освіту» (2014), Законом України «Про освіту» (2017). У 2018 р. Наказом МОН України був затверджений Стандарт вищої освіти з підготовки фахівців за спеціальністю «227 Фізична терапія, ерготерапія» пер-

шого (бакалаврського) рівня [7], а з 2019 р. на базі НФаУ розпочата підготовка майбутніх бакалаврів-фізіотерапевтів. Згідно з освітньо-професійною програмою «Фізична терапія» однією із дисциплін, яку необхідно опанувати майбутнім фізіотерапевтам, є «Патологічна фізіологія».

У сучасній практиці використовують термін «компетенція», що в перекладі з латинської («competentia») означає коло питань, у яких людина обізнана, тобто володіє пізнанням і досвідом. Компетентнісна людина в певній галузі володіє відповідними знаннями та здібностями, що дозволяє їй судити про цю галузь і ефективно діяти в ній [10, с. 85]. У Національній рамці кваліфікацій (2011), котра стала основою для впровадження змін у розвиток української освіти відповідно до вимог європейських стандартів, зазначено, що «компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [9, с. 2]. Певні очікування, які мають роботодавці від компетентного працівника, змушують використовувати сучасні методи навчання, комп'ютерні технології. Саме тому компетентнісний підхід, котрий потребує теоретичного та методичного забезпечення в різних галузях науки, є важливим питанням розвитку та становлення освіти.

Фахова компетентність лікаря або фармацевта формується у процесі навчання у виші та вдосконалюється впродовж усієї професійної діяльності. Фахові компетентності формуються завдяки таким компонентам, як: гносеологічний (отримання і накопичення нових знань); діяльнісний (вміння, навички); особистісний (професійно-особистісні якості); рефлексивний (здатність до самооцінки); мотиваційно-ціннісний (мотиви та ціннісне ставлення); комунікативний (володіння навичками спілкування з людьми, вміння роботи в колективі); інформаційний. Всі ці компоненти пов'язані між собою й утворюють єдине ціле у свідомості студента, а їх взаємозв'язок здійснюється за рахунок систем комунікацій [15, с. 38]. Формування будь-яких знань і набуття компетенцій неможливі без використання тих чи інших методів і форм навчання.

Метод (від грец. *metodos* – шлях до чогонебудь) означає спосіб діяльності, спрямованої на досягнення певної мети.

Метод навчання – спосіб упорядкованої взаємозв'язаної діяльності викладача та студентів, спрямованої на вирішення завдань освіти [3, с. 234].

Методи навчання, які використовує сучасна вища школа, поділяються на традиційні (лекція, семінар, практичне заняття) та інноваційні (ділова

гра, брейнстормінг («мозковий штурм»), діалог Сократа, аналіз конкретних ситуацій, активне програмове навчання, ігрове проектування, публічний виступ та ін.). Відповідно до характеру пізнавальної діяльності студентів із засвоєння змісту виділяють такі традиційні методи, як пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий і дослідницький (І. Лернер, М. Скаткін) [4, с. 190]. До інноваційних методів навчання відносять ще й навчальні модулі, які мають п'ять складових частин: структурно-логічні схеми (виділяють основні блоки знань із теми, що вивчається); навчальну карту (встановлюється ієрархія елементів, які вивчаються); вибіркові тести для контролю (чи самоконтролю); задачі аналітичного чи графічного змісту (для контролю чи самоконтролю на більш високому рівні (на рівні умінь і навичок) і лабораторні (практичні) роботи дослідницького характеру, що сприяють становленню та закріпленню знань із теорії [3, с. 235].

«Патологічна фізіологія» належить до фундаментальних медико-біологічних дисциплін, що формує у здобувачів вищої освіти (ЗВО) здатність трактувати основні поняття загальної нозології, розуміти причини, механізми розвитку та прояви типових патологічних процесів і найбільш поширених захворювань, аналізувати, робити висновки щодо причин і механізмів функціональних, метаболічних, структурних порушень органів і систем організму при захворюваннях. Метою вивчення цієї дисципліни є фундаментальна підготовка з питань етіології та патогенезу патологічних процесів, станів, хвороб і набуття практичних навичок для подальшої професійної діяльності фізичного терапевта й ерготерапевта. У процесі опанування основних завдань «Патологічної фізіології» ЗВО мають набути такі фахові компетентності:

1) Здатність пояснити пацієнтам, клієнтам, родинам, членам міждисциплінарної команди, іншим медичним працівникам потребу у заходах фізичної терапії, принципи їх використання і зв'язок з охороною здоров'я.

2) Здатність трактувати патологічні процеси та порушення і застосовувати для їх корекції придатні засоби фізичної терапії.

3) Здатність володіти аналізом і вести дискусію на медико-біомедичні та соціальні теми, пов'язані з аспектами фізичної терапії.

4) Здатність провадити професійну діяльність відповідно до потреб здоров'я, культурних цінностей і традицій населення України [7].

Відповідно до кожної компетентності у навчальному процесі кафедрою нормальної та патологічної фізіології НФаУ використовуються як традиційні, так і інноваційні методи навчання. Проведення практичного заняття базується на методі навчального модуля з використанням тестових

завдань, практичних задач аналітичного або графічного змісту, опанування практичних навичок.

Перша фахова компетентність – «здатність пояснити пацієнтам, клієнтам, родинам, членам міждисциплінарної команди, іншим медичним працівникам потребу у заходах фізичної терапії, принципи їх використання і зв'язок з охороною здоров'я» – формується шляхом набуття ЗВО теоретичних знань стосовно різних патологічних процесів, станів, хвороб під час прослуховування лекцій, підготовки до практичних занять, самостійної роботи й обов'язкового усного розбору з поясненням складних теоретичних питань впродовж практичного заняття. Перелік навчальних тем, що вивчають у ЗВО під час опанування дисципліни «Патологічна фізіологія», зумовлений саме тими хворобами, з якими у майбутньому будуть стикатися та працювати фізіотерапевти й ерготерапевти. Під час навчального процесу викладачі постійно акцентують увагу студентів на тому, яким чином знання за певною темою у майбутньому знадобляться лікарю-фізіотерапевту. Формування цієї компетентності відбувається шляхом пояснювально-ілюстративного, репродуктивного методів. Компонентами цієї компетентності є гносеологічний, діяльнісний, комунікативний, особистісний.

Наступна фахова компетентність стосується «здатності трактувати патологічні процеси та порушення і застосовувати для їх корекції придатні засоби фізичної терапії» та є обов'язковою умовою педагогічного процесу при вивченні дисципліни. Її формування досягається шляхом самостійної роботи ЗВО з методичними матеріалами, розробленими на кафедрі – «Робочий зошит для практичних занять та самостійної роботи», «Методичні рекомендації для ЗВО», які містять тестові завдання для самоконтролю та самостійної роботи під час заняття; розв'язанням практичних задач аналітичного або графічного змісту; виконанням практичних робіт по опануванню практичних навичок за дисципліною; проведенням ділових ігор, брейнстормінгів; підготовкою ЗВО публічних виступів за питаннями самостійної роботи. Ця компетентність формується також завдяки контрольним заходам упродовж вивчення дисципліни. Навчальними методами формування цієї компетентності є репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий. Під час формування цієї компетентності студенту необхідно задіяти гносеологічний, інформаційний, діяльнісний компоненти.

Для формування наступної компетентності – «здатність володіти аналізом і вести дискусію на медико-біомедичні та соціальні теми, пов'язані з аспектами фізичної терапії» – викладачами використовується проблемний, дослідницький, частково-пошуковий методи. ЗВО необхідно задіяти гносеологічний, інформаційний, особистісний компоненти. Формування цієї компетентності

досягається шляхом роботи ЗВО із практичними завданнями під час кожного практичного заняття. Практичне завдання є описом конкретної клінічної ситуації – хвороби, патологічного стану або процесу. Студенту необхідно провести аналіз певної клінічної ситуації, зробити висновок, сформулювати свою думку-відповідь та обґрунтувати її.

Остання фахова компетентність – «здатність провадити професійну діяльність відповідно до потреб здоров'я, культурних цінностей і традицій населення України» – нерозривно пов'язана з попередніми та логічно впливає із них. Засобами, що сприяють формуванню цієї компетентності, є проведення занять українською мовою, виховання поваги до культурних цінностей та особистостей нашої країни, знайомство з основними правовими документами нашої держави, що стосуються організації охорони здоров'я населення. Саме для цієї компетентності дуже важливим, на нашу думку, є мотиваційно-ціннісний компонент, завдяки якому майбутні фахівці зможуть оволодіти усіма необхідними знаннями для майбутньої професії.

**Висновки.** Таким чином, формування фахових компетентностей під час вивчення дисципліни «Патологічна фізіологія» відбувається завдяки використанню різних навчально-методичних методів, які передбачають не тільки оволодіння здобувачами вищої освіти певним об'ємом знань, умінь і навичок, а й здатність до постійного самовдосконалення та професійного розвитку впродовж всієї професійної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко Т.П. Державна політика щодо кадрового забезпечення сфери охорони здоров'я в умовах системних змін в Україні. *Завдання держави у забезпеченні ефективної кадрової політики системи охорони здоров'я* : матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 22 квіт 2015) / за ред. Ю.В. Ковбасюка, В.М. Князевича, Н.О. Васюк. ДКС-Центр, 2015. С. 3–6.
2. Випускники українських ВНЗ очима роботодавців. Київський міжнародний інститут соціології. 2012. URL: [https://www.yourcompass.org/docs/Employees%20on%20University\\_Graduates.pdf](https://www.yourcompass.org/docs/Employees%20on%20University_Graduates.pdf).
3. Демченко Н.М., Мішук К.О., Золотарьова Р.Л. Методи навчання у вищій школі. *Актуальні проблеми сучасної медицини. Вісник Української стоматологічної академії*. 2012. Т. 12. № 1/2. С. 234–237.
4. Зайченко І.В. Педагогіка : підручник. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.

5. Макаренко В. Критерії сформованості фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 18. С. 188–194.

6. Мороховець Г., Макаренко О., Стеценко С. Формування професійної компетентності майбутнього лікаря к педагогічна проблема. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 20. С. 183–188.

7. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1419 від 19 грудня 2018 р. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 22 «Охорона здоров'я», спеціальність 227 «Фізична терапія, ерготерапія». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf>.

8. Пайкуш М. Формування фахових компетентностей майбутнього лікаря шляхом інтеграції природничо-наукових і професійно-практичних дисциплін. *Молодь і ринок*. 2018. № 6 (161). С. 98–102.

9. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>.

10. Саенко М. Содержание и структура профессиональной компетентности будущих врачей. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2018. № 1. С. 83–89.

11. Сірман О.В. Професійна компетентність фізіотерапевтів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2018. Вип. 1. С. 182–187. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog\\_2018\\_1\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog_2018_1_27).

12. Суворова Я.В. Структура та зміст професійної компетентності майбутнього фахівця з фізичної терапії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2018. Вип. 62. С. 194–198.

13. Сущенко О. Теоретичні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4 (78). С. 226–237.

14. Федоренко Н.І. Молоді фахівці на ринку праці: особливості відбору персоналу. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2015. № 2. С. 40–43.

15. Шамсутдинова Т.М. Формирование профессиональных компетентностей студентов в контексте информатизации высшего образования. *Открытое образование*. 2013. № 6. С. 36–44.

16. Lomakina Yu.V., Bulyk R.Ye., Tymofieva M.P., Fedoniuk L.Ya., Muzyka N.Ya. A technology of communicative competence development of future doctors in the process of professional training. *Медицина освіта*. 2020. № 1. С. 50–55.

## ЩОДО ВРАХУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУДНОВИХ ДОКУМЕНТІВ У НАВЧАННІ МОРЯКІВ ІНШОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ МОВИ

### REGARDING THE LINGUISTIC PARTICULARITIES OF MARITIME DOCUMENTS IN THE WRITTEN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF SEAFARERS

У морських вищих навчальних закладах систематично вдосконалюється процес професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі, істотне місце в якій займає мовна підготовка. Англійська мова в морських вищих навчальних закладах викладається протягом всього курсу навчання і належить до дисциплін професійного спрямування, а володіння англійською мовою, зокрема морською англійською, є професійно значущим умінням майбутніх фахівців морської галузі. Нині міжнародна морська транспортна галузь активно розвивається. Це висуває високі вимоги до професійного рівня підготовки кадрів морської сфери діяльності, в т. ч. у сфері іншомовної освіти, спрямованої на підвищення ефективності мовної підготовки фахівців морської галузі. Рівень володіння англійською мовою фахівцями морської галузі повинен відповідати вимогам міжнародних стандартів. Морська діяльність передбачає постійне особистісно-орієнтоване і професійно-орієнтоване спілкування англійською мовою у змішаному екіпажі, під час несення вахтових обов'язків, здійснення усного ділового спілкування (лоцманської проводки, вантажних операцій, буксирування і т. д.), дій в аварійних ситуаціях, процедури користування радіотелефонним зв'язком тощо. Крім того, судно здійснює активну правову і комерційну діяльність, пов'язану з веденням великої кількості документації. Безперечно, фахівець морської галузі має володіти на однаково високому рівні всіма видами комунікативної діяльності, але навички письмової мови під час складання та розшифровки суднових документів посідають особливе місце, тому що неправильно сприйнята інформація може привести до аварійної ситуації з тяжкими наслідками.

Неправильне цифрове значення рекомендованого курсового кута або прогнозу погоди може призвести до посадки судна на мілину, пробойни в корпусі та розливу нафти. У статті розглядаються основні лексичні, граматичні та стилістичні особливості таких видів суднових документів, що становлять значну частину загальної суднової документації. Наводяться приклади таких документів. Обґрунтовується необхідність врахування їхніх мовних особливостей у навчанні майбутніх фахівців морської галузі іншомовної письмової мови.

**Ключові слова:** професійна іншомовна підготовка, вміння іншомовної письмової мови, міжнародні стандарти, Міжнародні конвенції, Міжнародна морська організація ІМО, суднова документація, повідомлення, бланкові форми.

Maritime higher education institutions are systematically improving the professional training process of future specialists in the maritime industry, a significant place in which is language training. Modern maritime higher education in Ukraine involves the introduction of a competency-based approach aimed at providing cadets and students not only with theoretical knowledge but also with experience to solve practical problems on board, i.e. skills to implement acquired knowledge, competency and abilities in professional activities primarily on the navigating bridge. English is taught in maritime institutions throughout the whole course of study and is one of the professional subjects, and English knowledge, in particular maritime English, is a professionally important future specialists' skill in the maritime industry. This places high demands on the professional level of training of maritime personnel, including in the field of foreign language education, aimed at improving the effectiveness of language training of specialists in the maritime industry. The English language proficiency level of seafarers must, in addition, meet the requirements of international standards. Maritime activities involve constant person-centered and professional-oriented communication in English in a mixed crew, carrying out duties, oral communication (pilotage, cargo operations, towing, etc.), actions in emergency situations, procedures to use radiotelephone communication, etc. In addition, the vessel carries out legal and commercial activities related to the numerous documents' maintenance. Undoubtedly, it is important for a seafarer to have an equally high level communication, but to have written language skills in compiling and deciphering ship's documents occupies a special position – the first one, because misconceived information can lead to accidents with serious consequences.

Incorrectly understood digital value of the recommended exchange rate or weather forecast can lead to the vessel's grounding, a hole in the hull and oil spill. This article discusses the main lexical, grammatical and stylistic features of such types of ship documents as ship messages and blank forms, which constitute a significant part of the general ship documentation. Examples of these types of documents are given. The necessity of taking into account their linguistic peculiarities in the training of future maritime branch specialists of a foreign written language is substantiated.

**Key words:** professional foreign language training, foreign written language skills, international standards, international conventions, IMO International Maritime Organization, ship documentation, notifications, blank forms.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.14>

**Константинова Т.М.,**  
старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія»

**Тихонова І.Ю.,**  
старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія»

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Згідно з вимогами Міжнародних конвенцій ПДНВ-78 (ПДНМВ-78) (Міжнародної конвенції з підготовки, дипломування моряків та несення вахти 1978 р.),

СОЛАС-74 (Міжнародної конвенції з охорони людського життя на морі 1974 р.), МАРПОЛ-73/78 (Міжнародної конвенції по запобіганню забруднення з суден 1973 р., змінена протоколом 1978 р. до неї)

технічна документація суден, що виходять у міжнародні рейси, повинна оформлятися англійською мовою [1, с. 4; 2, с. 6; 3, с. 4]. Крім того, комерційні документи судна, що працює під іноземним прапором, ведуться англійською. Аварійні ситуації, дії з пошуку і рятування на морі повинні підтверджуватися документально у вигляді планів таких дій і звітів про вжиті заходи. Для цього рекомендується використовувати англійську мову як засіб міжнародного морського спілкування [1, с. 2]. Більшість видів діяльності, що здійснюються в морі, вимагає професійної іншомовної підготовки [4, с. 6]. Морякам необхідні професійні навички та вміння іншомовного мовлення, особливо її письмової форми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед науковців, котрі досліджують проблеми врахування лінгвістичних особливостей судових документів у навчанні моряків іншомовної письмової мови, слід згадати О. Безкоровайна, Е. Бібікова, Л. Вікторова, С. Козак, А. Мартинюк, І. Онуфрієва, О. Тинкалюк, В. Тупченко, Ю. Яценко та ін. Сьогодні ця проблема залишається відкритою для багатьох дослідників. У галузі трудової та професійної підготовки необхідність врахування лінгвістичних особливостей судових документів у навчанні моряків іншомовної письмової мови розроблялися у дослідженнях А. Алексюка, В. Козакова, Г. Костюка, С. Максименка, В. Семиченко, Л. Пуховської, В. Чебишевої та ін. У працях вітчизняних і зарубіжних учених докладно розглядається формування навичок іншомовної письмової мови (роботи В. Гриньова, Н. Гузій, Г. Михаліна, М. Пічкур, В. Радул, Я. Черньонкова та ін.). Наукові дослідження О. Бикова, О. Діденко, Т. Щеголевої присвячено окремим аспектам професійної підготовки навичкам іншомовної письмової мови майбутніх фахівців морської галузі. Теоретичні питання фахової підготовки письмової мови майбутніх фахівців морської галузі розробляють Н. Багдасарян, В. Манько, Є. Шаповалов та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Як показує багаторічний практичний досвід у сфері іншомовної освіти, рівень навчання у сфері англійської письмової мови ще недостатньо високий. Метою проведеного нами дослідження є пошук шляхів вдосконалення вмінь фахівців морської галузі іншомовної письмової мови. Міжнародні конвенції ПДНВ-78 (ПДНМВ-78), СОЛАС-74, МАРПОЛ-73/78, Резолюції Міжнародної морської організації ІМО та ін. містять докладні відомості про документи, що підлягають обов'язковому регулярному веденню, їхню форму та правила заповнення [1, с. 3; 2, с. 4; 3, с. 5; 4, с. 6]. Аналіз текстів Конвенцій та інших міжнародних документів, які регламентують морську діяльність, дозволив скласти приблизну номенклатуру судових документів, що використовуються в діяльності фахівців морської галузі.

Орієнтовна номенклатура судових документів включає в себе судові повідомлення, бланкові форми, ділову кореспонденцію і договори. У цій статті ми розглянемо мовні особливості судових повідомлень і бланкових форм.

**Мета статті** – розглянути лексичні, граматичні та стилістичні особливості деяких видів судової документації, які становлять зміст лінгвістичного компонента навчання іншомовної письмової мови. У статті будуть розглянуті лінгвістичні особливості таких видів судових документів, як повідомлення і бланкові форми [5, с. 4].

**Виклад основного матеріалу.** Отже, до повідомлень можуть бути віднесені радіограми, навігаційні та метеорологічні попередження, інформація про пошук і рятування, погодні зведення, повідомлення про дії з пошуку та ін. Прикладами бланкових форм документів можуть служити форма інструктажу й опитування під час операцій пошуку і рятування, форма для запису відомостей про нелегального пасажира, судовий план надзвичайних заходів по боротьбі із забрудненням нафтою, розклад по тривогах, журнал нафтових операцій і т. д. Складання таких документів англійською мовою є інформаційною діяльністю спеціалістів морської галузі [7, с. 19]. Перейдемо до розгляду лінгвістичних особливостей представлених видів судової документації. Головною метою повідомлень є швидка передача життєво важливої інформації. Внаслідок цього мова радіограм і повідомлень відрізняється лаконічністю, ясністю і стислістю. Наведемо приклади повідомлень, що зазвичай використовуються за умов моря. У прикладі 1 наводиться погодні зведення, яке містить навігаційне попередження. Приклад 2 містить запит про лоцманську проводку і замовлення тягача. У прикладі 3 наводиться текст повідомлення про рятування повітряного судна, котре зазнало аварії.

Приклад 1. BERMUDA WEATHER AT 061200 Z PRESSURE 8 MBS WIND SOUTHEAST BY EAST 9 KNOTS WEATHER CLOUDY.

Приклад 2. SHELTON LIVERPOOL PLEASE ARRANGE FOR SEAPILOT MEETING M/V LEONARDO DAVINCI AT HORSE CHANNEL FAIRWAY BEACON ABOUT 0400 ALSO ORDER RIVER PILOT AND ONE TUG FOR MOORING PLEASE CONFIRM = MASTER

Приклад 3. FROM SANJUANSARCOORD SAN JUAN PUERTO RICO TO M/V DEVON PACIFIC/ GKXB M/V KAPTAN BRANDT/ SVCL DISTRESS N999EJ (US) DITCHED – EASTERN CARRIBEAN

Однією із граматичних особливостей повідомлень, які впливають із наведених прикладів, є використання Еліпс (згорнутих пропозицій). Під еліпсисом у граматиці найчастіше розуміється «граматичний оборот, за якого пропущений член пропозиції представляється логічно або грама-

тично необхідним і відновлюється з контексту» [8, с. 45]. Крім еліптичних речень, особливостями мови «телеграм» на граматичному рівні є: 1) використання герундія для заміни типовою для англійської мови конструкції «суб'єкт-предикат» (subject-predicate). Наприклад, граматично правильна пропозиція «We arrive on Monday» може бути замінено на герундіальний оборот «Arriving on Monday»; 2) написання чисел прописом; 3) написання словосполучень, утворених за типом «іменник + іменник» (noun + noun), в одне слово (sea pilot – seapilot) та ін. Еліптичні конструкції та скорочення, які широко використовуються в повідомленнях, створюють свій стиль, який ми, за В.І. Бобровським, будемо називати мовою «телеграм». У цьому контексті доцільно розглядати еліпсис не тільки як граматичну, але і як стилістичну особливість судових повідомлень [7, с. 14]. На лексичному рівні спостерігається тенденція до економії мовних засобів. Абревіатури й акроніми є характерною рисою лексичної складової частини повідомлень. Наприклад, A (search area – район пошуку), UTC (coordinated universal time – всесвітній координований час), WT (radio telegraph – радіотелеграф), wtg – waiting – очікування), NM (nautical mile – морська миля); SAR (search and rescue – служба пошуку і рятування), POB (persons on board – особи на борту) і т. д. У цьому разі доречно говорити про компресивні функції професійної підмови морських фахівців. Згідно з дослідженням М.І. Солнишкіної «морська підмова – історично сформована, синхронічно стійка автономна екзистенційна форма мови, що володіє своєю системою взаємодіючих соціолінгвістичних норм і становить сукупність деяких фонетичних, граматичних і лексичних засобів мови, які обслуговують мовне спілкування морського професійного соціуму, що характеризується єдністю професійно-корпоративної діяльності своїх індивідів і відповідною системою спеціальних понять» [9, с. 26]. До спеціальних понять морської професійної підмови належить насамперед морська термінологія, яка є характерною рисою всіх видів судових документів. А.А. Петрова характеризує морську термінологію таким чином: «Морський термін – слово спеціальної мови, який за своєю онтологією більш систематичний, кодифікований, більшою мірою пристосований до основоположного принципу єдності вираження і змісту. Всякий термін однозначно відповідає своїй дефініції, що зв'язує його з конкретним поняттям або явищем, тут ми можемо говорити про однозначне вживання термінів, про відсутність конотацій, про меншу можливість варіювання, індивідуального розуміння слів-термінів, ніж у сфері спільної мови» [10, с. 43].

У дослідженні Р.Г. Зайцевої визначено співвідношення слів-термінів і загальноновживаної лексики, які використовуються у професійному спілкуванні

моряків. Питома вага слів-термінів становить 70% від усієї лексики морських фахівців. Дослідниця виділяє в морській термінології такі групи термінів: а) загальноморські, наприклад, crew (команда), port of registry (порт приписки), engine room (машинне відділення) та ін.; б) спеціальну морську термінологію [11, с. 11], яка, у свою чергу, містить термінологію, пов'язану із професійною роллю морського працівника (судноводій, судомеханік, електромеханік, радист та ін.). Наприклад, такі спеціальні терміни, як pilotage (лоцманська проводка), altering (зміна курсу судна), mooring (швартування) належать до підмови судноводіїв. Терміни auxiliary machinery (допоміжні механізми), lubricating oil (мастило), main rotating parts of the engine (головні рухомі частини двигуна) становлять підмову судномеханіків. Прикладами підмови електромеханіків можуть слугувати такі терміни: electrical power distribution board (електричний розподільний щит), electrical drive (електричний привід), ships' electrical motor (суднові електродвигуни) та ін. Розглянемо другу групу судових документів – бланкові форми. Як приклад наведемо звіт про дії по рятуванню судів, які зазнали аварії в морі (приклад 4), відповідно до рекомендацій Міжнародного авіаційного та морського настанова з пошуку і рятування [4, с. 18].

Приклад 4. Звіт про дії з пошуку і рятування

FULL FORM – to pass amplifying or updating information during SAR operations, the following additional sections should be used as required

DESCRIPTION OF CASUALTY – flooding, North Star&the Crown, grain, the Crooked Island-Cockburn Town, life-jackets, life rafts (physical description, owner / charterer, cargo carried, passage from / to, life-saving appliances carried, etc.)

WEATHER ON-SCENE NW- 8–9, sea S, NE, swell 3 M (wind, sea/swell state, air/sea temperature, visibility, cloud cover/ceiling, barometric pressure)

INITIAL ACTIONS TAKEN – deballasting; preparation to abandon the ship; other ships are alerted (by distressed craft and Rescue Coordination Centre RCC)

CO-ORDINATING INSTRUCTIONS- m/v “Glory” designated as OSC, communications by all possible means (On-scene search coordinator – OSC designated, units participating, communications, etc.)

FUTURE PLANS -arrival of searching units in the area, rescue of the distressed ship's crew.

ADDITIONAL INFORMATION/CONCLUSION – Completiontime0600UTC(include timeSAR operation terminated)

Для аналізу цього прикладу ми скористалися досягненнями сучасної документної лінгвістики [12, с. 36]. Як зазначає Т.В. Леонтьєва, при створенні такого зразка письмового мовлення «необхідно з особливою ретельністю підходити до відбору мовних одиниць і оформлення документа»



[12, с. 37]. Дослідниця розглядає документ як одиницю комунікації письмового ділового взаємодії, і в цьому ключі визначає документ як «відносно завершений фрагмент писемного мовлення, одиницю, структуровану й організовану за певними правилами та відповідно до вимог стандарту» [12, с. 38]. У нашому випадку подібними стандартами виступають Міжнародні конвенції: ПДНВ-78, МАРПОЛ-73/78, СОЛАС-74 та ін. Вони становлять насамперед правову основу діяльності моряків. Отже, виділено п'ять типів запису тексту документа: 1) лінійний запис; 2) трафарет; 3) таблицю; 4) анкету; 5) тексти-аналоги. Наведений нами приклад форми звіту про дії з пошуку і рятування: приклад 4 можна віднести до трафаретного запису. Табличну форму відповідно до вимог міжнародних конвенцій мають розклад вахт; розклад по тривогах; судновий журнал; журнал нафтових операцій; журнал вантажних операцій для суден, що перевозять шкідливі рідкі речовини наливом, та ін. Мовні засоби, які використовуються в судових документах, повинні сприяти реалізації їх функцій. Виявлено такі функції документного тексту: а) інформативну (документ повідомляє інформацію); б) соціальну (регулює соціальні відносини); в) комунікативну (забезпечує процес спілкування); г) фатичну (допомагає встановлювати контакт між людьми), С.П. Кушнерук характеризує документний текст як «функціонально, змістовно, структурно і нормативно завершену мовну єдність». Автор визначає його лінгвістичні особливості: 1) високий ступінь уніфікованості, тобто однаковість лексико-фразеологічних одиниць, граматичних форм, стилістичних засобів; 2) лімітований набір допустимих мовних засобів, знаків, символів, використовуваних у документних текстах; 3) наявність невербальних складників, таких як таблиці, схеми, графіки, діаграми і т. д., особливо у планових, звітних, аналітичних та ін. документах. Це сприяє посиленню комунікативної ефективності, формалізації документа і відповідає уніфікує тенденції; 4) відсутність образності та ситуативності. Відсутність образності передбачає вживання текстових компонентів із прямими значеннями для породження в адресата однозначних чітких образів і трактувань компонентів документного тексту. Ситуативність виражається в «однозначному і змістовно зумовленому зв'язку між подією, ситуацією і документом як реакцією на ситуацію» [13, с. 78]; 5) різноманітність лінгвістичних компонентів документних текстів: у різних документах ми спостерігаємо різноманітність лінгвістичних характеристик (лексичних, синтаксичних, композиційних), що пояснюється прагматичними завданнями при складанні того чи іншого документа; 6) параметрів завершення: активне використання термінів характерне для ділової та технічної комунікації; 7) монологічність і непряма

форма викладу. Монолог як фіксація мови однієї особи підкреслює директивно-зобов'язуючий характер документного тексту, накладає додаткову відповідальність на автора; 8) комунікативна повнота виражається в утриманні у документних текстах вичерпної інформації, що відбиває фрагмент реальної дійсності; 9) кумулятивність, здатність до накопичення, об'єднання змістових ознак і властивостей, висока інформаційна щільність документного тексту, виражена в компактній формі завдяки використанню невербальних засобів [13, с. 156]. Мовні особливості, визначені С.П. Кушнерук, відповідають лінгвістичним характеристикам текстів розглянутих судових документів. У судових журналах, планах, звітах наявний розділ або графа, позначена як зауваження або побажання, коментарі, висновки, додаткова інформація (див. Приклад 4). Для заповнення цих полів морякам необхідно побудувати чітке висловлювання. Такий вислів слід оформляти лексично і граматично як повну, завершену пропозицію. У прикладі 5 представлений ряд загальних зауважень в аварійній ситуації на морі та подальших операціях пошуку і рятування.

Приклад 5. Ten people (nine men, one woman) were evacuated from the flooded vessel and taken aboard the "Glory". Their physical condition is satisfactory. Medical and psycho-social support was ensured. On finishing salvage operations, rescued people were transported to the nearest evacuation center.

Висловлювання, побудовані на основі інформації журналів, форм, звітів і т. д., володіють такими мовними особливостями, як: а) використання побутово-побутової лексики; б) використання спеціальної морської термінології для позначення реалій, які фігурують у мовної ситуації; в) граматично правильні, повні пропозиції; д) нейтральний стиль висловлювання.

**Висновки.** Таким чином, у навчанні моряків іншомовної письмової мови необхідно спиратися на такі положення: 1) зразки документів, представлені в Міжнародних конвенціях та інших нормативних документах, що регламентують морську діяльність, повинні стати основою навчання річкових і морських фахівців іншомовної письмової мови; 2) необхідно звертати увагу учнів на оволодіння структурної організацією всього документа; 3) у навчанні моряків іншомовної письмової мови важливо враховувати лексичні, граматичні та стилістичні особливості зразків документів; 4) зусилля повинні бути спрямовані на оволодіння практичними навичками в написанні та застосуванні різних форматів документів.

І хоча згадані у статті особливості врахування лінгвістичних особливостей судових документів у навчанні моряків іншомовної письмової мови беззаперечні, їх впровадження у навчальний про-

цес ВНЗ потребує більшої уваги. Перспективою подальшої роботи над окресленою проблемою є розробка методичних рекомендацій для викладачів ВНЗ морського профілю щодо врахування використання лінгвістичних особливостей судових документів під час навчання моряків іншомовної письмової мови та їх упровадження в навчальну діяльність.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 р. (ГДНМВ-78) з поправками. Санкт-Петербург : ЗАТ «ЦНИИМФ», 2010. 806 с.
2. Міжнародна конвенція з охорони людського життя на морі 1974 р. International Convention for the Safety of Life at Sea – 1974. 2010. 992 с.
3. Міжнародна конвенція по запобіганню забруднення з суден 1973 р. змінена протоколом 1978 р. до неї (МАРПОЛ 73/78) – International Convention for Prevention of Pollution from ships, 1973, as Modified by the Protocol of 1978 relating thereto (МАРПОЛ 73/78), 2012. 762 с.
4. Міжнародне авіаційне та морське повчання з пошуку і рятування (Повчання ІАМСАР), 2013. 464 с.
5. Бобін В.І. Термінологічний довідник капітана по веденню справ і документації англійською мовою. Радіо, 2017. 496 с.
6. Шамов А.Н. Методика навчання іноземних мов: практикум. Київ : Фенікс, 2017. 269 с.
7. Цибульська О.В. Теорія і методи професійного мовної освіти морських судноводіїв : дис. ... докт. пед. наук :13.00.08. Новосибірськ, 2001. 394 с.
8. Бобровський В.І. Суднова документація і листування англійською мовою : навчальний посібник. Москва : ЦРІА «Морфлот», 1979. 249 с.
9. Солнишкіна М.І. Асиметрія структури мовної особистості в російській і англійській варіантах морської професійної мови. Київ, 2005. 156 с.
10. Петрова А.А. Мета мовної аспектно-модальних відносин в процесі перекладу. Київ, 1999. 273 с.
11. Зайцева Р.Г. Навчання професійного діалогічного мовлення англійською мовою на старших курсах вищих морехідних училищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук. ІПГУ, 1989. 16 с.
12. Леонтьєва Т.В. Документна лінгвістика. Миколаїв : Флінта, 2014. 256 с.
13. Кушнерук С.П. Навчання усному професійно-орієнтованому спілкуванню на англійській мові. Одеса, 2011. 194 с.

## ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ACADEMIC AND PEDAGOGICAL WORKERS OF HIGHER EDUCATIONAL PHARMACY INSTITUTIONS

У статті проаналізовано стан і досліджено особливості професійного розвитку науково-педагогічних та педагогічних працівників фармацевтичних і медичних закладів вищої освіти; визначено вимоги до викладача фармацевтичного закладу вищої освіти. Сучасний викладач – це учений, педагог, наставник, тьютор, спікер, менеджер, фасилітатор, ментор, консультант, модератор.

Мета статті полягає в обґрунтуванні системи професійного розвитку науково-педагогічних і педагогічних працівників: відбору та застосування інноваційних форм, сучасних педагогічних технологій професійного розвитку науково-педагогічних і педагогічних працівників фармацевтичних ЗВО.

З'ясовано, що серед основних заходів підвищення кваліфікації та професійного розвитку науково-педагогічних і педагогічних працівників у НФаУ є: тематичні цикли; вітчизняне та іноземне стажування; участь у семінарах, науково-освітніх форумах, самітах, тренінгах; отримання другої вищої освіти; набуття мовної професійної компетентності з англійської, польської, української мови тощо.

Теоретично обґрунтовано та розроблено систему професійного розвитку науково-педагогічних і педагогічних працівників, яка ґрунтується на системному, андрогогічному, акмеологічному, особистісному, інтегративному, діяльнісному, компетентнісному, культурологічному підходах, враховуючи рівень і потреби кожного науково-педагогічного та педагогічного працівника за індивідуальною траєкторією навчання.

Схарактеризовано форми професійного розвитку науково-педагогічних і педагогічних працівників (навчання за програмою підвищення кваліфікації; самонавчання, стажування; здобуття другої освіти; форуми, конференції, семінари, практикуми, тренінги та ін.) та методи (інтерактивні, дискусійні методи, індивідуальні бесіди та консультації, рольові та ділові ігри, створення портфолію, роботу у творчих групах та ін.); педагогічні технології (особистісно орієнтовані, інформаційно-комунікаційні технології, технології інтерактивного навчання, технології групового навчання, кейс-технологію, веб-квест-технологію, проблемну та ін.) професійного розвитку науково-педагогічних і педагогічних працівників.

**Ключові слова:** професійний розвиток, викладач, підвищення кваліфікації, науково-педагогічні працівники, педагогічні пра-

цівники, система професійного розвитку, сучасні педагогічні технології.

The article analyzes the state and examines the features of the professional development of academic and pedagogical workers of higher educational pharmacy and medical institutions; the requirements for a teacher of a higher educational pharmacy institution have been determined taking into account the fact that a modern teacher is a scientist, educator, adviser, tutor, speaker, manager, facilitator, mentor, and moderator.

The aim of the article consists in the ground of the system of professional development of scientifically-pedagogical and pedagogical workers: selection and application of innovative forms, modern pedagogical technologies of professional development of scientifically-pedagogical and pedagogical workers of pharmaceutical higher educational institutions.

It was found that among the main measures of professional development and professional development of scientific and pedagogical and pedagogical workers in NUPH are: thematic cycles; domestic and foreign internships; participation in seminars, scientific and educational forums, summits, trainings; obtaining a second higher education; acquisition of language professional competence in English, Polish, Ukrainian, etc.

The system of the professional development of academic and pedagogical workers based on the system, androgogical, acmeological, personal, integrative, activity-based, competence-based, cultural approaches has been theoretically substantiated and developed taking into account the level and needs of each academic and pedagogical worker according to an individual learning trajectory.

The forms of the professional development of academic and pedagogical workers (training according to the advanced training program; self-study, internship; second education; forums, conferences, seminars, workshops, trainings, etc.) and methods (interactive, discussion methods, individual conversations and consultations, role-playing and business games, portfolio creation, work in creative groups, etc.), as well as pedagogical technologies (personality-oriented, information and communication technologies, interactive learning technologies, group learning technologies, case technology, web quest technology, problem-based, etc.) have been described.

**Key words:** professional development, teacher, advanced training, academic workers, pedagogical workers, professional development system, modern pedagogical technologies.

УДК 378.091:615.1  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.15>

**Котвіцька А.А.,**  
докт. фарм. наук, професор,  
ректор  
Національного фармацевтичного  
університету

**Ольховська А.Б.,**  
докт. фарм. наук, доцент,  
проректор з науково-педагогічної  
роботи  
Національного фармацевтичного  
університету

**Кайдалова Л.Г.,**  
докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри освітніх  
та інформаційних технологій  
Національного фармацевтичного  
університету

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Перспективні тенденції та перетворення, пов'язані з реформуванням вищої освіти в Україні, зумовлюють пошук і стрімке упровадження освітніх

інновацій у фармацевтичну освіту, дослідження та реалізацію освітніх інновацій із метою професійного розвитку науково-педагогічних (далі – НПП) і педагогічних працівників фармацевтичних закла-

дів вищої освіти (далі –ЗВО). Створення та функціонування системи професійного розвитку НПП і педагогічних працівників фармацевтичних ЗВО є одним зі стратегічних завдань, що не втрачає сьогодні актуальності, набуває багатовекторності та є об'єктом наукових досліджень.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сутність професійного розвитку викладачів ЗВО за умов неперервної педагогічної освіти розкрито у праці Юлії Єрмак, де авторка наголошує на необхідності створення науково обґрунтованої системи підвищення кваліфікації, в основу якої покладено діяльнісний та особистісно зорієнтований підхід з метою розвитку особистісного потенціалу педагога, формування його готовності активно збагачувати інтелектуальний і духовний потенціал суспільства [2].

Як наголошує Сергій Квіт, вимоги до якості освіти зумовлюють нові форми професійного розвитку та підвищення кваліфікації. Автор наводить тематичні приклади, серед яких: робота з аудиторією та командотворення; робота з голосом (викладач як спікер); професійне оформлення дошки; зворотний зв'язок; управління проектами (проекти у навчанні); моніторинг (викладач як наставник); робота з великими групами студентів; запобігання емоційного вигорання; ефективна комунікація та робота з конфліктами; упровадження інтерактивних методик [4].

Посилаючись на зарубіжний досвід, ми з'ясували, що *неперервний професійний розвиток* (Contining Professional Development) у європейському просторі визначається як постійний процес розвитку професійних знань, навичок і цінностей із допомогою кваліфікованих фахівців як на робочому місці, так і за його межами [11].

Проблемі професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США присвячено дослідження Ярослави Бельмаз, у якому авторка наголошує, що неперервний професійний розвиток є обов'язковою умовою для кожного члена професорсько-викладацького колективу. Основними шляхами професійного розвитку педагогів, котрі працюють у сфері вищої освіти, є такі: офіційні курси підвищення кваліфікації; активне навчання; участь у конференціях, семінарах, взаємовідвідування та взаємоаналіз; наставництво; портфоліо; самоосвіта; вивчення професійної літератури; втілення у викладання власних наукових досліджень тощо [2].

Г. Капосльоз, В. Невмержицький, О. Рибчук та О. Розумний вказують, що за сучасних умов система професійного розвитку НПП у Німеччині спрямована на оволодіння ними сучасними новітніми технологіями навчального процесу, що значною мірою зумовлене тотальною комп'ютеризацією сучасної Німеччини. Акцент робиться на обов'язковому оволодінні кожним

педагогом інтерактивними технологіями і використанні їх в освітньому процесі [4].

У свою чергу, особливості системи підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти досліджено науковцями Л. Кайдаловою, О. Піміновим і Н. Щокіною, які виокремлюють основні принципи неперервності, андрагогіки, індивідуальності, забезпечення наступності змісту та координації педагогічної діяльності на різних рівнях освіти, що функціонують як продовження попередніх, і передбачають підготовку для можливого переходу на наступні рівні, враховуючи вікові, психічні та фізіологічні особливості тих, хто навчається, їхні мотиви, потреби, інтереси, досвід [8].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Теоретичний аналіз напрацювань із досліджуваної проблеми свідчить про те, що за умов посилення вимог до викладача актуальною є розробка системи професійного розвитку НПП і педагогічних працівників; упровадження інноваційних форм, сучасних педагогічних технологій із метою забезпечення динамічного професійного розвитку НПП і педагогічних працівників фармацевтичних ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** При обґрунтуванні системи професійного розвитку НПП і педагогічних працівників враховано нормативні та законодавчі документи [3; 7; 9]. Постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 затверджено Порядок підвищення кваліфікації НПП і педагогічних працівників, яким передбачено, що НПП і педагогічні працівники з урахуванням результатів самооцінки компетентностей і професійних потреб, змісту власної викладацької діяльності та / або посадових обов'язків можуть самостійно обирати конкретні форми, види, напрями та суб'єктів надання освітніх послуг із підвищення кваліфікації.

Серед основних завдань професійного розвитку викладачів – удосконалення раніше набутих і набуття нових компетентностей у межах професійної діяльності з урахуванням вимог відповідного професійного стандарту, серед яких: володіння сучасними інноваційними методиками викладання та педагогічними технологіями, активними та інтерактивними методами навчання, уміння постійно вдосконалювати свій професійний рівень і педагогічну майстерність.

Основними методологічними підходами, на яких ґрунтується та функціонує система професійного розвитку НПП і педагогічних працівників фармацевтичних ЗВО, на наш погляд є: системний, андрагогічний, акмеологічний, особистісний, інтегративний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний.

Побудові й обґрунтуванню системи професійного розвитку НПП і педагогічних працівників фармацевтичних ЗВО передував аналіз норма-

тивних документів, вимог до компетентностей і якостей викладачів. Нами враховано методичні рекомендації, у яких визначено, що професійний розвиток НПП закладів фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти, передбачає безперервний процес набуття нових, вдосконалення раніше набутих професійних і загальних компетентностей, необхідних для професійної діяльності, передбачає постійну самоосвіту й інші види та форми професійного зростання, може здійснюватися шляхом формальної та неформальної освіти, стажування, здійснення професійної діяльності тощо [6].

У контексті нашого дослідження з'ясовано, що сучасний викладач фармацевтичного ЗВО – це учений, педагог, наставник, тьютор, спікер, менеджер, фасилітатор, ментор, консультант, модератор. Це лідер, творча особистість із критичним мисленням, позитивним ставленням до інноваційної діяльності, бажанням постійного професійного розвитку та самовдосконалення, здатний брати відповідальність за результати науково-педагогічної діяльності.

Національний фармацевтичний університет (НФаУ) сприяє професійному розвитку викладачів через власні програми або у співпраці з іншими організаціями. Система професійного розвитку НПП і педагогічних працівників представлена такими структурними підрозділами НФаУ: кафедрами університету, Інститутом підвищення кваліфікації спеціалістів фармацевції (ІПКСФ), Науково-методичною лабораторією з питань фармацевтичної освіти (Школою професійної майстерності викладача НФаУ, Школою методиста НФаУ, Школою тьютора НФаУ, Школою гаранта освітніх програм НФаУ, Психологічною службою), Навчально-науковим інститутом прикладної фармацевції, Відділом управління якістю (Школою супервайзера СУЯ, Нарадами-семінарами для завідувачів кафедр), Центром дистанційних технологій навчання НФаУ, Центром інформаційних технологій НФаУ та ін. та зовнішніми суб'єктами (закладами освіти, установами, організаціями чи підприємствами), що мають право здійснювати освітню діяльність.

Науково-методична лабораторія з питань фармацевтичної освіти є головним координатором у НФаУ з питань підвищення кваліфікації, набуття фахових компетентностей і професійного розвитку НПП і педагогічних працівників університету. Сектор неперервної освіти Науково-методичної лабораторії з питань фармацевтичної освіти НФаУ складає перспективні плани та здійснює облік даних щодо підвищення кваліфікації та набуття фахових компетентностей НПП; інформує кафедри та підрозділи НФаУ щодо програм підвищення кваліфікації та стажування, які організують інші заклади освіти

й установи; узгоджує із завідувачами кафедр і керівниками структурних підрозділів інформацію про бази та строки підготовки для кожного НПП; складає план-графік підвищення кваліфікації НПП; координує діяльність і розробляє змістову складову частину тематичних планів «Школи професійної майстерності викладача НФаУ», «Школи методиста НФаУ», «Школи тьютора НФаУ», «Школи гаранта освітніх програм НФаУ», тренінгів і семінарів, що проходять на базі Психологічної служби університету, з урахуванням інноваційних освітніх технологій.

Професійний розвиток НПП і педагогічних працівників у НФаУ регламентується «Положенням про безперервний професійний розвиток НПП НФаУ», «Положенням про стажування НПП і педагогічних працівників у НФаУ» та іншими локальними нормативними актами.

Значне місце у системі професійного розвитку викладачів займає практика проведення показових (відкритих) занять із метою підвищення педагогічної майстерності й обміну досвідом, які є невід'ємною складовою частиною навчально-методичної діяльності НПП і педагогічних працівників. У НФаУ приділяється значна увага показовим (відкритим) заняттям (рис. 1), які проводяться з метою активізації творчої професійної діяльності, стимулювання безперервної фахової та загальної освіти, якісної роботи, підвищення відповідальності за результати навчання та виховання здобувачів.

З метою обліку та складання перспективних планів професійної підготовки та підвищення кваліфікації НФаУ створено банк обліку всіх форм і видів підвищення кваліфікації НПП і педагогічних працівників, а також банк слухачів фармацевтичних і медичних ЗВО, які пройшли підвищення кваліфікації на базі кафедр ІПКСФ.

На рис. 2 представлена динаміка заходів із підвищення кваліфікації НПП і педагогічних працівників НФаУ за 2017–2019 рр.

За програмою професійного розвитку підготовку тьюторів із числа НПП НФаУ за ініціатииви ректорату було доручено кафедрі педагогіки та психології ІПКСФ разом із Центром дистанційних технологій. Протягом 2018–2020 рр. за циклом «Теорія і методика дистанційного навчання» сертифікати тьютора отримали 146 викладачів НФаУ. Перспективним планом передбачено ще більше 200 викладачів.

Однією із форм професійного розвитку викладача є здобуття другої вищої освіти шляхом навчання в магістратурі з освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи», яку започатковано у НФаУ у 2005 р. Ступінь магістра педагогіки (із 2017 р. магістра освітніх / педагогічних наук) здобули більше 400 випускників, із них 95 – співробітники НФаУ. На основі проведеного аналізу нау-

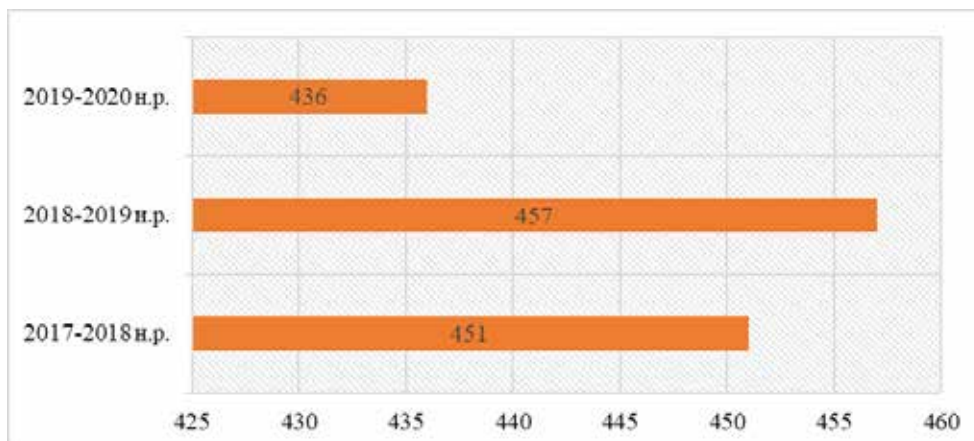


Рис. 1. Динаміка показових (відкритих) занять у НФаУ

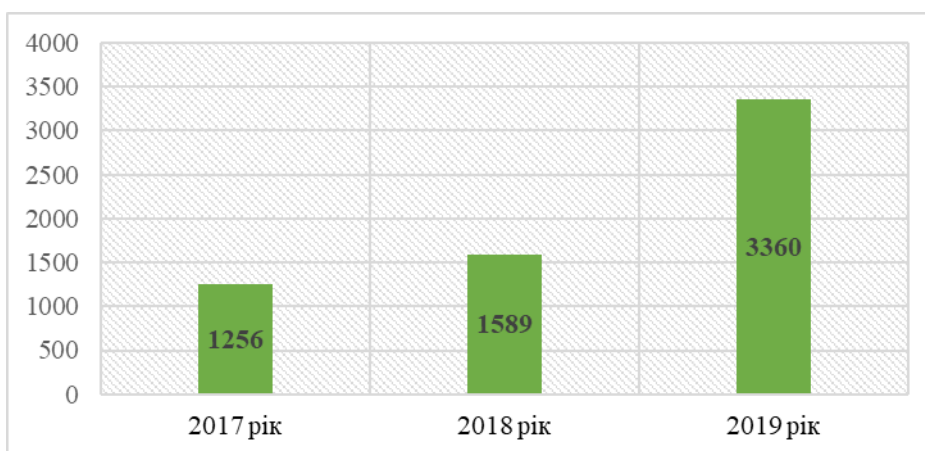


Рис. 2. Динаміка заходів із підвищення кваліфікації викладачів у НФаУ

кових праць і власного досвіду визначено комплекс форм і методів. Серед них перевагу мають такі основні *форми* (навчання за програмою підвищення кваліфікації; самонавчання, стажування; здобуття другої освіти; форуми, конференції, семінари, практикуми, тренінги, вебінари, практико-орієнтовані заняття, майстер-класи, педагогічні майстерні, авторські творчі майстерні, круглі столи, авторські проекти та ін.) та *методи* (інтерактивні, дискусійні методи, педагогічний сторітелінг, тренінги, створення портфолію, робота у творчих групах та ін.). У системі професійного розвитку НПП і педагогічних працівників НФаУ перевагу надано особистісно орієнтованим технологіям дистанційного навчання, інформаційно-комунікаційним технологіям, технологіям інтерактивного та групового навчання, кейс-технології, веб-квест-технології, проблемній технології.

Безперечно важливою і впливовою є інформальна освіта, яку розглядаємо як освітню діяльність людини протягом усього життя: набуття різних цінностей, навичок і знань із повсякденного досвіду, а також вплив соціального оточення [10].

Найбільш поширеними формами інформальної освіти є спілкування, читання літератури, екскурсії, подорожі, громадські організації, соціальні мережі.

Отже, підсумовуючи, можна зазначити, що успішне функціонування системи професійного розвитку НПП і педагогічних працівників у НФаУ забезпечують такі організаційні та педагогічні умови (рис. 3).

**Висновки.** Таким чином, система професійного розвитку НПП і педагогічних працівників НФаУ представлена структурними підрозділами та зовнішніми суб'єктами, діяльність яких спрямована на підвищення кваліфікації, формування та розвиток професійної, педагогічної, мовленнєвої, цифрової, комунікаційної та ін. компетентностей, реалізацію особистісного потенціалу, постійне самовдосконалення та саморозвиток.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальші дослідження буде спрямовано на пошук освітніх інновацій, нових ідей і проектів, їх реалізацію у професійному розвитку НПП і педагогічних працівників НФаУ.

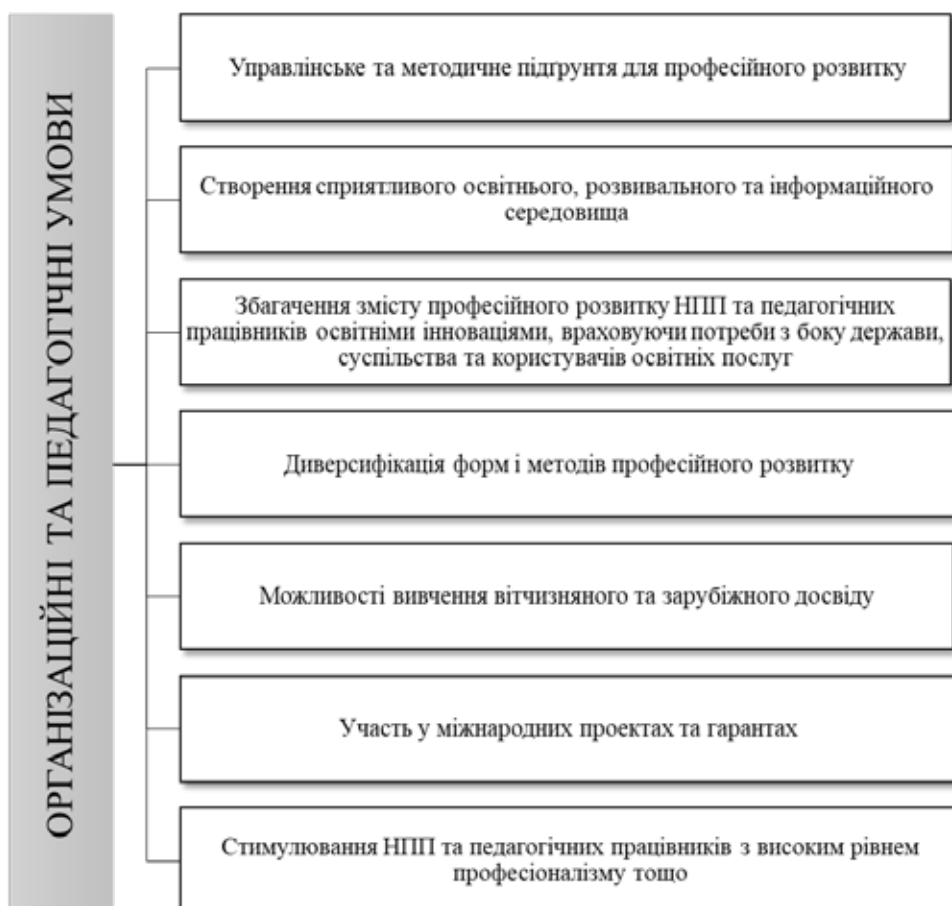


Рис. 3. Умови забезпечення успішного функціонування системи професійного розвитку НПП і педагогічних працівників у НФаУ

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Бельмаз Я. Особливості професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США. URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/poriv](http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv).
2. Єрмак Ю.І. Професійний розвиток викладачів в умовах неперервної педагогічної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. № 1 (20). 2018. С. 218–223.
3. Закон України «Про професійний розвиток працівників» № 4312-VI від 12 січня 2012 р.
4. Зарубіжний досвід професійного розвитку науково-педагогічних працівників в системі післядипломної освіти / Капосльоз Г.В. та ін. *Військова освіта*. 2016. № 2 (34). С. 93–103.
5. Квіт С. Забезпечення якості сучасного університету. URL: <https://www.ukma.edu.ua/index.php/news/3295-serhii-kvit>.
6. Кайдалова Л.Г. Підвищення кваліфікації та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу *Наукові записки НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія «Педагогічні та історичні науки»*. 2011. Вип. 97. С. 82–89.
7. Методичні рекомендації для професійного розвитку науково-педагогічних працівників. URL: [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita).
8. Наказ МОН України № 665 від 01 червня 2013 р. «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» / Міністерство освіти і науки України. URL: <http://mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative>.
9. Пімінов О.Ф., Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б. Підвищення кваліфікації викладачів – невід’ємна складова забезпечення якості освіти. *Збірник наукових праць. Серія Педагогіка і психологія*. Вип. 41. Ч. 4. 2013. С. 189–195.
10. Постанова Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 р. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>.
11. Самойленко О.А. Інформальна освіта у системі особистісного та професійного розвитку дорослого. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 188–194.
12. Bubb S., Earley P. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London : SAGE Publications, 2007. 188 p.

## ЗНАЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «РАДІОЛОГІЧНИЙ, ХІМІЧНИЙ І БАКТЕРІОЛОГІЧНИЙ ЗАХИСТ У ДЕРЖАВНІЙ ПРИКОРДОННІЙ СЛУЖБІ УКРАЇНИ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

### THE VALUE OF THE DISCIPLINE "RADIOCHEMICAL AND BACTERIOLOGICAL PROTECTION IN THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE" IN THE TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE

У статті представлено узагальнений аналіз застосування технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї у правоохоронних і військових формуваннях українського суспільства. Проаналізовано наукові дослідження із зазначеної вище проблеми, представлені роботами теоретиків і практиків зі сфери цивільного захисту населення, реалізації професійної діяльності у Державній прикордонній службі України. Метою представленої статті є аналіз призначення технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї у прикордонному відомстві. Визначення актуальності запропонованої у статті проблеми здійснено на підставі виокремлення її із загальнодержавного рівня, питання реформування соціальних інститутів України, взаємодії між управлінням прикордонним відомством і НАДПСУ. Перераховано ключові питання професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників із проблеми застосування технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї. Акцентовано увагу на використанні передового зарубіжного досвіду щодо застосування технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї. Сформульовано результати наукового дослідження з опорою на соціологічні опитування. Подано висновки та перспективи подальших наукових пошуків.

**Ключові слова:** технічні засоби спеціальної обробки, зараження, радіоактивні, отруйні речовини, бактеріологічні засоби, техніка,

засоби захисту, зброя, Державна прикордонна служба України.

The article presents a generalized analysis of the use of technical means of special treatment after contamination with radioactive, toxic substances and bacteriological agents, equipment, means of protection, weapons in law enforcement and military formations of Ukrainian society. Scientific researches on the above-mentioned problem are analysed, which are presented by theorists and practitioners in the field of civil protection of the population, realization of professional activity in the State Border Guard Service of Ukraine. The purpose of this article is to analyse the purpose of technical means of special treatment after contamination with radioactive, toxic substances and bacteriological agents, equipment, protective equipment, weapons in the border department. The urgency of the problem proposed in the article was determined on the basis of its separation from the national level, the issue of reforming the social institutions of Ukraine, the interaction between the border department and the NADPSU. The key issues concerning the professional training of future border guards on the use of technical means of special treatment after contamination with radioactive, toxic substances and bacteriological agents, equipment, protective equipment, weapons are listed. Emphasis is placed on the use of advanced foreign experience in the use of technical means of special treatment after contamination with radioactive, toxic substances and bacteriological agents, equipment, means of protection, weapons. The results of scientific research based on sociological surveys are formulated. Conclusions and prospects of further scientific research are given.

**Key words:** technical means of special processing, infection, radioactive, toxic substances, bacteriological agents, equipment, means of protection, weapons, State Border Guard Service of Ukraine.

УДК 341:355.232  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.16>

#### Кошельник І.В.

викладач кафедри загальновійськових дисциплін  
Національної академії  
Державної прикордонної служби  
України імені Богдана Хмельницького

#### Овчар М.М.

викладач кафедри загальновійськових дисциплін  
Національної академії  
Державної прикордонної служби  
України імені Богдана Хмельницького

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Система заходів, спрямована на ліквідацію наслідків надзвичайних ситуацій, спровокованих викидами радіоактивних / небезпечних хімічних речовин, передбачає використання засобів цивільного захисту безпосередньо. Підрозділи, на які покладено здійснення рятувальних або інших невідкладних аварійних робіт, зазнають впливу забруднення небезпечними хімічними речовинами. Завершальна стадія ліквідації наслідків зазначених вище надзвичайних ситуацій полягає у проведенні загальної обробки техніки, обладнання

й особового складу аварійно-рятувальних підрозділів, котрі виконували професійні дії в районі ураження. Внаслідок практичної діяльності, яку зазвичай проводять із метою перевірки питань щодо проведення обробки техніки, обладнання, засобів у правоохоронних і військових формуваннях, їм приділяється належна увага. Зокрема, у Державній прикордонній службі України (далі – ДПСУ) створено відповідну нормативну базу, що регламентує порядок здійснення спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами тех-



ніки, засобів захисту, зброї. В Україні створено відповідні наукові інститути, на які покладено проведення аналітичних досліджень щодо спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї. За результатами таких досліджень визначено обсяг і зміст заходів, які необхідно вживати для проведення спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Усі соціальні інститути в Україні проходять шлях реформування, прикордонна служба не є винятком. Незважаючи на без'ядерний статус української держави, небезпека зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами все ж таки залишається високою. У системі вищої військової освіти у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема майбутніх офіцерів-прикордонників, перебачено формування знань та умінь щодо технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї. Актуальність такої складової частини у професійній підготовці нині є досить високою, враховуючи агресію щодо України зі сторони Російської Федерації. Сучасна світова політична ситуація свідчить про імовірність застосування засобів масового ураження (далі – ЗМУ), а тому ефективність здійснення оперативно-службової діяльності у прикордонній службі залежить від рівня підготовки до застосування технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз досліджуваної проблеми можливий за умови ретельного вивчення наявних наукових праць. Нами проаналізовано дисертаційні дослідження, статті, монографії, методичні розробки з питань застосування технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї [2] таких авторів, як І. Мисула [1], Ю. Скалецький [1], а також методичні рекомендації щодо засобів обробки після різних видів зараження, створені у Державній службі надзвичайних ситуацій і Міністерстві охорони здоров'я [3: 4].

**Метою статті** є обґрунтування значення навчальної дисципліни «РХБ захист у ДПСУ» в підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї у ДПСУ.

**Виклад основного матеріалу.** Радіоактивні, отруйні речовини та бактеріологічні засоби здатні призвести до людських втрат і руйнувань. На особливу увагу заслуговує ядерне озброєння як надзвичайно руйнівний засіб ведення війни. Темпи розвитку ядерної енергетики у деяких країнах викликають занепокоєння, оскільки становлять загрозу масового радіоактивного зараження територій і від ядерної зброї, і від руйнування об'єктів ядерно-паливної системи. Прикладами такої ситуації є аварії на атомних станціях України та Японії. Хімічну зброю, в основі якої отруйні речовини, також активно використовують у сучасних конфліктах різного масштабу на територіях декількох континентів.

У структурі ДПСУ функціонує вищий військовий навчальний заклад – Національна академія Державної прикордонної служби України (далі – НАДПСУ), на яку покладено завдання підготовки майбутніх офіцерських кадрів відомства. У змісті цієї професійної підготовки враховано знання щодо застосування технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї. Науково-педагогічні працівники за роки існування НАДПСУ створили потужну методичну базу щодо такої підготовки. Зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників відображає знання про спеціальну обробку, фізико-технічні основи будови ядерної зброї, види ядерних вибухів, уражаючі фактори ядерних вибухів, класифікацію отруйних речовин, характеристики уражаючої дії хімічної зброї, характеристики уражаючої дії біологічної та запалювальної зброї, мету і завдання спеціальної обробки, засоби дезактивації, дегазації та дезінфекції, технічні засоби спеціальної обробки.

Побудова навчальних планів, освітньо-професійних програм з основних спеціальностей у НАДПСУ здійснюється за узгодженням із Адміністрацією НАДПСУ. Оскільки зміст поданої вище підготовки наявний у професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників, це є свідченням актуальності цієї проблеми.

У ДПСУ існує відповідна нормативно-правова база щодо здійснення радіаційного контролю транспортних засобів, що перетинають державний кордон [5]. У цьому та подібних йому документах (законах, постановах Кабінету Міністрів, наказах Адміністрації ДПСУ) йдеться про обсяг робіт, перелік засобів, які необхідно використовувати у певних ситуаціях, зокрема у процесі професійної діяльності на державному кордоні України.

На наш погляд, важливим завданням реформування ДПСУ є використання передового зарубіжного досвіду щодо застосування технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними

засобами техніки, засобів захисту, зброї. Цінність зазначеного досвіду полягає в тому, що високо-розвинені країни намагаються використовувати передові технології та сприяти розвитку освітньої сфери. Саме технології та освіта є визначальними критеріями розвитку країн у сучасному світі. Як свідчать останні соціологічні дослідження, рівень конфліктності у світовій спільноті не зменшився, а тому виникають регіони й окремі країни, які можна вважати небезпечними для інших країн. До прикладу, організація, що виступає гарантом безпеки у Європі – Північно-Атлантичний Альянс (НАТО), завдяки посиленій співпраці з Україною пропонує спільні навчання з метою ознайомлення військовослужбовців із новітніми технологіями щодо радіологічного та бактеріологічного контролю. Цей досвід є надзвичайно безцінним для ефективного функціонування ДПСУ, а також інших правоохоронних і військових формувань. Водночас із такою практичною співпрацею між Україною та іншими країнами світу активізовано наукову співпрацю щодо застосування технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї. Науковий фундамент у вирішенні проблем охорони та захисту державного кордону дає змогу передбачити, тобто спрогнозувати появу певних проблем.

У сучасному соціумі питання безпеки стало результатом поєднання досягнень науки, рішень у політичній сфері, пов'язаних із тоталітарною або авторитарною політикою, неадекватною соціальною поведінкою тощо. Основне питання у функціонуванні того чи іншого інституту в суспільстві є забезпечення безпеки. У ДПСУ є чимало складних і важливих завдань, а тому в управлінні відомством було визначено раціональне бачення у вирішенні системи нагальних питань. Прикордонне відомство здійснює охорону та захист державного кордону завдяки наданню відповідної інформації, відпрацюванню певних умінь і навичок у персо-

налу тощо. Саме ці дії дають позитивні результати щодо застосування технічних засобів спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї.

**Висновки.** Таким чином, ДПСУ є ключовим соціальним утворенням, що поєднує у собі функції правоохоронної структури та інституту безпеки, комунікації та міжнародної взаємодії. Саме така характеристика ДПСУ вимагає від її персоналу високої ефективності щодо реалізації професійної діяльності. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків може бути вивчення змісту підготовки фахівців зі спеціальної обробки після зараження радіоактивними, отруйними речовинами та бактеріологічними засобами техніки, засобів захисту, зброї за кордоном.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Військова токсикологія, радіологія та медичний захист : підручник / за ред. Ю.М. Скалецького, І.Р. Мисули. Тернопіль : Укрмедкнига, 2003. С. 165–171, 199–215, 312–329.
2. Медичні аспекти хімічної зброї : навчальний посібник. Київ : УВМА, 2003. С. 30–36, 78–86.
3. Методичні рекомендації щодо організації заходів біологічного захисту особового складу підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту при ліквідації надзвичайних ситуацій та їх наслідків в осередках біологічного зараження, затверджені наказом МНС України від 12 жовтня 2009 р. № 686.
4. Методичні рекомендації з проведення деконтамінації постраждалих внаслідок дії хімічних, радіаційних чинників та біологічних агентів, затверджені наказом Міністерства охорони здоров'я України від 27 травня 2011 р. № 322.
5. Про затвердження Інструкції щодо проведення радіаційного контролю транспортних засобів і вантажів у пунктах пропуску через державний кордон та на митній території України. Міністерство екології та природних ресурсів України (Мінекоресурсів України) 15 травня 2000 р. № 27 Мін'юст України від 11 липня 2000 р. № 411/4632 з0411-00.

## ВПЛИВ МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИКИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### INFLUENCE OF DIDACTIC MUSIC GAMES ON INCREASING THE INTEREST OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN TO MUSIC

*У статті висвітлено педагогічні умови формування інтересу учнів початкової школи до музики. Ефективність впливу дидактичних ігор на навчальний процес і формування інтересу до музики теоретично обґрунтована та практично перевірена. Учителі музики розвивають в учнів естетичні здібності, учать їх мислити, формувати пошукову творчу особистість, самостійність; постійно створювати ситуації, що вимагають посиленних розумових зусиль у процесі навчання. Використання музичних дидактичних ігор у поєднанні з іншими методами навчання є великою підмогою у вирішенні цієї проблеми.*

*Досліджено вплив змісту й організації освітнього процесу на формування в молодших школярів інтересу до музики. Також перевірено, що рівень інтересу до музики може значно зрости, якщо в початковій школі використовувати музичну дидактичну гру. Поряд із вимогами до введення музично-дидактичних ігор учитель музики повинен знати методи проведення ігор. Виявлено емоційний вплив музичних дидактичних ігор на конкретні сенсорні враження, які дають змогу учням початкової школи набувати знання в конкретній формі. Використовуючи метод накопичення емоційно-чуттєвого досвіду за допомогою безпосереднього спілкування з музикою під час прослуховування, виконання музично-ритмічних вправ, співу, ігор, учні навчилися відчувати музику, захоплюватися нею, виражати свої почуття в рухах, танцях, учити бачити красу в музиці. Розроблена система музичних дидактичних ігор ставила перед учнями завдання, що вимагали постійного спілкування з художніми творами, уміння реагувати на різні явища за допомогою емоцій, уміння слухати звуки та кольори музики; здатність надихати музичний твір рухами; оціночні судження про естетичну цінність мистецтва. Дидактична гра спрямована на засвоєння, поглиблення, систематизацію уявлень учнів про навколишнє середовище, розвиток інтересів і здібностей. Слухання музики відіграє важливу роль у розвитку самостійної музичної діяльності учня. Хороших результатів можна досягти лише за умов певного рівня музичного розвитку, який відбувається переважно на уроках музики.*

**Ключові слова:** дидактичні ігри на уроках музики, педагогічні умови формування в учнів початкової школи інтересу до музики.

*The article highlights the pedagogical conditions for the formation of the primary school students' interest in music. The effectiveness of the influence of didactic games on the educational process and the formation of interest in music is theoretically substantiated and practically tested. Music teachers have the task to develop students' aesthetic abilities, to teach them to think, to develop a searching creative personality, independence; to create constantly situations that require increased mental efforts in the learning process. The use of musical didactic games in combination with other teaching methods is of great help in solving this problem.*

*The influence of the content and organization of the educational process at music lessons on the formation of junior schoolchildren's interest in music has been studied. It has been also tested that the level of interest in music can increase significantly if a musical didactic game is used at primary school. Along with the requirements for the introduction of musical didactic games the music teacher must know the methods of conducting the games. The emotional impact of musical didactic games on concrete sensory impressions, which allow students to acquire knowledge in a concrete form has been found. Using the method of accumulating emotional and sensory experience through direct communication with music while listening, performing musical rhythmic exercises, singing, playing games, students learned to feel music, admire it, express their feelings in movements, dances, learn to see the beauty in music. The developed system of musical didactic games set before the students the tasks that required constant communication with works of art, the ability to respond to various phenomena through emotions, the ability to listen to the sounds and colors of music; ability to inspire a piece of music through movements; evaluative judgments about the aesthetic value of art. The didactic game is aimed at mastering, deepening, systematization of students' ideas about the environment, the development of interests and abilities. Listening to music plays an important role in the development of independent musical activities of the student. Good results can be achieved only if there is a certain level of musical development, which occurs primarily at music lessons.*

**Key words:** didactic games at music lessons, pedagogical conditions of formation the primary school students' interest in music.

УДК 37.0132:371.32  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.17>

**Леонова О.М.,**  
викладач вищої кваліфікаційної категорії  
Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г. Шевченка

**Черкасова С.О.,**  
викладач вищої кваліфікаційної категорії  
Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г. Шевченка

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Останнім часом провідні дидактики країни все частіше звертаються до проблем використання в освітньому процесі дидактичних ігор як ефективного засобу формування емоційно-вольової сфери школяра, розвитку його мислення, уваги, мимовільної пам'яті, інтересу, навичок колективної діяльності й самостійного здобуття знань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** К. Ушинський у працях з питань дидактики приділяв увагу грі як методу навчання, що мало неабияке значення для розвитку педагогічної науки. Відомий педагог-методист В. Вахтеров розглядав гру як могутній засіб навчання й виховання дітей [3, с. 184].

На великому значенні гри в навчанні дітей наголошував В. Сухомлинський, приділяючи уваги

ігровим моментам та елементам гри в процесі навчання [6, с. 239].

Різні аспекти теорії дидактичної гри розглядалися також у працях О. Леонтьєва, Д. Ельконіна, А. Усової, М. Яновської, Д. Менджерницької та ін.

Заслужують на увагу книги Ш. Амонашвілі «Здравствуйте, дети!» та «В школу с шести лет». У цих книгах розглядаються проблеми використання дидактичної гри. Так, Ш. Амонашвілі вказує, що все, що стосується процесу гри, засвоюється дитиною немовби само по собі, збагачує її новими знаннями, досвідом, розвиває необхідні вміння та навички [2, с. 31].

**Мета статті.** Можна сказати, що гра – це засіб пізнання дійсності, що спрямовується внутрішніми силами й дає дитині змогу в короткий час опанувати початкові, проте досить загальні основи людської культури. Дидактичні ігри повинні бути розроблені на науковій, психолого-педагогічній основі, вони мають становити частину цілісної педагогічної концепції.

**Виклад основного матеріалу.** Основу класифікації ігор, яка загальноприйнята в сучасній педагогіці, заснував П. Лесгафт. Він підійшов до вирішення цього питання, керуючись основною ідеєю про єдність фізичного і психічного розвитку дитини. О. Савченко за ступенем активності учнів і вчителя поділяє ігри на три групи: ігри-заняття, ігри-вправи, автодидактичні ігри [5].

Н. Кудикіна серед дидактичних ігор розрізняє ігри з умовною ситуацією; ігри, побудовані на основі віршів, та ігри інтелектуального характеру. Так, М. Кларін виділяє принципи класифікації дидактичних ігор: ступінь пізнавальної самостійності учнів (репродуктивні, конструктивні, творчі ігри), характер джерел навчальної інформації (словесні, наочні, практичні ігри), за дидактичними завданнями (ігри на повідомлення нових знань, закріплення, перевірку, повторення) [1].

Уважаємо, що найбільш доцільною є класифікація за розділами згідно з програмою:

- ігри з рідної мови;
- ігри з математики;
- з ознайомлення з навколишнім світом;
- музичні ігри;
- підготовчі до образотворчої діяльності;
- рухливі ігри.

Зрозуміло, що всі ці ігри взаємопов'язані між собою [1].

Проблема дидактичної гри важлива й актуальна, тому що гра є одним із ефективних засобів навчання в початковій школі. Використання гри на уроках музики дає можливість покращити якість вивчення й засвоєння учнями музичного матеріалу, а підвищення якості й ефективності навчання, формування інтересу є одним із головних завдань школи на сучасному етапі. Дидактичні ігри – це ігри, що спеціально створені й розроблені для

навчання та виховання учнів. Ці ігри поєднують елементи навчання з радісною для учнів ігровою діяльністю. Дидактична гра спрямована на засвоєння, поглиблення, систематизацію уявлень учнів про оточуюче, розвиток інтересів і здібностей.

Перед учителями музики стоїть завдання: розвивати естетичні здібності дітей, учити їх думати, розвивати пошукову творчу особистість, самостійність, постійно створювати в навчальному процесі ситуації, що потребують підвищення розумових зусиль. У вирішенні цього завдання велику допомогу дає використання музично-дидактичних ігор.

На відміну від вправ, що широко використовуються в роботі з школярами, дидактична гра має свої особливості: навчання ведеться засобами активної та цікавої для дітей діяльності, у яку вноситься елемент новизни, подиву, змагання. Дидактичні ігри, ігрові вправи дають змогу підвищити дитяче сприймання, залучають в активну розумову діяльність пасивних учнів, допомагають учителю урізноманітнити методи роботи, знижують утому дитини, уносять захоплення в урок музики. Тому в навчальній роботі з молодшими школярами пропонується широко використовувати ігри та ігрові прийоми навчання. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язуються ті чи інші завдання, підтримують і посилюють інтерес до навчального матеріалу. Розвиток інтересу до навчання має велике значення в навчальному процесі.

Дидактична гра формує інтереси учнів, стимулює вольові дії, допомагає долати труднощі в навчанні шляхом не тільки вольових зусиль, а й задоволення своїх емоційних потреб. Як і будь-яка діяльність, що викликає інтерес, гра сприяє успішному проходженню психічних процесів, кращому засвоєнню навчального матеріалу. У процесі дидактичних ігор в учнів розвивається самостійність у мисленні, творчі задатки, кмітливість і винахідливість.

Щоб ігрова діяльність на уроці була ефективною та давала бажані результати, варто обов'язково дотримуватись таких вимог:

- дидактична гра повинна органічно включатися в навчальний процес;
- кожна гра повинна мати мету, спрямовану на вирішення конкретних програмових завдань;
- у дидактичній грі обов'язкова наявність цікавого завдання, розв'язування якого потребує розумового зусилля, переборювання труднощів;
- правила гри не можна порушувати;
- дидактизм у грі повинен поєднуватися із захопленням, гумором;
- обов'язково потрібне емоційне ставлення до ігрових дій;
- гра повинна бути творчою настільки, наскільки дозволяється правилами самої гри;
- урок не повинен бути перенасичений іграми.

Проводити гру варто лише тоді, коли кожен учень забезпечений необхідним дидактичним матеріалом, чітко усвідомив мету й послідовність дій. Учителю повинен весь час контролювати діяльність учнів, спрямовувати гру, заохочувати учнів запитаннями чи репліками, непомітно підтримувати слабких, підбадьорюючи їх, запобігати виникненню конфліктів. Учителю чітко пояснює зміст гри, її правила, уникаючи багатослів'я. У грі учні повинні почувати себе вільно, невимушено, отримувати задоволення. Важливо заохочувати творчу діяльність, ініціативу учнів.

Використовуючи дидактичну гру на уроці, учитель поряд із вимогами повинен знати методику її проведення. Для цього необхідно знати структуру дидактичної гри. Дослідники Н. Кудикіна, Н. Седж, Д. Менджеричька виділяють структурні елементи дидактичної гри:

- ігровий задум;
- ігрове завдання;
- ігрові дії;
- правила;
- закінчення гри.

Усі структурні елементи дидактичної гри взаємопов'язані між собою, відсутність одного з них руйнує гру. Вирішальними в дидактичній грі є не швидкість і першість, а правильність, безпомилковість. Учителю не має права залишати поза увагою помилки та порушення, повинен негайно виправляти їх.

Вибираючи гру до конкретного уроку, учитель має керуватися змістом програми та враховувати принципи побудови системи дидактичних ігор: методичний, психологічний, суспільно-моральний.

Методичний принцип вимагає опори на логіку самого предмета, програму й навчальний план. Психологічний принцип побудови системи ігор передбачає врахування вікових можливостей та інтересів учнів. Згідно із суспільно-моральним принципом, ігри будуються так, щоб у школярів формувалися моральні якості: чесність, товариськість, почуття відповідальності за свої дії перед усім колективом тощо.

З усієї різноманітності ігор на уроках музики доцільною є музично-дидактична гра. Головне завдання музично-дидактичних ігор – сформувати в школярів музичні здібності, у доступній ігровій формі допомогти їм зрозуміти співвідношення звуків за висотою, розвинути в них почуття ритму, тембровий і динамічний слух, розвинути бажання самостійно діяти, використовуючи знання, які отримали на уроках музики.

Музично-дидактичні ігри збагачують учнів новими враженнями, розвивають ініціативу, самостійність, здатність до сприйняття, розрізнення основних властивостей музичного звуку. Педагогічна цінність музично-дидактичних ігор у тому, що вони відкривають перед учнями шлях використання отриманих знань у життєвій практиці.

Музично-дидактична гра повинна включати різноманітні ігрові дії. В основі дидактичного матеріалу – завдання розвитку музичного сприйняття. Ігрові дії повинні допомогти учневі в цікавій формі почути, розрізнити, порівняти деякі властивості музики, а потім і діяти з ними. Наприклад, ігри «Музичний телефон», «З якої ми пісні?» допомагають учням чисто інтонувати, визначити, чи правильно заспівана пісня, відчути й почути зміну ритму, силу звучання. Ігри «Визнач за ритмом», «Згадай мелодію», «Повтори» розвивають почуття ритму, учать правильно повторити мелодію, ритмічний малюнок пісні, поспівки. Із цією ж метою використовуються різноманітні дидактичні засоби: ложки, кубики, ритмічні молоточки.

Музично-дидактичні ігри повинні бути нескладними, зрозумілими, цікавими. Лише в такому випадку вони викличуть бажання в учнів співати, слухати, грати, танцювати. У процесі гри учні не тільки набувають спеціальних музичних знань, а й формують необхідні якості особистості: почуття товариськості, взаємоповаги, взаємодопомоги, відповідальності, неповторності, індивідуальності.

Музично-дидактичні ігри повинні бути цікаво і яскраво оформлені. Наприклад, картки із зображенням музичних образів мають бути яскраві, художні й відповідати змісту гри. Ігри, у яких учні самі беруть активну участь у їх виготовленні, стають найбільш цікавими, бажаними. Разом з учнями можна виготовити велику кількість роздаткового матеріалу. Музично-дидактичні ігри можна організувати на уроках музики, інших уроках у вільний час, у позакласній роботі.

Музично-дидактичні ігри доцільно використовувати при повторенні й перевірці знань, умінь, навичок. Залежно від рівня підготовки школяра, мети, яку ставить перед собою педагог, та обсягу і складності завдань вони можуть бути розв'язані учнем самостійно або всім класом під керівництвом учителя.

Музично-дидактичні ігри використовуються в процесі співу, слухання музики, ритмічних рухів, під час вивчення нотного письма.

*Використання музично-дидактичних ігор у процесі співу.* Музично-дидактичні ігри, що використовуються в процесі співу, допомагають учителеві навчити учнів співати виразно, без напруження, учать брати дихання між музичними фразами, тримати дихання до кінця фрази.

Для учнів молодшого шкільного віку варто співати пісні різні за характером. Поступово учні починають розуміти: щоб передати той чи інший настрій у пісні, варто виконувати пісні по-різному: одні пісні рішуче, уривисто; інші – легко, наспівно. Тут доцільно використовувати такий прийом – виконання пісні підгрупами або із солістом. Завдання педагога – навчити самостійно співати кожну дитину.

Для закріплення знайомих пісень можна використати гру «Чарівна дзиґа». Цю гру можна проводити в декілька варіантів: учні визначають пісню за вступом, заспівом, приспівом, які виконуються на фортепіано чи якомусь іншому музичному інструменті. 2–3 учнів повинні взяти пісню за музичним реченням, яку заспівали всі чи індивідуально, визначити пісню, що заграли на металофоні чи акордеоні. Цінність гри ще в тому, що учні закріплюють знання про музичні інструменти: назву, особливості зовнішнього вигляду, звучання.

Розвиток слуху в учнів починається з розпізнання високих і низьких звуків. Для цього можна використати гру «Вгору-вниз». Якщо учні почули високі звуки – підіймають руки вгору, низькі – опускають вниз, середні – тримають руки на рівні грудей. Хто помиляється в показі – той програв. Для відчуття учнями швидкості руху в музиці можна використовувати гру «Швидко-повільно». Учитель пропонує учням, слухаючи музику, передати рухами пальців рук рухливих і спокійних дітей.

Для розвитку ритмічного мелодичного слуху можна пропонувати гру «Відлуння». Учитель співає декілька звуків або простує нескладний ритмічний малюнок. Учні повинні повторити запропоноване. Хто помилився – вибуває з гри.

Розвитку ритмічного слуху сприяє цікава гра «Естафета». Під час її проведення учні діляться на 2 групи і стають у 2 шеренги. Останній учень кожної шеренги простує нескладний ритмічний малюнок по плечу товариша, який стоїть перед ним. Той передає естафету далі. Останній учень повинен записати ритмічний малюнок на дошці. Перемагає та команда, яка закінчила гру першою, правильно зобразила ритмічний малюнок на дошці. Для розвитку ритмічного чуття можна використовувати різноманітні музичні інструменти.

*Використання музично-дидактичних ігор у процесі слухання музики.* У процесі слухання учні знайомляться з інструментальними, вокальними творами різного характеру.

Щоб учень краще зрозумів музичний твір, зіставив музичні образи, варто застосувати музично-дидактичні ігри. Ігри дають змогу учням декілька разів слухати один і той самий твір, але в такій формі, що учням він не набридав. Слухання музики відіграє велику роль у розвитку самостійної музичної діяльності учня. Гарних результатів можна досягти лише за умови певного рівня музичного розвитку, який відбувається насамперед на уроках музики. Поступово завдяки іграм учні навчаються розрізняти танець, марш, коліскову (вступ, закінчення, заспів, приспів, фразу); упізнавати знайомі твори. Учні знайомляться з різноманітними музичними інструментами, творами відомих композиторів, із самими композиторами.

Учні молодшого шкільного віку мають невеликий емоційно-естетичний досвід. Їм важко ори-

єнтуватися в глибинному світі настроїв, утілених у музичних творах. Тому поетапне опанування учнями основних емоційно-естетичних модальностей (сумно, весело, радісно, поетично, схвилювано, святково) має відбуватися вже з перших уроків. Для цього корисна гра «Чарівна кімната». Учитель розповідає учням казку про чарівну кімнату, що має чудову властивість: коли в цю кімнату заходить людина, вона одразу ж фарбується в кольори й заповнюється музикою, яка так само, як і кольори, відповідає настроєві того, хто зайшов. Учитель пропонує учням різні за характером твори. Мета такої гри – допомогти учневі свідомо звернути увагу на зв'язок музики і життя; кольору і засобів художньої виразності з характером твору, образу, про який розповідається у творі, з тим почуттям, яке несе в собі цей образ (наприклад, чим відрізняються кольори «добра» і «зла»; «радості» і «суму»).

Створення словесних описів сприймання емоційних настроїв твору вимагає збагачення та розширення в школярів запасу слів, що відображають ознаки того чи іншого настрою. Використовуючи гру «Знайди свій музичний інструмент» під час ознайомлення учнів із симфонічним, народним, духовим оркестром, а також під час виконання певних завдань уроку, учитель умовно закріплює за кожним учнем певний музичний інструмент. Далі для слухання пропонуються музичні твори. Упізнавши звучання свого інструмента, учні умовно зображують гру на ньому. Отже, слухання музичного твору буде успішним, якщо застосовувати музично-дидактичні ігри.

*Використання музично-дидактичних ігор в процесі ритмічних рухів.* Одним із видів музичної діяльності учнів є ритмічні рухи. На уроках вивчаються різноманітні рухи під музику. Учні вчать пришвидшувати й уповільнювати рухи, рухатися вільно, згідно з музичним образом, характером, динамікою музики. У процесі систематичних вправ за рухами в учнів розвивається музично-слухове сприйняття, яке необхідне їм у подальшій самостійній музичній діяльності. Учні необхідно постійно прислухатися до музики, щоб водночас точно виконувати рух. Щоб рухи узгоджувалися з музикою, доцільно використовувати елементарні рухи: притопа, прихлопи. Варто розвивати в учнів бажання самостійно рухатися під музику з творчими елементами виразності. Використовуючи музичний супровід, розвиваємо в учнів уміння самостійно імпровізувати, складати свої цікаві рухи, сприяємо розвитку творчої особистості.

Велика увага приділяється вміню самостійно діяти під музику: виконувати різні перешикуння; запам'ятати послідовність рухів танцю, вигадати свій танок, застосовуючи знайомі танцювальні рухи. Творчі завдання на музично-ритмічні рухи

варто поєднувати з ігровими моментами. Ігри «Моя улюблена мелодія», «Будемо танцювати», «Визнач танець» дають учням змогу самостійно імпровізувати рухи, створювати нескладні композиції танцю, хороводів, ігор. Ігрова форма навчання рухів допомагає учням правильно виконувати ритмічний малюнок, спочатку нескладний, далі складніший.

*Використання музично-дидактичних ігор під час вивчення нотного письма.* Вітчизняні та зарубіжні педагоги вказують на те, що фундаментальним засобом пізнання світу для дітей є гра.

**Висновки.** Педагоги прагнуть розвивати уяву, фантазію учнів, використовувати різноманітні ігри з інструментом, але спочатку без нот. Отже, для вивчення нотного письма неоціненну допомогу дасть «Нотна абетка юного музиканта». Завдання, які допомагають правильно розміщувати ноти на лінійках і між ними в басовому та скрипковому ключах, а також розвивають музичну пам'ять, зорове, слухове сприйняття мелодії:

- а) викласти ноти на лінійку й між ними в басовому та скрипковому ключах за завданням учителя;
- б) мелодію почутої пісні. Спочатку лише звуковисотний запис, потім над нотами викласти відповідний ритмічний малюнок;
- в) викласти на нотному стані вивчені пісні;
- г) ноти власно створених пісень на вірші поетів;
- д) транспортування невеликих мелодійних уривків.

Види завдань, час, відведений на завдання, можна варіювати, додаючи або вилучаючи залежно від віку дитини, її розвитку, здібностей. «Нотна абетка юного музиканта» – універсальний, простий, доступний засіб у музичному навчанні

та вихованні, надає велику допомогу під час вивчення елементів музичної грамоти. Дає змогу спокійно, плавно перейти до співів і гри по нотах.

Упровадження дидактичної гри ефективно впливає на рівень інтересу до музики молодших школярів. Отже, теоретичний аналіз і результати дослідження підтвердили, що, використовуючи дидактичну гру, учитель має більше можливостей для естетичного впливу на учнів і формування інтересу до музики.

Розроблена система дидактичних ігор поставила перед учнями завдання, які вимагали постійного спілкування з творами мистецтва, уміння відгукуватися на різні явища за допомогою емоцій, уміння вслухатися у звуки й фарби музики; здатності одухотворити музичний твір за допомогою рухів; оціночних суджень про естетичну цінність мистецтва, підвищення рівня інтересу до музики молодших школярів, що засвідчує ефективність упровадження дидактичної гри в освітній процес.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексюк А.М. Методы обучения и методы учения. Киев : Знание, 1980. 47 с.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети. Москва : Просвещение, 1983. С. 31.
3. Апраксина О.А. Из истории музыкального воспитания : хрестоматия. Москва : Просвещение, 1990. 222 с.
4. Єрохіна А. Дидактична гра як засіб активізації навчання на уроках музики. *Початкова школа*. 1997. № 4. С. 41–42.
5. Савченко О.Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків. *Початкова школа*. 1992. № 1. С. 3–5.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 7–279.

## КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

## COMPONENT STRUCTURE OF AIRCRAFT MAINTENANCE ENGINEERS' READINESS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

У статті розглядається компонентна структура готовності майбутніх інженерів-механіків до професійної комунікації. Акцентована увага на потребі в підвищенні якості підготовки авіаційних інженерів до оволодіння комунікативною компетентністю в контексті безпеки польотів. Аналіз поняття «професійна комунікація» та її структури, особливостей професійної комунікації інженерів-механіків, поглядів дослідників щодо компонентів готовності до професійної комунікації дав змогу виокремити взаємозалежні компоненти готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-праксеологічний, рефлексивно-корегувальний. Мотиваційно-ціннісний характеризує сформованість ціннісних орієнтацій, стійкої мотиваційної сфери майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації. Когнітивно-праксеологічний охоплює знання й уміння професійної комунікації. До зазначених знань ми включимо знання про авіаційний дискурс, знання фахової термінології та професійної мови, знання комунікативних стратегій для ефектвної комунікації. Серед комунікативних умінь майбутніх авіаційних інженерів-механіків ми виокремлюємо перцептивні, інтерактивні, комунікативні тощо. Рефлексивно-корегувальний компонент досліджуваної готовності включає сформованість потреб до самоаналізу професійної комунікації, прагнення до подолання лінгвістичних бар'єрів, здатності до самоосвіти й самовдосконалення в оволодінні рідною та іноземними мовами. Включення мотиваційно-ціннісного, когнітивно-праксеологічного й рефлексивно-корегувального компонентів до підготовки майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації у їх взаємозв'язку і взаємозалежності сприятиме цілеспрямованій роботі з підготовки студентів до виконання професійної діяльності в стандартних і нестандартних ситуаціях.

**Ключові слова:** готовність до професійної комунікації, професійна діяльність, професійна комунікація, майбутні інженери-механіки, авіаційні фахівці.

The article reveals the component structure of future aviation maintenance engineers' readiness for professional communication. The emphasis is placed on the need to improve the quality of aviation maintenance engineers' training in order to master communicative competence in the context of flight safety. The analysis of the concept 'professional communication' and its structure, features of professional communication of aviation maintenance engineers, views of researchers on the components of readiness for professional communication allowed to define the interdependent components of the defined readiness, namely: motivational-axiological, cognitive-praxeological, reflexive-corrective. The motivational-axiological component characterizes the formation of value orientations, a stable motivational sphere of future aviation maintenance engineers to professional communication. The cognitive-praxeological component comprises knowledge and skills of professional communication. The knowledge element includes knowledge of aviation discourse, knowledge of professional terminology and professional language, knowledge of communication strategies for effective communication. Among the communication skills with adaptation to the activities of future aviation maintenance engineers, we distinguish the following: perceptual, interactive, communicative, and others. The reflexive-corrective component includes the formation of the need for self-analysis of professional communication, the desire to overcome linguistic barriers, the ability to self-education and self-improvement in mastering native and foreign languages. The inclusion of motivational-axiological, cognitive-praxeological and reflexive-corrective components in the preparation of future aviation maintenance engineers for professional communication in their relationship and interdependence will contribute to the purposeful training of students to perform professional activities in standard and non-standard situations.

**Key words:** readiness for professional communication, professional activity, professional communication, future aviation maintenance engineers, aviation specialists.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.18>

Мазуренко Ю.А.,

аспірант кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук  
Львівської академії  
Національного авіаційного університету

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Інтеграція України у світовий освітній простір, підвищені вимоги до авіаційних фахівців, глобалізація й технологізація ставлять перед ЗВО завдання з переосмислення системи підготовки та спрямованості її на задоволення потреб роботодавців. В умовах інтерналізації авіаційного простору важливість сформованості комунікативної компетенції в професійній діяльності фахівця зумовлена фактором безпеки польотів. Вищі авіаційні навчальні заклади, що готують авіаційних інженерів-механіків, відповідальні за рівень підготовки з професійної комунікації, зокрема за її іншомовний складник.

Зміст навчання іноземної мови майбутніх інженерів-механіків має забезпечити досягнення головної мети – навчити студентів спілкування іноземною мовою на повсякденні, академічні та професійні теми. Водночас оволодіння професійною комунікацією передбачає широкий спектр знань, умінь, здібностей для спілкування представників професійної групи в ситуації, яка пов'язана з безпосереднім виконанням ними професійних чи службових обов'язків. Завданнями комунікативної діяльності іноземною мовою інженерами обслуговування повітряних суден є організація технічного обслуговування й тестування авіаційного й



радіоелектронного обладнання повітряних суден, їх інспекторського огляду, ведення технічної документації та підготовки матеріалів для звітності, отримання роботи в міжнародних компаніях авіаційного спрямування, проходження стажування за кордоном, інтенсифікація професійної взаємодії із зарубіжними колегами тощо. Тому знання іноземної мови набуває економічної цінності й розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки майбутніх інженерів авіаційної галузі. Для ефективної підготовки майбутніх інженерів-механіків важливо проаналізувати компонентну структуру готовності до професійної комунікації, що дасть можливість підібрати форми, методи та прийоми для їх розвитку.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема підготовки авіаційних фахівців до професійної комунікації була об'єктом дослідницької уваги О. Васюкович, Є. Кмити, О. Ковтун, О. Москаленко, Г. Пухальської, С. Тимченко, І. Файнман та ін. Проблемам професійної підготовки майбутніх інженерів в авіації присвятили праці такі дослідники, як Л. Барановська, Н. Глушаниця, О. Гнатюк, А. Кокарєва, Е. Лузік, О. Каверіна, Л. Конопляник, О. Панченко та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Питання виокремлення компонентної структури готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації не було предметом наукового пошуку.

**Мета статті** – виокремити й обґрунтувати компонентну структуру готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** Готовність до професійної комунікації та використання іноземної мови майбутніх авіаційних та інженерних кадрів була предметом дослідження О. Каверіної [6], Л. Конопляник [8], О. Москаленко [9]. О. Каверіна, вивчаючи вплив інтегративного підходу до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації, тлумачить поняття «готовність студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації» як складне соціально-психологічне утворення, що тісно пов'язане з процесом професійної підготовки майбутніх інженерів і відображає рівень сформованості їхніх інтегративних знань, умінь і навичок, практичної здатності здійснювати професійно-комунікативну діяльність на основі інтегративного підходу до вищої технічної освіти [6, с. 16]. Дослідниця виокремлює такі компоненти досліджуваної готовності: інтегративно-когнітивний (набуття лінгвістичної, соціокультурної і професійної комунікативної компетенцій), мотиваційний (формування комплексу соціально важливих мотивів, пробудження в майбутніх інженерів інтересу до інтегрованих гуманітарних знань, спрямо-

ваних на професійну діяльність), особистісний (формування в майбутніх інженерів інтегрованих професійно важливих якостей), інтегративно-операційний (удосконалення вмінь, необхідних для використання інтегрованих знань, умінь, навичок у сфері професійної діяльності) [6, с. 16–17].

На підставі аналізу різних дефініцій поняття «готовність» О. Москаленко [9] запропоновано авторське тлумачення поняття «готовність до ведення професійної комунікації англійською мовою в особливих умовах» як динамічної та стійкої характеристики, сформованої в процесі взаємодії всіх структурних елементів педагогічної системи підготовки курсантів вищих льотних навчальних закладів до професійної комунікації в особливих умовах, що передбачає ведення конструктивного діалогу англійською мовою. Дослідницею схарактеризовано компоненти готовності пілотів і диспетчерів до професійної комунікації в особливих умовах, а саме: мотиваційний, професійно-змістовий, психофізіологічний і рефлексивно-корегувальний.

Л. Конопляник [8] у дослідженні готовності майбутніх інженерів авіаційної галузі до використання іноземної мови в професійній діяльності виокремлює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, вольовий, змістово-діяльнісний, особистісно-творчий, оцінювальний. Мотиваційно-ціннісний передбачає наявність сукупності професійно-значущих мотивів і цінностей. Змістово-діяльнісний включає базові та ключові соціально-професійні компетенції. Особистісно-творчий охоплює професійні якості, що забезпечують відтворення в процесі професійної діяльності інтегрованих професійних умінь. Оцінювальний передбачає здатність до самостійності в прийнятті оптимальних рішень і рефлексію.

Аналіз поняття «професійна комунікація» та її структури, особливостей професійної комунікації інженерів-механіків, поглядів дослідників щодо компонентів готовності до професійної комунікації дав змогу виокремити взаємозалежні компоненти готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-праксеологічний, рефлексивно-корегувальний.

Мотиваційно-ціннісний характеризує сформованість ціннісних орієнтацій, стійкої мотиваційної сфери майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації. Рушійна сила мотиваційного є основою для оволодіння знаннями, засвоєння їх на практиці та здійснення самоаналізу в майбутньому.

За визначенням С. Гончаренка, мотивація – це система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Дослідники (О. Гриджук, А. Маркова) уважають, що ефективність навчання залежить

від мотивації навчання, оскільки саме формування в учнів позитивної, стійкої мотивації спонукає до наполегливої та систематичної роботи. У мовленнєвій діяльності, на думку О. Гриджук [3], мотивація і професійна діяльність є основними чинниками, під впливом яких відбувається процес становлення мовної особистості майбутнього фахівця. Мотивація та діяльність є взаємозалежними й впливають одна на одну. Розуміння потреб, вироблення відповідних норм поведінки є визначальними у виборі сфери діяльності.

Дослідниці комунікативної компетентності авіаційних фахівців Л. Зеленська, С. Тимченко [5] наголошують, що мотиваційний компонент наявний у навчальній діяльності, оскільки її успішність можлива лише за умови позитивного ставлення студентів до навчання, наявності пізнавального інтересу, потреби в здобутті знань. І. Демченко [4] також підкреслює важливість наявності позитивної мотивації в майбутніх авіаційних фахівців, яка сприяє формуванню професійної комунікації, забезпеченню комунікативних потреб у різних сферах спілкування: науковій, соціально-культурній, суспільно-політичній і побутовій.

О. Москаленко зауважує, що до змісту мотиваційного компоненту входять професійно значущі мотиви, установки й цінності, цей компонент спрямовує навчальний процес на формування потреби в отриманні знань, навичок і вмінь; розвиває інтерес до майбутньої професії; спонукає до розв'язання додаткових професійних завдань, що не входять до навчальної програми, але опосередковано впливають на майбутню професійну діяльність; розширює кругозір, сприяючи вдосконаленню, саморозвиткові й самоактуалізації особистості [9, с. 240].

Когнітивно-праксеологічний компонент характеризується сформованістю знань і вмінь професійного спілкування. Л. Барановська [1] обґрунтувала зміст навчання студентів професійного спілкування, компонентами якого, на її думку, є сукупність таких знань: знання про спілкування як про психологічну взаємодію людей у процесі спільної діяльності; знання з професійної мови, які допомагають виявляти особливості взаємодії людей на вербально-рольовому рівні; знання з матеріалізації процесів фахового спілкування, які засвоюються під час занять із професійно орієнтованих і спеціальних дисциплін.

Важливим складником змістового компоненту готовності майбутніх інженерів-механіків до професійної комунікації є знання фахової термінології, що виявляється в нормативному використанні термінів в усному та писемному професійному мовленні. Ми погоджуємося з думкою О. Гриджук [3], що навчання фахової лексики забезпечує розуміння студентами системної організації термінової лексики, що дасть змогу ефективно вико-

ристовувати набуті знання в майбутній діяльності. Засвоєні студентами термінологічні знання стануть теоретичним підґрунтям для умотивованого використання фахової лексики в професійному дискурсі. Отже, до знань професійної комунікації ми включаємо знання про авіаційний дискурс, знання фахової термінології та професійної мови, знання комунікативних стратегій для ефективної комунікації.

Комунікативні вміння авіаційних фахівців були предметом вивчення низки дослідників (А. Дранко, О. Ковтун, О. Москаленко, Г. Пухальська, С. Тимченко). О. Ковтун під професійномовленнєвими вміннями авіаційних операторів розуміє «здатність авіаційного оператора до ефективної рецептивної та продуктивної мовленнєвої діяльності, пов'язаної з реалізацією функцій професійно-мовленнєвої комунікації та спілкування» [7, с. 191]. Учена вважає, що ці вміння охоплюють як традиційні мовленнєві вміння (читати, слухати, говорити, писати), так і вміння, пов'язані з використанням інфокомунікативних технологій. Ці вміння, на думку О. Ковтун, охоплюють три групи: уміння приймати, передавати та обробляти інформацію. Уміння прийому інформації: уміння слухати при виключно голосовому чи безпосередньому спілкуванні; уміння з паперових і електронних носіїв. Уміння передачі інформації: уміння говорити: уміння швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; уміння планувати своє мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування; уміння добирати адекватні засоби для подачі змісту; уміння забезпечити зворотний зв'язок (уточнювати, перепитувати, перевіряти, підтверджувати чи з'ясувати інформацію); уміння передавати числову інформацію; уміння писати: уміння передати на письмі літерну, числову й графічну інформацію; уміння оформити відповідну документацію; уміння зв'язного писемного мовлення. Уміння обробки інформації: уміння обробляти сприйняту на слух інформацію; уміння шукати інформацію в бортовій довідковій літературі.

Нам імпонує підхід до визначення комунікативних умінь дослідниці С. Тимченко [5], яка тлумачить їх як складну систему усвідомлюваних мовленнєвих дій, які базовані на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу продуктивно застосовувати способи й прийоми професійного спілкування в нових умовах відповідно до поставленої мети.

Дослідниця Г. Пухальська [10], вивчаючи проблему формування комунікативної компетентності авіаційних фахівців (майбутніх пілотів), фокусує увагу на формуванні таких груп умінь: 1) перцептивних (знання теорії соціальної перцепції; володіння навичками активного слухання: підтримка, перефразовування, резюмування; уміння адек-

ватно сприймати групові процеси, себе й партнера в міжособистісній взаємодії; швидко і правильно орієнтуватися в ситуації й умовах спілкування загалом; точно й адекватно сприймати фізичні, емоційні та поведінкові, рольові характеристики партнера (екіпажу) і моделювати його особистість; точно уявляти цілі, мотиви, установки партнера; побачити себе очима партнера; прогнозувати і сприймати ставлення до себе іншого); 2) інтерактивних (уміння аналізувати прийняття взаємодії; поводитися в проблемних і конфліктних ситуаціях (розуміння рішення); знання теорії взаємодії людей; уміння виконувати й розподіляти обов'язки, функції, ролі, завдання адекватно ситуації взаємодії; поводитися в проблемних і конфліктних ситуаціях (розуміння природи суперечностей і формування конструктивного погляду на конфлікт; аналізувати ситуації та причини їх виникнення; прогнозування й керування конфліктами: надавати конструктивної форми суперечностям чи передбачати, усувати негативні наслідки і брати позитивні можливості з конфліктів); обирати адекватні способи взаємодії з членами екіпажу, реалізовувати їх, коригувати взаємодію); 3) комунікативних (уміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування; уміння встановлювати й підтримувати психологічний контакт; урахувати особливості об'єкта комунікативного впливу; будувати логічне, аргументоване, емоційно-образне повідомлення; вибирати адекватні способи передачі інформації; забезпечувати й урахувати відповідну інформацію членів екіпажу та здійснювати корекцію своїх повідомлень); 4) інших (знання етикету, етнокультурних норм, еталонів і стандартів спілкування, стереотипів поведінки та професійної діяльності; уміння самопрезентації; уміння саморегуляції в процесі міжособистісної взаємодії). Нам імponує підхід дослідниці, тож ми визначаємо зазначені чотири групи комунікативних умінь з адаптацією до діяльності майбутніх авіаційних інженерів-механіків.

Рефлексивно-корегувальний компонент досліджуваної готовності включає сформованість потреби в самоаналізі професійної комунікації, прагнення до подолання лінгвістичних бар'єрів, здатності до самоосвіти й самовдосконалення в оволодінні рідною та іноземними мовами. Рефлексивно-корегувальний компонент, на думку О. Москаленко [9], передбачає розкриття сутності феномена рефлексії, здійснення контролю навчальної діяльності, корегування змісту навчального матеріалу, аналіз результатів професійної підготовки, оцінювання власної поведінки за допомогою самоконтролю, самоорганізації та самовизначення.

Самоаналіз професійної комунікації майбутніми інженерами-механіками допомагає виявити власні недоліки та прогалини в підготовці, що допоможе спрямувати зусилля в цей напрям.

Прагнення до подолання комунікативних бар'єрів, що є психологічними перешкодами в процесі передачі інформації, необхідне для ефективного оволодіння комунікативними стратегіями взаємодії. Здатність до безперервної самоосвіти та самовдосконалення є важливим елементом рефлексивно-корегувального компоненту. На думку дослідниці Л. Герасименко [2], самоосвіта в льотному навчальному закладі виконує низку важливих завдань, серед яких – вивчення матеріалу дисциплін, самоаналіз себе як особистості й розуміння потреби у формуванні професійних якостей, самостійне оволодіння реальними професійними навичками в умовах, наближених до реальних за допомогою комп'ютерних програм.

**Висновки.** Отже, включення мотиваційно-ціннісного, когнітивно-праксеологічного та рефлексивно-корегувального компонентів до підготовки майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації в їх взаємозв'язку і взаємозалежності сприятиме цілеспрямованій роботі з підготовки студентів до виконання професійної діяльності в стандартних і нестандартних ситуаціях. Ці компоненти готовності є об'єктивно необхідними для обґрунтування та подальшої розробки педагогічної системи професійної підготовки майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації, а саме визначення організаційно-методичного забезпечення (форми, методи, прийоми, засоби, зміст підготовки), діагностичного інструментарію, критеріїв і показників досліджуваної готовності, рівнів сформованості.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барановська Л.В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 46 с.
2. Герасименко Л. С. Мотивація до самоосвіти майбутніх авіаційних фахівців у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник льотної академії. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 1. С. 48–53.
3. Гриджук О.Є. Теоретико-методичні засади формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: автореф. дис. ... докт. пед. наук :13.00.02 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2018. 45 с.
4. Демченко І.В. Формування мотивації іноземців – майбутніх фахівців авіаційної галузі до професійної комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Льотна академія Національного авіаційного університету. Кропивницький, 2020. 399 с.
5. Зеленська Л.М., Тимченко С.В. Формування мотивації до іншомовного спілкування як запорука професійного успіху майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом. *Науковий вісник Льотної академії. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 5. С. 116–119.
6. Каверіна О.Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчаль-

них закладів до професійної комунікації : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2010. 46 с.

7. Ковтун О.В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02, 13.00.04 / Держ. закл. «Південно-укр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2013. 533 с.

8. Конопляник Л.М. Формування готовності майбутніх інженерів авіаційної галузі до використання

іноземної мови у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2011. 21 с.

9. Москаленко О.І. Теоретичні і методичні засади підготовки курсантів вищих льотних навчальних закладів до професійної комунікації в особливих умовах : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Хмельницький, 2017. 41 с.

10. Пухальська Г.А. Проблема формування комунікативної компетентності в майбутніх пілотів цивільної авіації. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010. № 42. С. 173–177.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ

### PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE RAILWAY TRANSPORT SPECIALISTS: PEDAGOGICAL EXPERIMENT

*Стаття присвячена організації та методиці проведення педагогічного експерименту в професійній підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервності професійної освіти. Здійснено аналіз методів і методик, які застосовані в ході експерименту. Описано й проаналізовано етапи організації та проведення експериментального дослідження. Ключовими завданнями експерименту було визначення структури професійної компетентності й рівнів її сформованості в майбутніх фахівців залізничного транспорту; перевірка на практиці гіпотези дослідження та ефективності сукупності обраних педагогічних умов; апробація розробленого навчально-методичного забезпечення освітнього процесу; перевірка результативності й практична реалізація компонентів системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної ступеневої освіти; аналіз і корекція теоретичних і практичних рекомендацій щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної професійної освіти (система «коледж-університет»).*

*Метою впровадження в освітній процес авторської моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти була реалізація запропонованих педагогічних умов, впровадження інновацій, апробація методичного забезпечення та відпрацювання практичних технологій, спрямованих на вдосконалення традиційної системи підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту.*

*Проаналізовано педагогічний експеримент, що складався з таких етапів: підготовчого, проєктно-пошукового, формуально-перетворювального та підсумково-узгальненого.*

*Досліджено критерії й показники ефективності системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної професійної освіти.*

*Охарактеризовано компоненти (когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний, ціннісно-мотиваційний) готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності за рівнями (початковий, середній, достатній, високий).*

**Ключові слова:** педагогічний експеримент, професійна підготовка, майбутні фахівці,

*залізничний транспорт, компоненти, критерії, показники.*

*The article is devoted to the organization and methods of conducting a pedagogical experiment in education of future railway transport specialists in the process of lifelong professional education. The analysis of methods and techniques that were used during the experiment is conducted. The stages of organization and conducting of experimental research are described and analyzed. The key objectives of the experiment were: to determine the structure of professional competence and the levels of its formation of future railway transport specialists; practical testing of research hypothesis and the effectiveness of selected set of pedagogical conditions; approbation of the developed educational and methodical provision of educational process; verification of the effectiveness and practical implementation of the components of the professional training system of future railway transport specialists in the conditions of lifelong higher education; analysis and correction of theoretical and practical recommendations for the formation of professional competence of future railway transport specialists in the context of lifelong professional education ("college-university" system).*

*The purpose of introducing the author's model of professional training system of future railway transport specialists in the context of lifelong education was to implement the proposed pedagogical conditions, introduce innovations, test methodological support and test practical technologies aimed at improving the traditional system of future railway transport specialists education.*

*The pedagogical experiment was analyzed, which consisted of the following stages: preparatory, design-search, formative-transformative and final-generalizing.*

*Criteria and indicators of system efficiency of future railway transport specialists professional education in the conditions of lifelong professional education are investigated.*

*The components (cognitive, operational, reflexive, value-motivational) of future railway transport specialists readiness for professional activity by levels (initial, average, sufficient, high) are characterized.*

**Key words:** pedagogical experiment, professional education, future specialists, railway transport, criteria, indicators.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.19>

**Маланюк Н.М.,**

канд. пед. наук,

викладач циклової комісії  
загальноосвітніх дисциплін

Київського коледжу транспортної  
інфраструктури

#### **Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Традиційні підходи в професійній освіті потребують коригування та зміни у зв'язку з мінливістю вимог до підготовки майбутніх фахівців, урахування запити суспільства та кожної конкретної особистості. Освіта як суспільна інституція повинна відображати рівень розвитку суспільства, а також відповідати сучасному рівню розвитку науки й техніки.

Оскільки залізничний транспорт є однією з ключових ланок економічної системи будь-якої країни, то підготовці кваліфікованих кадрів потрібно приділяти увагу, зважаючи на імплементацію української залізниці в європейську. Метою педагогічного експерименту в професійній освіті є пошук шляхів удосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту для досягнення якісно вищих результатів такої підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам підвищення ефективності педагогічних досліджень присвячено праці таких науковців: Ю. Бабанського, С. Гончаренка, Н. Кузьміної, С. Сисоєвої та інших.

Академік С. Гончаренко розкриває сутність педагогічного експерименту як спеціально організованих змін в освітньому процесі, що підпорядковані завданням і гіпотезі дослідження; деяку системну організацію освітнього процесу з метою встановлення зв'язків між досліджуваними явищами та процесами, при якій зберігається цілісність освітнього процесу; аналіз кількісних і якісних показників одержаних результатів у цілому освітньому процесі [2, с. 175].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Нині є наявна низка ґрунтовних теоретичних досліджень даної проблеми, які стають підґрунтям практичних досліджень. Практична експериментальна діяльність стосується експериментів у конкретній галузі, проте поза увагою залишився педагогічний експеримент, спрямований на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту.

**Мета статті** – розкрити сутність, описати експеримент, обґрунтувати вибір методів і методик, проаналізувати одержані результати.

**Виклад основного матеріалу.** Сутність дослідно-експериментальної роботи – практична реалізація авторських інновацій, спрямованих на підвищення якісних показників освітнього процесу, а також перевірка висунутих гіпотез дослідження на достовірність і практичну доцільність.

У процесі педагогічного експерименту застосовані такі методи: вивчення досвіду провідних науковців галузі, теоретиків і практиків, педагогів і психологів, узагальнення досвіду, спостереження, анкетування, тестування, експертних оцінок, діагностичних робіт тощо. Отримані результати опрацьовані за допомогою методів математичної статистики для педагогіки [3, с. 190–200].

В основу дослідно-експериментальної роботи покладено такі принципи:

- принцип цілісного дослідження педагогічного явища – базується на ідеях системного підходу, розгляді окремого явища процесу з урахуванням його важливості для цілісного процесу, що досліджується;

- принцип об'єктивності полягає в застосуванні різних методів перевірки одержаних результатів;

- принцип комплексності виявляється в застосуванні низки методів з метою забезпечення валідності одержаних результатів;

- принцип ефективності – отримані результати мають мати вищі показники, ніж за умов традиційного підходу;

- принцип перманентності – системне неперервне спостереження за показниками успіш-

ності кожного учасника експерименту з метою можливості вчасної корекції освітнього процесу [2, с. 174–177]. Описані принципи академіка С. Гончаренка покладені в основу всієї експериментальної діяльності на всіх її етапах.

Процеси проєкції та моделювання педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту здійснено за таким планом:

1. Обґрунтовано гіпотезу дослідження, описано ідею та концепцію дослідження.

2. Виявлено, досліджено й обґрунтовано методологічні засади та базові ідеї щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту.

3. Запропоновано обґрунтовану концепцію професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в системі «коледж-університет».

4. Обґрунтовано низку педагогічних умов, упродовження яких мало б сприяти підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту.

5. Досліджено й виокремлено методичні аспекти системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної професійної освіти.

6. Чітко окреслено основні заходи, які необхідно впровадити в освітній процес з метою практичної реалізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах ступеневої освіти.

Авторська модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в системі «коледж-університет» може бути певним алгоритмом, реалізація якого на практиці сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу в закладах фахової передвищої та вищої освіти. Підґрунтям для побудови такої педагогічної системи стали положення:

- поетапність реалізації змін;

- підвищення пізнавальної активності студентів в освітньому процесі;

- формування освітнього середовища, яке б спрямо розкриттю творчого потенціалу кожного учасника освітнього процесу, а також розвитку індивідуальних задатків і здібностей;

- важлива роль співпраці на рівні «студент-викладач», індивідуалізація та особистісно-орієнтований підхід з метою забезпечення особистісного розвитку та професійного зростання кожного студента.

Дослідниця Н. Степанченко пропонує здійснювати педагогічний експеримент у такій послідовності етапів: теоретико-аналітичний, проєктно-пошуковий, формувально-перетворювальний [4]. Ми погоджуємося з такими назвами етапів педагогічного експерименту й вважаємо, що вони цілісно відтворюють логічну структуру

педагогічного експерименту у фаховій передвищій і вищій освіті.

Відповідно до обраної гіпотези та завдань дослідження, нами проведено педагогічний експеримент у 2015–2020 роках, що реалізований так:

I етап (теоретико-аналітичний) – 2015 рік. Підґрунтям для реалізації цього етапу стали науково-методичні матеріали, нормативно-правові акти, які регламентують діяльність закладів вищої та фахової передвищої освіти. Цей етап полягав у виокремленні й формулюванні гіпотези та завдань дослідження; в емпіричних дослідженнях, результатами яких стало виявлення сутності ключових понять дослідження, також на цьому етапі виокремлено базові ідеї методологічних підходів, які пізніше враховані в нашому експерименті. У ході цього етапу проведено констатувальний експеримент, який виявив стан сформованості професійної компетентності й готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців залізничного транспорту. Одержані результати констатувального експерименту стали підґрунтям для організації наступних етапів експерименту. Методи, які використані на цьому етапі: анкетування, моніторинг, опитування.

II етап (проектно-пошуковий) – 2016 рік. На цьому етапі здійснено теоретичне обґрунтування професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Здійснено аналіз наукових досліджень у сфері професійної освіти вітчизняних і зарубіжних фахівців, на основі якого виокремлено основні напрями дослідження, а також структурні компоненти системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервності професійної освіти.

На цьому етапі розроблено план-схему для побудови структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервності освіти. Виокремлено такі блоки системи професійної підготовки: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-процесуальний, технологічно-проєктувальний і результативно-коригувальний. Описані блоки взаємодіють між собою, органічно пов'язані та діють у сукупності, яка забезпечує ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Щоб практична реалізація описаної моделі була успішною, нами виділено й обґрунтовано низку педагогічних умов, які сприяли досягненню результату, прогнозованого на початку експерименту.

III етап (формульовано-перетворювальний) – 2016–2019 роки. На цьому етапі розроблено й впроваджено в освітній процес закладів фахової передвищої та вищої освіти навчально-методичне забезпечення: методичні рекомендації до курсів дисциплін математичного циклу, навчально-методичний супровід, рекомендації щодо впрова-

дження інновацій у професійній освіті тощо. Також на цьому етапі реалізовано основну частину формульованого експерименту, що полягав у впровадженні в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту авторської моделі системи такої підготовки, а також сукупності педагогічних умов, що сприяли її успішній реалізації. На цьому етапі також відбувалася апробація навчально-методичного забезпечення з метою підвищення ефективності освітнього процесу.

Запропонована нами методика, її реалізація дали підстави стверджувати, що здійснено об'єктивне оцінювання показників і рівнів сформованості професійної компетентності й готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців залізничного транспорту. Результати, які одержані в ході експерименту, засвідчили ефективність запропонованої методики вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту шляхом упровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій та авторських навчально-методичних матеріалів.

З метою оцінювання достовірності отриманих у ході експерименту результатів нами здійснено низку заходів: обрано обсяг вибірки, який мав представляти генеральну сукупність; дослідження виявлених відмінностей між показниками в експериментальній і контрольній групах проаналізовано відповідно до обраних критеріїв; зроблено обробку одержаних експериментальним шляхом результатів експерименту за допомогою методів математичної статистики, які дають змогу оцінити достовірність одержаних результатів (критерії Стюдента та Пірсона); здійснено підрахунок коефіцієнтів ефективності освітнього процесу в експериментальній і контрольній групах, а також різниці коефіцієнтів відповідно до кожного з обраних критеріїв. Одержані результати слугували підґрунтям для кореляції моделі та методик експерименту. Експериментально уточнено критерії ефективності педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. На завершення цього етапу педагогічного експерименту сформульовано уточнені методичні рекомендації щодо можливості подальшого застосування авторської системи професійної підготовки в інших закладах вищої та фахової передвищої освіти з метою широкого впровадження апробованих інновацій.

IV етап (підсумково-узагальнений) – 2019–2020 роки. На цьому етапі систематизовано й узагальнено отримані результати, а також їх зіставлено з теоретичними, оцінено одержані результати за допомогою статистичних методів; сформульовано підсумкові висновки.

Проаналізуємо експериментальну частину дослідження. Ще дослідник Ю. Бабанський так

характеризував науковий експеримент: шляхом планування, створення відповідних умов, цілеспрямованого впровадження конкретних явищ в освітній процес, виявлення певних фактів і закономірностей – це сутність наукового експерименту [1].

Центральним завданням нашого педагогічного експерименту було експериментально перевірити результативність системи професійної освіти майбутніх фахівців залізничного транспорту, що полягало в такому: визначити вплив на ефективність професійної підготовки моделі педагогічної системи з низкою педагогічних умов, а також на формування в студентів професійної компетентності й готовності до професійної діяльності.

Обрано робочу гіпотезу, яка полягала в такому: якщо відповідно до обраних і розроблених теоретичних і методичних засад системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту з використанням низки виокремлених педагогічних умов можна підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту, то також підвищиться їхній рівень професійної компетентності й готовності до професійної діяльності. Для перевірки правильності цієї гіпотези наш експеримент спрямовано на підтвердження ефективності запропонованої педагогічної системи як можливість одержати очікувані результати, а також визначити, на скільки впроваджені інновації вплинули на підвищення якісних і кількісних показників сформованості

професійної компетентності в майбутніх фахівців залізничного транспорту.

Для добору критеріїв і показників ефективності педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної професійної освіти ми враховували такі якісні характеристики: точність і достовірність; дидактична доцільність; мінімізація зовнішніх впливів; адекватність потреб кожного учасника освітнього процесу суспільним вимогам до якості підготовки майбутніх фахівців.

У ході експерименту виокремлено такі компоненти готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців залізничного транспорту: когнітивний, операційно-діяльнісний, ціннісно-мотиваційний і рефлексивний. Для визначення описаних компонентів ураховано якість знань (системність), розуміння основ науки; уміння застосовувати інформаційні процеси (зберігання, пошуку, опрацювання інформації тощо); здатність діяти в нестандартних або змінених ситуаціях. Характеристика компонентів готовності до професійної діяльності за рівнями сформованості подана в таблиці 1.

Когнітивний компонент ми оцінювали за показниками, які містилися в результатах тестових, контрольних, самостійних робіт, вхідної діагностики та результатів екзаменаційних сесій (упродовж формувального етапу експерименту).

Операційно-діяльнісний компонент оцінювали через дослідження в студентів уміння

Таблиця 1

**Характеристика компонентів за рівнями сформованості готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності**

Когнітивний компонент	Операційно-діяльнісний компонент	Рефлексивний компонент	Ціннісно-мотиваційний компонент	Компонент
				Рівень
Наявність мінімальних знань без їх систематизації	Розв'язання завдань методом перебору або спроб і помилок	Здатність до самоаналізу відсутня	Відсутність або нестійка мотивація як до освітньої, так і до професійної діяльності	Інтуїтивний (початковий)
У предметних знаннях наявна часткова систематизація, недостатня інтегрованість	Освітня діяльність реалізовується за шаблоном, алгоритмом, підказками	Самоаналіз відбувається під впливом зовнішніх факторів	Наявність вибіркості при вивченні освітніх дисциплін, низька мотивація до освітньої та професійної діяльності	Репродуктивний (середній)
Достатня систематизація та інтеграція знань	Достатній рівень умінь, у вирішенні окремих завдань проявляють творчість	Адекватний самоаналіз, здатність до самоорганізації освітньої діяльності та майбутньої професійної	Стойкий інтерес до освітньої діяльності й майбутньої професійної	Творчо-репродуктивний (достатній)
Творчий характер знань, чітка систематизація, інтеграція знань із різних галузей	Яскраво виражена професійна спрямованість, уміння розв'язувати завдання на більш ефективному рівні	Уміння здійснювати осмислений аналіз результатів власної діяльності, уміння протистояти перешкодам на шляху до успіху	Стойкий інтерес до освітнього процесу загалом і окремих навчальних дисциплін	Творчий (високий)



використовувати набуті знання в стандартних і нестандартних ситуаціях, вирішувати проблемні завдання з базових навчальних дисциплін (математика) та спецдисциплін (професійно-орієнтованих); уміння приймати рішення й нести відповідальність за їх наслідки; наявність комунікативних навичок – уміння працювати в команді, лідерські якості; здатність до самовдосконалення та саморозвитку. Цей компонент ми оцінювали за показником – умінням вирішувати професійно-орієнтовані завдання (ураховувалися індивідуальні проєктні роботи, захисти навчальних практик тощо).

Ціннісно-мотиваційний компонент оцінювали, проводивши анкетування, бесіди, тестування, спостереження за студентами під час виконання ними навчально-пізнавальних і професійно-орієнтованих завдань. У ході дослідження цього компонента важливу роль відігравали особистісні якості студентів, а також їхнє ставлення до освітньої діяльності й обраної майбутньої професії.

Рефлексивний компонент оцінювали за результатами тестування та анкетування, спрямованого на виявлення здатності особистості до оцінювання результатів своєї діяльності.

**Висновки.** Професійна підготовка майбутніх фахівців залізничного транспорту зазнає низки впливів: політичного, економічного, соціального тощо. Тому важливо шукати шляхи підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, зважаючи на виклики сьогодення та вимоги, що зростають, від суспільства та роботодавців до майбутніх кадрів транспортної інфраструктури. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на виявлення факторів, що впливають на якість професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. С. 436–546.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ, Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Степанченко Н.І. Система професійної підготовки учителів фізичного виховання : монографія. Львів : Піраміда, 2016. 652 с.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ

### PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION

*У статті представлені результати досліджень, що передбачають підготовку вчителів технологій в епоху інформатизації та її взаємозв'язок зі знаннями, уміннями та поглядами науковців в освітньому контексті, на який впливає використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).*

*Основна увага присвячена проблемі оновлення змісту освіти з урахуванням його інновацізації та пошуку перспектив підготовки вчителів технологій в умовах інформатизації освітнього середовища.*

*У ході дослідження виокремлено основні підходи в організації підготовки вчителів технологій: системний (виражається у вивченні закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з окремих частин, особливостей внутрішніх і зовнішніх зв'язків між ними), особистісно орієнтований (трансформація власних особистісних надбань викладача, намагання відкрити пріоритети особистісного ставлення до кожного студента), синергетичний (забезпечення гнучкого реагування на швидко змінні соціально-педагогічні ситуації, швидку орієнтацію на соціальне замовлення щодо підготовки фахівців, варіативність навчання) і компетентнісний (формування в майбутніх учителів технологій низки взаємопов'язаних ключових компетентностей (здатностей кваліфіковано працювати чи розв'язувати педагогічні завдання)).*

*Указується, що важливою проблемою підготовки вчителя технологій в умовах глобальної інформатизації є відсутність мотивації до здобуття професії, яка є однією з найважливіших умов навчальної діяльності майбутніх молодих фахівців. Визначальним кроком до вирішення проблеми модернізації навчального процесу закладу вищої освіти є глобальне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Доводиться, що застосування ІКТ під час підготовки вчителів технологій надає важливі переваги викладачеві в організації навчального процесу.*

*Створення й використання інформаційно-освітнього середовища дає можливість здійснення підготовки вчителя технологій до самостійного навчання з урахуванням професійної компетентності.*

**Ключові слова:** інформатизація, інформаційно-комунікаційні технології, компетентнісний підхід, освітнє середовище, професійна підготовка, учитель технологій, освітні технології.

*This article presents the results of research involving the training of technology teachers in the age of informatization and its relationship with the knowledge, skills and attitudes of scientists in the educational context affected by the use of information and communication technologies (ICT).*

*The main attention is paid to the problem of updating the content of education taking into account its innovation and finding prospects for the training of technology teachers in the informatization of the educational environment.*

*In the course of the research the main approaches in the organization of teacher training are identified: systemic (expressed in the study of patterns and mechanisms of formation of a complex object from separate parts, features of internal and external relations between them), personality-oriented (transformation of the teacher's own personal achievements open priorities of personal attitude to each student), synergetic (providing a flexible response to rapidly changing socio-pedagogical situations, rapid focus on the social order for training, variability of learning) and competence (formation of future teachers a number of interrelated key competencies (skills work or solve pedagogical problems)).*

*It is pointed out that an important problem of technology teacher training in the context of global informatization is the lack of motivation to obtain a profession, which is one of the most important conditions for the educational activities of future young professionals.*

*It turns out that the use of ICT in the training of technology teachers provides important advantages to the teacher in the organization of the educational process.*

*The defining step towards solving the problem of modernization of the educational process of free economic education is the global introduction of information and communication technologies. It is proved that the use of ICT in the training of technology teachers provides important advantages to the teacher in the educational process.*

*The creation and use of information and educational environment provides an opportunity to train teachers of technology for self-study, taking into account professional competence.*

**Key words:** informatization, information and communication technologies, competency approach, educational environment, vocational training, technology teacher, educational technology.

УДК 378.147:(045)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.20>

**Маркус І.С.,**

старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти, креслення та комп'ютерної графіки інженерно-педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** У сучасному розвитку цивілізації домінуючою тенденцією розвитку є стрімкий перехід її до інформаційного суспільства, у якому об'єктами й результатами професійної діяльності переважної частини населення стануть інформаційні ресурси та знання, що, відповідно, вимагає ґрунтовної підготовки всіх членів соціуму до використання інформаційно-комунікаційних тех-

нологій у професійній діяльності [5], у тому числі й педагогів.

Розвиток інформаційного суспільства характеризується процесом тотальної інформатизації. Особливість її полягає в тому, що основною діяльністю у сфері суспільного виробництва є збирання, накопичення, зберігання, обробка, продукування, передача й використання інформації, яка здійснюється на основі використання засобів інформа-

ційно-комунікативних технологій (ІКТ). Цей факт необхідно враховувати в процесі підготовки вчителів технологій з урахуванням компетентнісного підходу.

Інформатизація суспільства є глобальним напрямом світового розвитку, принаймні в перші 20 років ХХІ століття. Застосування нових технічних засобів, таких як персональний комп'ютер, відео, супутникові канали й телекомунікації, мультимедіа, стає необхідним у тому числі й у ЗВО. І до цього повинен бути готовий майбутній учитель.

Мережеві технології – сучасний напрям інформатизації суспільства. Мережа Internet – це найбільша глобальна мережа, яка об'єднує в єдине ціле тисячі регіональних і корпоративних мереж світу, вона складається з сукупності різноманітних компонентів, таких як електронна пошта, електронні підручники, словники, довідники, енциклопедії, телеконференції й навіть чати, блоги, Вікі-Вікі тощо.

Можна впевнено стверджувати, що інформаційне суспільство зараз визначає й соціально-культурне життя людини, формує й розвиває інформаційну культуру особистості – «вміння цілеспрямовано працювати з інформацією і використовувати для її отримання, обробки й передачі, використовуючи комп'ютерну інформаційну, сучасні технічні засоби і методи» [4, с. 102–104]. У зв'язку з цим особливого значення набуває формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя технологій.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Професійна підготовка вчителя технологій (трудового навчання) розглядалася в дослідженнях низки науковців, серед яких – О. Білоблоцький, А. Грітченко, М. Козяр, Ю. Кирильчук, О. Коберник, Є. Мілерян, В. Сидоренко, В. Стешенко, С. Ткачук, А. Терещук, В. Титаренко, Д. Тхоржевський та ін. Проблеми модернізації освіти на компетентнісній основі розробляли В. Безпалько, Б. Гершунський, Д. Ельконін, І. Зимня, Н. Кузьміна, Е. Лузік, А. Маркова, О. Падалка, В. Сєриков, І. Фрумін, А. Хуторський, В. Шадриков та ін. Психологічні й педагогічні особливості впровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес досліджували В. Биков, М. Жалдак, А. Кокарева, Ю. Машбиць, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, З. Сайдаметова, О. Спірін, Ю. Триус.

На жаль, у підготовці вчителів технологій є ще багато не вирішених питань і завдань, а в розробках її теоретичних і методичних основ є ще чимало нерозв'язаних проблем, зокрема розвитку інформаційної компетентності відводиться занадто мало місця.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У сучасному світі інноваційні технології мають вагоме значення, що впливають, регулюють і навіть визначають обриси нової кон-

цепції суспільства. Цей контекст характеризується відривом від локальної парадигми, у якій ми були офіційно готові виконувати повсякденну та професійну діяльність на користь взаємодоповнення віртуального простору (кіберпростору). У цьому новому ландшафті ми маємо перебудувати й переоцінити наші уявлення, пов'язані з навчанням та освітою.

Основною проблемою підготовки вчителя технологій в умовах глобальної інформатизації є те, що при вступі до університету або через деякий час не всі студенти планують стати педагогами. На сучасному етапі одне із соціальних завдань – зберегти молоде покоління для суспільства, дати йому можливість визначитися. Виховання зацікавленості, мотивації в здобутті професії – найважливіші умови навчальної діяльності майбутніх молодих фахівців.

Стратегія сучасного освіти становить суб'єктивний розвиток і саморозвиток учителя, здатного не лише обслуговувати належні педагогічні та соціальні технології, а й виходити за межі нормативної діяльності, здійснюючи інноваційні процеси творчості в широкому змісті.

Саме тому основні завдання підготовки майбутніх учителів технологій на сучасному етапі складаються, щоб навчити студента правильно відтворювати та обробляти інформацію, отриману від зовнішнього середовища, адаптувати відповідні технології до нових умов або створювати нові алгоритми освіти.

Зазвичай це питання розглядається як ідентифікація профілю вчителя для виконання певної діяльності, у дослідженні ми прагнемо розширити дискусію, щоб визначити, що насправді становить цей профіль. Іншими словами, ми пропонуємо розширити педагогічну перспективу підготовки вчителів технологій в умовах інформатизації.

У цьому сенсі основною **метою статті** є пошук перспектив підготовки вчителів технологій в умовах інформатизації освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із основних напрямів модернізації української освіти є її інформатизація, яка на сучасному етапі передбачає оснащення навчальних закладів сучасними засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та їх використання як високоефективного педагогічного інструменту, що дає змогу істотно підвищити ефективність освітнього процесу з меншими витратами сил і часу як викладача (вчителя), так і студента (учня).

Проблеми інформатизації освіти, зокрема інформатизації професійної освіти, в останнє десятиліття, мабуть, найчастіше й багато обговорюються.

Однією з таких не вирішених проблем є проблема адекватного визначення змісту професійного навчання майбутніх фахівців в умовах усе

більш очевидної інформатизації суспільства та освіти.

Які вимоги сьогодні ставить система освіти та що пропонує, щоб змінити підготовку вчителів і пристосувати її до потреб, вимог сучасності, особливо до умов інформатизації?

На наш погляд, процес підготовки вчителів технологій потребує суттєвого оновлення, оскільки еволюція технологій дає нам змогу побачити стрімку інформатизацію освітнього середовища, особливо в умовах пандемії.

Для цього варто використовувати нові положення, принципи та ідеї, керуючись якими можна вдосконалювати теорію та практику підготовки вчителів технологій. Регуляторами модернізації, що спрямовують процес підготовки вчителів технологій в умовах інформатизації освітнього середовища, мають стати конкретизовані нами й ураховані в реальному освітньому процесі принципи їхньої підготовки. Визначаючи ці принципи, необхідно врахувати сучасні підходи до організації педагогічного процесу як у закладах вищої освіти, так і в загальноосвітніх навчальних закладах.

Проведений нами аналіз науково-педагогічних джерел дав можливість визначити основні підходи до організації підготовки вчителів технологій: системний (специфіка системного підходу як методологічної основи наукового дослідження виражається у вивченні закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з окремих частин, особливостей внутрішніх і зовнішніх зв'язків між ними, що дає змогу виявити сутність досліджуваної системи як цілісного утворення [11, с. 81]), особистісно орієнтований (трансформація власних особистісних надбань викладача, намагання відкрити пріоритети особистісного ставлення до кожного студента), синергетичний (забезпечує гнучке реагування на швидко змінні соціально-педагогічні ситуації, швидку орієнтацію на соціальне замовлення щодо підготовки фахівців, варіативність навчання; сприяє впровадженню особистісно орієнтованих технологій навчання; установленню суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу; забезпечує розвивальне навчання, підвищує самоцінність кожної особистості) і компетентнісний (сприяє формуванню в майбутніх учителів технологій низки взаємопов'язаних ключових компетентностей (здатностей кваліфіковано працювати чи розв'язувати педагогічні завдання)).

У дослідженні зупинимося на компетентнісному підході як визначальному у формуванні в майбутніх учителів технологій низки ключових компетентностей: професійної, особистісної, соціальної, комунікативної тощо, професійна компетентність – це результат професійної освіти. На думку О. Митника [12, с. 36], професійну компетентність учителя можна тлумачити як здатність

фахівця кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності як у запланованих, так і в непередбачених педагогічних ситуаціях. Використовуючи зазначений підхід, представимо складники професійної компетентності вчителя загальноосвітньої середньої школи.

Дослідниця О. Дубасенюк [6, с. 14–15] виокремлює і дослідженнях, що теоретичні знання – це знання про:

- зміст поняття психічного віку дітей, підлітків, юнаків;
- психофізіологічні особливості різних категорій учнівської молоді;
- особливості процесу засвоєння навчального матеріалу;
- особливості формування наукових понять у загальноосвітній середній школі;
- зміст навчання в початковій, основній, старшій ланках середньої освіти;
- дидактичні принципи, функції, технології процесу навчання;
- принципи педагогіки співробітництва.

Знання-засоби містять:

- знання методики організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках з різних предметів;
- методи активізації пізнавальної діяльності учнів;
- форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- інноваційні технології навчання.

Знання-цінності:

- знання особистісно-діяльнісної, гуманістичної парадигми освіти;
- особливості й цінності педагогічної професії;
- знання основ педагогічної етики, моральних якостей громадянина, моральних стимулів діяльності [8, с. 42–44].

Можливість розвитку професійно-компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах інформатизації освіти забезпечується низкою основних характеристик особистості, зокрема існуванням професійних інтересів, мотивацією до здобуття професії, відсутністю суперечностей, а також за умов:

- організаційно-педагогічних: навчальна програма, графік, вибір критеріїв, оцінювання рівня професійної компетентності тощо;
- змістових: вибір змісту професій, контекст різноманітного навчання; курси в умовах інформатизації освіти, їх інтеграції;
- технологічних: контроль і розрахункові процедури, принципи організації навчального процесу, використання інноваційних технологій навчання;
- акмеологічних: орієнтація на формування здібностей студентів, діагностика розвитку студентів, мотивація професійного розвитку тощо [9].

Вищезазначені умови системно реалізуються в підході, заснованому на компетентностях, який спирається на принципи гуманістичної педагогіки й містить деякі інші інноваційні педагогічні підходи та концепції:

- особистісні й діяльнісні (забезпечує активну та діяльнісну організацію навчального процесу з урахуванням специфічних особливостей та інтересів студентів);
- ситуативні й проблемні (припускаючи створення навчальних ситуацій різного ступеня проблемного характеру);
- комунікативні (забезпечує професійний розвиток ідентичності студентів у професійній взаємодії, спілкування);
- об'єктивні (цей термін використовується Л.М. Фрідманом, Е.І. Машбітами та ін.) (передбачає моделювання в навчальному процесі ієрархії посадових і рольових завдань, включаючи рішення проблем соціальної та професійної взаємодії), а також контекстного підходу до вибору змісту освіти [7].

У професійній підготовці вчителів технологій в умовах інформатизації освітнього середовища застосування компетентного підходу має загальнометодологічне значення; особливості його безпосередньої реалізації в освітній практиці зумовлені сутністю й підтримкою професійної компетентності конкретних експертів.

Загалом професійна компетентність визначається як сукупність якостей особистості забезпечення ефективної професійної діяльності. Структура цих якостей включає такі характеристики:

- професійно важливі знання, уміння;
- професійні здібності;
- професійну спрямованість;
- досвід творчої професійної діяльності й мислення.

Їх інтеграція стає єдністю теоретичної та практичної готовності до конкретної роботи й дає фахівцеві змогу проявити здатність реалізувати потенціал успішної творчої професійної діяльності на практиці [7, с. 20–21].

В. Гутмахер зазначає, що поняття «компетентність» наближається до понятійного поля «Я знаю, як», ніж у полі «Я це знаю», і наголошує, «що використання – це компетентність в експлуатації». Він дає визначення 5 груп ключових компетентностей, що приймаються Радою Європи, формуванню якої надається вагоме значення в підготовці молоді:

- «... політичні та соціальні компетенції, такі як здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти, щоб брати участь у підтримці та вдосконаленні демократичних інститутів;
- міжкультурні компетенції, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві.

Щоб контролювати прояв расизму та ксенофобії та розвиток клімату нетерпимості, освіта повинна «забезпечити» молодих людей міжкультурною компетенцією (прийняття відмінностей, повага інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій);

- комунікативні компетенції, що стосуються оволодіння усним і письмовим спілкуванням, особливо важливі для роботи та суспільного життя; у тому ж контексті спілкування все більшого значення набуває володіння кількома мовами;
- соціальні та інформаційні компетенції, пов'язані з інформатизацією суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабкі та сильні сторони й способи критичного мислення щодо розподіленої інформації засобами масової інформації та рекламою;
- особиста компетентність – здатність навчатися протягом усього життя як основа безперервного навчання в контексті як особистісної професійного, так і соціального життя» [13, с. 21].

Істотна «формула» навчання людини до діяльності в інформаційному суспільстві відома з кінця 80-х – початку 90-х років, так звана «бізнес-модель», згідно з якою майбутній експерт повинен отримати все протягом професійної підготовки, необхідної для вирішення професійних завдань, з використанням комп'ютерного й телекомунікаційного обладнання та нових інформаційних технологій.

Використання ІКТ в сучасному освітньому процесі дає можливості успіху для кожного, розвитку та самореалізації особистості, дає можливість кожному, незважаючи на соціальний статус, отримати якісну освіту.

Разом із тим використання ІКТ потребує створення нової освітньої парадигми, щоб студент був активним учасником навчального процесу. Як результат упровадження ІКТ в навчальний процес, нових обрисів набудуть відносини студент-викладач, студент-студент, студент-суспільство, студент-інформація. Пріоритетними завданнями освіти стає не передача студенту, а формування вмінь здобувати й опрацьовувати нові дані, формування критичного мислення: аналізувати, синтезувати, оцінювати, продукувати.

Натомість в освітніх програмах існує невідповідність застосування ІКТ реаліям і тенденціям сучасної професійної підготовки фахівців.

Вирішальним стає пошук відповідних технологій. Основними вимогами до них, з одного боку, є ідеї гуманізації освіти – перенесення акценту з процесу передачі інформації на процес професійного та особистісного розвитку здобувача та пошук відповідних технологій, з іншого боку, потреба вдосконалення та оптимізації процесу передачі обсягу інформації, що зростає.

Сьогодні інформаційні технології потрібно розглядати з погляду технології організації навчаль-

ного процесу, що забезпечують не лише засвоєння знань здобувачами, а і їхнє професійне та особистісне зростання.

Упровадження ІКТ в підготовку вчителів технологій надає такі переваги викладачеві в організації навчального процесу:

- швидкий зворотній зв'язок між здобувачем і засобами ІКТ, який забезпечує реалізує обмін повідомленнями між студентом і викладачем, між студентом і програмним навчальним середовищем;

- комп'ютерне моделювання об'єктів, явищ, процесів, що вивчаються, проведення віртуальних експериментів, можливість швидкої зміни умов експерименту й опрацювання значної кількості результатів досліджень;

- візуалізація навчального матеріалу (динамічне подання об'єктів, процесів, явищ, їх складових частин, графічне подання закономірностей і результатів експериментів, дослідів, розв'язків задач);

- автоматизація процесів контролю, реєстрації й аналізу результатів навчального процесу, рівнів навчальних досягнень студентів;

- забезпечення дистанційної системи та індивідуального вивчення окремих факультативних курсів.

Разом із тим, ураховуючи особливості підготовки вчителів технологій, варто під час організації навчального процесу особливу увагу звертати на особистісні якості студентів, а також їхньої майбутньої професійної діяльності – цілеспрямованого трудового процесу, розрахованого на передачу учням певних думок і почуттів, і роботи з матеріалом, що передбачає творче задоволення, насолоду від процесу перетворення фантазії на реальність.

**Висновки.** Отже, сучасна мета освітньої галузі «Технологія» передбачає формування технічно, технологічно та комп'ютерно освіченої особистості, яка готова до реалій життя й активної професійної діяльності в умовах інноваційного інформатизованого суспільства. Головні акценти підготовки учнів мають переміститися від фактично-ремісничого навчання до формування та розвитку творчої ініціативності, самореалізації, інтелектуального наповнення нового змісту трудового навчання, створення належних умов для розвитку та реалізації індивідуальних можливостей кожного учня. Саме тому із цього має відбутися й переорієнтація підготовки вчителя технологій (трудоного навчання), що має бути відображено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі вчителя. Це потребує суттєвої модернізації вищої педагогічної освіти технологічного профілю.

Зокрема, визначальним кроком до вирішення проблеми модернізації навчального процесу ЗВО є глобальне впровадження інформаційно-

комунікаційних технологій, що дасть можливість активізувати пізнавальну діяльність студентів; раціонально організувати навчальний процес, підвищити мотивацію студентів до здобуття професії, ефективність проведення навчальних занять; формувати й удосконалювати дослідницьку діяльність; забезпечити доступ до інформації, електронних бібліотек, освітніх сайтів, інших інформаційних ресурсів; інноватизувати форми й методи позааудиторної діяльності студентів.

У подальших дослідженнях проблеми підготовки вчителів технологій убачаємо за необхідність визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко О.Б. Особливості техніко-технологічної підготовки майбутніх вчителів технологічної освіти. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія «Педагогічні та історичні науки»*. 2013. Вип. 110. С. 5–11.
2. Бойчук В.М. Організація підготовки майбутніх учителів технологій в умовах інформаційного навчального середовища. *Współczesne tendencje w nauce i edukacji : zbiór artykułów naukowych*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour». 2016. Str. 22–27.
3. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 № 1176. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816) (дата звернення: 10.12.2020).
4. Гендина Н.И. Информационная культура и информационное образование. *Информационное общество: культурологические аспекты и проблемы* : материалы Междунар. научн. конф., 17–19 сент. 2016 г. Краснодар, 2016. С. 102–104.
5. Гуревич Г. С. Інноваційні освітні технології як чинник розвитку професійних компетенцій педагогічного персоналу ПТНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. № 42. С. 3–6.
6. Дубасенюк О.А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства* : збірник наук. праць молодих дослідників. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10–16.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : методологический семинар. Москва, 2004. 42 с.
8. Исаев В.А., Воротилов В.И. Образование взрослых: компетентностный подход : учебно-методическое пособие / ГНУ ИОВ РАО. Санкт-Петербург, 2005. 91 с.
9. Кокарева А.М., Хоменко-Семенова Л.О. Анализ професійної вмотивованості та педагогічної майстерності викладачів ЗВТО. *Danish Scientific Journal*. 2019. № 28. P. 17–22.

10. Корець М.С. Науково-технічна підготовка вчителів для освітньої галузі «Технології» : монографія. Київ : НПУ, 2002. 258 с.

11. Кострубань Р.В. Суть та практичне значення системного підходу для ефективної професійної підготовки в педагогічному коледжі. *Педагогічні науки* : збірник наук. праць. 2014. Вип. 120. С. 79–87.

12. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*. 2009. № 11. С. 35–37.

13. Hutmache Walo. Key competencies for Europe: *Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe*. Strasburg, 1997. P. 11–12.

14. Кокарєва А.М., Хоменко-Семенова Л.О. Аналіз професійної вмотивованості та педагогічної май-

стерності викладачів ЗВТО. *Danish Scientific Journal*. 2019. № 28. P. 17–22.

15. Корець М.С. Науково-технічна підготовка вчителів для освітньої галузі «Технології» : монографія. Київ : НПУ, 2002. 258 с.

16. Кострубань Р.В. Суть та практичне значення системного підходу для ефективної професійної підготовки в педагогічному коледжі. *Педагогічні науки* : збірник наук. праць. 2014. Вип. 120. С. 79–87.

17. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*. 2009. № 11. С. 35–37.

18. Hutmache Walo. Key competencies for Europe: *Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe*. Strasburg, 1997. P. 11–12.

## ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF THE FUTURE BORDER OFFICER BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE

Стаття присвячена одній із актуальних проблем підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників – формуванню здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури.

Автори аналізують психолого-педагогічну літературу з проблеми формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури. Здоровий спосіб життя трактується як спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження й покращення здоров'я майбутніх офіцерів-прикордонників. У статті наголошується, що акцентування уваги курсантів на змісті занять із фізичного виховання дає можливість усвідомити значимість фізичної культури.

Авторами зазначено, що значний інтерес для обґрунтування необхідності та шляхів формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури становить Тренінгова програма формування здорового способу життя, зокрема розвиток лідерської поведінки для формування прихильності до здорового способу життя. Звертається увага на важливість урахування вікових та індивідуальних особливостей у процесі занять із фізичної культури

Автори доходять висновку, що для обґрунтування необхідності формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури необхідно забезпечити свідомий вибір майбутніми офіцерами-прикордонниками суспільних цінностей здорового способу життя й формувати на їх основі стійку, індивідуальну систему ціннісних орієнтацій. Шляхами формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури виокремлено такі: удосконалення змісту навчальних занять із фізичної культури; забезпечення безперервності процесу фізичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на всіх етапах фахової підготовки; урахування вікових та індивідуальних особливостей у процесі занять із фізичної культури; залучення курсантів до виконання фізичних вправ з метою формування здоров'язбережувальної культури; удосконалення здоров'язбережувальної культури науково-педагогічного складу для

успішного фізичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, фізична культура, майбутні офіцери-прикордонники, фізичні вправи, вищий військовий навчальний заклад.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future border guard officers – the formation of a healthy lifestyle of the future border guard officer by means of physical culture. The authors analyze the psychological and pedagogical literature on the problem of forming a healthy lifestyle of the future border guard by means of physical culture. A healthy lifestyle is interpreted as a way of life aimed at maintaining and improving the health of future border guards. The article emphasizes that the emphasis of cadets on the content of physical education classes makes it possible to understand the importance of physical culture.

The authors note that a significant interest in justifying the need and ways to form a healthy lifestyle of the future border guard officer through physical culture is "Training program for a healthy lifestyle", in particular the development of leadership behavior to form a commitment to a healthy lifestyle. Attention is drawn to the importance of taking into account age and individual characteristics in the process of physical education.

In the article the authors conclude that to justify the need for a healthy lifestyle of the future border guard officer by means of physical culture it is necessary to ensure a conscious choice of future border guard officers of social values of a healthy lifestyle and form a stable, individual system of values. The ways to form a healthy lifestyle of the future border guard officer by means of physical culture are as follows: improving the content of physical education classes; ensuring the continuity of the process of physical education of future border officers at all stages of professional training; taking into account age and individual characteristics in the process of physical education classes; involvement of cadets in physical exercises in order to form a health culture; improving the health-preserving culture of the scientific and pedagogical staff for the successful physical education of future border guards.

**Key words:** healthy lifestyle, physical culture, future border guards, physical exercises, higher military educational institution.

UDK 37.355.371.378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.21>

**Мірошніченко В.І.,**

докт. пед. наук, професор,  
начальник кафедри психології,  
педагогіки та соціально-економічних  
дисциплін  
Національної академії  
Державної прикордонної служби  
України імені Богдана Хмельницького

**Журавльов В.В.,**

канд. психол. наук, доцент,  
доцент кафедри психології, педагогіки  
та соціально-економічних дисциплін  
Національної академії  
Державної прикордонної служби  
України імені Богдана Хмельницького

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Одним із видів забезпечення оперативно-службової діяльності з охорони державного кордону є соціально-гуманітарне та морально-психологічне забезпечення в Державній прикордонній службі України (далі – ДПСУ) як складова частина діяльності органів управління та посадових осіб усіх рівнів. В основу організації соціально-гуманітарного й морально-психологічного забезпечення покладено вимоги законодавства

України, Військової присяги, наказів і директив Адміністрації ДПСУ.

Серед напрямів морально-психологічного забезпечення є психопрофілактична робота з персоналом ДПСУ, яка передбачає таке: психологічне забезпечення правопорядку та дисципліни, запобігання розвитку професійної деформації персоналу, психогігієна умов діяльності персоналу, пропагування здорового способу життя [1]. Пропагування здорового способу життя – це комп-



лекс цільових організаційних і практичних заходів суб'єктів соціально-гуманітарного та морально-психологічного забезпечення щодо популяризації таких форм і засобів повсякденної життєдіяльності людини, які вдосконалюють резервні можливості організму, сприяють успішному виконанню соціальних і професійних функцій, профілактиці найбільш поширених захворювань.

Оскільки саме під час навчання у вищому військовому навчальному закладі формується професійна спрямованість особистості майбутнього офіцера-прикордонника, набуваються фундаментальні знання та практичні вміння й навички, необхідно сприяти усвідомленню курсантами відповідальності за здоров'я (своє та підпорядкованого персоналу). У цьому полягає актуальність порушеної проблематики.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз наукової літератури в контексті зазначеної проблематики засвідчив, що формування здорового способу життя майбутнього офіцера перебуває в центрі уваги дослідників. Дослідженню проблеми здорового способу життя, культури здоров'я та фізичної культури військовослужбовців присвячено значну частку творчого доробку О. Гнидюка, А. Мельнікова, О. Мозолева, К. Пантелеєва, О. Фігури, А. Чудика. У працях С. Присяжнюк, В. Краснов, М. Третьяков, Р. Раєвський, В. Кійко, О. Момот, В. Панченко обґрунтовують поняття про здоровий спосіб життя, його компоненти, описують комплекси вправ, що сприяють підтриманню здорового способу життя.

Нормативну базу дослідження становлять Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про Державну прикордонну службу України», Національна доктрина розвитку освіти, Указ Президента України «Основні напрямки розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя».

Поняття «культура» трактується як компонент професіоналізму фахівця як специфічний спосіб людської діяльності. Феномен культури визначають як сукупність не лише матеріальних, а й духовних цінностей, що відображають активну творчу діяльність людей в освоєнні світу в процесі гармонізації відносин між людиною, суспільством і природою [2].

Учені зазначають, що виховання культури здоров'я – це виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації щодо ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [3, с. 7]. Реалізація фізичного складника здійснюється через ранкову гімнастику, фізкультхвилинки, рухливі ігри, фізкультпаузи (оздоровчу рухову діяльність використання вправ щодо профілак-

тики сколіозу, запобігання гіподинамії; виконання дихальних вправ; виконання гімнастики для очей, точковий самомасаж біологічно активних точок обличчя й голови, щоб урешті «розбудити» дітей і створити відповідний робочий настрій на весь навчальний день; навчання народних засобів оздоровлення та профілактики захворювань; знання особистого рівня здоров'я; навчання щодо дотримання режиму навчання, харчування, праці, відпочинку [3, с. 10].

Під культурою здоров'я В. Колбанов, Т. Берсеєва розуміють динамічний стереотип поведінки, що сприяє здоровому способу життя й визначає дбайливе ставлення до здоров'я оточуючих людей [4].

Щодо поняття «культура здоров'я» студентів в умовах комп'ютеризації навчання дослідники трактують його як суспільне явище, що складається з різних аспектів, які є структурними компонентами, з яких формується культура здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання. Ці аспекти являють собою систему знань із формування, збереження й зміцнення власного здоров'я в умовах комп'ютеризації навчання, основ індивідуальної та загальної систем оздоровлення, пошук засобів збереження власного здоров'я, оволодіння певними вміннями та навичками виконання оздоровчих технологій (ураховуючи стать, вік, індивідуальні особливості), уникнення шкідливих звичок під час роботи на комп'ютері, дотримання здорового способу життя [5].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Наукові положення, висновки та рекомендації, які містяться в зазначених вище та інших наукових дослідженнях, мають велику цінність для вирішення проблеми формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури. Однак у більшості цих напрацювань не враховано особливостей підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема необхідності оволодіти навичками й вміннями самооцінки функціонального стану організму, а також оцінювати здоров'я власне та підпорядкованого персоналу.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності та шляхів формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що питання формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури вивчається переважно саме в контексті дослідження розвитку їхньої фізичної культури. Тому важливим етапом дослідження було вивчення життєвих і професійних цінностей, що спонукають майбутніх офіцерів-прикордонників до занять із фізичного виховання.

Результати проведеного опитування з використанням анкет показали, що найбільш вагомими цінностями фізичної культури є зміцнення та збереження здоров'я. Актуальними також є довге життя, підвищення працездатності, привабливий зовнішній вигляд. Тому важливим є урахування вікових та індивідуальних особливостей у процесі занять з фізичної культури. До того ж виконання професійних обов'язків офіцером-прикордонником зобов'язує його бути в належній фізичній формі.

Так, К. Пантелєєв визначає культуру здоров'я-збереження майбутніх офіцерів-прикордонників як цілісне особистісне утворення, що характеризується пріоритетом цінностей здоров'язбереження, високою активністю щодо їх засвоєння і трансляції в майбутній діяльності, сформованою звичкою та прагненням до здорового способу життя, наявністю знань, умінь і навичок щодо збереження й укріплення здоров'я, особистої фізичної культури, гігієни, культури міжособистісних взаємин і психологічної регуляції [2, с. 5].

Вихідним для розвитку феномена «здоровий спосіб життя» стало, по-перше, визначення терміна «здоров'я», запропоноване Всесвітньою організацією охорони здоров'я (далі – ВООЗ). Згідно з ВООЗ, «здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, відсутність хвороб і фізичних вад» [6, с. 16]. По-друге, це поняття способу життя. Спосіб життя – це біологічно соціальна категорія, що інтегрує уявлення про певний тип життєдіяльності людини й характеризується її трудовою діяльністю, побутом, формою задоволення матеріальних і духовних потреб, правилами індивідуальної та громадської поведінки [7, с. 16]. Спосіб життя включає основну діяльність людини, куди входять трудова діяльність, соціальна, психоінтелектуальна, рухова активність, спілкування та побутові взаємини. Логічним є твердження, що спосіб життя безпосередньо впливає на здоров'я людини, водночас умови життя опосередковано впливають на стан здоров'я людини.

Здоров'я забезпечує пристосування організму до умов внутрішнього та зовнішнього середовища, збереження й розширення резервів функціонування систем організму, генеративну, пізнавальну, соціальну діяльність. Важливу роль у цьому відіграє спосіб життя людини. За даними вчених, здоровий спосіб життя більше ніж на 50% визначає стан здоров'я людини.

Так, за визначенням А. Мельникова, «здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження та покращення здоров'я людей. Він забезпечує гармонійний розвиток, збереження, зміцнення здоров'я, високу працездатність і продовження творчого довголіття, дозволяє значною мірою розкрити найцінніші якості особи, які необхідні в умовах динамічного розвитку су-

спільства» [8]. Дослідник виділяє такі «основні елементи здорового способу життя: плідну працю, раціональний режим праці (навчання) та відпочинку, викорінення шкідливих звичок, оптимальний руховий режим, особисту гігієну, загартування, раціональне харчування тощо». На його думку, оптимальний руховий режим є найважливішою частиною здорового способу життя. Його основу становлять систематичні заняття фізичними вправами та спортом, ефективно вирішувані зміцнення здоров'я й розвитку фізичних здібностей дітей і молоді, збереження здоров'я та рухових навичок у середньому і зрілому віці, посилення профілактики несприятливих вікових змін у похилому віці. Тому фізична культура та спорт уважаються найважливішими засобами виховання людей.

Загартування – могутній оздоровчий засіб. Він дає змогу уникнути багатьох хвороб, продовжити життя й на довгі роки зберегти високу працездатність. Загартування виявляє загальнозміцнювальну дію на організм, підвищує тонус центральної нервової системи, покращує кровообіг, нормалізує обмін речовин [8, с. 69–70].

Нам також імпонує наукова позиція В. Корягіна, який зазначає, що здоровий спосіб життя створює таке соціальне мікросередовище, в умовах якого виникають реальні передумови для високої творчої самовіддачі, працездатності, трудової, навчальної та громадської активності, психологічного комфорту, якнайповніше розкривається психофізіологічний потенціал, актуалізується процес самовдосконалення. В умовах здорового способу життя відповідальність за стан свого здоров'я формується як частина загальнокультурного розвитку, що виявляється в єдності стильових особливостей поведінки, здатності реалізувати себе як особистість відповідно до власних уявлень про повноцінне в духовному, моральному й фізичному стосунку життя. Зміст здорового способу життя слухачів відображає результат поширення індивідуального або групового стилю поведінки, спілкування, організації їх життєдіяльності під час перебування у ВНЗ [9, с. 443–444]. На нашу думку доречним є врахування цієї наукової позиції для обґрунтування як одного зі шляхів формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури вдосконалення здоров'язбережувальної культури науково-педагогічного складу для успішного фізичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Серед завдань фізичного виховання А. Мельников виділяє оздоровчі, освітні й виховні [8, с. 71]. У контексті дослідження найбільший інтерес становлять оздоровчі завдання фізичного виховання, тобто з оптимізації фізичного розвитку фахівців. До цих завдань зараховуємо такі: зміцнення і збереження здоров'я, у тому числі й загартування орга-

нізму; оптимальний розвиток фізичних якостей, які властиві людині; удосконалення статури й розвиток фізіологічних функцій; збереження високого рівня загальної працездатності на довгі роки. Отже, акцентування уваги курсантів на змісті занять із фізичного виховання дає можливість усвідомити значимість фізичної культури. У результаті у свідомості майбутніх фахівців відбувається дія, здатна сприяти формуванню здоров'язбережувальної культури. Також «фізичний розвиток являє собою природний процес вікової зміни морфологічних і функціональних ознак організму, обумовлений спадковими факторами та конкретними умовами зовнішнього середовища» [8, с. 72]. Він містить розвиток силових здібностей, розвиток швидкості, координаційних здібностей, витривалості, гнучкості тощо. Вагомим засобом впливу на можливість організму є заняття фізичними вправами. За визначенням А. Мельнікова, фізичні вправи являють собою рухові дії, спеціально організовані для вирішення завдань фізичного вдосконалення людини відповідно до певних біологічних, педагогічних закономірностей. Не кожна рухова дія є фізичною вправою. Поняття «фізична вправа» дуже ємне. Слово «фізична» відображає характер роботи, яку виконує людина, адже вправа може бути не тільки фізична, а й розумова (вправи з математики, фізики, мови тощо). Вправа вказує на можливість будь-якої кількості повторень цієї рухової (фізичної) дії. Отже, «фізична вправа» як поняття означає, з одного боку, конкретну рухову дію, з іншого – процес багаторазового її виконання. Фізична вправа, фізичне тренування є основним специфічним засобом для вирішення конкретних питань у досягненні мети як кінцевого результату процесу фізичного виховання [8, с. 106]. Тому доцільним, на наш погляд, у контексті формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури є як залучення курсантів до виконання фізичних вправ з метою формування здоров'язбережувальної культури, так і вдосконалення змісту навчальних занять з фізичної культури.

Значний інтерес для обґрунтування необхідності та шляхів формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури становить Тренінгова програма формування здорового способу життя [10, с. 488–492], розроблена для представників правоохоронних органів. У контексті дослідження актуальним є те, що серед провідних завдань цієї програми передбачено розвиток лідерської поведінки для формування прихильності до здорового способу життя:

надання керівникам органів і підрозділів інформації про сучасні підходи до розгляду здорового способу життя й безпечної поведінки стосовно ризиків інфікування на життєво небезпечні інфекції;

формування особистої мотивації до здорового способу життя в силових структурах України;

розвинення в керівників органів і підрозділів навичок пропагування здорового способу життя й безпечної поведінки серед особового складу;

сприяння розвитку особистого лідерського потенціалу керівників. Цей досвід є цінним для виховання майбутніх педагогів.

**Висновки.** Отже, на основі аналізу наукової літератури ми доходимо висновку, що здоровий спосіб життя можна трактувати як спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження та покращення здоров'я курсантів. Для обґрунтування необхідності формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури необхідно забезпечити свідомий вибір майбутніми офіцерами-прикордонниками суспільних цінностей здорового способу життя й формувати на їх основі стійку, індивідуальну систему ціннісних орієнтацій. Шляхами формування здорового способу життя майбутнього офіцера-прикордонника засобами фізичної культури є вдосконалення змісту навчальних занять із фізичної культури; забезпечення безперервності процесу фізичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на всіх етапах фахової підготовки; урахування вікових та індивідуальних особливостей у процесі занять із фізичної культури; залучення курсантів до виконання фізичних вправ з метою формування здоров'язбережувальної культури; удосконалення здоров'язбережувальної культури науково-педагогічного складу для успішного фізичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Перспективою подальших наукових пошуків може стати розроблення відповідної програми формування здорового способу життя для майбутніх офіцерів-прикордонників з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності, вікових характеристик.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про організацію соціально-гуманітарного та морально-психологічного забезпечення у Державній прикордонній службі України : Наказ Адміністрації ДПСУ від 19 жовтня 2018 року № 95.
2. Пантелєєв К. Формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Хмельницький, 2018. 20 с.
3. Сучасні технології збереження здоров'я учнів: краший досвід / авт. кол. ; уклад. А.Г. Обухівська, І.І. Цушко. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 221 с.
4. URL: <http://social-science.com.ua/article/580>.
5. Формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів ВНЗ в умовах компютеризації навчання / С. Луканьова, Р. Бойчук, С. Селіверстов, М. Лютик. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43).

6. Свириденко С. Навчаємо бути здоровими: позакласна робота : 5–9 кл. Київ : Шк. світ, 2007. 128 с.

7. Фізичне виховання : навчальний посібник / С. Присяжнюк, В. Краснов, М. Третьяков, Р. Раєвський, В. Кійко, В. Панченко. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 192 с.

8. Мельніков А. Теоретичні основи фізичного виховання в системі підготовки прикордонників : навчальний посібник. Хмельницький : Вид-во НАД-ПСУ, 2015. 144 с.

9. Корягін В.М. Фізичне виховання студентів у спеціальних медичних групах : навчальний посібник. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. 488 с.

10. Попович Ю. Тренінгова програма формування здорового способу життя у працівників ОВС. *Психологические тренинговые технологии в правоохранительной деятельности: научно-методические и организационно-практические проблемы внедрения и использования, перспективы развития* : материалы Международной научно-практической конференции (г. Донецк, 24–26 мая 2007 года). Донецк, 2007. 563 с.

## МОВНІ БАР'ЄРИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ПОДОЛАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ ЗВО

### LANGUAGE BARRIERS AND THE POSSIBILITIES OF THEIR SUPPLEMENTS IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

Статтю присвячено проблемі подолання мовних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови. Аналізуються наявні психолого-педагогічні підходи до визначення мовних психологічних бар'єрів. Визначаються чинники, що зумовлюють труднощі в продуціюванні спонтанної іноземної мови, і причини виникнення мовних психологічних бар'єрів у студентів технічних закладів вищої освіти. Зазначається, що причини виникнення мовного бар'єру тісно пов'язані з низькою самооцінкою, страхом перед необхідністю висловлюватися іноземною мовою, негативним попереднім досвідом вивчення іноземних мов, відсутністю мотивації до вивчення мови; неготовністю до самостійного подолання мовних труднощів, небажанням робити помилки перед групою; побоюванням викликати сміх або несхвалення, невмінням застосувати знання в ситуації реального спілкування тощо. Підкреслюється провідна роль викладача в подоланні перешкод у вивченні іноземної мови.

Процес навчання іноземної мови в технічних ЗВО має свою специфіку й вимагає постійної мотивації студентів. Із цих позицій автор надає рекомендації щодо організації навчального процесу з іноземної мови з урахуванням фактора мовного бар'єру: систематична підтримка викладачем сприятливої емоційно-психологічної атмосфери, урахуванням ним індивідуально-психологічних особливостей студентів, підвищення їхньої самооцінки, позитивне оцінювання навчальних досягнень, створення ситуації занурення в іншомовне середовище, вибір правильної навчальної стратегії тощо. Ефективними засобами автор називає використання на занятті мовних ігор, «навмисної помилки», «методу масок», вивчення клішованих виразів, мовленнєвих формул, технологію едьютейнменту, максимальне наближення спілкування на занятті до реального життя. Автор доходить висновку, що подолання мовних бар'єрів є важливою умовою для забезпечення успішного оволодіння студентами іншомовною компетентністю.

**Ключові слова:** мовний бар'єр, психологічний бар'єр, урахування індивідуальних особливостей студентів, мотивація до вивчення іноземної мови.

The article is dedicated to the problem of overcoming language barriers in the process of learning a foreign language. Existing psychological and pedagogical approaches to the definition of language psychological barriers are analyzed. The factors that determine the difficulty in producing spontaneous foreign language and the causes of language psychological barriers in students of technical institutions of higher education are identified. It is noted that the causes of the language barrier are closely linked to low self-esteem, fear of having to speak a foreign language, negative previous experience of learning a foreign language, lack of motivation to learn a language; unwillingness to overcome language difficulties independently, unwillingness to make mistakes in front of the group; fear of causing laughter or disapproval, inability to apply knowledge in real communication situations, etc. The leading role of the teacher in overcoming obstacles in learning a foreign language is emphasized.

The process of learning a foreign language in technical universities has its own specificity and requires constant student motivation. From these positions, the author provides recommendations on the organization of the educational process in a foreign language, taking into account the factor of the language barrier: systematic support by the teacher of a favorable emotional and psychological atmosphere, taking into account the individual and psychological characteristics of students, improving their self-esteem, positive assessment of the creation of educational in a foreign-language environment, choosing the right educational strategy, etc. Effective means the author calls the use of language games, "intentional error", "mask method", the study of cliché expressions, speech formulas, technology of edutainment, the maximum approximation of communication in the classroom to real life. The author concludes that overcoming language barriers is an important prerequisite for students to successfully acquire a foreign language competence.

**Key words:** language barrier, psychological barrier, taking into account the individual characteristics of students, motivation to learn a foreign language.

УДК 37.032

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.22>

**Моргунова Н.С.,**  
канд. психол. наук,  
доцент кафедри мовної підготовки  
Харківського національного  
автомобільно-дорожнього університету

**Приходько С.О.,**  
канд. пед. наук,  
старший викладач кафедри  
іноземних мов  
Харківського національного  
університету міського господарства  
імені О.М. Бекетова

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасні соціально-економічні процеси інтеграції українського суспільства в європейську та світову спільноту пред'являють більш високі вимоги до навчання студентів іноземних мов. У нових навчальних програмах з іноземної мови в закладах вищої освіти акцент перенесений з оволодіння набором певних лексико-граматичних навичок, навчання читання та перекладу текстів за фахом на вміння отримувати інформацію з письмових та

усних джерел іноземною мовою, навчання усних комунікативних навичок, тобто говоріння й аудіювання. Без успішного оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією стають неможливими повноцінні міжнародні професійні та наукові контакти.

Як показує практичний досвід, труднощі в продуціюванні спонтанної іноземної мови відчувають більшою мірою студенти технічних закладів вищої освіти. Ці труднощі зумовлені різними причинами:

страхом перед публічним виступом, підвищеною тривожністю, боязню помилок, внутрішнім очікуванням критики й насмішок, недостатнім словниковим запасом тощо. Усі ці факти підтверджують наявність так званого мовного бар'єру, що перешкоджає ефективному іншомовному спілкуванню студентів.

Ефективність оволодіння іноземною мовою в процесі навчання у ЗВО, як і в практичному житті загалом, значною мірою залежить від психологічної готовності людини засвоїти й застосовувати іноземну мову в спілкуванні, від уміння долати стереотипи й психологічні труднощі. Це потребує вирішення протиріччя між вимогами сучасного суспільства до підготовки майбутніх фахівців, здатних здійснювати комунікативні дії в ситуаціях професійного іншомовного спілкування, й чинною системою іншомовної підготовки у ЗВО, де б урахувався фактор мовного бар'єру під час навчання іноземної мови.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

До дослідження сутності психологічних бар'єрів у контексті основних напрямів різних шкіл (психоаналітичної теорії розвитку особистості, когнітивної, гуманістичної психології) зверталися такі видатні психологи, як З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, К. Роджерс, Е. Берн тощо. У роботах сучасних учених розглядаються різні види психологічних бар'єрів залежно від розуміння його природи, сутності, способів аналізу: змістовні (Л. Божович, М. Неймарк), емоційні (М. Балінська, Є. Ільїн, Л. Філатов), інноваційні (Ф. Вафін, Л. Подимова, А. Сафіна), пізнавальні (Н. Мараховська, А. Пилипенко, Н. Черненко), комунікативні (В. Галигін, Г. Кіш-Вайда, З. Ноліу, Є. Цуканова), бар'єри в спілкуванні (Н. Волкова, В. Кан-Калік, Б. Паригін, Н. Обозов), у творчій самореалізації студентів (К. Карамова), у педагогічній діяльності (І. Глазкова, А. Маркова, Н. Подимов), бар'єри, що виникають у процесі вивчення навчального предмету (О. Барвенко, Т. Вербицька, Н. Губарева). Психологічні бар'єри, що перешкоджають спілкуванню іноземною мовою, отримали назву «мовний бар'єр». Дослідження Л. Ароніної, О. Бондаренко, О. Висоцької, О. Іваніги, М. Каспарова, Г. Китайгородської, Н. Наєнко, О. Овчинікової, І. Піщевої, А. Рояк та ін. присвячені розкриттю особливостей вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти, де студенти як суб'єкти навчальної діяльності характеризуються низкою специфічних параметрів, що залежно від контексту навчання можуть виступати або резервами, або перешкодами в навчанні.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте причини виникнення мовних психологічних бар'єрів у студентів технічних ЗВО на заняттях з іноземної мови та способи їх подолання залишаються й досі актуальними.

**Метою статті** є аналіз наявних підходів до визначення мовних психологічних бар'єрів у вивченні іноземної мови, установлення причин їх виникнення та надання рекомендацій щодо перспектив їх подолання в процесі викладання іноземної мови студентам технічних ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Мовний бар'єр проявляється як індивідуальна, суб'єктивна неможливість використання наявних знань. Це своєрідний психологічний бар'єр мовлення, що полягає в неможливості висловити свої думки, а також власну точку зору [1, с. 445–452]. Н. Яковлева пропонує тлумачення цього феномена щодо процесу вивчення іноземних мов як психологічного явища, що виникає внаслідок недостатньої вмотивованості навчання, неадекватної самооцінки, несприятливої психологічної атмосфери в навчальній групі та відсутності навичок і вмій, необхідних для реалізації процесу спілкування, і призводить до блокування ефективного спілкування в процесі спільної діяльності [5].

У вітчизняній психолого-педагогічній науці психологічний складник найчастіше вказується як домінуюча причина наявності мовного бар'єру (О. Барвенко, Т. Вербицька, О. Висоцька, І. Гродський, Н. Губарева, В. Мішак, Н. Рудик, Н. Сорока, І. Щербань). Зарубіжні науковці використовують дещо інші терміни для характеристики цього явища. Так, слово «бар'єр» (barrier) використовується ними для таких понять, як бідність, недоступність навчання, особистісне ставлення і ставлення суспільства до необхідності вивчення іноземної мови, вік, мотивація, лінгвістична дистанція між рідною й іноземною мовами. Найбільш близькими до «мовного бар'єру» в зарубіжній науковій літературі є поняття «mental block», «foreign language anxiety». Мовний бар'єр розглядається науковцями (N. Bekleyen, M. Casado, J. Cope, M. Dereshiwsky, E. Horwitz, H. Luo, M. Tallon, L. Woodrow) як ситуаційно-специфічні перешкоди, пов'язані з тим, що вивчення іноземної мови, особливо репродукціювання мовлення, є постійною стресовою ситуацією, тому що ймовірність здійснення помилок є значно вищою через необхідність створення мовлення мовою, що є недостатньо засвоєною.

Причини виникнення мовного бар'єру тісно пов'язані з низькою самооцінкою і страхом перед необхідністю висловлюватися іноземною мовою. З психологічного погляду в його основі лежать різні страхи, пов'язані з особливостями темпераменту, низьким рівнем емоційної стійкості й заниженою самооцінкою особистості студента. Це може бути невпевненість у собі, зумовлена помилками та промахами; небажання робити помилки перед групою; острах викликати сміх або несхвалення; скутість у ситуації розмови в парі із «сильним» (тим, хто добре володіє мовою) співрозмовником; невміння застосовувати знання в ситуації реаль-

ного спілкування тощо. Іноді має місце й така причина, як невпевненість студентів у рівні знань іноземної мови, які вони вважають недостатньо досконалими, тому не бажають брати участь у комунікативній діяльності на занятті. Також причинами появи мовного психологічного бар'єру може стати негативний попередній досвід вивчення іноземних мов, відсутність мотивації до вивчення мови; неготовність до самостійного подолання мовних труднощів.

О. Котельнікова й І. Шпортько, крім психологічних труднощів, що викликають появу мовних бар'єрів у вивченні мови, звертають увагу й на лінгвістичні труднощі [3, с. 202]. На думку дослідниць, лінгвістичний бар'єр подолати простіше, тому що він пов'язаний з об'єктивними труднощами (нестача лексики, відсутність знань граматики, труднощі в розумінні іноземної мови на слух через слабкі навички аудіювання тощо).

Причиною виникнення перешкод у вивченні мови деякі науковці називають й особистість викладача. Так, С. Крашен стверджує, що це відбувається, коли педагог домінує над аудиторією, забагато говорить чи постійно інструктує, виправляє кожну зроблену помилку, коментує висловлювання студентів, часто вважаючи, що інакше втрачить контроль над навчальним процесом [6].

Практика викладання іноземної мови студентам технічних університетів дає змогу стверджувати, що мовний бар'єр у цій категорії студентів є головною перешкодою ефективної комунікації. Він викликає емоційні зриви студентів, невпевненість у собі, негативно впливає на їхню успішність, знижує мотивацію до вивчення мови, сприяє неправильній інтерпретації поведінки співрозмовника. Певна кількість студентів доходить висновку, що вони «від природи» не наділені здібностями, без яких подолання мовного бар'єру є неможливим.

Науковці, які досліджували питання подолання мовних труднощів у вивченні іноземної мови, сходяться на думці, що для вирішення цієї проблеми необхідне виконання таких умов: визнання наявності бар'єру й усвідомлення причин його виникнення; наявність потужної мотивації для його подолання; умови та ресурси для усунення цієї перешкоди, у тому числі професійна допомога [4, с. 27].

Н. Яковлева як засоби подолання мовних бар'єрів пропонує створення сприятливого психологічного клімату в студентській групі (акцентування викладачем на моментах успіху, досягненнях в оволодінні студентами іноземною мовою, створенні ситуацій спілкування, у яких студент переконується в тому, що його успіхи є виявом його здібностей); коригувальний вплив на неадекватний рівень домагань і самооцінку (підвищення навчальної мотивації шляхом включення студентів у колективну творчу діяльність, структурна

організація групової мети й співвіднесення її з особистими завданнями); формування навичок спілкування за допомогою активізації резервних можливостей особистості й використання соціального досвіду студентів (організація колективної діяльності, у ході якої члени груп визначають свої комунікативні здібності й опановують техніку спілкування) [5].

Підтримуючи пропозиції дослідниці, зазначимо, що створення емоційно сприятливої атмосфери в аудиторії сприяє залученню навіть найменш активних студентів до заняття, уможлиблює подолання наявних у студентів страхів, зокрема, перед викладачем, страху зробити помилку тощо. Ефективним способом зменшити напруження є початок заняття із жарту або невеликої мовної гри. Можливим прийомом є також «навмисна помилка», яку викладач робить на дошці та яку попросить студентів виправити. Цей прийом демонструє, що викладач толерантно ставиться до помилок, не боїться їх, тому студентам теж не варто їх соромитися, головніше, їх виправити. Також важливим моментом є підтримка в студентів бажання висловитися, вислуховування їхньої думки, бо це сприяє покращенню самооцінки студентів, викликає в них почуття безпеки. Для зняття емоційної напруженості доречним буде також використання «методу масок», запропонованого Г. Китайгородською [2], що полягає в спілкуванні студента в ході заняття не від свого імені, а від імені певної особи, відомого персонажа. Отже, рівень володіння мовою та можливі помилки студента приписуються цьому персонажу, що значно знижує страх публічного виступу й оптимізує процес іншомовного спілкування.

О. Висоцька звертає увагу на важливу роль викладача в подоланні мовних психологічних бар'єрів студентів [1, с. 287], визначаючи як сприятливі чинники його високу психологічну та фахову компетентність; знання й застосування інноваційних методів викладання та сучасних методів інтенсифікації навчання; сформованість необхідних індивідуально-особистісних рис; постійну цілеспрямовану працю над удосконаленням курсу; спрямування на формування в студентів стійкої позитивної мотивації та інтересу до вивчення мови; створення необхідного мовного середовища; застосування індивідуального підходу в навчанні тощо.

Найбільш складний у вивченні іноземної мови – це граматичний аспект, який до того ж є найважливішим, тому що повноцінна комунікація не може відбуватися за відсутності граматичної основи. Однак сучасні комунікативно-орієнтовані програми з іноземної мови в технічному ЗВО не передбачають ретельного вивчення граматики. До того ж, як показує практика, нерідко студенти знають граматичні правила, не роблять помилок у вправах, але не вміють застосовувати ці знання в

ситуаціях реального спілкування. На наш погляд, при відборі граматичного матеріалу в технічному ЗВО акцент повинен бути зроблений на активний продуктивний граматичний мінімум. Стосовно лексичного запасу доречною є орієнтація студентів на заучування нових слів і виразів у контексті. За цих умов завданням викладача є навчити студентів найбільш ефективних прийомів запам'ятовування лексики з максимальним залученням усіх видів пам'яті: зорової, слуховий, моторної, логічної (наприклад, метод мнемонічних асоціацій, підбір антонімів і синонімів тощо).

Для розвитку мовленнєвих навичок ефективним прийомом є вивчення клішованих виразів, мовленнєвих формул, що допомагають позбутися напруження в мові й роблять її більш живою. Наприклад, такі слова-замінники пауз в англійській мові, як *well* (ну), *you know* (знаєте), *it is a sort of* (це ніби), *I mean* (я маю на увазі), *I see* (зрозуміло), *you see* (бачите, розумієш), *so* (отже), *actually/in fact* (насправді) тощо, допомагають триматися впевнено в розмові, дають змогу досягти швидкого й потрібного ефекту в комунікації та забезпечують студенту час для пошуків відповідного словесного оформлення думки. Мовленнєві формули дають змогу прискорити мисленнєву обробку інформації, отже, з погляду психолінгвістики мозок людини прагне до мінімізації аналітичних ресурсів, а якщо він буде тільки керуватися системою правил, то відчуватиме додаткове навантаження, тому що змушений задіяти всі можливі лінгвістичні ресурси. Так, наприклад, на фразу «*How are you?*» мозку необхідно набагато менше часу на відповідь, ніж при фразі «*What is the nature of your current well-being?*», хоча обидва питання чекають на однукову відповідь.

До розглянутих вище засобів подолання мовних труднощів у вивченні іноземної мови додамо також максимальне наближення спілкування на занятті до реального життя, організацію викладачем групової, парної та індивідуальної роботи студентів через планування якомога більшої кількості ситуацій спілкування й заохочення спроб узяти в них участь.

Однією з ефективних методик зняття мовного бар'єру є едьютейнмент (*education + entertainment*) – педагогічна технологія, що є сукупністю сучасних технічних і дидактичних засобів навчання й заснована на концепції навчання через розвагу. Сутність едьютейнменту полягає в тому, що знання повинні передаватися в зрозумілій, простій і цікавій формі, а також у комфортних для студента умовах. Специфікою цієї технології є акцент на захоплення (важливим для освітнього процесу стає інтерес, що при грамотному розвитку призведе до накопичення в студента знань) і моти-

вацію через розважання (задоволення, що отримується в процесі навчання, сприяє розкриттю студента й формування стійкого інтересу до навчального процесу). Застосування в практичній роботі таких сучасних засобів едьютейнменту, як комікси, мультфільми та кінофільми, освітні ігри, електронні підручники і тренажери, телепрограми, мережеві варіанти музейних виставок, майстер-класи тощо, підтвердило їх позитивний вплив на подолання мовного бар'єру в студентів.

**Висновки.** Подолання мовних бар'єрів, що негативно впливають на ефективність навчальної діяльності студентів, стримують реалізацію набутих ними знань, умінь і навичок, гальмують розкриття творчих здібностей, є важливою умовою для забезпечення успішного оволодіння ними іноземною компетентністю. Процес навчання іноземної мови в технічних ЗВО має свою специфіку й вимагає постійної мотивації студентів, чому сприяє систематична підтримка викладачем сприятливої емоційно-психологічної атмосфери, урахування ним індивідуально-психологічних особливостей студентів, підвищення їхньої самооцінки, позитивне оцінювання навчальних досягнень, створення ситуацій занурення в іноземне середовище, вибір правильної навчальної стратегії. Визначені чинники не вичерпують глибини цього питання. Перспективу подальших досліджень убачаємо в пошуку шляхів подолання мовних бар'єрів у роботі над різними видами мовленнєвої діяльності в процесі іноземної підготовки.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Висоцька О. Психологічні бар'єри під час вивчення іноземних мов: передумови формування та організація подолання. *Іноземна філологія*. 2015. Випуск 128. С. 285–291.
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. Москва : Высшая школа. 2009. 280 с.
3. Котельникова Е.Ю., Шпортько И.А. Исследование языковых барьеров у студентов технических специальностей при изучении иностранных языков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 1-1 (67). С. 200–203.
4. Полякова Л. О. Условия преодоления коммуникативно-языковых барьеров в системе неязыкового высшего образования. *Современные исследования социальных проблем*. 2016. № 1 (57). С. 23–30.
5. Яковлева Н.В. Психолого-педагогические условия подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2003. 20 с.
6. Krashen S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford ; New York : Pergamon Press, 1981. 161 p.



## ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

### THE ARTICLE IS DEVOTED TO ONE OF THE TOPICAL ISSUES OF THE SPECIAL PROFESSIONAL COMPETENCIES FORMATION OF FUTURE FITNESS COACHES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

У статті на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано організаційно-методичні аспекти підготовки майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах. Проаналізовано професійну підготовку майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти як науково проблему. Окреслено недоліки сучасної системи професійної підготовки фахівців з оздоровчого фітнесу у вищих навчальних закладах, що призводять до невідповідності рівня їхньої компетентності до соціального запиту, що постійно зростає, і розвитку фітнес-технологій. Досліджено структуру професійної підготовки майбутніх фахівців та обґрунтовано значення її зміст прaxeологічного компонента в їхній професійній підготовці. З'ясовано професійні складники успішної діяльності фітнес-тренера й охарактеризовано професійно важливі якості його особистості. Проаналізовано вимоги провідних спортивно-оздоровчих центрів, що висуваються до рівня компетентності майбутніх фітнес-тренерів. Сформовано загальну структуру спеціальних професійних компетентностей фітнес-тренера й обґрунтовано їхні кваліфікаційні характеристики згідно з вимогами Єдиного стандарту фітнесу України. З'ясовано, що рівень розвитку прaxeологічного компонента професійної компетентності майбутніх фітнес-тренерів, який формується в закладах вищої освіти, дає змогу визначити ступінь здатності фахівців до здійснення ефективної професійної діяльності і становить необхідний обсяг професійних умінь і навичок з надання фітнес- і рекреаційних послуг різним групам населення. У статті зазначені базові і спеціальні трудові функції фітнес-тренера, на основі яких визначені необхідні компетентності, навички та знання, які необхідно розвивати під час професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Визначено провідні напрями підвищення професійної компетентності фітнес-тренерів відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності фахівців з фітнесу.

**Ключові слова:** фітнес-тренер, професійна підготовка, структура професійної

компетентності, спеціальні професійні компетенції, фітнес-технології, фітнес стандарт.

The article clarifies the aspects of future fitness trainers' preparation for their professional activity in higher educational institutions on the basis of theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature. The system of professional education of fitness trainers is analyzed as a scientific problem. There are outlined the deficiencies of the modern educational system of health fitness specialists' professional training that lead to contradiction of their competence level to the constantly growing social demand and fitness technologies development. The author examines the professional training structure of future fitness trainers and the significance of the development of its praxeological component. There are clarified the professional components of fitness-trainer's success activity and the professionally important qualities of his personality. The professional requirements of the leading sports and health centers to the level of fitness trainer competence are analyzed. The main attention is focused on the research of the general structure of fitness-trainer's special professional competencies and his qualification characteristics according to the requirements of the Unified Fitness Standard of Ukraine. It was found that the praxeological component level of professional competence of future fitness trainers, which is formed in higher education institutions, allows to determine the degree of professionals ability to carry out effective professional activities. This competence level provides also the necessary amount of professional skills and abilities to future specialists to provide fitness and recreational services on a high level to various population groups. On the base of job functions of a fitness trainer there are determined the needed competencies, skills and knowledge that must be developed during the training of future professionals in higher education institutions. It is also noted the leading directions to increase in the professional competence level of fitness trainers according to features of their future professional activity.

**Key words:** fitness trainer, professional training, structure of professional competence, special professional competence, fitness technologies, fitness standard.

УДК 378.14:796.412  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.23>

**Пастушкова Н.А.**,  
викладач кафедри фізичного виховання і спорту  
Донбаської державної машинобудівної академії

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Уведення професії «фітнес-тренер» є новою для спеціальності 017 «Фізична культура і спорт», тому потребує реорганізації традиційної системи підготовки кадрів і створення нових підходів до її проектування. Сучасна система підготовки спрямована більшою мірою на розвиток спортивної майстерності й загальнонаукового компонента освіти майбутніх учителів фізичного виховання та не розкриває особливості навчання,

специфічність методів, форм і засобів професійної підготовки фітнес-тренерів. Отже, на цьому етапі професійна підготовка фітнес-тренерів у закладах вищої освіти не забезпечує випускникам високого рівня професійної компетентності й потребує вдосконалення системи професійної підготовки, подальшого дослідження та пошуку нових шляхів, методів і засобів формування спеціальних компетенцій фітнес-тренерів відповідно до соціального запиту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує актуальність досліджуваної проблеми. Значна увага досліджень (М. Буренко, 2012; Є. Павлюка, 2014; В. Пономарьова, 2010; В. Пристинського, 2014; Т. Чопик, 2013) приділяється аспектам фахової підготовки майбутніх тренерів у вищих навчальних закладах. Досліджено теоретичні та методичні аспекти підготовки майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності (А. Сватсьєвим, 2013; М. Василенко, 2012, 2018; А. Боляк, 2012); розглянуто специфіку професійної діяльності фітнес-тренера (О. Корносенко, 2015; Н. Степанченко, 2017; Л. Сущенко, 2003; О. Ажиппо, 2015, Є. Захаріної, 2015). Група авторів (Ю. Беляк, 2014; П. Слобожанінов, 2017, А. Твеліна 2014) відмічає тенденцію до необхідності вирішення провідної суперечності між суспільною потребою в якісних фізкультурно-оздоровчих і спортивних послугах і необхідністю оновлення системи підготовки фахівців до тренерської діяльності.

М. Василенко наголошує на проблемі формування в майбутніх фітнес-тренерів готовності до здійснення професійної діяльності, інші (М. Дутчак, 2012; О. Берест, 2016; О. Корносенко, 2015; Т. Круглова, 2007; Є. Приступа, 2017; О. Сайкіна, 2015) – на важливості розв'язання проблеми професійної підготовки фітнес-тренерів у закладах вищої освіти й указують на невідповідність рівня підготовленості фітнес-тренерів вимогам роботодавців і необхідність подолання фрагментарного вузькоспеціалізованого навчання цих фахівців. Група дослідників (О. Атамась, 2013; С. Демеха, 2013; М. Дутчак, 2012; О. Жданова, 2014; І. Іванов, 2014; О. Кібальник, 2014; К. Короленко, 2014) акцентують увагу на формуванні змісту, доборі методів, форм і засобів підготовки майбутніх фітнес-тренерів.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** На нашу думку, недостатньо обґрунтовані теоретичні й методичні засади професійної підготовки фітнес-тренерів, а саме зміст навчання, організаційно-педагогічні умови, методи та система засобів, що забезпечить готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності. Проблема полягає в невизначеності системи професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів і засобів формування спеціальних компетенцій фітнес-тренерів, що забезпечить майбутнім фахівцям готовність до професійної діяльності. Отже, недостатня теоретична розробленість професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти відповідно до сучасного рівня розвитку оздоровчих фітнес-технологій і соціальна значимість означеної професії, що зростає, зумовили мету дослідження.

**Мета статті** – теоретичне дослідження спеціальних компетенцій майбутніх фітнес-тренерів,

виявлення професійно важливих особистісних якостей фітнес-тренера та розгляд концептуальних засад системи професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти зобов'язана сформувати професійну компетентність випускників, що дасть їм змогу після завершення освітньої програми успішно реалізувати отримані знання та професійні навички в діяльності з надання фітнес-послуг для різних груп населення з урахуванням сучасних вимог суспільства. На нашу думку, М. Василенко найбільш повно розкрила сутність професійної компетентності фітнес-тренерів, що формується в закладах вищої освіти. Автор трактує поняття як інтегративну характеристику особистості, яка є результатом підготовки випускника закладу вищої освіти, визначається сформованістю знань, умінь і навичок, професійно важливих, світоглядних і громадянських якостей, що в сукупності забезпечує можливість виконання ними професійних обов'язків із задоволення потреб населення у фізичному вдосконаленні, збереженні й відновленні здоров'я, активному відпочинку та реалізується відповідно до розроблених фітнес-програм і рекомендацій у форматі індивідуальних або групових занять [5, с. 315].

З'ясування професійних складників діяльності фітнес-тренера є необхідним для подальшого проектування змісту професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів. Поняття успішності тренера з фітнесу може бути досягнуто завдяки розвитку сукупності професійно важливих якостей його особистості, таких як універсальність технічних, методичних та організаційних навичок; уміння програмувати заняття для осіб з факторами ризику захворювань; бажання й уміння навчатися; уміння спілкуватися іноземною мовою; уміння продавати фітнес-послуги, уміння керувати мотивацією споживача фітнес-послуг; уміння здійснювати контроль за фізичним станом споживача фітнес-послуг; педагогічна майстерність; харизма та приємна зовнішність; артистизм; креативність; уміння безконфліктного спілкування; комунікабельність; упевненість у собі; уміння надавати консультації з раціонального харчування та здорового способу життя [6, с. 98; 7, с. 121].

Перспективним напрямом формування професійної компетентності студентів – майбутніх фітнес-тренерів – є пошук шляхів відповідної організації підготовки до професійної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі. Дослідження Е. Павлюка дали підставу вважати, що ефективна підготовка майбутніх тренерів можлива за таких педагогічних умов: формування професійно-мотиваційного виховного простору; взаємодія закладу вищої освіти та підприємств ринку

фітнес-послуг; адаптивність і гнучкість освітнього процесу; забезпечення зворотного зв'язку при взаємодії викладачів і студентів; забезпечення професійної самоосвіти й самовдосконалення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки; розуміння професійної мотивації як процес формування фахових орієнтацій майбутніх фахівців. Під педагогічними умовами професійного становлення Е. Павлюк визначає сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища – факторів, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, реалізуються в навчально-виховному процесі ВНЗ, спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою оптимізації професійного становлення майбутніх тренерів у процесі фахової підготовки й зумовлюють підвищення ефективності процесу фахової підготовки фахівців з вищою освітою [13, с. 109].

З огляду на теоретичні розробки в дослідженні структури професійної компетентності, на наш погляд, найбільш обґрунтованою є розробка цієї структури автором М. Василенко (рис. 1), відповідно до якої базова структура професійної компетентності фітнес-тренерів, що формується в закладах вищої освіти, має складатися з таких основних компонентів: мотиваційний, аксіологічний, гносеологічний, особистісний і праксеологічний, та утворюватися системою загальних, базових і спеціальних компетентностей (дидактично-рухової, проектувально-конструкторської, контрольно-аналітичної, організаційно-регулятивної, мотиваційно-комунікативної та маркетингово-комерційної) [6, с. 101].

Вихідними позиціями при структуруванні професійної компетентності фітнес-тренерів, яка формується в закладах вищої освіти, є розуміння, що кожний компонент характеризує певну властивість, здатність або здібність особистості, що є, на думку М. Василенко, фундаментом для успішної реалізації професійних функцій фітнес-тренерів. Мотиваційний компонент професійної компетент-

ності фітнес-тренерів характеризується наявністю професійної спрямованості особистості; аксіологічний – визначає ступінь її здатності до самовизначення, цілепокладання й актуалізації власних потенціалів; гносеологічний – характеризується комплексом соціально-гуманітарних, фундаментальних і професійних знань і сформованих академічних здібностей; праксеологічний – відображає ступінь здатності майбутніх фітнес-тренерів до здійснення ефективної професійної діяльності та становить необхідний обсяг спеціальних компетенцій [7, с. 119].

Крім того, автор наголошує, що в процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти мають бути враховані такі здобутки світового досвіду: тісна співпраця з роботодавцями; орієнтація змісту професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів на формування в студентів здатності до безконфліктного спілкування, мотивування клієнтів, до розробки та проведення фітнес-програм оздоровчо-профілактичної спрямованості з різними групами населення; активне застосування різноманітних форм навчання студентів; диверсифікація освітніх послуг; узгодження національних реєстрів освітніх кваліфікацій тренерів різних країн і поширення практики створення міжнародних освітніх програм [10, с. 20].

Сьогодні єдиним стандартизованим підходом до визначення переліку трудових функцій, загальних і спеціальних компетенцій, необхідного обсягу знань, умінь і практичних навичок фітнес-тренера ми пропонуємо вважати розробку професійного стандарту для фітнес-тренера у сфері оздоровчого фітнесу, упровадженого Національним університетом фізичного виховання і спорту України спільно з аналітично-консалтинговою установою FitnessConnectUa [9]. Професійний стандарт розроблено для встановлення контролю якості у сфері надання фітнес послуг, здійснення ефективної кадрової політики в організаціях фітнес-індустрії та підвищення кваліфікації фахівців, що



Рис. 1. Структура професійної компетентності майбутніх фітнес-тренерів, що формується в закладах вищої освіти

впливатиме на якість надання фітнес-послуг різним верствам населення.

На основі розробленого стандарту, що затверджує формування єдиних стандартів і критеріїв оцінювання компетенцій фітнес-тренера в різних підрозділах (групових програм, персонального тренінгу, аквафітнесу та дитячих програм), нами запроваджено єдину модель для формування спеціальних компетенцій майбутніх фітнес-тренерів відповідно до сучасного рівня розвитку ринку фітнес-послуг (рис. 2). Підготовка фахівців за означеними трудовими функціями забезпечить формування праксеологічного компонента їхньої професійної компетентності, що сприятиме підвищенню рівня підготовленості фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах до вимог роботодавців і забезпечить готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Треба зазначити, що визначені спеціальні компетентності є єдиними базовими вміннями фітнес-тренера, за напрямками яких має здійснюватися підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ, однак ми наголошуємо на необхідності проходження обов'язкової фахової практики студентами в спортивно-оздоровчих закладах за обраним фітнес-підрозділом з урахуванням їхніх професійних навичок і здібностей. Ми вважаємо, що такий підхід забезпечить максимальний ступінь підготовки майбутніх фітнес-тренерів до здійснення ефективної професійної діяльності та сприятиме реалізації їхніх сильних професійних сторін як висококваліфікованих спеціалістів у сфері оздоровчого фітнесу.

Базові трудові функції фітнес-тренера включають розробку програм індивідуальних і групових занять з урахуванням вікових та індиві-

дуальних особливостей клієнтів, організацію та проведення занять, здійснення педагогічного контролю в процесі занять, дотримання вимог внутрішнього розпорядку, техніки безпеки й охорони праці з урахуванням формату заняття та специфіки контингенту.

Перш ніж приступити до розробки будь-якої програми з фітнесу, тренер має провести первинні дослідження, включаючи діагностику антропометричних, функціональних даних клієнта, стан його фізичної підготовленості, психоемоційний стан, оцінку показників здоров'я, виявлення факторів ризику розвитку захворювань, рухового досвіду з використанням сучасних методів діагностики й тестів [1, с. 4]. Для занять фітнесу, що потребують спеціальної фізичної підготовки, важливо оцінити наявні навички спеціальної підготовленості клієнтів (техніка плавання, виконання складно-координаційних вправ з кросфіту, боксу, тощо) як передумови побудови оздоровчих занять з обраної програми фітнесу. Результатом первинного дослідження є етап узагальнення й аналізу результатів діагностики, визначення спрямованості й завдань занять, методів контролю, критеріїв ефективності з урахуванням морфо-функціональних, вікових особливостей, рівня фізичної підготовленості.

Основною базовою трудовою функцією фітнес-тренера є програмування фітнес-занять для різних категорій населення з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Базовою компетенцією фітнес-тренера залежно від обраного фітнес-підрозділу є вміння розробляти групові чи індивідуальні заняття аеробної, функціональної, силової, ментальної спрямованості, засобів аквафітнесу чи засобів оздоровчо-рекреаційної рухової активності для дітей і підлітків з урахуван-



Рис. 2. Спеціальні компетенції майбутніх фітнес-тренерів за вимогами роботодавців

ням формату заняття з визначенням етапів, мети, загальних і спеціальних завдань, засобів, методів, параметрів навантаження, форм організації, термінів і методів контролю, критеріїв ефективності програми занять [9]. Варто відмітити важливість уміння тренера проектувати й розробляти програми занять фізичними вправами для категорій населення різної статі, віку, фізичного стану з урахуванням методичних принципів побудови занять, їх регламенту: для осіб з інвалідністю чи осіб, що мають наявні захворювання або фактори ризику виникнення захворювань серцево-судинної системи, обміну речовин, опорно-рухового апарату, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей; для дітей, підлітків та осіб похилого віку з урахуванням вікових особливостей контингенту; для жінок у період вагітності й післяпологовий період з урахуванням фізіологічних особливостей у кожному триместрі вагітності та в післяпологовий період [12, с. 173].

Відмінною особливістю персонального тренера є вміння застосовувати принципи клієнт орієнтованості й індивідуального підходу при розробці програми занять і прогнозувати результати впливу програми занять на фізичний стан клієнтів. Ключовою компетенцією тренера при індивідуальній роботі з клієнтом є вміння розробляти та надавати рекомендації для різних категорій населення щодо організації харчування, характеру відпочинку й засобів відновлення після занять, організації самостійної рухової активності з урахуванням спрямованості тренувального процесу.

Для тренерів дитячого фітнесу важливо навчитися планувати, організовувати та проводити для дітей і підлітків заняття загальної фізичної підготовки, розвивальної спрямованості чи спрямовані на корекцію постави, з використанням засобів спортивних, рухливих, рекреаційних ігор з урахуванням методичних принципів побудови занять та їх відповідності віковим особливостям контингенту [4, с. 204]. Крім того, необхідно вміти організовувати активне дозвілля для дітей і членів їхньої родини під час перебування як у клубі, так і занять, фізкультурно-оздоровчих і масових заходів на відкритому повітрі (змагання, відкриті заняття, показові виступи, заходи з різних видів рухової активності, тематичні зустрічі).

Передовою функцією успішного тренера цього підрозділу є постійний пошук і впровадження педагогічних інновацій при організації занять і дозвілля дітей. Цей напрям його діяльності має включати використання сучасних педагогічних теорій, технологій, методів організації занять та аналіз наявних чи розробку нових фітнес-програм, ігор, нових форматів проведення розвивальних занять (спрямованих на розвиток когнітивної сфери, інтелектуальних здібностей, тощо), які можуть бути застосовані для дітей різного віку, статі з використанням

сучасного обладнання та матеріально-технічної бази фітнес-клубу [9].

Проведення персонального чи групового тренування передбачає вміння організовувати та проводити заняття відповідно до розробленої програми з використанням засобів силової, аеробної, функціональної, ментальної спрямованості, засобів аквафітнесу чи засобів оздоровчо-рекреаційної рухової активності для дітей і підлітків залежно від обраного фітнес підрозділу. Обов'язковим є знання тренером професійної термінології, уміння використовувати вербальні та невербальні команди в процесі проведення заняття; здійснення підбору музичного супроводу для забезпечення емоційної насиченості занять з урахуванням методичних вимог та особливостей формату заняття [2, с. 115]. Під час проведення заняття тренер має вміти демонструвати досконале технічного виконання фізичних вправ, навчати правильної техніки виконання фізичних вправ із використанням відповідних методів навчання, здійснювати контроль за технікою виконання вправ, модифікувати техніку виконання фізичних вправ з урахуванням індивідуальних особливостей клієнта чи групи. Не менш важливими є здобуття навиків використання методів мотивації та стимулювання активності клієнта в процесі заняття.

Важливою функцією фітнес-тренера є здійснення педагогічного контролю в процесі занять, який являє собою моніторинг інтенсивності виконання фізичних вправ. Обов'язковими для діяльності тренера є навички здійснення контролю за адекватністю фізичних навантажень у процесі заняття відповідно до рівня фізичного стану клієнта чи групи за об'єктивними та суб'єктивними ознаками й надання відповідних методичних рекомендацій. Для оцінювання ефективності обраної програми проводиться обстеження функціонального стану клієнта (експрес-контроль, поточний та етапний) та аналіз показників впливу фітнес-програми на організм, відстежується прогрес клієнтів і за необхідності коригується зміст фітнес-програми [10, с. 17].

У процесі здійснення своєї трудової діяльності фітнес-тренер має вміти створювати психологічно-комфортну атмосферу при спілкуванні з клієнтами, установлювати комунікаційної взаємодії з клієнтами з урахуванням психологічних і вікових особливостей контингенту, тактично взаємодіяти із суміжними підрозділами клубу, дотримуватися субординації в спілкуванні з клієнтами, керівництвом і співробітниками.

Для здійснення успішної професійної трудової діяльності фітнес-тренер має також виконувати такі суміжні функції, як мотивація клієнтів на створення здоров'я формувального середовища, здійснення маркетингової діяльності з продажу персональних занять і додаткових послуг фітнес-клубу, постійне підвищення кваліфікації відповідно до

вимог і потреб фітнес-ринку, формування власного професійного іміджу (діяльність у соціальних мережах, презентація занять на фітнес-конвенціях, участь у змаганнях) (рис. 2).

Треба зазначити, що в сучасних фітнес-центрах простежується тенденція до відкриття нових фітнес-підрозділи з метою надання більш широкого розмаїття фітнес-програм. Провідні фітнес-клуби намагаються представити своїм клієнтам не тільки заняття в тренажерному залі, залах групових програм, басейні, а й відкривають нові зони, такі як зал для кросфіту, єдиноборств, реабілітаційних програм. Високий рівень конкуренції та розвиток фітнес-технологій призводить як до постійного вдосконалення і зростання матеріально-технічної бази, так і появи нових форматів і методів проведення оздоровчих занять (рис. 3). Тому ми наголошуємо на оновленні інформаційного складника та змісту навчально-методичних комплексів системи з професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти [3, с. 71; 5, с. 375], зокрема розширення циклу дисциплін професійної і практичної підготовки: «Аеробіка», «Силовий фітнес», «Функціональний тренінг», «Танцювальна аеробіка», «Ментальний фітнес», «Аквафітнес», «Реабілітаційні програми». Ми вважаємо, що впровадження зазначених дисциплін до системи підготовки майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти не тільки сприятиме формуванню мотиваційного, гносеологічного, особистісного та праксеологічного компонентів їхньої професійної компетентності, а й дасть змогу сформувати нове покоління висококваліфікованих спеціалістів широкого профілю в галузі оздоровчого фітнесу.

**Висновки.** Професійна підготовки майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти має бути орієнтована на формування в студентів спеціальних професійних компетенцій відповідно до сучас-

них вимог ринку з фітнес-послуг і трудових функцій, покладених на фахівців з оздоровчого фітнесу. На основі теоретичного аналізу дослідження окремих аспектів підготовки майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності визначено загальну структуру спеціальних компетенцій майбутніх фітнес-тренерів згідно з кваліфікаційними вимогами Єдиного стандарту фітнесу України як основи для формування праксеологічного компонента в загальній системі їх підготовки у вищих навчальних закладах. Визначення спеціальних компетенцій майбутніх фахівців на основі трудових функцій фітнес-тренера з урахуванням сучасних вимог роботодавців і ринку фітнес-послуг, що постійно розвивається, вивчення проблеми професійного становлення майбутніх тренерів у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі, визначення сутнісних характеристик провідних структур професійної компетентності й аналіз професійних функцій реальної практики сучасних фахівців повною мірою може стати достатньою науковою підставою для вдосконалення праксеологічного компонента системи їхньої професійної підготовки та забезпечення педагогічних умов системи професійного становлення майбутніх фітнес-тренерів у процесі фахової підготовки. Перспективи для подальших досліджень убачаємо в удосконаленні системи професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів відповідно до Стандарту вищої освіти першого (бакалаврського) рівня освіти галузі знань 01 «Освіта», спеціальності 017 «Фізична культура і спорт», спеціалізації «Фітнес»; у вдосконаленні змісту навчально-методичних комплексів системи з професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів, а також у забезпеченні фахового стажування студентів у провідних спортивно-оздоровчих центрах відповідно до обраного фітнес-підрозділу та подальшій співпраці з роботодавцями.

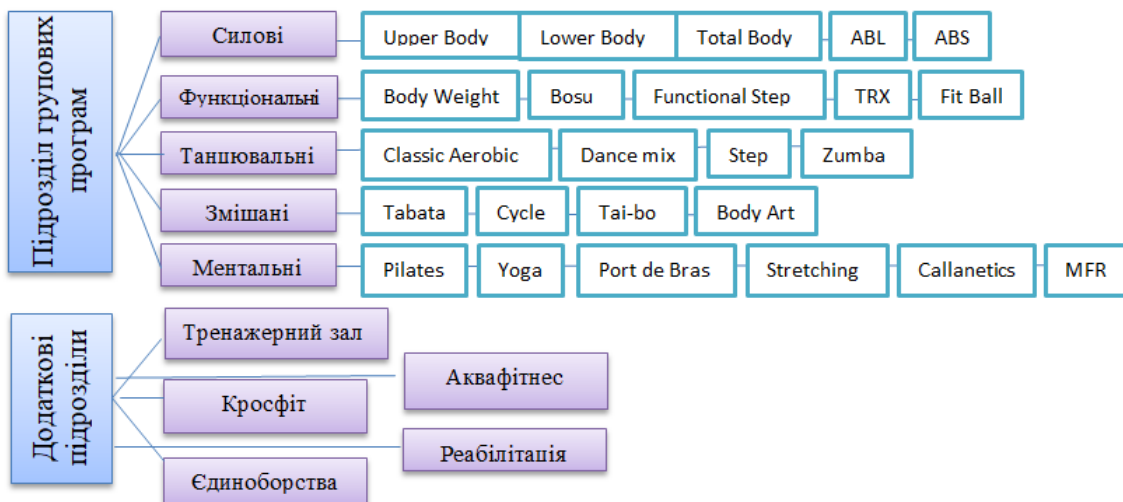


Рис. 3. Фітнес-підрозділи та сучасні програми з оздоровчого фітнесу

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Беляк Ю.І. Класифікація та методичні особливості засобів оздоровчого фітнесу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, 2014. № 11. С. 3–7.
2. Берест О.О. Сучасний стан проблеми підготовки фітнес-тренерів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 31. С. 113–122.
3. Системний підхід у професійній діяльності тренера з фітнесу : навчальний посібник / А.А. Боляк, Н.Л. Боляк, О.В. Корх-Черба, П.М. Кизім. Харків : ХДАФК, 2012. 130 с.
4. Буренко М.С. Формування фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2012. 224 с.
5. Василенко М.М. Професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти: теорія та методика : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 495 с.
6. Василенко М.М. Стан готовності майбутніх фахівців до діяльності у сфері фітнес-індустрії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наук. праць. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2014. С. 98–102.
7. Василенко М.М. Сучасні вимоги роботодавців до формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. С. 119–124.
8. Демеха С. Технологія управління фізкультурними кадрами в організаціях фітнес спрямованості. *Фізичне виховання, спорт, культура здоров'я в сучасному суспільстві*. 2013. С. 9–12.
9. Єдиний фітнес стандарт України : Наказ Міністерства соціальної політики України від 22.01.2018 № 74. URL: <https://www.uastandard.fitness>.
10. Дутчак М.В., Василенко М.М. Теоретичне обґрунтування кваліфікаційної характеристики фітнес-тренера. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків : ХОВНОКУ, 2013. № 2. С. 17–21.
11. Корносенко О. Професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів як педагогічна проблема. *Молода спортивна наука України* : збірник наук. пр. з галузі фіз. виховання і спорту / за заг. ред. Є. Приступи. Львів, 2016. Вип. 20, Т. 3/4. С. 85–91.
12. Корносенко О.К. Специфіка і функції професійної діяльності фітнес тренера. *Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту*. 2015. С. 173–177.
13. Павлюк Є.О. Професійна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки»*. 2014. № 2. С. 109–117.
14. Сайкіна Е.Г., Смирнова Ю.В. Актуалізація професійної підготовки спеціалістів по фітнесу в вищих навчальних закладах в умовах нових освітніх стандартів. *Современные проблемы науки и образования*. 2015 № 3. URL: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=17499>.
15. Степанченко Н.І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 629 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FUTURE MUSIC TEACHER' PROFESSIONALISM FORMATION AT PEDAGOGICAL COLLEGE

У статті висвітлюються теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя музики в освітньому середовищі педагогічного коледжу. У контексті досліджуваної проблеми автори звертають увагу на сукупність таких понять, як «професійна готовність», «професійна зрілість», «професійна компетентність». Акцентовується увага на необхідності формування професіоналізму майбутнього фахівця музичної освіти відповідно до сучасних змін і потреб суспільства.

Центральне місце у процесі формування професіоналізму належить розвитку професійно значущих якостей і потенцій майбутнього вчителя, його ціннісних орієнтацій, професійних настанов. Професіоналізм – це складне поняття, що інтегрує в собі комплекс складників: це і методична обізнаність, педагогічна майстерність, високий рівень ерудиції, духовності, толерантності, багатий потенціал моральних цінностей, наявність адекватної самооцінки, креативність, професійна культура. Особливої уваги потребує активізація самостійної пізнавальної діяльності, формування в майбутніх учителів мистецьких дисциплін цілеспрямованої мотивації до саморозвитку, самовдосконалення, тобто повноцінної реалізації своїх можливостей і різносторонніх здібностей.

Важливе для успішного формування професіоналізму майбутнього вчителя музики забезпечення таких педагогічних умов, як: достатня музично-теоретична, психофізіологічна, методико-педагогічна підготовленість учителя, що включає знання закономірностей музичного мистецтва, зв'язків елементів музичного твору, засобів музичної виразності.

У статті здійснено спробу детально виокремити педагогічні умови формування професіоналізму майбутнього вчителя музики в педагогічному коледжі. Професіоналізм – це динамічна характеристика стану професійної готовності до педагогічної діяльності. Відзначається, що специфікою професіоналізму фахівця означеного профілю є така невід'ємна складова частина, як «мистецька компетентність».

**Ключові слова:** педагогічний коледж, учитель музики, професіоналізм, професійна готовність, професійна зрілість, мистецька компетентність.

The article highlights aspects of professional readiness of future music teachers in the educational environment of the pedagogical college. In the context of the studied problem, the authors pay attention to a set of concepts such as "professional readiness", "professional maturity", "professional competence". Emphasis is placed on the need to form the professionalism of the future specialist in music education in accordance with modern changes and needs of society.

Central to the content of the process of forming professionalism is the development of professionally significant qualities and potentials of the future teacher, his values, professional attitudes. Professionalism is a complex concept that integrates a set of components: methodological awareness, pedagogical skills, high level of erudition, spirituality, tolerance, rich potential of moral values, the presence of adequate self-esteem, creativity, professional culture. Particular attention needs to be paid to the intensification of independent cognitive activity, the formation of future teachers of art disciplines purposeful motivation for self-development, self-improvement, that is the full realization of their capabilities and diverse abilities.

Important for the successful formation of the professionalism of the future music teacher is to ensure the following pedagogical conditions: sufficient musical-theoretical, psychophysiological, methodological and pedagogical training of teachers, including knowledge of the laws of music, the connection of elements of music, musical expressions.

The article attempts to single out in detail the pedagogical conditions for the formation of the professionalism of the future music teacher at the pedagogical college. Professionalism is a dynamic characteristic of the state of professional readiness for pedagogical activity. It is noted that the specifics of the professionalism of a specialist of this profile is such an integral component as "artistic competence".

**Key words:** pedagogical college, music teacher, professionalism, professional readiness, professional maturity, artistic competence.

УДК 378.147:37.016:78

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.24>

**Поліщук О.В.,**

викладач фортепіано

Комунального закладу вищої освіти

«Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради

**Чайка В.А.,**

викладач вокала

Комунального закладу вищої освіти

«Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради

**Шуль Г.К.,**

викладач вокала

Комунального закладу вищої освіти

«Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Професійна діяльність учителя музики в цілісному контексті педагогічної діяльності посідає особливе місце, що зумовлюється унікальністю педагогічної професії, роллю вчителя в усьому подальшому житті людини. Саме тому на перший план у системі освіти майбутніх учителів музики висувуються вимоги, пов'язані не тільки з їхньою загальнотеоретичною, дидактико-методичною підготовкою, а передусім із розвитком загальної особистісної, професійної зрілості.

Необхідність формування в майбутніх учителів музики професіоналізму пов'язана з об'єктивними процесами реформування освіти, що вимагають від педагогів освоєння інноваційних технологій, посилення індивідуально-творчого характеру освіти. Отже, завдання освітніх навчальних закладів полягає не у традиційній трансляції системи базових знань та умінь, визначених змістом педагогічної освіти, а у формуванні у студентів потреби до професійного зростання, активізації їхньої життєвої позиції, становлення



та розвитку особистісних, професійно значущих якостей.

Особистість і професійна компетентність фахівця – «сукупний продукт» усіх педагогічних систем, що діють і взаємодіють в освітніх умовах. Кожна з них виконує своє спеціальне призначення, є компонентом цілісної системи формування особистості спеціаліста як майбутнього професіонала.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аспект формування професіоналізму майбутнього вчителя музики все ще залишається малодослідженим.

Сучасні вчені студіюють широке коло проблем, пов'язаних із професіоналізмом учителя взагалі й музичним зокрема. Розглянуто різні аспекти проблеми професійного саморозвитку вчителя у працях М. Костенко, П. Марченко, Б. Золотарьової, О. Дем'янчука, А. Бистрюкової, Л. Бутенко, В. Шпак, Н. Миропільської, А. Зарицької, В. Черкасової та інших.

Водночас залишаються малорозробленими питання формування професіоналізму майбутнього вчителя музики в умовах педагогічного коледжу, що і є метою нашого дослідження.

Ми акцентуємо увагу на узагальненні педагогічних умов успішного формування професіоналізму майбутнього вчителя музики в педагогічному коледжі.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Натепер мало досліджень, у яких би вивчалася своєрідність формування професіоналізму студентів педагогічного коледжу під час навчання гри на фортепіано, опанування постановки голосу.

**Мета статті** – виокремлення педагогічних умов формування професіоналізму вищезначеного контингенту під час навчання музики.

**Виклад основного матеріалу.** Питання професіоналізму майбутнього працівника освітніх закладів актуальне у психолого-педагогічному аспекті. Теоретичний аналіз досліджень із проблем засвідчує, що поняття «професіоналізм» розглядається у взаємозв'язку з такими категоріями, як «професійна компетентність», «професійний саморозвиток», «професійне самовдосконалення», «професійна готовність».

На нашу думку, професіоналізм найбільш корелює з такими термінами, як «професійна компетентність», «професійний саморозвиток». З огляду на це зупинимось на визначенні вищезазначених понять.

Детальний аналіз наукового фонду дозволив А. Бистрюковій трактувати «професійний саморозвиток як цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, інтеграційний творчий процес і стан людини, заснований на взаємодії внутрішньо значущих і активно-творчо сприйнятих зовнішніх чин-

ників, якісним показником якого є суб'єктивність» [1, с. 7]. Ми підтримуємо пропозицію вказаної дослідниці в тому, що структуру професійного саморозвитку майбутнього вчителя становлять особистісні якості та сукупність видів компетенцій, становлення яких відбувається послідовно.

Професійну готовність чимало дослідників розуміють як складне структурне утворення. Нам імпонує думка С. Чиж, яка розглядає його у двох аспектах: «як функціональний стан і як стійка характеристика особистості і інтегративна якість особистості, яка включає систему мотивів, етапів, знань, умінь і навичок, повного досвіду» [2, с. 5].

Існує думка, що професійна готовність майбутнього вчителя об'єднує особливості та професійні якості, що дають змогу забезпечити успішну професійну діяльність. Як і професійна готовність, професійний саморозвиток, професіоналізм формуються у процесі навчання, самоосвіти, самовдосконалення. Безумовно, це складний і тривалий процес, шлях до досягнення вершин професійної зрілості.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що суб'єктно-діяльнісний підхід до процесу професійної підготовки фахівця є провідним. Означений підхід забезпечує суб'єкт-суб'єктний рівень взаємодії студента й викладача.

Центральне місце у змісті процесу формування професіоналізму належить розвитку професійно значущих якостей і потенцій майбутнього вчителя, його ціннісних орієнтацій, професійних настанов.

У довідкових джерелах «готовність» тлумачиться як «згода зробити щось», стан підготовленості до чогось, стан зрілості [3, с. 287], а «підготовка» розглядається як «запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання практичної діяльності» [4, с. 329]. Цілком правомірним вважаємо розгляд професійної підготовки як результатів готовності.

У контексті досліджуваної проблеми актуальним є пояснення суті професійної компетентності. Вихідним у розумінні сутності означеного терміна є ключове слово «компетентність», яке розуміється як ознака значення «компетентний». За визначенням, наведеним у «Новому тлумачному словнику української мови», компетентний – це «знаючий, поінформований, авторитетний у певній галузі, що володіє компетентністю» [3, с. 234].

Аналіз наукового фонду дозволяє узагальнити, що поняття «компетентність» здебільшого тлумачиться як сукупність знань, умінь і досвід їх використання. Цілком слушним вважаємо міркування професора Р. Пріми, що «якість результату професійної підготовки випускника вищої педагогічної школи розуміється як відповідність її сучасним «викликам часу» і розвивається через поняття «компетентність» [5, с. 89]. Ми переконані, що означений конструкт є суттєвим у формуванні

професіоналізму фахівця музики в педагогічному коледжі.

Відзначимо, що поглибленому уявленню про змістову сутність поняття «професіоналізм» учителя сприятиме осмислення його у взаємозв'язку і порівнянні з вищезазначеними категоріями.

Чим вищий рівень професійної компетентності, професійної зрілості фахівця, тим вищий рівень його професійної готовності, його професіоналізму.

Цінною вважаємо позицію дослідників І. Мельник, М. Семенюк стосовно значного впливу освітньо-виховного закладу на розвиток професіоналізму майбутнього вчителя. Ми підтримуємо думку авторів, що «освітньо-виховне середовище є важливим джерелом формування майбутнього педагога» [6, с. 30, 31].

Для студента суттєво спроектувати, спланувати свою професійну самоосвіту та спрямувати її в єдино правильне русло – досягнення високого професіоналізму.

Зазначимо, деякої акцентуації набуває положення про те, що професіоналізм фахівця минулого і сучасного значно різняться. Якщо в минулому професія здобувалася на все життя і не зазнавала суттєвих змін, то нині фахівці мають бути готовими до зміни професійної діяльності відповідно до сучасних вимог. Кваліфікована особистість повинна бути успішною, конкурентоспроможною, мобільною, гнучкою, уміти ефективно адаптуватися до нових умов, конструктивно, продуктивно мислити, самостійно працювати над власним розвитком.

Вивчення теоретичних засад проблеми дозволяє стверджувати, що «професіоналізм педагога» – це складне поняття, що інтегрує в собі комплекс складників: це методична обізнаність, педагогічна майстерність, високий рівень ерудиції, духовності, толерантності, багатий потенціал моральних цінностей, наявність адекватної самооцінки, креативність, професійна культура. Водночас зазначимо, що професіоналізм – це динамічна характеристика стану професійної готовності до педагогічної діяльності.

Акцентуємо, що своєрідністю і специфікою професіоналізму майбутнього вчителя музики є така його невід'ємна складова частина, «як мистецька компетентність». Науковцями означена категорія розглядається як «здатність розуміти зміст творів мистецтва, їх спрямування не тільки до даної епохи, чи особистості, чи представника нації, але й до людства загалом» [7, с. 135].

Сутність усього змісту нашої роботи зі студентами – майбутніми вчителями музики зводиться до формування вищезазначених характеристик та складових частин професіоналізму.

Зупинимось на окремих моментах нашої технології формування професіоналізму майбутнього

вчителя музики. Передусім зазначимо, що вся наша діяльність була зосереджена на організації навчально-виховного процесу на основі застосування активних форм навчання, безпосереднього й систематичного залучення студентів до самостійного пошуку, до самоосвіти, до опанування професійно значущих якостей.

Доведено, що найважливіша соціальна функція музики, яку неможливо замінити іншими засобами, полягає в інтуїтивно-образному досвіді пізнання дійсності. Людина, коли здобуває його, значно розширює сферу духовного спілкування з іншими людьми, навколишнім світом, моделює форми естетичного освоєння життя, способи впровадження еталонів прекрасного у практичну діяльність, стає повноцінною особистістю.

Сприйняття музики формує унікальну мову спілкування, що забезпечує зв'язки між людьми. Отже, у підготовці вчителя музичного мистецтва суттєвим є навчання сприйняття музики. Ми постійно акцентуємо увагу студентів на тому, що сприйняття музичних творів потребує зусиль, витрат духовної енергії, активності мислення, творчої уяви, фантазії. Підкреслюємо, що такими якостями володіє лише яскрава індивідуальність із розвинутою інтелектуальною, морально-вольовою та соціально-культурною сферами, що відчуває потребу в пізнанні емоційного досвіду життя, який прихований у змісті творів мистецтва. Важливо, щоб студенти усвідомили й оцінили значення музики як чинника слухового, інтуїтивно-образного й тілесного пізнання дійсності.

Відомо, що головною метою діяльності вчителя музичного мистецтва є розкриття особистості учнів, їхнього потенціалу та здібностей шляхом занурення в «<...> енергетичне поле мистецьких цінностей, посилюючи їх ціннісно-емоційний резонанс і поліхудожній вплив». Науковцями, методистами обґрунтовано (В. Качур, Е. Печерська, В. Григор'єва, В. Рева, В. Черкасов, О. Лобач та інші) необхідність врахування вікових можливостей учнів під час вивчення музичних творів. З огляду на це найбільш впливовими і доцільними є художньо-педагогічні технології, а саме: художньо-ігрові, інтерактивні, сугестивні, проблемно-евристичні, здоров'язбережувальні й інші.

Ми готуємо студентів до використання художньо-ігрових технологій у загальноосвітній школі, завдяки яким учні мають можливість ідентифікувати себе з героями українських народних казок, пісень, музичних казок. Наголошуємо, що з допомогою вчителя музики школярі осмислюють, аналізують характер, манери поведінки, учинки. Тому у практиці роботи вчителя музики в початковій школі бажано активно використовувати дитячі заклички, скоромовки, загадки, фольклорні ігри.

Практика підтверджує, що доречно використання комп'ютерних технологій на уроці музич-

ного мистецтва, що дозволяє формуванню в дітей навичок музичного сприймання, уміння розрізняти висоту тембру, силу і тривалість звука. Вправи «Спіймай у долоньку», «Пантоміма», «Ритмічне дзеркало» розвивають висотний, динамічний, тембровий слух, відчуття ритму, дозволяють розвинути емоційність і акторську майстерність.

Основні форми роботи зі студентами такі: самостійна робота з методичною літературою з музики, складання методичної скарбнички відповідно до тематики музичних знань у школі, нестандартні форми проведення занять (аукціони, конкурси, мультимедійні уроки, презентації, проекти, уроки на основі авторських комп'ютерних презентацій тощо); складання студентами портфоліо, розроблення тематики занять відповідно до навчальних програм.

Ефективність процесу формування професійної компетентності студентів значно зростає за умови тісної взаємодії їх із викладачем, співпраці на основі взаєморозуміння. Практика роботи засвідчує, що за умови відкритості освітньо-виховного середовища, його спрямування на особистість творчого, активного фахівця рівень професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва зростатиме.

Важливе для успішного формування професіоналізму майбутнього вчителя музики забезпечення таких педагогічних умов, як: достатня музично-теоретична, психофізіологічна, методико-педагогічна підготовленість учителя, що включає знання закономірностей музичного мистецтва, зв'язок елементів музичного твору, засобів музичної виразності.

Знання вікових особливостей та можливостей учнів різного віку, їхніх індивідуальних здібностей та відмінностей, знання шляхів, методів забезпечення сприймання музики учнями:

- вдалий вибір адекватного інструментарію в роботі;
- упровадження технологій дистанційного навчання в навчально-виховний процес;
- розроблення методичних аспектів навчальних курсів через електронні мережі й систему інтернет;
- організація навчально-виховного процесу на основі сучасних інформаційних, телекомунікаційних технологій;
- зміцнення культурно-освітнього середовища навчального закладу засобами музично-просвітницької діяльності;
- системна презентація творчих досягнень студентів, а також учителів, випускників коледжу.

Ми вважаємо, що реалізація зазначених положень уможливує здійснення підготовки конкурентоспроможних педагогічних працівників, здатних розв'язувати актуальні проблеми розвитку музично-педагогічної освіти.

**Висновки.** Отже, на основі здійсненого аналізу концептуальних науково-методичних положень, що стали вихідними для дослідження проблем формування професіоналізму майбутнього вчителя музики в педагогічному коледжі, а також узагальнення цінних тверджень у галузі професійної педагогіки доведено доцільність здійснення окремого дослідження обраного нами аспекту.

У площині окресленої науково-педагогічної проблеми суттєво враховувати як дидактико-методичні рекомендації виокремлені нами педагогічні умови підвищення рівня професіоналізму майбутнього вчителя музики.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в деталізованому розкритті дидактичного потенціалу музичних дисциплін у формуванні професіоналізму майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бистрюкова А. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с.
2. Чиж С. Формування готовності майбутніх учителів-словесників до диференційованого навчання молодших підлітків : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2002. 20с.
3. Новий тлумачний словник української мови / уклад. : В. Яриненко, О. Сліпушко. 2-е вид. виправл. Київ : Аконіт, 2008. Т. 1. 926 с.
4. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків : Фоліо, 2006. 540 с.
5. Пріма Р. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ : УМА-прес, 2009. 367 с.
6. Мельник І., Семенюк М. Потенційні можливості освітнього середовища ВНЗ у професійній підготовці вчителя початкових класів. *Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Ялта, 2009. Ч. 2 С. 31–34.
7. Дряпіка В., Савченко Н. Розкриваючи естетичні цінності українського народного мистецтва : книга для вчителя. Кіровоград : ТОВ «Умекс ЛТД», 2002. 151 с.
8. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. Масол та ін. Харків : Веста ; Ранок, 2006. 104 с.

АНГЛОМОВНИЙ ДИСКУРС ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY  
OF AN ENGLISH TEACHER

У статті надано семантичну інтерпретацію поняття «англомовний дискурс педагогічної діяльності» як єдність здійснюваної за допомогою англійської мови комунікативної взаємодії викладача зі студентами (студентами), а також сукупності текстів, що описують цю взаємодію. Подано визначення, розкрито ознаки та принципи інноваційної педагогічної діяльності викладача англійської мови. Узагальнено іноземний та вітчизняний досвід застосування технологій і методів у викладанні англійської мови. Викладено власний досвід використання тандем-методу в навчанні студентів англійської мови шляхом взаємодії з англомовним товаришем у ситуації реального або віртуального спілкування. Подано досвід використання навчальних симуляцій, серед яких виокремлено уявні, вигадані та розіграні відтворення міжособистісних контактів, організованих навколо проблемної ситуації. Підкреслено застосування інноваційних технологій із використанням мобільних соціальних мереж, які є цінним середовищем для англомовного дискурсу навчального спілкування (ведення блогів, обмін повідомленнями, підкастинг, відео-конференції, водкастинг тощо). Описано методику застосування вебквестів у поєднанні з інформаційним пошуком, навчальним проєктуванням, рольовими іграми, візуалізаціями, презентаціями й обговореннями. Визначено теми для вебквестів: «День у Києві», «Ділові переговори», «Ділова нарада», «Офіс компанії». Акцентовано увагу на врахуванні індивідуальних особливостей студентів та спонуванні їх до самостійності в навчанні. Розглянуто методику добору індивідуальної стратегії самостійної та позааудиторної роботи щодо вивчення англійської мови (learning strategies): memory-strategies, cognitive-strategies, compensation-strategies, metacognitive-strategies, affective-strategies, social-strategies. Наведено методи вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів за допомогою співбесіди та структурованого спостереження. Виявлено, що інноваційні методи значно підвищують успішність навчання та вмотивованість студентів в опануванні англійської мови згідно із профілем їхньої підготовки.

ність, викладання англійської мови, індивідуальні стратегії вивчення англійської мови.

The article provides a semantic interpretation of the concept of "English discourse of pedagogical activity" as the unity of the communicative interaction of the teacher with the student (students), as well as a set of texts describing this interaction. The definition is given, the signs and principles of innovative pedagogical activity of an English teacher are revealed. The foreign and domestic experience of application of technologies and methods in teaching English is generalized. Own experience of using the tandem method in teaching English to students by interacting with an English-speaking friend in a situation of real or virtual communication). The experience of using educational simulations is presented, among which imaginary, fictional and playful reproductions of interpersonal contacts organized around a problem situation are singled out. The use of innovative technologies for the use of mobile social networks, which are a valuable environment for the English-language discourse of educational communication (blogging, messaging, podcasting, video conferencing, vodcasting, etc.) is emphasized. The method of using web-quests in combination with information retrieval, educational design, role-playing games, visualizations, presentations and discussions is described. Topics for web quests have been identified: "Day in Kyiv", "Business Negotiations", "Business Meeting", "Company Office". Emphasis is placed on taking into account the individual characteristics of students and encouraging them to be independent in their studies. The method of selection of individual strategy of independent and extracurricular work on learning English (learning strategies) is considered: memory-strategies, cognitive-strategies, compensation-strategies, metacognitive-strategies, affective-strategies, social-strategies. Methods of studying individual psychological features of students by means of interview and structured observation are given. It was found that innovative methods significantly increase the success of learning and motivation of students to master the English language in accordance with the profile of their training.

**Key words:** English discourse, innovative teaching methods, pedagogical activity, teaching English, individual strategies of learning English.

УДК 378:81.42:811.11  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.25>

**Романчук С.В.,**  
асистент кафедри іноземних мов  
економічного факультету  
Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка

**Сандига Л.О.,**  
канд. філол. наук,  
асистент кафедри іноземних мов  
економічного факультету  
Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Швидке поширення цифрових технологій, пов'язаних із четвертою промисловою революцією, спричинило кардинальні зміни в усіх сферах суспільної діяльності, зокрема й в освіті, у викладанні та навчанні англійської мови також. Означені зміни вимагають від викладача інноваційного підходу щодо розроблення навчальної програми, вибору стратегій та методів навчання, залучення студентів до педагогічної комунікації та взаємодії,

використання сучасних цифрових технологій і технічних засобів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У процесі підготовки матеріалів статті нами було опрацьовано та проаналізовано три групи сучасних наукових праць, дотичних до означеної проблеми дослідження. Перша група стосувалась уточнення понять «дискурс» і «англомовний дискурс» у контексті нашого дослідження. Друга група джерел охоплювала принципи, стратегії та методи

педагогічної інноваційної діяльності. Третя – включала публікації, що фокусувались на використанні інноваційних педагогічних технологій у викладанні англійської мови.

Передусім нами було враховано світові тенденції у змінах технологій навчання згідно з концепцією «Освіта 4.0», яка передбачає застосування інноваційних методів та впровадження онлайн-навчання. У цьому плані цінними були матеріали звіту «Школи майбутнього», представленого на Всесвітньому економічному форумі, який відбувся в січні 2020 р. [16], а також публікація Організації з безпеки і співробітництва в Європі «Майбутнє освіти та навички 2030» (2018 р.) [14]. Важливим для нашого дослідження було вивчення досвіду Великобританії щодо реалізації потенціалу сучасних інформаційних технологій в освіті та навчанні. Зокрема, заслуговує на вивчення розроблена британським урядом стратегія підтримки сектора освіти й освітніх технологій і просування інновацій відповідно до потреб системи освіти [15].

Інноваційні педагогічні технології представлені М. Гвядзовським, зокрема пірингові (P2P) платформи для обміну знаннями; навчання у форматі ігор, Шеллеровська програма навчання вчителів, розроблена в Масачусетському технологічному університеті, сервіси, спрямовані на навчання в ігровому форматі [1]. Цінний методичний матеріал з погляду інноваційних технологій навчання було отримано зі статті Т. Ілієвої, яка наводить різноманітні техніки навчання у віртуальному класі [8]. У статті Дж. Гонсалеза міститься виклад особистого досвіду проведення різноманітних інноваційних форматів структурованих дискусій у підготовці вчителів [7]. У статті К. Йі (К. Yee) представлено 298 інноваційних методик аудиторного, дистанційного та онлайн-навчання (використання соціальних мереж, мобільних та планшетних пристроїв, ігрові технології, презентації студентів; мозковий штурм, інтерактивна взаємодія в чаті тощо) [18].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз наявної практики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах України свідчить про недостатнє впровадження інноваційних технологій і методів у системі викладання і навчання студентів англійської мови. З іншого боку, у релевантних наукових та методичних працях означена проблема поки що є мало-дослідженою.

**Мета статті.** Наведене дозволяє сформулювати мету статті, яка полягає у вивченні й узагальненні англомовного дискурсу використання інноваційних технологій і методів у педагогічній діяльності викладачів англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Передусім здійснимо семантичну інтерпретацію ключового поняття «англомовний дискурс педагогічної діяльності», яке є похідним від поняття «дискурс».

Варто зауважити, що поняття «дискурс» трактується в широкому сенсі як «єдність двох різних сутностей – процесу мовної комунікації і тексту, який утворюється в її результаті» [3, с. 3]. Отже, «англомовний дискурс педагогічної діяльності» можна визначити як єдність здійснюваної за допомогою англійської мови комунікативної взаємодії викладача зі студентом (студентами), а також сукупності текстів, що описують цю взаємодію. Також для нашого дослідження важливо уточнити поняття інновації, яке в *Merriam-Webster Dictionary* трактується як «нова ідея, метод або пристрій: новинка, введення чогось нового» [13].

На основі такого підходу зміст поняття інноваційної педагогічної діяльності викладача англійської мови можна визначити як процес створення, опанування та застосування нових стратегій, методів і засобів навчання, спрямованих на набуття студентами визначених англомовних компетенцій. У даному разі ми доповнили і конкретизували дефініцію І. Дичківської [2, с. 1].

Необхідно також визначити ознаки інноваційності педагогічної діяльності викладача англійської мови, до яких у даному разі належать: створення невимушеної атмосфери, що позбавляє студентів остраху помилитись; визначення фокуса діяльності, що концентрує студентів на конкретному змісті; залучення студентів до взаємодії, обговорення та взаємооцінювання робіт однокласників; заохочення інформаційного пошуку та використання різних джерел у процесі індивідуальних та групових занять; спонукання студентів до самостійної роботи як основного способу опанування англійською мовою; мотивація студентів до систематичної роботи як основи досягнення успіху [12].

Наведені визначення дають змогу конкретизувати науковий пошук у двох напрямках: 1) висвітлення наукових і методичних матеріалів, у яких відображено закордонний та вітчизняний досвід інноваційної педагогічної діяльності викладача англійської мови; 2) виклад власного інноваційного досвіду викладання англійської ділової мови у вищому навчальному закладі.

У межах інноваційного підходу до викладання англійської мови існує широкий спектр принципів, які об'єднують конкретні методи і види інноваційної діяльності викладача. Так, принцип змін передбачає зміни порядку проведення заняття, звичної рутини, збільшення одних або скорочення інших видів роботи. Принцип обмежень полягає у введенні жорстких обмежень на деякі види навчальної діяльності (обмеження кількості слів у письмовій роботі, періоду часу, відведеного на виконання завдання, кількості використовуваних матеріалів). Дотримання принципу випадковості вимагає, наприклад, створення сполучень із 10 випадково вибраних прикметників та іменників, складання розповіді на основі отриманих слово-

сполучень. Принцип асоціацій об'єднує підбір опису людей до фраз із діалогів, які вони могли сказати. Принцип вилучення інформації означає пошук максимальної кількості способів застосування відомого предмета або використання певної суми грошей тощо [17].

Нерозривно пов'язане із застосуванням інноваційних технологій використання мобільних соціальних мереж у навчанні англійської мови. Варто звернути увагу на те, що сайти соціальних мереж, у разі правильного їх використання, є цінним середовищем для англомовного дискурсу навчального спілкування (ведення блогів, обмін повідомленнями, підкастинг, відеоконференції, водкастинг тощо) [10].

Дієвим інноваційним підходом, що потребує і водночас сприяє розвитку інноваційної педагогічної діяльності викладача, є врахування індивідуальних особливостей студентів та спонукання їх до самостійності в навчанні. Наприклад, вони можуть знайти тексти для читання у сфері їхніх професійних інтересів; сформулювати проблемні питання; порівняти свої тексти з текстами одногрупників на предмет схожості і відмінності; вибрати текст і перефразувати його; виділити основні ідеї кожного тексту, обговорити стратегії пошуку певної інформації в інтернеті тощо.

Одним з інноваційних методів викладання англійської мови у вищому навчальному закладі є тандем-метод, який передбачає максимальне наближення процесу навчання до реального життя і полягає в опануванні рідної мови свого партнера (у даному разі англійська) у ситуації реального або віртуального спілкування, знайомство з його особистістю, культурою країни, а також отримання інформації про спільну сферу діяльності [9]. Розвиток стосунків учасників тандему збагачується їх дружнім спілкуванням у соціальних мережах, обміном фото і відеоматеріалами, доповнюється обміном викладачами та студентами між вищими навчальними закладами, що дозволяє успішно реалізовувати суб'єктно-суб'єктні стосунки міжкультурного співробітництва у процесі навчання.

До інноваційних методів навчання англійської мови належать симуляції – уявне, вигадане та розігране відтворення міжособистісних контактів, організованих навколо проблемної ситуації: вивчення будь-якого випадку, вирішення проблеми, ухвалення рішення тощо. Такі ситуації мають бути максимально наближеними до реальних, визначаються комунікативним завданням або проблемою, які вимагають особистісного ставлення студентів до фактів і подій [5, с. 3].

До уявних ситуацій можуть залучатись як пари, так і групи, які отримують рольові картки, що вказують лінію поведінки і позицію учасника спілкування, підказують йому рішення проблем. Водночас симуляції є ефективним методом роз-

витку інноваційності як студентів, так і викладачів, оскільки активізують їхню уяву: аудиторія під час занять може перетворюватися на будь-яке місце (офіс, конференц-залу, літак, вулицю, театр тощо), а також відтворювати будь-які події та ситуації. Роль викладача полягає у створенні фіктивних рамок, як просторових, так і тимчасових, їх заповненні студентською групою. Можуть бути запропоновані різні рамки: від житлового будинку або будівлі інституту (на першому курсі навчання) до створення готелю, ресторану або кафе, а також розважального дозвілєвого центру. Викладач пропонує використовувати простір як реальне місце життя і діяльності персонажів або героїв, щоб здійснити всі види мовленнєвої діяльності як у письмовій, так і в усній формах.

Як свідчить наш особистий досвід, завдяки методу симуляцій студенти швидше й легше опановують англійську мову, набувають нові знання, краще розуміють ті процеси, у яких беруть участь. Студенти вчаться обстоювати свою думку, брати участь у проведенні дискусій і форумів, де мова розглядається як засіб міжкультурної комунікації. Інноваційна педагогічна діяльність викладача виявляється завдяки пошуку таких ситуацій, які б відтворювали реальний життєвий досвід (виробничий, соціальний, культурний), який водночас був би для студентів своєрідним проектуванням професійної діяльності, виконував дидактичні функції, а також захоплював їх. Необхідно відзначити, що в «уявних ситуаціях» елемент проблемності посилюється конфліктами між думками, позиціями учасників, які у процесі обговорення мають досягти консенсусу і спільно ухвалити рішення.

Однією з найбільш ефективних інноваційних освітніх технологій є вебквест, який використовувався нами у процесі навчання студентів англійської мови. Розробник цієї технології Б. Додж визначає вебквести так: «Вебквест – це дослідницька діяльність, у якій велика частина або вся інформація, яка використовується студентами, береться з інтернету. Вебквести призначені для того, щоб правильно використовувати час студентів, щоб зосередитися на використанні інформації, а не на її пошуку, і для підтримки мислення учнів на рівнях аналізу, синтезу та оцінки» [11, с. 117].

У своїй роботі ми використовували вебквести для підготовки і презентації проєкту на задану тему, наприклад, «День у Києві», що виконувався малими групами, у яких кожен студент грав певну роль: іноземного туриста, екскурсовода, покупця, продавця сувенірів, офіціанта, перехожого тощо. Згідно з роллю студенти готували візуальний матеріал (музеїв, відомих місць і визначних пам'яток, фотографій сувенірної та іншої продукції, схеми метро та руху транспорту тощо) для презентації та супроводжували розповідями або діалогами на

відповідні теми. Аналогічно здійснювалась робота над проектами на інші теми (з урахуванням спеціальності): «Ділові переговори», «Ділова нарада», «Офіс компанії» та інші. Крім того, залежно від навчального завдання враховувались різні типи вебквестів: есе-переказ – подання матеріалів на задану тему з різних інформаційних джерел у новому форматі; квест-компіляція – віртуальний музей, мій портфоліо, мультимедійна колекція; проектування – розробка навчального проєкту з фахових дисциплін на основі заданих умов; творче завдання – творча робота на задану тему; аналітичне завдання – пошук і систематизація педагогічної інформації у вигляді колекції, енциклопедії, каталогу, хрестоматії, маршруту; електронна дошка оголошень [6].

Для досягнення результативного навчання англійської мови важливо визначити інноваційні стратегії навчальної діяльності студента, які не лише передбачають аудиторні заняття, а й ставлять наголос на самостійній позааудиторній роботі. Варто звернути увагу на те, що йдеться саме про стратегії вивчення, а не навчання (*learning strategies* на противагу *teaching*). Залежно від індивідуально-психологічних особливостей студентів можуть застосовуватися такі стратегії: *memory-strategies*, *cognitive-strategies*, *compensation-strategies*, *metacognitive-strategies*, *affective-strategies*, *social-strategies* [4].

Так, до *memory-strategies* відносять прийоми, які допомагають запам'ятовувати і згадувати англійські лексичні одиниці та граматичні конструкції: створення уявних зв'язків, використання асоціацій, зображень, звуків, відчуттів, регулярне повторення, переглядання матеріалу, складання нових прикладів із виразами або граматичними конструкціями, розташування потрібних слів у навчальному просторі, метод *Total Physical Response (TPR)*, тобто підкріплення нового слова дією, жестом або рухами тіла. *Cognitive-strategies* передбачають використання розумових стратегій навчання, що допомагають зрозуміти, інтерпретувати і відтворити нові феномени в англійській мові. До цієї стратегії відносять практику і повторення (повторення нової моделі або конструкції, використання в нових контекстах, виконання вправ і завдань); аналіз і зіставлення нового виразу (з яких слів та компонентів складається, що чим можна замінити і як скласти нове словосполучення за цією моделлю); структурування знань – свій спосіб запису заміток або супровід нового матеріалу візуальними підказками; створення презентацій, таблиць і графіків – усе, що полегшує запис мовного матеріалу для подальшого використання і повторення. *Compensation strategies* – компенсаторні стратегії, що допомагають студентам спілкуватися і висловлювати свої думки англійською мовою, компенсувати

брак знань і умінь іншими способами, наприклад, за допомогою невербальних засобів, парафраз, синонімів, іномовлення (*circumlocution*). *Metacognitive strategies* – метакогнітивні стратегії включають засоби планування (постановка цілей і завдань), організацію власної навчальної діяльності, формулювання критеріїв успішності навчання, контроль, відстеження й оцінювання досягнень, власного прогресу навчання. Надзвичайно важливими у вивченні англійської мови є *affective strategies* (афективні стратегії), тобто сукупність способів контролю й управління своїми емоціями, ставленням до мови і мотивацією до процесу навчання, створення піднесеного настрою, наснаження, нейтралізації хвилювання й інших негативних емоцій. Ще одна група стратегій – *social strategies* містить способи взаємодії і стратегії спілкування, наприклад, ставити запитання і просити пояснити те, чого не зрозумів, а не мовчати; попросити про допомогу більш підготовленого колегу. Ця стратегія включає також розвиток емпатії та навичок міжкультурної комунікації і взаєморозуміння.

Варто зазначити, що для досягнення бажаного освітнього результату викладач має врахувати індивідуально-психологічні особливості студентів, спонукати їх до розробки індивідуальної програми вивчення щодо кожної з наведених стратегій. Для цього можна використовувати співбесіду та структуроване спостереження, у якому необхідно врахувати такі питання: «Які методи запам'ятовування нових слів використовує студент (студентка) (*memory strategies*), як він (вона) працює з новою граматиною? Наскільки добре орієнтується в новому матеріалі? Як веде записи (*cognitive*)? Що він (вона) робить у розмові, якщо не знає потрібного слова (*compensation*)? Як він (вона) розуміє, що досяг своєї мети? Як він (вона) планує своє навчання? Як і коли виконує самостійні завдання (*metacognitive*)? Що робить для того, щоб мотивувати себе до занять з англійської мови (*affective*)? Що робить, якщо не зрозумів (не зрозуміла) співрозмовника? Яким чином просить допомоги (*social*)?» [4].

**Висновки.** Як свідчить практика, розглянуті методи сприяють розвитку інноваційної педагогічної діяльності викладача англійської мови, заохочують його експериментувати та генерувати нові ідеї, сприяють удосконаленню змісту навчальної програми, підвищують якість відбору навчальних матеріалів, дають змогу гнучко планувати навчальний процес, з урахуванням потреб, можливостей і здатностей студентів та підвищення рівня їхньої самостійності та навчальної активності. Подальшої експериментальної перевірки потребує навчальна ефективність наведених інноваційних технологій і методів навчання англійської мови студентів вищих навчальних закладів.

## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гвяздовский М. Образование 4.0: как новые тренды EdTech создают школу будущего. URL: <https://hightech.fm/2020/04/08/education-4-0> (дата звернення: 17.06.2020).
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Кибрик А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов. *Вопросы языкознания*. 2009. № 2. С. 3–21.
4. Масловская Д. Learning strategies. Стратегии обучения. URL: <https://anglofeel.ru/blog/learning-strategies-strategii-obucheniya> (дата звернення: 17.06.2020).
5. Практический курс методики преподавания иностранных языков / П. Бабинская и др. Минск : ТетраСистемс, 2005. 288 с.
6. Dodge V. WebQuest Taskonomy : A Taxonomy of Tasks. 1999. URL: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html> (дата звернення: 17.03.2020).
7. Gonzalez J. The big list of class discussion strategies. *Cult of pedagogy*. 15.10.2015. URL: <https://www.cultofpedagogy.com/speaking-listening-techniques/> (дата звернення: 17.03.2020).
8. Ilieva T. Interactive teaching styles in the virtual classroom. 2019. URL: <https://www.vedamo.com/knowledge/interactive-teaching-styles-virtual-classroom/> (дата звернення: 17.03.2020).
9. Classroom tandem – outlining a model for language learning and instruction / K. Karjalainen et al. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2013. № 6 (1). P. 165–184.
10. Ketabi S., Kavoshian S. Innovative Technology in English Language Teaching : The Utility of Mobile Social Network Sites to Improve Teacher Education. *Teaching English Language*. Spring & Summer 2017. Vol. 11. № 1. P. 39–67.
11. Maddux C., Cummings R. WebQuests: Are they developmentally appropriate? *The Educational Forum*. 2007. № 71 (2). P. 117–127.
12. Maley A. Overview: Creativity – the what, the why and the how. *Creativity in the English language classroom* / Edited by A. Maley, N. Pechey. British Council. London, UK, 2015. P. 6–13.
13. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/innovation?src=search-dict-box> (дата звернення: 17.03.2020).
14. OECD Future of Education and Skills 2030. 2018. 21 p. URL: <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf> (дата звернення: 17.03.2020).
15. Realising the potential of technology in education: A strategy for education providers and the technology industry. 2019. 48 p. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/realising-the-potential-of-technology-in-education/> (дата звернення: 17.03.2020).
16. Schools of the Future Report. *World Economic Forum*. January 2020. 34 p. URL: [https://cica.org.au/wp-content/uploads/WEF\\_Schools\\_of\\_the\\_Future\\_Report\\_2019.pdf](https://cica.org.au/wp-content/uploads/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf) (дата звернення: 17.03.2020).
17. Stepanek L. A Creative approach to language teaching: a way to recognize, encourage and appreciate students' contributions to language classes. *Creativity in the English language classroom* / Edited by A. Maley, N. Pechey. British Council, London, UK, 2015. P. 98–103.
18. Yee K. Interactive Techniques. 2020. URL: <https://www.usf.edu/atle/documents/handout-interactive-techniques.pdf/> (дата звернення: 17.03.2020).



## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ І ГЕОГРАФІЇ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

### THE FORMATION OF FUTURE BIOLOGY AND GEOGRAPHY TEACHERS' WILLINGNESS FOR IMPLEMENTING DISTANCE AND MIXED LEARNING

У статті розглядаються проблеми, пов'язані з формуванням змісту та методики організації дистанційного навчання в закладах освіти. Обґрунтовано технології організації дистанційного навчання та створення умов для його впровадження. Проаналізовано і висвітлено найпопулярніші сервіси та платформи для дистанційного навчання. Опитування проводилося серед освітян, у ньому брали участь приблизно дві з половиною тисячі педагогів Житомирської області і понад дві тисячі студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка. З'ясовано, що домінує використання хмарного освітнього середовища, причому переважають Google-сервіси. Для синхронного і змішаного навчання широко застосовуються Zoom, Skype, Google Meet, віртуальна інтерактивна дошка Padlet, а для перевірки знань – онлайн-тести з автоматичним зворотним зв'язком (Quizlet, Google Forms, Pear Deck та інші). Популярна технологія «Перевернутий клас», коли вчитель/викладач завчасно публікує навчальне відео з поясненням нового матеріалу, а потім під час синхронного онлайн-навчання відбувається обговорення вивченого, виконання практичних завдань. Для організації зворотного зв'язку (зі студентами, учнями, батьками) 92% педагогів використовують Viber і Telegram, 61 – електронну пошту, 51% – соціальні мережі. З'ясовано, що освітні програми підготовки бакалаврів Житомирського державного університету імені Івана Франка включають обов'язковий курс «Інформаційно-комунікативні технології в освіті», а також мають численні вибіркові освітні компоненти на першому і другому (магістерському) рівнях, що сприяють формуванню інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів. Виокремлено та доведено доцільність змін методичної підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів біології та географії. Описано власний досвід розвитку у студентів методичних умінь проведення онлайн-уроків, відеоконференцій, семінарів, виховних заходів за допомогою платформи Zoom; використання Google-сервісів у майбутній професійній діяльності, зокрема й розроблення тестових завдань у Google Forms, створення Google Classroom, використання Google Earth під час вивчення географії. Показано можливості освітньої платформи LearningApps.org для розроблення, зберігання, використання інтерактивних завдань під час підготовки майбутніх учителів географії та біології.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, інформаційно-комунікативні технології, методика навчання вчителів географії та біології, Google-сервіси, LearningApps.org.

The article deals with the problems associated with the formation of the content and methods of organizing distance learning in educational institutions. It was substantiated the technologies for organizing distance learning and the creation of conditions for its implementation. It was also reviewed the teachers' practical experience in the use of information and digital learning technologies. Based on a survey of about two and a half thousand teachers of the Zhytomyr region and more than two thousand students of the Zhytomyr State University named after Ivan Franko, it was analysed the most popular services and platforms for distance learning among teachers. It was found that the use of the cloud-based educational environment dominates, with Google-services dominating. For synchronous and blended learning are widely used Zoom, Skype, Google Meet, the Padlet – virtual interactive whiteboard, and online tests with automatic feedback (Quizlet, Google Forms, Pear Deck, etc.). It is popular the technology of the "Flipped classroom", when the teacher publishes in advance an educational video explaining the new material, and then, during synchronous online learning, takes place discussion of the studied, implementation of practical tasks. To organize feedback (with students, pupils, parents), 92% of teachers use Viber and Telegram, 61% – email, 51% – social networks.

It was found that the educational programs for training bachelors of the Zhytomyr Ivan Franko State University include a compulsory course "Information and Communication Technologies in Education", and also have numerous selective educational components at the first and second (master's) levels, contributing to the formation of information digital competence of future teachers. It is highlighted and proved the expediency of changes in the methodological training of future teachers, including teachers of biology and geography. The authors describe their own experience in developing students' methodological skills in conducting online lessons, video conferences, seminars, educational events using the Zoom platform; Google services in future professional activities, incl. development of test assignments in Google Forms, creation of an online classroom Google Classroom, the use of Google Earth in the study of geography. It is shown the possibilities of the educational platform LearningApps.org for the development, storage, and use of interactive tasks in the preparation of future teachers of geography and biology.

**Key words:** distance learning, information and communication technologies, methods of teaching geography and biology teachers, Google services, LearningApps.org.

УДК 378.147:57+91:004.771  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.26>

**Романюк Р.К.,**  
канд. біол. наук,  
доцент кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Власенко Р.П.,**  
канд. біол. наук,  
доцент кафедри екології та географії Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Яковлева В.А.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри екології та географії Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Костюк В.С.,**  
канд. біол. наук,  
старший викладач кафедри екології та географії Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** В умовах глобалізації розвитку суспільства стрімко розвиваються інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ). Вони дедалі більше впливають на

освітні процеси та на професійну діяльність учителя сучасної школи. Дедалі більшого значення набуває здатність вчителя орієнтуватися в цифровому просторі, адже сьгоднішні учні – це діти

так званого покоління Z. Вони активно використовують віртуальну реальність, 3D-світ, ноутбуки, планшети, смартфони; сприймають інформацію візуально краще, ніж на слух; використовують не вчителя чи книгу, а інтернет як основне джерело нових знань [10].

Епідемія COVID-19 змусила світ швидкими темпами переходити на дистанційну форму роботи, а заклади освіти – організувати дистанційне чи змішане навчання. Вимогою сьогодення став розвиток інформаційно-цифрової компетентності вчителя; його вміння організувати якісне навчання з використанням цифрових технологій; здатності комунікувати з учнями на відстані й мотивувати їх до навчання; допомагати батькам; обмінюватися досвідом із колегами. У зв'язку із цим постає потреба формувати в закладах вищої освіти інформаційно-цифрову компетентність майбутнього вчителя і, як одну з її складових частин, готовність до впровадження дистанційного і змішаного навчання. Особливо актуальна така здатність для майбутніх вчителів біології і географії, адже вивчення природничих дисциплін традиційно вимагає проведення експериментів, роботи з обладнанням, візуалізації навчального матеріалу. Саме тому в методичну підготовку майбутнього вчителя варто вносити зміни сьогодні, аналізувати і впроваджуючи кращі практики дистанційного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування змісту та методика організації дистанційного навчання в закладах освіти, аналіз кращих освітніх платформ, обмін практичним досвідом – усе це стало провідною темою педагогічних, методичних досліджень 2020 р. Україна, як і більшість країн світу, виявилася не готовою до вимушеного і тотального дистанційного навчання під час пандемії COVID-19. Проте швидко адаптуватися освітяни змогли завдяки тому, що використання інформаційно-комунікативних технологій в освіті, формування цифрової (інформаційна, інформаційно-цифрова) компетентності вчителя й учня вже тривалий час є предметом дослідження як науковців, так і педагогів-практиків. Так, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук спільно з Університетом менеджменту освіти й Інститутом модернізації змісту освіти створили електронний науковий журнал «Інформаційні технології і засоби навчання», у якому висвітлюються питання організації і використання цифрового освітнього середовища; ІКТ-навчання й управління; комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання. Ці ж установи провели семінар «Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2019», за матеріалами якого видано збірник [9].

Важливі питання теорії і практики формування інформаційної компетентності вчителя і здобувача

освіти, використання хмарного освітнього середовища розкрито в роботах В. Гужви, А. Гуржій, Т. Вакалюк, Г. Дегтярьової, Л. Калініної, О. Спіріна, О. Овчарук та інших. Окремі методичні аспекти використання ІКТ-технологій у викладанні біології у школі розкрито в роботі О. Цимбалюк [8]. Опис популярних вебсервісів, корисних для сучасного вчителя, наведено в роботі Л. Неділі [6]. Методичні рекомендації щодо використання Google-сервісів у роботі викладачів узагальнено В. Дронь на прикладі викладання фізики й астрономії [2]. Багато цікавої інформації щодо застосування ІКТ на уроках географії можна знайти у працях С. Коберника, Т. Назаренко, О. Топузова [3; 5; 7].

Найбільш узагальненою і, на наш погляд, системною роботою є методичні рекомендації щодо організації дистанційного навчання у школі (автори А. Лотоцька й О. Пасічник), які рекомендовано до впровадження Міністерством освіти і науки України. У них розкрито методологію, засоби й інструментарій дистанційного навчання; представлено методичні матеріали для початкової, базової і старшої профільної школи [4]. Огляд кращих практик дистанційного навчання здійснила у своєму огляді І. Большакова [1].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на нагальні вимоги сьогодення, залишаються не систематизованими і маловивченими методичні особливості, організаційні аспекти готовності педагогів до впровадження дистанційного і змішаного навчання в закладах як вищої, так і середньої освіти.

**Мета статті.** Основним завданням статті є узагальнення власного досвіду формування готовності майбутніх вчителів біології та географії до впровадження дистанційного і змішаного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах пандемії, численних карантинних заходів, необхідності тривалої самоізоляції *перехід на дистанційне і змішане навчання став досить серйозним випробуванням для всіх учасників освітнього процесу. Більшість науковців вважають, що майбутнє – за змішаним навчанням, під час якого регулюються співвідношення занять of-line і on-line, різні моделі і стратегії залежно від потреб і можливостей учнів, учителів, навчальних закладів.*

*Цікаве соціологічне дослідження щодо організації дистанційного навчання здійснив Комуніальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради (далі – КЗ «ЖОІППО» ЖОР), результати якого оприлюднено на офіційному сайті установи ([https://www.zippo.net.ua/index.php?page\\_id=484](https://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=484)). В опитуванні взяли участь 2 448 педагогічних працівників Житомирщини. Анкетування засвідчило, що до 2020 р. дистанційні форми роботи застосовували 12% освітян, а із 2020 р. – 89%. Серед платформ і сервісів,*

які використовують вчителі для дистанційного навчання, домінують різноманітні Google-сервіси, хмарні сервіси і Zoom; для вивчення нового матеріалу застосовують YouTube, Google-документи, Google-диск, Google-презентації, Google-форми (рис. 1). Крім того, за даними опитування «ЖОІППО» ЖОР, для організації зворотного зв'язку з учнями і батьками 92% педагогів використовують Viber і Telegram, 61% – електронну пошту, 51% – соціальні мережі.

Схожий результат отримали, коли узагальнили огляд кращих практик дистанційного навчання на платформах «Нова українська школа», ГО «Смарт-освіта». Найбільш популярними сервісами та платформами для освітян України стали Viber, різноманітні Google-сервіси і віртуальна інтерактивна дошка Padlet.

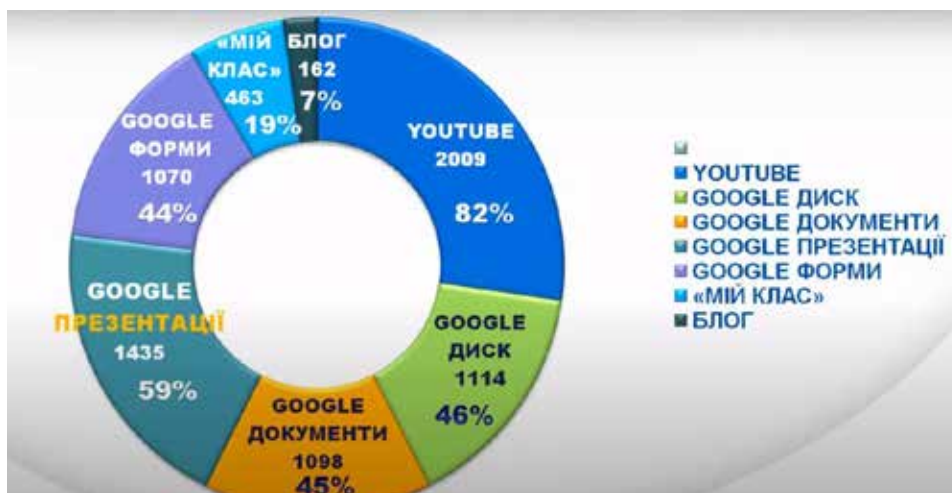
Для перевірки знань найбільш ефективними виявилися онлайн-тести з автоматичним зворотним зв'язком (Quizlet, Google Forms, Pear Deck та інші). Практичні завдання виявилось зручно організувати на освітній платформі LearningApps.org.

Популярна технологія «Перевернутий клас», коли вчитель завчасно публікує навчальне відео з поясненням нового матеріалу, а потім під час синхронного онлайн-зв'язку (з використанням Zoom, Skype, Google Meet тощо) відбувається обговорення матеріалу, виконання вправ. Досить поширеним варіантом є скрінкаст – зйомка екрана комп'ютера, на якому відбувається демонстрація слайдів презентації з коментарями і голосовим поясненням учителя (можна здійснювати за допомогою застосунків смартфонів або використовувати <https://screencast-o-matic.com/>) [1; 4; 6].

Крім того, важливу роль у процесі підвищення готовності вчителів до впровадження дистанційного навчання відіграли освітні платформи «Всеосвіта» (<https://vseosvita.ua/>), «На урок» (<https://naurok.com.ua/>); «EdEra» (<https://www.ed-era.com/>), «Prometheus» (<https://prometheus.org.ua/>), «Coursera» (<https://www.coursera.org/>), які організували вебінари, інтернет-конференції, майстер-класи, дистанційні курси для вчителів, викладачів, здобувачів освіти різних рівнів і тематики.



А



Б

Рис. 1. Основні платформи і сервіси, які використовують педагоги для організації дистанційного навчання (А) та для дистанційного вивчення навчального матеріалу (Б) (за даними КЗ «ЖОІППО» ЖОР)

Під час онлайн-опитування студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка, у якому взяли участь 2 170 здобувачів освіти, у квітні 2020 р. на запитання «Які платформи використовують викладачі для забезпечення освітнього процесу під час карантину (з використанням елементів дистанційного навчання)?» 76,1% респондентів зазначили Zoom, 68,2% – Google, 36,4% – Skype, 34,6% – мережі для соціальної комунікації (Viber, Telegram, Messenger) 22,7% – ZDU Project, менше 10% – інші (Discort, Canvas, Kahoot, Microsoft Teams, Moodle).

З огляду на вищезгадане, вважаємо за необхідне вже сьогодні внести корективи в підготовку майбутніх педагогів, зокрема й учителів біології і географії. Так, освітні програми підготовки бакалаврів усіх спеціальностей ЖДУ включають лише один обов'язковий курс «Інформаційно-комунікативні технології в освіті», проте містять вибіркові освітні компоненти «Сучасні web-технології і web-дизайн», «Управління ІТ-проектами», «Комп'ютерні мережі та Інтернет», «Мобільні хмарні додатки», «Засоби мультимедіа в інформаційних системах» та інші. На магістерському рівні серед вибіркових освітніх компонентів є курси «Організація дистанційного навчання», «Мультимедійні технології», «Хмарні технології в освіті» тощо. Проте, на наш погляд, методична підготовка майбутніх учителів біології і географії має залежати не від вибору студентів, а бути системною і спрямованою на формування їхньої інформаційно-цифрової компетентності, а також готовності до впровадження дистанційного навчання в майбутній професійній діяльності.

Організація дистанційного навчання, створення умов для його впровадження передбачають:

- проведення онлайн-уроків у синхронному (безпосередній зв'язок у реальному часі), асинхронному (відеозапис заняття) або змішаному режимі;
- доступ до різноманітних електронних навчальних матеріалів (текстові файли, електронні підручники, презентації, відео, фото тощо);
- отримання виконаних робіт (тести, письмові, практичні роботи);
- оцінювання виконаних завдань, робота над помилками, корекція;
- можливість поставити питання вчителю поза межами онлайн-уроку – зворотний зв'язок зі здобувачами освіти, а також із батьками.

У підготовці майбутнього вчителя у ЗВО під час викладання різноманітних фахових біологічних та географічних курсів студенти є активними учасниками процесу дистанційного навчання – виходять на зв'язок, виконують практичні завдання, проходять тестовий контроль, відповідають на запитання в чаті та під час відеозв'язку. На старших курсах під час вивчення освітніх компонент методичного

характеру («Теорія та методика навчання біології в базовій школі», «Теорія та методика навчання біології у профільній школі», «Навчальна практика з теорії та методики викладання біології, основ здоров'я та природознавства» (для спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)»); «Шкільний курс географії материків та океанів з методикою навчання», «Шкільний курс загальної географії з методикою навчання» та інші (для спеціальності 014.07 «Середня освіта (Географія)»); проходженні виробничої (педагогічної) практики кожен здобувач освіти сам виступає організатором дистанційного навчання, створює власні методичні розробки для його застосування. Ефективним є залучення магістрантів педагогічних спеціальностей для проведення елементів дистанційних уроків, позааудиторної діяльності для студентів 1–2 курсів, які виступають моделлю шкільного класу.

Зупинимось на трьох основних напрямках підвищення готовності здобувачів вищої освіти до впровадження дистанційних форм роботи в майбутній професійній діяльності.

**1. Проведення онлайн-уроків, відеоконференцій, онлайн-нарад, семінарів** тощо. Зважаючи на популярність, простоту, безкоштовність 40-хвилинної трансляції, ми використали платформу Zoom (<https://zoom.us/download>). Перевагами її є те, що цей додаток можна використати для індивідуальної і групової роботи; встановити й користуватися на комп'ютері, ноутбучі, планшеті, смартфоні; його можна скачати на офіційному сайті Zoom.

Студенти вчать встановлювати програму Zoom на різних носіях (важливо вміти створювати різні облікові записи з одного комп'ютера, перейменовуватися в разі входу на конференцію, адже може бути один гаджет у використанні кількох членів родини під час дистанційного навчання чи роботи); організувати конференції в запланований час і ті, що повторюються; надсилати посилання й ідентифікатор конференції; використовувати зал очікування і чат для індивідуальної роботи; користуватися функціями запису конференції, демонстрації екрану, використовувати інтерактивну дошку.

Методично онлайн-заняття у школі не рекомендують проводити більше 30 хвилин. Педагоги пропонують різні варіанти його організації:

- 5–8 хвилин відеотрансляції з демонстрацією екрана вчителя (скрінкаст) або перегляд відео на YouTube + 22–25 хвилин виконання завдання зі зворотним зв'язком; відповіді на питання в чаті, обговорення на відеоконференції;
- 15-тихвилинна відеоконференція із завданням + 15 хвилин самостійної роботи;
- 10 хвилин самостійного читання уривка тексту (параграфу підручника), а потім 20 хвилин запитань під час відеоконференції;

– дві вправи по 10 хвилин + 10 хвилин узагальнення, обговорення, закріплення [1; 4].

Магістранти для організації заняття для першокурсників (наприклад, з теми «Біологія клітини» під час вивчення цитології) успішно використовували таку схему: 5–10 хвилин на усне опитування, 10 хвилин – пояснення нового матеріалу з демонстрацією екрану; до 10 хвилин – виконання самостійно письмових завдань у робочому зошиті; іноді в чаті – тематичний біологічний диктант.

Досить цікаво у формі відеоконференцій у Zoom відбулися виховні позаурочні заходи: «Фізіологічна реп-вечірка», «Цитологічний КВК». Студенти у вільний час робили колективні мініпроекти (наприклад, відеовізитівка команди), а в синхронному онлайн-режимі конференції старшокурсники та викладачі організували різноманітні конкурси з виведенням завдань на екран і усними відповідями учасників (відгадай поняття, анаграма, філворд, третій зайвий; крок за кроком; впізнай біологічний процес на відео; впізнай мікропрепарат тканини чи органелу на фото тощо).

**2. Використання Google-сервісів.** Як показало анкетування вчителів, студентів, викладачів ЗВО, саме сервіси від компанії Google нині є найпоширенішими в освітній діяльності, зокрема й під час організації дистанційного навчання. Педагоги найбільш суттєвими їхніми перевагами визначають: безкоштовність; знайомий та інтуїтивно зрозумілий інтерфейс; єдиний обліковий запис для кількох сервісів; хмарне зберігання інформації, що не потребує носіїв, а лише доступу до інтернету; можлива групова робота, кооперація в разі спільного створення, обговорення, оцінювання, редагування навчальних матеріалів; велика спільнота користувачів [2, с. 5–6]. Для підготовки майбутніх учителів біології, географії ми використовуємо переважно такі Google-сервіси.

**Google Диск (Google Drive)** – хмарне сховище для розташування і зберігання різних типів файлів. Сюди, наприклад, ми розміщуємо власні файли – лекційні курси, інструкції до практичних і лабораторних занять, презентації, електронні версії навчально-методичної літератури, науково-популярні фільми, самостійно зроблені скрінкасти, надаємо різні режими доступу користувачам (власник, читач, коментатор, редактор). Досить зручно окремою папкою зберігати тут же кращі методичні розробки студентів із певних тем шкільного курсу (конспекти уроків, опорні схеми, дидактичні ігри, сценарії позакласних заходів, фото, відео, презентації, реферати тощо), надавати доступ до користування всій групі. До недоліків можна віднести відносно невеликий розмір безкоштовного хмарного сховища (15 ГБ), проте можна створювати під різними акаунтами кілька дисків (для різних навчальних предметів або різних курсів студентів).

**Google Фото** – сервіс для збереження, редагування та публікації фото- і відеоматеріалів. Сюди

студенти надсилали свої фото, колажі, відеороботи (наприклад, відеоролики про видатних географів із власним аудіосупроводом; відеозйомку дослідів із фізіології рослин, зроблених у домашніх умовах; STEM-проекти, наприклад «Хімія на кухні», «Рослини-індикатори» тощо).

**Google Документи** – сервіс для збереження, редагування та публікації текстових документів. Перевагою його є можливість працювати в одному документі кільком користувачам, причому водночас, з різних комп'ютерів, що актуально в разі створення групових проєктів, звітів. Є тут корисні шаблони (брошури, листи, резюме тощо). **Google Таблиці і Google Презентації** мають формат, схожий із таблицями Excel та презентаціями, створеними в PowerPoint, відповідно. Проте, як і з гул-документами, можлива спільна робота із числовими даними однієї таблиці, оформленням презентації доповіді. Це допомагає у вирішенні групових завдань, утворенні проєктів, звітів.

**Google Форми (Google Forms).** Корисний застосунок, який ми використовуємо для створення тестів із метою перевірки рівня засвоєння знань і умінь студентами з фахових природничих дисциплін, в умовах дистанційного навчання – для модульного контролю. У свою чергу, кожен здобувач освіти під час вивчення методичних освітніх компонентів програми сам створює тести для учнів із різних тем шкільного курсу біології чи географії згідно з навчальними програмами.

На нашу думку, переваги гул-форм такі: 1) можливість використання різних типів тестових завдань – з однією або кількома правильними відповідями зі списку, множинним вибором на відповідність пар, написанням короткої чи розгорнутої відповіді; 2) можливість інтегрувати в тести малюнки; 3) можливість оцінити певне завдання в балах, виставити дедлайн і кількість спроб для проходження тесту, учні мають змогу відразу бачити свої помилки і кількість балів за виконане завдання; 4) автоматичний статистичний аналіз результатів у вигляді таблиць та графіків виконаних тестових завдань – видно кількість балів кожного учня, найбільш типові помилки, найбільш складне завдання, найгірша і найкраща відповіді, успішність класу тощо; 5) створений тест відразу стає доступним учням за посиланням, яке можна чи надіслати на е-мейл чи через соціальні мережі; 6) для виконання тестів можна використати різні гаджети – смартфони, планшети, ноутбуки, комп'ютери; 7) можна використовувати для анонімних швидких опитувань різних груп населення.

**Google Клас (Google Classroom)** – сервіс для створення онлайн-класу для ефективного дистанційного навчання. Об'єднує в єдину структуру Google Диск, Google документи, Google таблиці, Google презентації, Календар Google, пошту Gmail. Під час роботи в Google Класі відбувається

швидкий обмін файлами між учителем й учнями, перевірка й оцінка робіт із коментарями. На Google Диску створюються папки навчальних курсів, завдання доступні учням в окремому розділі, а всі матеріали (фото, відео, текстові документи тощо) автоматично розподіляються за папками.

**Google Earth (планета Земля)** – надзвичайно корисний сервіс для вивчення фізичної географії материків і океанів, форм рельєфу, політичної карти світу, населених пунктів. Базується на супутникових зйомках, кращих професійних фото, зробленими фотографами BBC, НАСА, National Geographic. Цікавими платформами для майбутніх вчителів природничих наук є також **Google Arts and Culture** (дає доступ до багатьох музеїв світу, зокрема й природничих) та **Google Science Journal** (організовує дослідницькі проекти з хімії, фізики, біології; містить відеодосліді різного рівня, які можна здійснювати у класі, вдома і просто неба).

### 3. Створення інтерактивних вправ.

Для цього оптимально підійшов онлайн-сервіс **LearningApps.org** (<https://learningapps.org/>). Це своєрідний конструктор, призначений для розроблення, зберігання, використання інтерактивних завдань. Сервіс LearningApps.org є додатком Web 2.0 для підтримки освітніх процесів. Він містить завдання у вигляді невеличких модулів, які легко інтегруються в будь-яку методичну розробку, можуть використовуватися для групової й індивідуальної роботи; з інтерактивною дошкою

та без неї (єдиний їхній недолік – вони виконуються лише онлайн). Вправи на сайті подаються у зручному візуальному режимі сітки зображень. За наведення курсору на кожне зображення можна побачити тип вправи, її рейтинг на сайті. Існує кілька шаблонів вправ (наприклад, знайти відповідність шляхом з'єднання понять і визначень; розв'язати кросворд; підібрати пазли з відповідних пар; обрати із групи понять четверте зайве; знайти пару – поняття і його зображення; німий малюнок, де треба обрати правильний підпис на «шпильці» із запропонованого переліку; встановити послідовність подій тощо). Спочатку студенти виконують вправи за допомогою готових категорій і розробок, знайомляться з типовими шаблонами завдань (наприклад, «Астрономія», «Біологія», «Географія», «Хімія», «Фізика» із численними підкатегоріями, причому немало з них українською мовою). Згодом здобувачі освіти створюють власні методичні розробки з обраної, надають відповідні посилання викладачеві. Перевірка і тестування здійснюються однокурсниками і викладачем в онлайн-режимі з аналізом сильних і слабких сторін методичної розробки. Існує в даному сервісі механізм створення журналу учнів класу, облік їхньої успішності.

Приклади категорій, тем, що використовуються нами під час підготовки майбутніх географів, наведено на рис. 2. Зразки деяких інтерактивних вправ із використанням різних шаблонів сервісу LearningApps.org, створених доцентом



Рис. 2. Приклади тем, що використовуються в навчанні майбутніх учителів географії в сервісі LearningApps.org

кафедри екології та географії ЖДУ Русланою Власенко для навчання студентів, наведено на рисунках 3–7.

**Висновки.** Розвиток інформаційно-цифрової компетентності сучасного вчителя; його уміння організувати якісне дистанційне і змішане



Рис. 3. Завдання на відповідність символів топографічної карти їх зображенню з використанням сервісу LearningApps.org



Рис. 4. Кросворд «Тваринний світ України», створений із використанням сервісу LearningApps.org

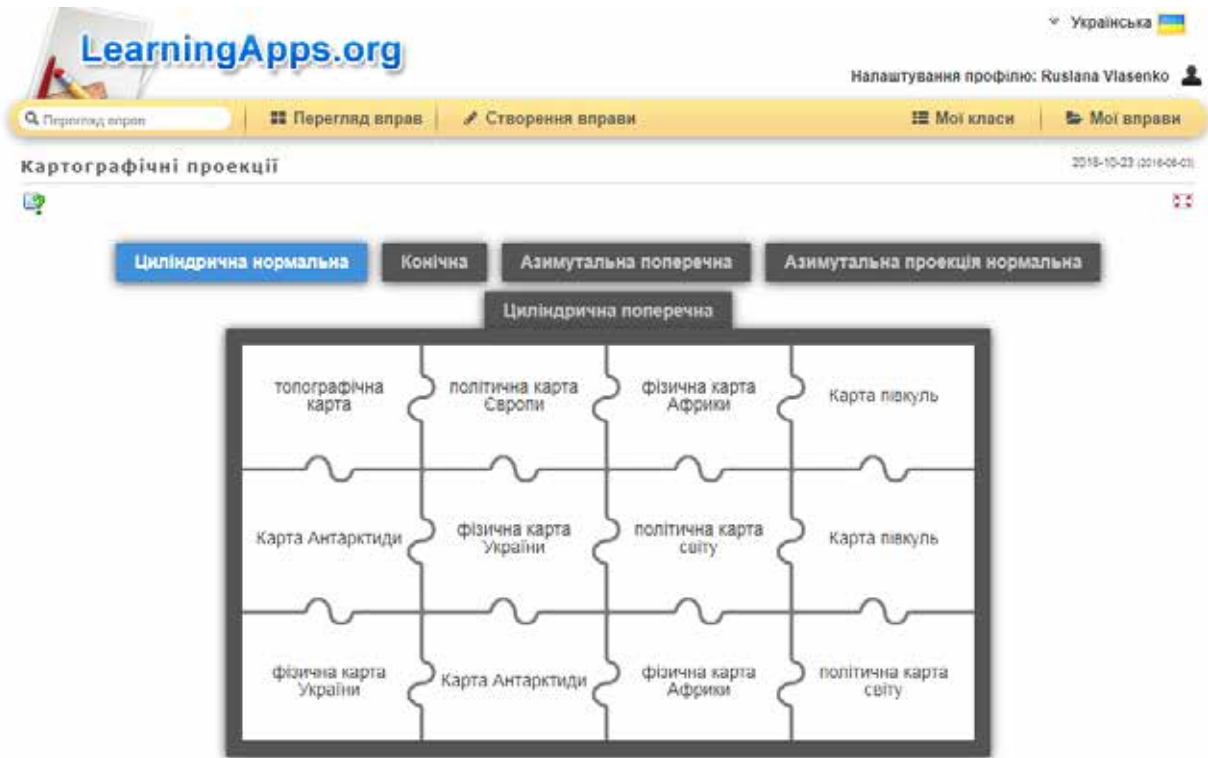


Рис. 5. Інтерактивна вправа «Пазли відповідності. Картографічні проєкції», створена з використанням сервісу LearningApps.org



Рис. 6. Вправа на знання послідовності географічних відкриттів, створена з використанням сервісу LearningApps.org





Рис. 7. Філворд, створений із використанням сервісу LearningApps.org

навчання з використанням цифрових технологій є нагальною потребою. У закладах вищої освіти вже зараз необхідно вносити корективи в методичну підготовку майбутнього вчителя, зокрема й географії, біології та інших природничих дисциплін. Доцільно вводити в освітні програми навчальні курси та змістові модулі щодо організації дистанційного навчання, використання ІКТ в освіті, а також застосовувати їх на практиці у викладанні фахових курсів природничих дисциплін.

Під час вивчення шкільних курсів біології, географії та методики їх навчання, проходженні виробничої педагогічної практики у ЗЗСО важливе формування готовності здобувачів вищої освіти до проведення онлайн-уроків, відеоконференцій; створення, структурування і розташування навчального матеріалу у хмарному освітньому середовищі; організації ефективного зворотного зв'язку з учнями; уміння організувати інтерактивні вправи, групову й індивідуальну роботу; контролювати навчальні досягнення учнів і корекцію власної роботи.

Власний досвід підготовки майбутніх учителів біології, географії показав ефективність використання в дистанційному навчанні платформ Zoom, LearningApps.org та різноманітних Google-сервісів.

Подальшої перспективи в цьому напрямі вимагає методика проведення дослідів, експериментів, практикумів, проєктної діяльності в умовах дистанційної освіти під час вивчення біології, географії й інших природничих наук.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Большакова І. Огляд практик дистанційного навчання. URL: <https://nus.org.ua/articles/>

prakyky-ta-pidhody-do-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/.

2. Дронь В. Google-сервіси в навчальній діяльності викладачів : методичні рекомендації. Прилуцький агротехнічний коледж, 2016. 107 с.

3. Коберник С. Методика навчання географії. URL: <http://pedagogica.tnpu.edu.ua/>.

4. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі : методичні рекомендації. ГО «Смарт освіта», 2020. 70 с.

5. Назаренко Т. Методика навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах (особливості навчання). URL: <http://undip.org.ua>.

6. Неділя Л. Web-сервіси е практичний діяльності вчителя нової української школи. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи* : збірник тез доповідей учасників Всеукраїнського науково-практичного семінару, м. Київ, 12 березня 2019 р. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. С. 61–63.

7. Топузов О., Самойленко В., Вішнікіна Л. Загальна методика навчання географії. URL: <http://uej.undip.org.ua>.

8. Цимбалюк О. Точки дотику інформаційних технологій та біології : навчально-методичний посібник. Березне, 2018. 30 с. URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-materiali-tochki-dotiku-biologi-ta-informaciynih-tehnologiy-42423.html>.

9. Цифрова компетентність вчителя нової української школи – 2019 : збірник тез доповідей учасників Всеукраїнського науково-практичного семінару, м. Київ, 12 березня 2019 р. / за заг. ред. О. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2019. 108 с.

10. Rubin Postaer and Associates. A Generation Z Exploration : Web version. 2018. 92 p. URL: <https://www.rpa.com/articles/identity-shifters-gen-z>.

## ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЩОДО ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

### TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE PREPARATION OF BACHELORS IN CYBER SECURITY IN THE EDUCATIONAL AND DIGITAL ENVIRONMENT

У статті описано технологічний підхід щодо підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Проаналізовано поняття «технологічний підхід», «технологізація» та «технологія». Визначено, що технологізація навчального процесу в сучасній вітчизняній та закордонній педагогіці пов'язана з пошуком таких педагогічних підходів, які могли б перетворити освітній процес на процес із гарантованим результатом, оскільки на тепер учені підкреслюють, що в освіті мають місце кризові явища, які є наслідком відставання її від науки і виробництва. Сформульовані суперечності в теорії і практиці системи освіти, які зумовлюють необхідність пошуку нових технологій навчання. Визначено, що педагогічні технології – це системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей. Проаналізовано схему технологічної побудови навчального процесу за М.В. Кларінім, яка містить загальну мету і зміст навчання, конкретні завдання для виконання й оцінювання. Запропоновано схему технологічної побудови підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Технологічний підхід до підготовки бакалаврів із кібербезпеки передбачає: чітке формулювання освітніх цілей, орієнтованих на досягнення кінцевого результату; підготовку навчальних матеріалів і організацію мережевого навчання відповідно до навчальних цілей; оцінку поточних результатів, корекцію знань в умовах віртуального простору, спрямовану на досягнення поставлених цілей; заключну оцінку результатів. Технологічний підхід до підготовки бакалаврів із кібербезпеки передбачає: чітке формулювання освітніх цілей, орієнтованих на досягнення кінцевого результату; підготовку навчальних матеріалів і організацію мережевого навчання відповідно до навчальних цілей; оцінку поточних результатів, корекцію знань в умовах віртуального простору, спрямовану на досягнення поставлених цілей; заключну оцінку результатів. Зазначено, що важливим аспектом у підготовці бакалаврів із кібербезпеки є діагностика та контроль якості засвоєння освітнього контенту. До основних методів контролю можна віднести комунікаційні методи, вхідний, потижневий, тематичний та модульний контроль, датоване оцінювання та різного типу тести. Означений підхід бере в основу упорядковану сукупність і послідовність методів і процесів підготовки бакалаврів із кібербезпеки, забезпечує реалізацію дидактичного проекту і досягнення діагностованого результату в умовах освітньо-цифрового середовища.

**Ключові слова:** технологія, технологізація, технологічний підхід, бакалавр з кібербезпеки, освітньо-цифрове середовище.

The article describes the technological approach to the training of bachelors in cybersecurity in an educational and digital environment. The concepts of "technological approach", "technologicalization" and "technology" are analyzed. It is determined that the technologicalization of the educational process in modern domestic and foreign pedagogy is associated with the search for such pedagogical approaches that could turn the educational process into a process with guaranteed results, because today scientists emphasize that there are crisis phenomena in education, its lag behind science and production. Contradictions in the theory and practice of the education system are formulated, which determine the need to find new learning technologies. It is determined that pedagogical technologies are a system set and the order of functioning of all personal, instrumental and methodological tools used to achieve pedagogical goals. The scheme of technological construction of the educational process according to MV Clarinet, which includes the general purpose and content of training, specific tasks to perform and evaluate. The scheme of technological construction of bachelors in cybersecurity in the educational and digital environment is constructed. The technological approach to the training of bachelors in cybersecurity involves: clear formulation of educational goals aimed at achieving the end result; preparation of educational materials and organization of network learning in accordance with educational goals; assessment of current results, correction of knowledge in the conditions of virtual space, aimed at achieving the set goals; final evaluation of results. The technological approach to the training of bachelors in cybersecurity involves: a clear formulation of educational goals aimed at achieving the end result; preparation of training materials and organization of online training in accordance with the training objectives; assessment of current results, correction of knowledge in the conditions of virtual space, aimed at achieving the set goals; final evaluation of results. It is noted that an important aspect in the preparation of bachelors in cybersecurity is the diagnosis and quality control of educational content. The main control methods include communication methods, input, weekly, thematic and modular control, dated assessment and various types of tests. This approach is based on an orderly set and sequence of methods and processes for training bachelors in cybersecurity, ensures the implementation of the didactic project and achieve the diagnosed result in an educational and digital environment.

**Key words:** technology, technologicalization, technological approach, Bachelor of Cyber Security, educational and digital environment.

УДК 378.147:004  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.27>

**Самойленко О.О.**,  
канд. пед. наук,  
доцент факультету кібербезпеки  
Національної академії Служби Безпеки  
України

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**  
У контексті технологічного прогресу відбувається інтенсивний розвиток знань та їх накопичення

завдяки множині інноваційних технологій. Збільшується кількість сучасних гаджетів і електронних програм, що вимагає від людства вміння вико-

ристовувати сучасну техніку, опанувати відповідні програми та породжує складності захисту інформації в системі кіберпростору. Перехід до цифрового світу розширює межі подання та захисту інформації, а отже, постає потреба в якісній сучасній підготовці бакалаврів із кібербезпеки, зокрема в умовах освітньо-цифрового середовища. У контексті зазначеного варто підкреслити той факт, що виникає потреба в розробленні основних принципів технологічного підходу щодо підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Загальнометодологічним аспектам щодо методологічних основ технологічного підходу присвячували роботи М.В. Кларін, Г.Т. Майборода, І.П. Підласий, А.І. Підласий, Г.К. Селевко, А.Г. Селевко та В.М. Монахов. Застосування методологічних підходів до процесу навчання у своїх працях розглядав А.О. Стогній. Технології навчання досліджував В.М. Чайка. Але питання щодо особливостей технологічного підходу до підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища залишилось малодослідженим.

**Мета статті** – окреслити основні принципи технологічного підходу щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Технологізація навчального процесу в сучасній вітчизняній та закордонній педагогіці пов'язана з пошуком таких педагогічних підходів, які могли б перетворити освітній процес на процес із гарантованим результатом, оскільки нині вчені підкреслюють, що в освіті мають місце кризові явища, які є наслідком відставання її від науки і виробництва [1].

На думку науковців Г.К. Селевко й А.Г. Селевко [2], технологічний підхід є невід'ємною рисою сучасного матеріального виробництва. Він виявляється як концентроване вираження досягнутого рівня розвитку, упровадження наукових досягнень у практику, як важливий показник високого професіоналізму діяльності. Технологічний підхід, на думку вчених, посідає вагоме місце в системі освіти, передбачає управління навчальним процесом, а також досягнення його мети і завдань.

Технологізація соціальних і освітніх процесів є відображенням об'єктивних вимог, зумовлених науково-технічним прогресом, характеризується інноваційністю, творчістю, постійним пошуком досконалих, ефективних шляхів діяльності [3]. Технологізація освітніх процесів зводиться до розподілу процесів на етапи, фази, операції, координацію, порядок і поступовість дій, спрямованих на досягнення результату діяльності, однозначність виконання введених у технологію процедур і операцій.

У своїх працях В.М. Чайка [4] зазначає, що в теорії і практиці системи освіти існують супереч-

ності, які зумовлюють необхідність пошуку нових технологій навчання:

- між суспільною формою здійснення освітньої діяльності, колективним характером праці і спілкування її суб'єктів та індивідуальною технологією опанування цієї діяльності;

- між необхідністю здійснення діяльності на рівні активності і творчості та функціонуванням репродуктивного мислення, пам'яті, індуктивної логіки процесу засвоєння знань під час освітньої підготовки;

- між спрямованістю змісту навчальної діяльності на вивчення минулого соціального досвіду й орієнтацією суб'єкта навчання на результативність майбутньої професійної діяльності;

- між функцією відображення педагогічної реальності в системі психолого-педагогічних понять і категорій і необхідністю реалізації конструктивно-аналітичної функції у процесі вивчення навчальних дисциплін.

Згідно з визначенням ЮНЕСКО, технологія в педагогіці – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодій, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти [5].

Технологія – це мистецтво, майстерність, уміння, учіння. Поняття «технологія» з'явилося спочатку в інженерно-технічній сфері, де широко використовується і нині. Його вживають у двох значеннях: як сукупність методів, необхідних для здійснення процесу виробництва, як науковий опис способів виробництва [6]. Педагогічна технологія являє собою зв'язані в одне ціле методи, форми, кошти, способи, матеріальні ресурси, які забезпечують досягнення мети, тобто все, що перебуває між метою і результатом [7].

За В.М. Монаховим [8], педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності із проектування, організації та проведення освітнього процесу із забезпеченням комфортних умов як для учнів, так і для вчителя.

Нам більше імпонує визначення педагогічної технології, в основі якого покладено системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей [9].

За М.В. Кларіним, схема технологічної побудови навчального процесу містить загальну мету і зміст навчання, конкретні завдання для виконання й оцінювання (рис. 1).

Якщо взяти за основу схему технологічної побудови навчального процесу за М.В. Кларіним, можна запропонувати схему технологічної побудови підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.



Рис. 1. Схема технологічної побудови навчального процесу за М.В. Кларіним



Рис. 2. Схема технологічної побудови підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища

Технологічний підхід до підготовки бакалаврів із кібербезпеки передбачає: чітке формулювання освітніх цілей, орієнтованих на досягнення кінцевого результату; підготовку навчальних матеріалів і організацію мережевого навчання відповідно до навчальних цілей; оцінку поточних результатів, корекцію знань в умовах віртуального простору, спрямовану на досягнення поставлених цілей; заключну оцінку результатів.

Важливим аспектом у підготовці бакалаврів із кібербезпеки є діагностика та контроль якості засвоєння освітнього контенту. До основних методів контролю можна віднести комунікаційні методи, вхідний, потижневий, тематичний та модульний контроль, датоване оцінювання та різного типу тести.

**Висновки.** Технологічний підхід щодо підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища характеризує спрямованість педагогічних досліджень на вдосконалення освітнього процесу, підвищення його результативності, інструментальності, інтенсивності. Означений підхід бере в основу упорядковану сукупність і послідовність методів і процесів підготовки бакалаврів із кібербезпеки, забезпечує реалізацію дидактичного проєкту і досягнення діагностованого результату в умовах освітньо-цифрового середовища.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Стогній А.О. Методологічні підходи до навчальної дисципліни «Загальні технології харчових виробництв» у процесі підготовки майбутніх педагогів

професійного навчання. 2019. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/kafedra-pedahohiky-doshkilnoi-ta-rochatkovoii-osvity/376-naukovi-konferentsii-tdpu/problemy-ta-innovatsii-v-prirodnychii-tehnolohichnii-ta-profesiinii-osviti/seksiia-3/4761-metodolohichni-pidkhody-do-navchalnoi-dystsypliny-z> (дата звернення: 19.06.2019).

2. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. Москва : Народное образование, 2002.

3. Шахрай В.М. Технологии социальной работы. Київ, 2006.

4. Чайка В.М. Технологии навчання. *Основи дидактики* : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011.

5. Information for All Programme (IFAP). 2010. UNESCO. URL: <https://en.unesco.org> (дата звернення: 21.06.2019).

6. Майборода Г.Я. Технологічний підхід у професійній підготовці соціальних педагогів : теоретичний аспект. *Технологічний підхід у професійній підготовці*. 2009. С. 75–82.

7. Підласий І.П., Підласий А.І. Поглиблення євроінтеграції української системи вищої технічної освіти : посібник. Черкаси : ЧДТУ, 2010. С. 123.

8. Монахов В.М. От традиционной методики к новой технологии обучения. Тула : Будрус, 1993.

9. Кларін М.В. Педагогічна технологія у навчальному процесі. Аналіз зарубіжного досвіду. Москва : Знання, 1989.

## ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ КАРАНТИНУ

### ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE LEARNING OF GRAPHIC DISCIPLINES IN QUARANTINE

Вища освіта в Україні, як і багато сфер, виявилася неготовою до реалій карантину. Не стало винятком здобуття знань у вищих навчальних закладах. Для університетів і академій зміна формату навчання стала вимушеним експериментом, який став єдиною можливістю натепер, щоб не зірвати навчальний процес.

У статті розглядаються переваги дистанційного навчання нарисної геометрії в період карантину. До переваг належить індивідуальний розподіл часу і темпу роботи в загальному графіку. Студенти самостійно розподіляють своє навчальне навантаження в режимі карантину, коли і скільки займатися певною дисципліною. Крім того, увесь лекційний матеріал і методичні рекомендації доступні в записі, у який час з ними працювати – вирішувати самому студенту.

Дистанційне навчання збільшує кількість часу на самоосвіту, для якої вкрай необхідні стимул та мотивація: заохочування бажання домогтися визнання, схвалювання успіхів, а також треба зробити завдання привабливим та цікавим, дати студенту можливість змінити ситуацію на краще, показати досягнення. А мотивувати студента в режимі онлайн дуже і дуже складно, що також є мінусом у дистанційному навчанні.

Одним із серйозних недоліків дистанційного навчання стало призупинення саме практичних занять, які залишаються найпоширенішою і найважливішою формою навчання. Графічне супроводження відіграє головну роль для розуміння тієї чи іншої теми, особливо у графічних дисциплінах. У дистанційному навчанні є одна глобальна проблема: деякі дисципліни практично не переводяться в дистанційний формат, оскільки вимагають ручного виконання графічних робіт під контролем викладача.

Перед викладачами постало питання, як подати графічний матеріал «Побудова перспективи» методом архітекторів із двома точками збігу. Під час проведення онлайн-конференції студент може чути пояснення до виконання, бачити послідовність побудов, що супроводжуються коментарями викладача. Однак креслити студент починає все одно самостійно, немає гарантій, що на будь-якому етапі не припуститься похибки. Розглянуто етапи виконання студентами спеціалізації «Архітектура будівель і споруд» розрахунково-графічної роботи «Перспектива карниза» методом архітекторів з однією точкою збігу.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, переваги, недоліки, перспектива, профіль карниза, променевий профіль, власні тіні і такі, що падають.

Higher education in Ukraine, as well as many spheres, appeared not ready to realities of quarantine. The acquisition of knowledge and the studying process in educational institutions weren't exception. For universities and academies reformatting of studies became a forced experiment, which became possible only at the present moment to continue the educational process.

Advantages and disadvantages of distance learning of descriptive geometry in the period of quarantine in the article are examined. Despite the advantages, there is one global problem in distance learning: some disciplines practically do not translate into distance form, as they require the manual execution of graphic works with teacher supervision.

In modern practice it is impossible creation of interiors, articles of way of life without visualization and using of evident image. The complete picture of expressive space (interior, landscape, design) gives an image that is built on the rules of prospect. Proper use of the types and methods of perspective images, drawings of axonometric projections provide the opportunity to apply the knowledge gained to graphically interpret the solution of various tasks in various fields of activity and in many sciences. Using the laws of perspective allows you to enhance the expressiveness of the space, identify and emphasize its depth, or, conversely, visually reduce.

Using perspective views is not limited to images on the plane (painting, graphics, relief). It is found in architecture, stenography, landscape gardening.

The study of the "Perspective" section allows future professionals to create visual images that carry the maximum informative. And this can be achieved by applying different ways of constructing a perspective, depending on the geometric identity of the object and showing the kind of projected object from the real point of view taking into account the features of visual perception.

The stages of performance of calculation-graphic work "Perspective of the cornice" by the method of architects with one point of coincidence by students of specialization "Architecture of building and constructions" are considered.

**Key words:** distance learning, advantages, disadvantages, perspective, profile of cornice, profile of ray, own and falling shadows.

УДК 514.182.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.28>

**Сидорова Н.В.,**

канд. техн. наук, доцент,  
доцент кафедри нарисної геометрії  
та інженерної графіки  
Одеської державної академії  
будівництва та архітектури

**Доценко Ю.В.,**

канд. техн. наук,  
доцент кафедри нарисної геометрії  
та інженерної графіки  
Одеської державної академії  
будівництва та архітектури

**Думанська В.В.,**

канд. техн. наук,  
доцент кафедри нарисної геометрії  
та інженерної графіки  
Одеської державної академії  
будівництва та архітектури

**Калінін О.О.,**

канд. техн. наук, доцент,  
доцент кафедри нарисної геометрії  
та інженерної графіки  
Одеської державної академії  
будівництва та архітектури

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах карантину змінилися практично всі звичні нам процеси. Для університетів і академій зміна формату навчання стала вимушеним експериментом, який став єдиною можливістю натепер, щоб не зірвати навчальний процес. Для багатьох

освітніх установ виходом із ситуації, що склалася, стала практично цілковита зупинка освітнього процесу на період карантину.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вищі навчальні заклади виявилися не готові до формату навчання онлайн. Ні досвіду, ні нави-

чок, ні технічних ресурсів, на жаль, накопичено не було. Дистанційне навчання показало перспективи на майбутнє в поліпшенні матеріально-технічної бази в цьому напрямі.

**Мета статті.** Перед викладачами поставлено і виконано завдання, як в умовах карантину видати розрахунково-графічну роботу «Перспектива карниза» з дисципліни «Нарисна геометрія», яку фактично небажано переводити в дистанційний формат навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Для студентів під час виконання завдання «Перспектива карниза» стали зрозумілими переваги і недоліки онлайн-навчання.

У період дистанційного навчання однією з переваг виявився індивідуальний розподіл часу і темпу роботи в загальному графіку. Студенти самостійно розподіляють своє навчальне навантаження в режимі карантину, коли і скільки займатися певною дисципліною. Крім цього, увесь лекційний матеріал і методичні рекомендації доступні в записі, у який час з ними працювати – вирішувати самому студенту. Навантаження теж вибирається залежно від індивідуальних переваг: виконувати всі завдання поступово або відтягувати їх до крайнього терміну, працювати протягом дня поетапно або сидіти в нічний час. За статистикою, останнє практикують 85% студентів архітектурних спеціальностей.

Одним із серйозних недоліків дистанційного навчання стало призупинення саме практичних занять, які залишаються найпоширенішою і найважливішою формою навчання. Графічне супроводження відіграє головну роль для розуміння тієї чи іншої теми. Дуже важлива поступова послідовність пропонованого графічного матеріалу. Також на практичних заняттях проводиться перевірка ступеня опрацьованості викладеного лекційного матеріалу і самостійно вивчених розділів [1, с. 163].

Дистанційне навчання збільшує кількість часу на самоосвіту, для якої вкрай необхідні стимул та мотивація: заохочування бажання домогтися визнання, схвалювання успіхів, а також треба зробити завдання привабливим та цікавим, дати студенту можливість змінити ситуацію на краще, показати досягнення. А мотивувати студента в режимі онлайн досить складно, що також є мінусом у дистанційному навчанні.

Ще один негативний момент у навчанні онлайн – це відсутність контролю. Якщо в академії постійно нагадують про те, що в кінці лекції відбудеться опитування або необхідно здати будь-яке креслення, то на карантині потрібно пам'ятати про дедлайни самому студенту. Коли немає контролю, не завжди хочеться або можна себе змусити зайнятися в даній ситуації потрібною справою. Це питання самодисципліни, яке також стало актуальним у даний період часу.

У період карантину студентам спеціалізації «Архітектура будівель та споруд» необхідно було виконати розрахунково-графічну роботу «Перспектива карниза» методом архітекторів з однією точкою збігу. Коли йдеться про виконання роботи такого виду дистанційно, то постає питання, як студент має зробити таке креслення. Якщо на якомусь етапі виконання порушується перспективне співвідношення, то креслення потрібно починати спочатку, незалежно від кількості виконаних побудов. Саме тому викладач повинен перебувати поруч, разом зі студентом послідовно відстежувати виконання етапів розрахунково-графічної роботи.

Уміння використовувати перспективні зображення залежно від призначення надає можливість застосовувати здобуті знання для графічної інтерпретації вирішення всіляких завдань у різних сферах діяльності. Перспектива є одним із методів наочного зображення предметів. Вона дозволяє зображати як предмети, що існують, так і такі, що не існують, тобто проєктовані, своєчасно виявляти переваги і недоліки форми, її композиційного або світлового рішення. Часто перспективні зображення успішно замінюють макети складних за формою і кольором об'єктів, а високі ілюстративні властивості таких зображень роблять їх незамінними у творчому процесі. З позицій теорії й особливо практики перспектива була і залишається складним інструментом для освоєння і застосування [2, с. 80].

Під час створення зображення в перспективі змінюються розміри, обриси і чіткість предметів. Вони зумовлені ступенем віддаленості їх від точки спостереження. Наприклад, якщо два об'єкти однакові, то з віддаленням від спостерігача цілком можуть сприйматися неоднаковими, дві паралельні прямі можуть здаватися не тільки непаралельними, а навіть сходитися в одній точці, точці збігу [3, с. 271].

Виконання завдання «Побудова перспективи» методом архітекторів з однією точкою збігу було розділено на сім базових етапів, кожен з яких був досконало описаний і супроводжувався поетапними рисунками, що виконані в кольорі і високій якості, зі збереженням усіх ліній побудов [4, с. 75].

Етап № 1 – креслення умови та профілю карниза. Це найпростіший етап. Студентам запропонована необхідна інформація про компоновання формату і креслення завдання. Етап № 2 – на кресленні карниза необхідно обрати та побудувати точку зору, побудувати основу картинної площини, визначити точку збігу променів, побудувати промені на горизонтальній проєкції. Етап № 3 – початок безпосередньої побудови перспективи карниза, побудова необхідних точок у перспективі для профілів. Етап № 4 – креслення перспективи лівого профілю карниза з однією точкою збігу променів (рис. 1).

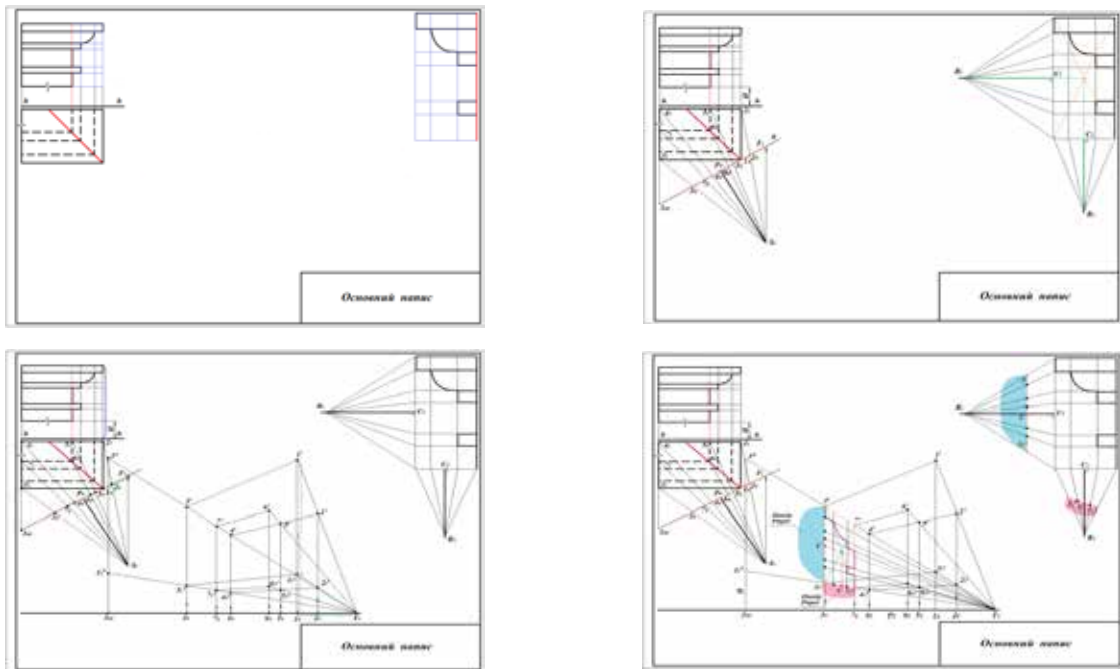


Рис. 1. Етапи 1–4 побудови перспективи методом архітекторів з однією точкою збігу

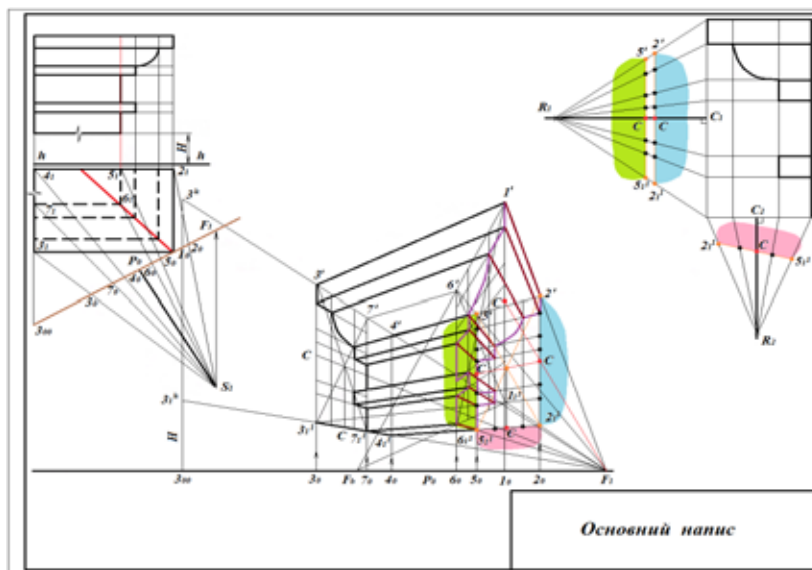


Рис. 2. Етап № 5 побудови перспективи карниза

Етап № 5 – креслення центрального та правого профілів карниза в перспективі з однією точкою збігу променів (рис. 2).

Етап № 6 – побудова променевого профілю, власних тіней і таких, що падають, у перспективі. Для виконання цієї умови необхідно мати дві проєкції джерела світла – перспективу джерела світла та вторинну проєкцію (основа). Освітлення карниза необхідно було задати так, щоб передня сторона була освітлена, а права бічна сторона перебувала в тіні. Для цього було вибрано дві точки: точку  $S_0$  (точка збігу проєкцій світлових променів, що перебуває на лінії горизонту) та точку  $S$  (пер-

спектива сонця). На перспективі розташовувалась точка  $S_0$  на лінії горизонту, праворуч від точки збігу променів  $F_1$ , на відстані 120–150 мм. Точка  $S$  розташовувалась під точкою  $S_0$  на відстані приблизно 250–300 мм від неї. Окремо приділялась увага побудові променевого профілю. Цей етап для студентів виявився найбільш складним. За статистикою, 70% студентів звернулися за індивідуальною консультацією щодо пояснення цього матеріалу повторно (рис. 3).

Етап № 7. Креслення тіней, що падають від карниза на стіну, у перспективі, з однією точкою збігу променів (рис. 4).



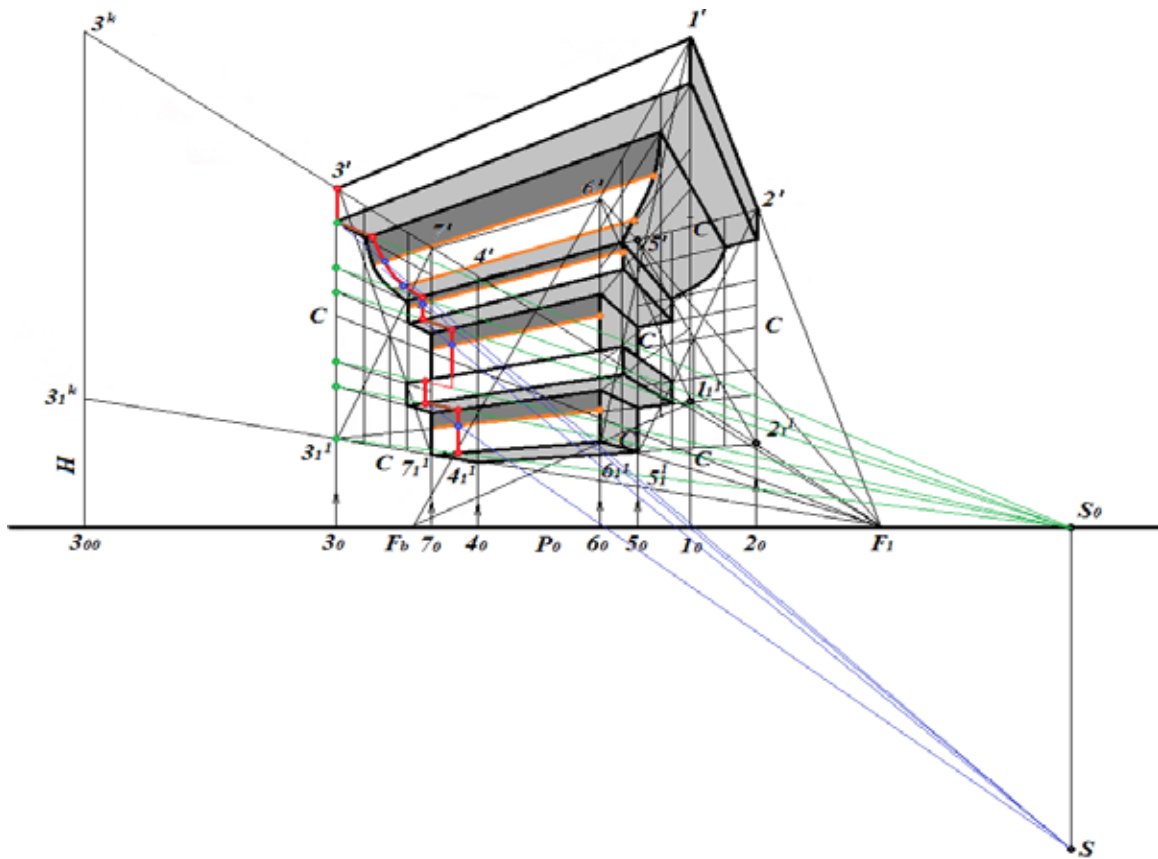


Рис. 3. Побудова власних тіней і таких, що падають, у перспективі

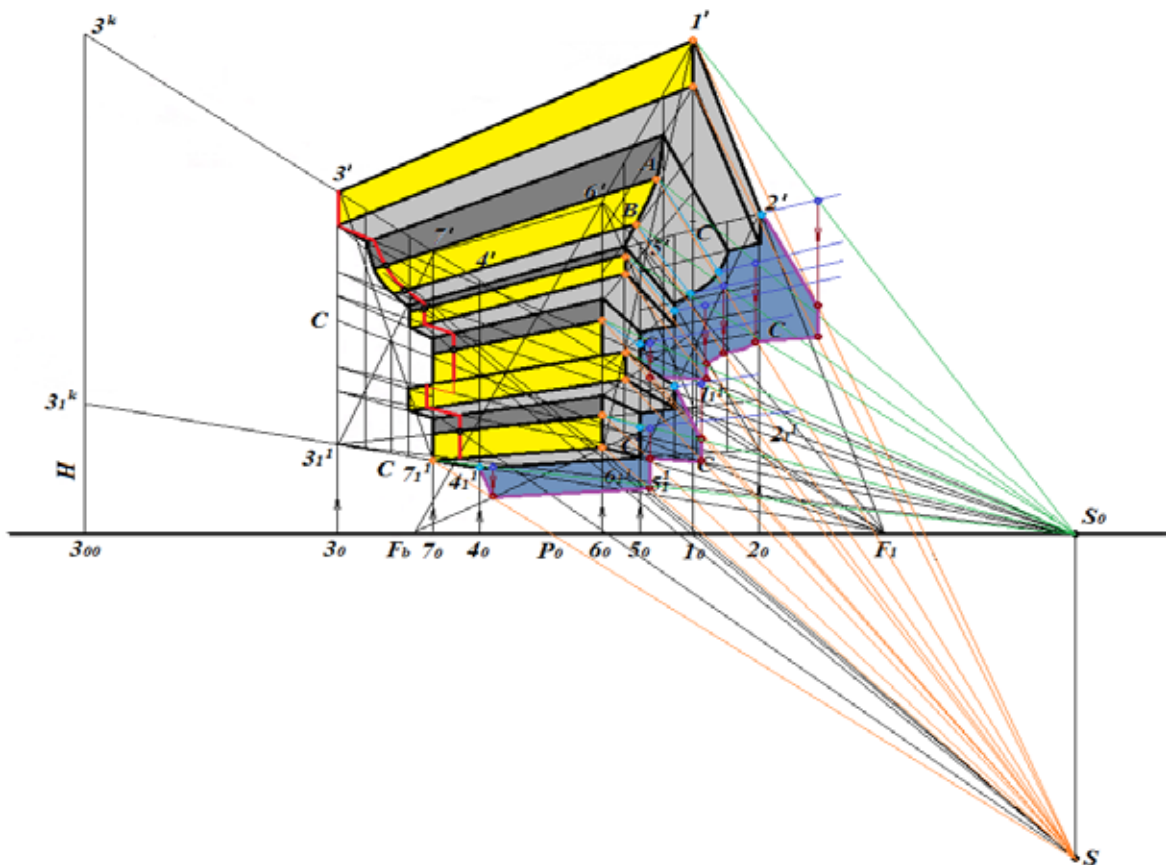


Рис. 4. Побудова тіней, що падають від карниза на стіну

Для полегшення роботи, зважаючи на специфіку дисципліни «Нарисна геометрія», студенти мали можливість консультуватися і вирішувати питання, що виникали, з викладачем у будь-який час і в будь-який день тижня.

**Висновки.** З останнього етапу видно, якою мірою складності характеризується розрахунково-графічна робота «Перспектива карниза» методом архітекторів з однією точкою збігу. За статистику, 78% студентів, які отримали якісно накреслений приклад, вивчили водночас необхідний лекційний матеріал, не змогли самостійно відстежити послідовність виконаних побудов, незважаючи на збереження проміжних креслень.

Як показує отриманий досвід, дисципліну «Нарисна геометрія» небажано переводити в дистанційний формат вивчення, незалежно від технічного потенціалу та компетенцій викладацького складу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Сидорова Н.В., Думанська В.В., Доценко Ю.В. Методи підвищення ефективності та якості викладання нарисної геометрії. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал. Педагогіка. 2017. № 6. С. 161–167.
2. Сидорова Н.В., Доценко Ю.В. Порівняльна характеристика способів побудови перспективи. *Almanahul Sworld* : международное периодическое научное издание. 2019. Вып. 2. С. 78–82.
3. Сидорова Н.В., Доценко Ю.В. Використання видів та способів побудов перспективних зображень студентами спеціалізації «Архітектура будівель та споруд». *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : збірник наукових праць / за ред. Т. Степанової. 2019. № 2. С. 269–273.
4. Сидорова Н.В., Доценко Ю.В. Види перспективи та можливості їх застосування. *Науковий вісник Таврійського державного агротехнологічного університету* : електронне фахове видання. Мелітополь, 2018. Вип. 1. Т. 1. С. 69–78.

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

## FORMATION OF THE FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS PROFESSIONALLY SPECIALIZED COMPETENCIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності – теоретичному обґрунтуванню та розробленню системи формування професійно-спеціалізованих компетентностей, заснованої на професійно орієнтованій технології навчання, яка не тільки забезпечить процес формування професійно-спеціалізованих компетентностей у студентів, але і націлить на розвиток у них професійно значущих якостей особистості, створення умов для їхньої самореалізації та самовизначення.

Зокрема, автором розкривається сутність поняття «професійно-спеціалізовані компетентності», виділяються блоки професійно-спеціалізованих компетентностей, основу яких становлять володіння студентами фундаментальними географічними знаннями, уміннями і навичками, які дозволяють їм вибудувати цілісне уявлення про місце людини в географічному середовищі, а саме: компетентності в області географічної культури, яка формується у студентів у процесі освоєння ними всіх дисциплін профільної підготовки; компетентності в області туристично-краєзнавчої діяльності, яка формується у студентів у процесі проходження навчальних польових практик, а також під час вивчення краєзнавства та географії рідного краю; методичні компетентності, які формуються у студентів у системі методичної підготовки. Основна увага зосереджується на реалізації професійно-орієнтованої технології у процесі підготовки майбутніх учителів географії. Аналізується відповідність формування професійно-спеціалізованих компетентностей у майбутніх учителів географії під час вивчення дисциплін спеціальної підготовки. Зазначається, що формування професійно-спеціалізованих компетентностей – це процес навчання, який проектується на теоретичному та практичному рівнях підготовки вчителів географії. На теоретичному рівні професійно орієнтована технологія проектується в контексті загальнопедагогічної технології. Реалізація практичної технології проектується на рівні конкретної дисципліни в контексті відповідної предметної технології.

**Ключові слова:** майбутні вчителі географії, професійно-спеціалізовані компетентності,

професійно орієнтована технологія, професійна підготовка, професійна діяльність.

The article is devoted to one of the urgent problems of the future geography teachers preparation for professional activity – theoretical substantiation and development of the professionally specialized competencies formation system. This system is based on professionally oriented learning technology, which will not only ensure the formation of the students professionally specialized competencies, but also aim at developing professionally significant personality traits, creating conditions for self-realization and self-determination of the students. In particular, the author reveals the essence of the “professional specialized competencies” concept, blocks of professional-specialized competencies are distinguished, which are based on students’ possession of fundamental geographical knowledge, skills and abilities. All this allows students to build a holistic view of the place of man in the geographical environment, in particular: competence in the field of geographical culture, which is formed in students in the process of mastering all disciplines of specialized training; competencies in the field of tourism and local lore, which is formed in students in the process of training field practices, as well as in the study of local lore and geography of the native land; methodical competencies that are formed in students in the system of methodical training. The main focus is on the implementation of professionally oriented technology in the training of the future geography teachers. The correspondence of the professionally specialized competences formation at the future geography teacher at studying of disciplines of special preparation is analyzed. It is noted that the professionally specialized competencies formation is a learning process that is designed at the theoretical and practical levels of training teachers of geography. At the theoretical level, professionally oriented technology is designed in the context of general pedagogical technology. The implementation of practical technology is projected at the level of a specific discipline in the context of the relevant subject technology.

**Key words:** future geography teachers, professionally specialized competences, professionally oriented technology, professional training, professional activity.

УДК 378.147:373.011.3-051:911  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.29>

**Слюта А.М.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри географії  
Національного університету  
«Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Для набуття студентами загальнокультурних, загальнопрофесійних, предметно-фахових та професійно-спеціалізованих компетентностей нині розробляються нові підходи до проектування ОПП за предметними профілями підготовки майбутніх учителів географії. Водночас необхідне глибоке переосмислення в новому компетентнісному форматі вітчизняного досвіду традиційної спеціальної (профільної) професійної підготовки педагогів.

Проблема полягає в тому, що професійно-спеціалізовані компетентності студентів відображаються в переліку та змісті спеціальних дисциплін, але відносяться часто до варіативного блока освітньої програми. Реалізація зазначених вимог у рамках сформованої в закладах вищої освіти «предметної» підготовки скрутна і неефективна, тому необхідні нові стратегічні і тактичні рішення щодо змістового наповнення й організації освітнього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Більшість дослідників загальних питань професійної підготовки вчителя (В. Безпалько, В. Бобрицька, В. Бондар, І. Зязюн, Ю. Татур та інші) розглядали професійну підготовку як цілісний процес формування системи загальних, психологічних, педагогічних, спеціальних (предметних) і методичних знань і умінь [1–3; 7]. Сьогодні професійна підготовка педагога переосмислюється як процес формування у студентів системи загальнокультурних, загальнопрофесійних і професійно-спеціалізованих компетентностей. Аналіз теорії і практики педагогічної освіти географічного профілю показав, що проблема формування професійно-спеціалізованих компетентностей у майбутніх вчителів географії загалом є малорозробленою, проте часто в наукових роботах розглядаються окремі аспекти, переважно методичний та краєзнавчий. Нами не виявлено робіт, у яких спеціально-предметна і методична складові частини спеціальної професійної підготовки розглядалися б як єдина система.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз ОПП галузі знань «Освіта / Педагогіка» спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)» переконує в залежності проблеми формування професійно-спеціалізованих компетентностей від специфіки предметної підготовки майбутніх фахівців [4–6].

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні системи формування професійно-спеціалізованих компетентностей у майбутніх учителів географії, заснованої на професійно орієнтованій технології навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Під професійно-спеціалізованими компетентностями майбутніх учителів географії ми розуміємо інтегровані комплекси знань, умінь і навичок, а також досвіду їх застосування в навчальній, науковій та навчально-професійній діяльності, які б забезпечували здатність майбутніх фахівців продуктивно вирішувати завдання професійної діяльності. Специфіка професійно-спеціалізованих компетентностей майбутніх учителів географії, на відміну від суміжних, вирізняється наявністю у структурі кожної з них методичної складової частини, яка освоюється студентами під час набуття первинного методичного досвіду в майбутній професійній діяльності.

До цілей професійної діяльності вчитель географії повинен бути підготовлений у стінах закладу вищої освіти (далі – ЗВО). Він готується не транслювати географічні знання, а всебічно навчати, розвивати і виховувати учнів засобами свого предмета. Ми розділяємо думку Г. Селевка про те, що під компетентністю розуміється інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на зна-

ннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтована на самостійну й успішну участь у діяльності [8, с. 139]. Тобто компетентність – це надбудова на базисі знань, умінь і навичок, яка дозволяє з'єднати ці надбання з реальними практичними професійними діями. У процесі підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності у ЗВО викладачі повинні орієнтувати студента на здобуття первинного професійного досвіду та професійних дій. Первинний професійний досвід являє собою досвід обмежених професійних дій, який дозволяє не тільки усвідомити, але й спробувати, отримати досвід для того, щоби внутрішньо зрозуміти й усвідомити, що знання, уміння і навички, а також якості особистості в момент професійних дій зливаються в єдиний компонент, з'являється відчуття здатності зробити чи відтворити певну професійну дію. Тому, у розвиток цієї тези, ми пропонуємо включити наявність первинного методичного досвіду у структуру кожної професійно-спеціалізованої компетентності, адже формування методичної культури майбутніх учителів географії починається з накопичення різноманітного первинного досвіду у процесі вивчення студентами спеціальних географічних дисциплін. Це дасть змогу реалізовувати та систематизувати набутий досвід як методичні компетентності у процесі вивчення дисциплін, а також у процесі педагогічної практики.

Нами виокремлено три блоки професійно-спеціалізованих компетентностей:

1. Компетентності в області географічної культури, яка формується у студентів у процесі освоєння ними всіх дисциплін профільної підготовки. Основу компетентностей становлять: володіння студентами фундаментальними географічними знаннями, уміннями і навичками, які дозволяють їм вибудувати цілісне уявлення про місце людини в географічному середовищі, а також досвід їх реалізації в умовах навчальної, загальнопрофесійної і навчально-професійної діяльності.

2. Компетентності в області туристично-краєзнавчої діяльності, яка формується у студентів у процесі проходження навчальних польових практик, а також під час вивчення краєзнавства та географії рідного краю. Основою компетентності є краєзнавчі та туристичні знання, уміння і навички, освоєні студентами в туристично-краєзнавчій діяльності, а також досвід їх реалізації в умовах навчальної, загальнопрофесійної і навчально-професійної діяльності.

3. Методичні компетентності, які формуються у студентів у системі методичної підготовки майбутнього вчителя географії ЗВО (взаємозв'язок різних форм організації освітнього процесу дисциплін і курсів за вибором професійного циклу та педагогічних практик). Блоки являють собою систему, оскільки формування кожного з них немож-

ливо без певного рівня сформованості іншого. Тільки за умови системного формування у студентів професійно-спеціалізованих компетентностей, з обов'язковою умовою особистісного досвіду їх реалізації в усіх видах і формах професійно спрямованої діяльності, забезпечується розвиток професійної компетентності майбутніх учителів географії. Цілісність цієї системи можна реалізувати в освітньому процесі студентів за допомогою професійно орієнтованої технології в освіті студентів. Так, теоретико-методологічний компонент географічної культури формується у процесі вивчення студентами змісту безлічі географічних дисциплін. Майбутньому вчителю також необхідний досвід виживання у природі, емоційного і морального переживання спілкування з нею, а також випробування на собі особливостей місцевого природокористування і культурних контактів із представниками різних національностей. Саме ця мотиваційно-ціннісна сторона географічної культури є основою для формування як екологічної культури, так і справжнього патріотизму. Опанування досвіду дослідницької діяльності у процесі виконання курсових та дипломних проєктів, участі в експедиціях, олімпіадах, різних позааудиторних заходах розвиває у студентів діяльнісно-творчий компонент їхньої географічної культури. Набуваючи досвіду навчально-професійної діяльності на педагогічній практиці, майбутні вчителі географії вдосконалюють свої компетентності, які в майбутньому реалізуються ними в роботі педагога на рівні професійної компетентності. Системне формування професійно-спеціалізованих компетентностей у майбутніх вчителів географії відбувається в рамках вивчення дисциплін спеціальної професійної підготовки, зокрема під час вивчення «Геології», «Картографії з основами топографії», «Фізичної географії», «Соціальної та економічної географії», «Геоєкології», «Географії рідного краю», «Польових практик», «Науково-дослідної роботи студентів», формуються компетентності в області географічної культури; у вивченні курсів «Картографія з основами топографії», «Географія туризму», «Польові практики», «Методика навчання географії», «Науково-дослідна робота студентів» – компетентності в області туристично-краєзнавчої діяльності; під час вивчення «Методики навчання географії», «Педагогічної практики», «Науково-дослідної роботи студентів» – методичні компетентності.

До компетентностей в області географічної культури належать:

1. Орієнтовна компетентність – володіння знаннями про предмет, завдання історії геології і географії, їхнє місце в системі природничих і суспільних наук, знаннями про системи геологічних і географічних наук, суть і значення географічної

культури; здатність орієнтуватися у спеціальній геологічній і географічній інформації.

2. Теоретична компетентність – опанування ієрархії геологічних і географічних наукових знань (закономірності, теорії, концепції, гіпотези), здатність критично оцінювати нову геологічну і географічну інформацію, давати їй інтерпретацію на основі теоретичних знань.

3. Методологічна компетентність – володіння теоретичними методами геології і географії, володіння логічними методами (індукція, дедукція, порівняння, аналогія) і формалізованими методами (статистичний, математичний, моделювання, прогнозування, наукового опису тощо); володіння емпіричними методами геології і географії, здатність демонструвати володіння експедиційним (польовим) методом (спостереження із застосуванням кількісних показників, використання вимірювальних приладів), різними камеральними і лабораторними методами досліджень; готовність застосовувати методологічні знання, уміння і навички в педагогічній, культурно-просвітницькій і дослідницькій діяльності.

4. Понятійно-термінологічна компетентність – володіння мовою геологічних і географічних понять і термінів, здатність демонструвати їх розуміння, готовність здійснювати їх відбір у змісті навчання географії в закладах освіти.

5. Фактологічна компетентність – володіння мовою геологічних і географічних фактів, здатність їх використовувати піз час обґрунтування закономірностей, теорії, концепції, гіпотез, ілюстрування тих чи інших явищ, процесів та об'єктів.

6. Компетентність володіння мовою цифр і дат – володіння прийомами складання, читання, аналізу статистичних таблиць, характеристик об'єктів, процесів, явищ із використанням кількісних показників, динаміки в часі, готовність здійснювати пошук, відбір цифрової геологічної і географічної інформації в різних інформаційних джерелах, використання її в педагогічній, культурно-просвітницькій та дослідницькій діяльності.

7. Образна компетентність – володіння образними уявленнями про об'єкти, процеси, явища, території; готовність «малювати словами», здійснювати пошук, відбір образної геологічної та географічної інформації в різних інформаційних джерелах, грамотно застосовувати наочність для вирішення професійних завдань у педагогічній та культурно-просвітницькій діяльності.

8. Топонімічна компетентність – володіння мовою географічних назв, тобто здатність демонструвати знання назв географічних об'єктів, історії їхнього походження, уміння показувати об'єкти на карті, використовувати топоніми під час конкретизації теоретичних положень, в ілюструванні об'єктів, процесів та явищ; здатність здійснювати відбір географічної номенклатури в педагогічних

цілях, володіння методикою навчання учнів географічної мови.

9. Компетентність володіння геологічною номенклатурою – володіння мовою геологічної номенклатури, тобто здатність демонструвати знання назв мінералів і гірських порід, їх хімічних формул, історії походження їхніх назв, уміння їх визначати за зовнішніми й іншими ознаками, уміння користуватися визначальними таблицями; володіння знаннями стратиграфічних і геохронологічних підрозділів, палеонтологічних різновидів фауни і флори; здатність використовувати ці знання під час конкретизації теоретичних положень.

10. Картографічна компетентність – володіння мовою карти, тобто здатність розуміти картографічний образ (умовні знаки, картографічні способи зображення, правила генералізації, «словниковий фонд» карти з географічних назв), володіння методами роботи з картами (читання, аналіз, зіставлення, профілювання), володіння ГІС-технологіями; володіння способами формування картографічної грамотності в учнів.

До компетентностей в області туристично-краєзнавчої діяльності належать:

- краєзнавча компетентність – володіння знаннями теоретичних основ географічного краєзнавства, знаннями географії свого регіону, району, міста, місцевості; володіння краєзнавчими методами дослідження; здатність здійснювати пошук, відбір краєзнавчого матеріалу в різних інформаційних джерелах;

- компетентність орієнтування на місцевості – здатність орієнтуватися на місцевості, читати і розуміти топографічну карту місцевості; володіння навичками визначення за нею відстаней і азимутів; уміння проводити окомірну зйомку місцевості, здатність орієнтуватися на місцевості за сторонами горизонту, за компасом, годинами, сонцем, зірками, місцевими ознаками; користуватися GPS-навігатором;

- компетентність автономного виживання у природі – здатність демонструвати знання, уміння і навички автономного існування під час виїзних польових практик (техніка безпеки, розведення багаття, забезпечення водою та їжею, техніка подолання перешкод, надання першої медичної допомоги тощо); здатність використовувати їх у процесі організації позаурочної форми навчання географії в закладах освіти;

- туристично-методична компетентність – володіння знаннями методики навчання туризму учнів (знання інструктивно-нормативної бази дитячо-юнацького туризму, методики організації роботи шкільного гуртка з туризму та краєзнавства), знаннями методики організації та проведення походів, екскурсій з обов'язковим досвідом участі в них; готовність до організації позаурочної форми навчання географії в закладах освіти і в системі позашкільної освіти.

До методичних компетентностей належать:

- гностична компетентність – здатність вивчати зміст навчального предмета, тенденції його розвитку; володіння способами вдосконалення професійних знань і умінь;

- проєктувальна компетентність – здатність проєктувати освітній процес;

- освітня компетентність – здатність здійснювати освітній процес і управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів;

- виховна компетентність – здатність здійснювати виховання учнів за допомогою предмета в умовах урочної та позаурочної форм освітнього процесу;

- діагностична компетентність – здатність проводити аналіз навчальної ситуації на уроці, аналіз і оцінку результатів навчальної діяльності загалом з погляду їхньої відповідності нормативним вимогам до підготовки учнів із предмета;

- рефлексивна компетентність – здатність здійснювати аналіз і оцінку результатів своєї професійної діяльності (самоаналіз, самооцінка);

- дослідницька компетентність – здатність до постановки та вирішення методичної проблеми, володіння методами науково-методичного дослідження.

**Висновки.** Отже, формування професійно-спеціалізованих компетентностей – це процес навчання, який проєктується на теоретичному та практичному рівнях підготовки вчителів географії. На теоретичному рівні професійно-орієнтована технологія проєктується в контексті загальнопедагогічної технології. Реалізація практичної технології проєктується на рівні конкретної дисципліни в контексті відповідної предметної технології. На рівні планування навчального заняття процес навчання щодо формування професійно-спеціалізованих компетентностей проєктується на основі логіки вивчення дисципліни й алгоритму формування даної компетентності. Пропонована професійно орієнтована технологія не тільки забезпечить процес формування професійно-спеціалізованих компетентностей у студентів, але і націлить на розвиток у них професійно значущих якостей особистості, створення умов для їхньої самореалізації та самовизначення. Технологія інтегрує спеціально-предметну і методичну складові частини підготовки, є способом подолання основних суперечностей спеціальної професійної підготовки майбутніх учителів географії.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безпалько В., Татур Ю. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва : Высшая школа, 1989. 156 с.

2. Бобрицька В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Проблеми освіти*. 2011. № 66. С. 39–44.

3. Бондар В. Стратегія і тактика стандартизації змісту й організації його засвоєння у процесі професійної підготовки вчителя на засадах компетентнісного підходу. *Наукові записки* : збірник наукових статей. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. С. 3–11.

4. Освітньо-професійна програма «Географія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність «Середня освіта (Географія)». Херсон : Херсонський державний університет, 2017. 15 с.

5. Освітньо-професійна програма «Географія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 014

«Середня освіта (Географія)». Чернігів : Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, 2017. 20 с.

6. Освітньо-професійна програма «Географія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 014 «Середня освіта (Географія)». Дніпро : Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, 2018. 21 с.

7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник / за ред. І. Зязюна, О. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.

8. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЙНО-ІГРОВОГО ЦИКЛУ

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S TRAINING FOR THE DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S COGNITIVE ACTIVITY DURING ADAPTIVE AND GAME CYCLE

У статті актуалізовано завдання подальшої розробки та впровадження новітніх підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти педагогічного профілю з урахуванням задач адаптаційно-ігрового та основного циклів початкової освіти.

Готовність майбутнього вчителя до розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу визначено як складне утворення, що включає усвідомлення здобувачами вищої освіти потреби і важливості вирішення цієї проблеми, знання психолого-педагогічних механізмів розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу, володіння конкретними методиками розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу, вміння проаналізувати отримані результати, намітити корекцію подальших дій.

Виокремлено педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців до розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу: мотивація здобувачів вищої освіти до вивчення теоретичних аспектів розвитку пізнавальної активності молодших школярів; доповнення змісту освітнього компонента «Загальна педагогіка» системою завдань, спрямованих на оволодіння майбутніми фахівцями практичними аспектами розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу.

Схарактеризовано експериментальну роботу з реалізації цих умов у процесі викладання освітнього компонента «Загальна педагогіка» для здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». У процесі аналізу емпіричних результатів зафіксовано підвищення рівня відповідної готовності в майбутніх учителів початкової школи внаслідок цілеспрямованої реалізації запропонованих педагогічних умов.

Отримані дані уможливили висновок, що запропоновані підходи відповідають сучасним викликам до системи вищої освіти щодо забезпечення цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань Нової української школи.

**Ключові слова:** майбутній учитель початкової школи, педагогічні умови, адаптаційно-ігровий цикл початкової освіти, пізнавальна активність.

This article actualizes the task of further development and implementation of new approaches to the future primary school teachers training in higher educational institutions of pedagogical profile taking into account the tasks of adaptive and game, and basic cycles of primary education.

The future teacher's readiness to develop cognitive activity of junior schoolchildren during the adaptive and game cycle is defined as a complex formation, which includes: awareness of higher education students of the need and importance of solving this problem, knowledge of psychological and pedagogical mechanisms of junior schoolchildren's cognitive activity during adaptive and game cycle, possession of specific methods of development the cognitive activity during the adaptive and game cycle, ability to analyze the obtained results, outline the correction of further actions.

The pedagogical conditions of future specialists' preparation for the development of junior schoolchildren's cognitive activity during the adaptive and game cycle are singled out: motivation of higher education students to study theoretical aspects of development junior schoolchildren's cognitive activity; supplementing the content of the educational component "General Pedagogy" with a system of tasks aimed at future professionals mastering the practical aspects of the development the cognitive activity of primary school students during the adaptive and play cycle.

The experimental work on the implementation of these conditions in the process of teaching the educational component "General Pedagogy" for applicants for the educational degree "Bachelor" is characterized. During the analysis of empirical results, an increase in the level of future primary school teachers' appropriate readiness according to motivational and value, cognitive and operational, and activity criteria were recorded due to the purposeful implementation of the proposed pedagogical conditions.

The obtained data allowed us to conclude that the proposed approaches meet the current challenges to the higher education system to ensure targeted training of future teachers to implement the tasks of the New Ukrainian School.

**Key words:** future primary school teacher, pedagogical conditions, adaptive and game cycle of primary education, cognitive activity.

УДК 378.011.3-051:373.3]:37.015.311-044.332(045)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.30>

**Толмачова І.М.,**

канд. пед. наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки,  
психології, початкової освіти  
та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

**Люта Ю.О.,**

студентка II курсу магістратури  
психолого-педагогічного факультету  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Зміна цільових орієнтацій початкової освіти України у площину розкриття потенціалу кожного учня та забезпечення його особистісного розвитку стимулює інноваційний вектор педагогічної діяльності. Ці обставини зумовлюють зростання вимог

до якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і впливають на цілі, зміст та технологію освітнього процесу в закладах вищої освіти педагогічного профілю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методичні засади професійної підго-



товки майбутніх учителів представлено в наукових розвідках Г. Балла, І. Беха, Л. Кондрашової, О. Пехоти, Г. Пономарьової тощо. У працях цих дослідників представлено аксіологічні основи, закономірності, принципи, умови та зміст професійної підготовки майбутніх фахівців, здійснено порівняльну характеристику основних наукових підходів до вирішення завдання формування готовності освітян до професійної діяльності, описано компоненти та етапи організації освітнього процесу в закладах вищої освіти педагогічного профілю.

Педагогічні аспекти професійної підготовки вчителів початкової школи висвітлено в дослідженнях О. Дубасенюк, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Савченко, Л. Хомич, О. Хижної тощо.

В умовах упровадження в практику початкового навчання Концепції Нової української школи процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи системно модернізується, але певні напрями цієї роботи потребують подальшої розробки та вдосконалення.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У сучасній початковій школі навчання здійснюється за двома циклами (адаптаційно-ігровим та основним). Організація освітнього процесу в межах кожного циклу передбачає підготовку майбутніх фахівців до використання певного професійного інструментарію задля ефективного вирішення завдань реалізації певного циклу.

Теоретичний аналіз наукових праць та практичного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи засвідчив наявність суперечності між необхідністю професійної підготовки здобувачів вищої освіти до розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу та браком теоретичних розвідок, нормативного та навчально-методичного забезпечення цього процесу в закладах вищої освіти педагогічного профілю.

**Мета статті** – схарактеризувати підходи до реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу.

**Виклад основного матеріалу.** Загальну характеристику пізнавальної активності представлено в розвідках Ш. Амонашвілі, Г. Костюка, В. Лозової, В. Оніщука, О. Савченко, В. Сухомлинського тощо.

Пізнавальна активність, на думку В. Лозової, – це «риса особистості, що виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, яка передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності» [3, с. 5–6]. Прояв молодшими школярами пізнавальної активності

виступає своєрідним індикатором якості освітнього процесу та здійснення вчителем педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог.

Нині в дидактиці початкової освіти виділяють два цикли: адаптаційно-ігровий та основний. Метою адаптаційно-ігрового циклу навчання в Концепції Нової української школи визначено повільну послідовну адаптацію дитини до освітнього середовища [2]. У цей період учителів необхідно спланувати і цілеспрямовано здійснювати розвиток пізнавальної активності молодших школярів. Вирішення цього завдання вимагає від педагога прояву інноваційного стилю професійного мислення, розуміння психолого-педагогічних засад організації адаптаційно-ігрового циклу, вмінь ефективно вибирати та використовувати відповідний педагогічний інструментарій, організувати навчальну взаємодію на принципах педагогіки партнерства тощо.

Свою чергою важливо формувати дані характеристики педагогічної діяльності в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. Професійна підготовка вчителя – «це об'єктивно чинний процес навчання, опанування майбутнім педагогом професійних методичних та загальнопедагогічних знань, визначення належних навичок та умінь майбутніх фахівців під час педагогічної практики, розвиток у здобувачів вищої освіти самовдосконалення, самоосвіти ті самореалізації, отримання цілісності педагогічної практики та теорії, мобільності та фундаментальності, культуровідповідності та науковості професійних умінь та знань» [1, с. 24].

Результатом професійної підготовки є готовність майбутнього фахівця здійснювати професійну діяльність. Спираючись на підходи, запропоновані О. Савченко [5, с. 1], вважаємо, що готовність майбутнього учителя до розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу становить складне утворення, що включає усвідомлення здобувачами вищої освіти потреби і важливості вирішення цієї проблеми, знання психолого-педагогічних механізмів розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу, володіння конкретними методиками розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу, умінь проаналізувати отримані результати, намітити корекцію подальших дій.

Ефективність процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до розвитку пізнавальної активності молодших школярів значною мірою залежить від спеціально створених педагогічних умов.

Суть поняття «педагогічні умови» розглядається в дослідженнях багатьох науковців, а саме: В. Беспалька, О. Бражничка, С. Гончаренка, Н. Олейник, О. Пехоти, Т. Яблонської та ін.

О. Пехота визначає педагогічну умову як категорію, що «подається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» [4, с. 149].

Було припущено, що процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку пізнавальної активності молодших школярів під час адаптаційно-ігрового циклу буде ефективним за реалізації таких педагогічних умов: мотивація здобувачів вищої освіти до вивчення теоретичних аспектів розвитку пізнавальної активності молодших школярів; доповнення змісту освітнього компонента «Загальна педагогіка» системою завдань, спрямованих на оволодіння майбутніми фахівцями практичними аспектами розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу.

Експериментальне дослідження проведене в процесі професійно-педагогічної підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» (галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 013 «Початкова освіта») Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Загалом до педагогічного експерименту було залучено 50 майбутніх учителів початкової школи (2 академічні групи третього та четвертого курсів), що навчаються на психолого-педагогічному факультеті.

На констатувальному етапі дослідження було розроблено програму експерименту, визначено місце та форми проведення експериментальної роботи, визначено критерії та показники відповідної готовності, здійснено вибірку його учасників, дібрано методики діагностування готовності до розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу, вибрано контрольну та експериментальну групи. Зокрема, на основі аналізу наукових досліджень для визначення рівня сформованості в майбутніх учителів початкової школи готовності до розвитку пізнавальної активності в адаптаційно-ігровому циклі нами було виділено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний критерії.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту виявили незначний рівень готовності здобувачів вищої освіти обох груп до розвитку пізнавальної активності молодших школярів під час адаптаційно-ігрового циклу, що засвідчило необхідність внесення змін у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Формувальний етап педагогічного експерименту проведено в експериментальній групі у природних умовах із дотриманням логіки та основних підходів до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти педагогічного профілю під

час вивчення освітнього компоненту «Загальна педагогіка».

Мета реалізації першої педагогічної умови – мотивувати майбутніх учителів початкової школи до вивчення теоретичних аспектів розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу.

Здобувачам вищої освіти експериментальної групи було запропоновано дібрати асоціації до поняття «адаптаційно-ігровий цикл», заповнити драбинку успіху за темою.

Було розроблено та проведено лекційне заняття на тему: «Розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу». Під час лекції було висвітлено поняття «Нова українська школа», «адаптаційно-ігровий цикл», «молодший школяр», «активність», «пізнавальна активність», «розвиток пізнавальної активності», схарактеризовано основні положення Концепції Нової української школи та особливості адаптаційно-ігрового циклу початкової освіти, розглянуто психолого-педагогічні особливості розвитку 6–7-річних учнів, визначено педагогічні чинники розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу.

Наприкінці лекційного заняття задля перевірки рівня сформованості відповідних понять у здобувачів вищої освіти їм було запропоновано відповісти на питання для самоконтролю (Які прояви пізнавальної активності Вам відомі? Які педагогічні умови необхідно створити для розвитку пізнавальної активності молодшого школяра у ході адаптаційно-ігрового циклу? Що виступає результатом розвитку пізнавальної активності в молодшого школяра?).

Для забезпечення проблематизації змісту лекційного заняття обговорення закінчилося аналізом проблемного питання: «Якими професійними компетентностями необхідно володіти вчителю, щоб успішно здійснювати розвиток пізнавальної активності молодшого школяра у процесі адаптаційно-ігрового циклу?».

За нашими спостереженнями, під час лекції здобувачі вищої освіти виявляли інтерес до означеної проблематики, брали активну участь в аналізі проблемного питання, були зацікавлені в подальшому розгляді відповідних професійних умінь та оволодінні ними.

Метою реалізації другої педагогічної умови було доповнення змісту освітнього компонента «Загальна педагогіка» системою завдань, спрямованих на оволодіння майбутніми вчителями практичними аспектами розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу.

Для забезпечення другої педагогічної умови було розроблено відповідну систему завдань, до якої увійшли мотиваційні, діяльнісні, рефлексивні

та творчі види робіт. Ці завдання було застосовано комплексно та системно. Представимо їх.

З'ясувати, якими професійними знаннями та вміннями Вам треба оволодіти, щоб успішно здійснювати розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу.

Дібрати інформаційні джерела з проблематики організації адаптаційно-ігрового циклу початкової освіти.

Скласти інтелект-карту за темою «Розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу», визначити критерії для самооцінювання та здійснити самооцінку виконаної роботи.

Проаналізувати педагогічні ситуації (групова робота).

Визначити 5 ознак уроку як простору розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу.

Переглянути відеофрагмент уроку з предмета «Я досліджую світ» (2 клас) на тему «Вода. Властивості води-рідини» та проаналізувати дії вчителя щодо розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Сформулювати напрями педагогічної діяльності вчителя початкової школи в процесі адаптаційно-ігрового циклу (групова робота).

Скласти поради для майбутнього вчителя щодо розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу (групова робота).

Довести, що пізнавальна активність є системоутворювальним компонентом у навчальній діяльності молодшого школяра.

Схарактеризувати зв'язок цілеспрямованого розвитку пізнавальної активності в учнів та ефективності інновацій у початковій освіті в Україні.

Скласти синквейни «Молодший школяр», «Пізнавальна активність», «Адаптаційно-ігровий цикл».

Ці завдання було запропоновано майбутнім учителям початкової школи на практичних заняттях та в процесі самостійної роботи.

Під час занять ми намагалися забезпечити змістовну та активну міжособистісну комунікацію, створити безризикове освітнє середовище. Викладач виступав організатором та координатором змістовного спілкування, за запитом майбутніх фахівців надавав поради та здійснював консультування. Спілкування майбутніх учителів одне з одним та з викладачем було організоване як навчальна взаємодія, яка, на думку О. Топузова, О. Малихіна та Т. Опалюк, «є свого роду педагогічним інструментом забезпечення діалогізації в процесі опрацювання навчального матеріалу, вона покликана не лише оптимізувати процес, а

й спрямувати його на адаптацію студентів до майбутньої професійної діяльності, інноваційних технологій організації навчання» [6, с. 185]. Діалогізації сприяв й творчий характер запропонованих завдань, адже їх виконання й обговорення передбачали інтелектуальний пошук, відсутність однозначних відповідей, аргументацію власних думок, здійснення самоаналізу, спрямування майбутніх учителів початкової школи на побудову індивідуальної освітньої траєкторії та професійне самовизначення.

У процесі контрольного етапу педагогічного експерименту отримано емпіричні результати. У результаті аналізу цих результатів виявлено позитивну динаміку сформованості готовності до розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу в майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи. Зокрема, якщо на констатувальному етапі в експериментальній групі на високому рівні готовності було 26% здобувачів вищої освіти, то після проведення експерименту їх стало 34%. Зафіксовано й зменшення низького рівня відповідної готовності в цій групі з 17% до 4%. У контрольній групі приріст готовності до розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу залишився майже без змін.

**Висновки.** Одним із завдань Нової української школи є розкриття потенціалу кожного учня з урахуванням задач адаптаційно-ігрового та основного циклів початкової освіти. Вирішення цього завдання передбачає подальшу розробку та впровадження новітніх підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти педагогічного профілю.

Було виокремлено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу.

Схарактеризовано підходи до реалізації цих умов у роботі із здобувачами освітнього ступеня «бакалавр» та доведено їхню ефективність. Запропоновані підходи відповідають сучасним викликам до системи вищої освіти щодо забезпечення цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань Нової української школи.

Проведена наукова розвідка не претендує на повноту та вичерпність розгляду досліджуваної проблеми. Подальші наукові пошуки доречно спрямувати на реалізацію принципу системності та цілісності навчального змісту через конкретизацію знань та вмінь майбутніх учителів початкової школи щодо розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі адаптаційно-ігрового циклу під час вивчення методик викладання.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.
2. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». URL: <https://cutt.ly/ShzorPb> (дата звернення: 15.09.2020).
3. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Харків : ОВС, 2000. 164 с.
4. Пехота О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний. посібник. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
5. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.
6. Топузов О.М., Малихін О.В., Опалюк Т.Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя : навч. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2018. 292 с.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF INFORMATION, LIBRARY AND ARCHIVAL SPECIALISTS

Статтю присвячено аналізу теоретико-методичних аспектів формування науково-дослідницької компетентності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Згідно з державним стандартом підготовки фахівців спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», метою навчання є підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі інформаційної, бібліотечної та архівної справи або в процесі навчання. Під час дослідження було встановлено, що ключовими загальними та фаховими компетентностями фахівців є навички використовувати інформаційні та комунікативні технології, здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел, здатність здійснювати відбір, аналіз, оцінку, систематизацію, моніторинг, організацію, зберігання, поширення та надання в користування інформації та знань у будь-яких форматах. Науково-дослідницьку компетентність розуміємо як системоутворюючий компонент у структурі професійної компетентності фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, що є здатністю, необхідною для здійснення пошуку інформації в різних джерелах для розв'язання професійних завдань, узагальнення, аналізу і синтезу інформації в діяльності, пов'язаній з її пошуком, накопиченням, зберіганням та використанням.

Представлено модель дослідницької діяльності, що передбачає проєктувальний етап (розробка питань методології, методики і техніки дослідження), інформаційний етап (використовує методи і техніки для отримання масиву достовірних і репрезентативних даних), аналітичний етап (аналіз, узагальнення, теоретизування даних, опис та пояснення фактів, обґрунтування тенденцій і закономірностей), завершальний етап дослідження (розробка практичних рекомендацій і технологій). Формування науково-дослідницької компетентності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи відбуватиметься ефективніше в процесі вивчення дисципліни «Основи наукових досліджень». Варто акцентувати на проблемних ситуаціях і практичних завданнях дослідницько-пошукового характеру, мотивуючи студентів до здійснення науково-дослідницької діяльності.

**Ключові слова:** науково-дослідницька компетентність, фахівці з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, дослідницька діяльність, формування.

The article is devoted to the analysis of theoretical and methodological aspects of the formation of research competence of specialists in information, library and archival affairs. There is a purpose according to the state standard of specialists training in the specialty 029 "Information, library and archival affairs". This purpose of training is to train specialists capable of solving complex specialized tasks and practical problems in the field of information, library and archival affairs or in the learning process. It is established that the key general and professional competencies of specialists are the skills to use information and communication technologies; ability to search, process and analyze information from various sources; ability to select, analyze, evaluate, systematize, monitor, organize, store, disseminate and make available information and knowledge in any format. Research competence is understood as a system-forming component in the structure of professional competence of a specialist in information, library and archival affairs. This ability is necessary to search for information in various sources to solve professional problems; generalization, analysis and synthesis of information in activities related to its search, accumulation, storage and use.

The model of research activity is presented, which provides for the design stage of the research (development of research methodology, methods and techniques); information stage (usage of methods and techniques to obtain an array of reliable and representative data) analytical stage (analysis, generalization, data theorizing, description and explanation of facts, substantiation of trends and patterns); final stage (development of practical recommendations and technologies). Formation of research competence of specialists in information, library and archival affairs will take place more effectively in the study of the discipline "Fundamentals of Scientific Research". Particular emphasis should be placed on problematic situations and practical tasks of research and exploration, motivating students to carry out research activities.

**Key words:** research competence, specialists in information, library and archival affairs, research activities, formation.

УДК 378.011.3-057.4:02:004 (045)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.31>

**Фенцик О.М.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки дошкільної,  
початкової освіти та освітнього  
менеджменту  
Мукачівського державного університету

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Погіршення соціально-економічних і політичних умов на сучасному етапі розвитку суспільства призвело до прогресивних інновацій у професійній освіті. В умовах глобалізації, інформатизації, технологізації освіти підвищились вимоги до професійного навчання майбутніх фахівців з інформа-

ційної, бібліотечної та архівної справи. Сучасний ринок соціокультурних послуг потребує фахівців нового покоління, які мають бути компетентними в соціокультурній сфері, здатними працювати в умовах оновленого інформаційного суспільства, швидко адаптуючись до появи новітніх інформаційних технологій. Особливим напрямом удоскона-

лення професійної компетентності фахівця є його активна участь у науково-дослідній діяльності, що підвищує рівень розвитку науково-дослідницької компетентності.

Відповідно до державного стандарту підготовки фахівців спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» [10], метою навчання є підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі інформаційної, бібліотечної та архівної справи або в процесі навчання, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов та передбачають застосування положень і методів інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Серед переліку загальних і фахових компетентностей є навички використання інформаційних і комунікативних технологій, здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел, здатність здійснювати відбір, аналіз, оцінку, систематизацію, моніторинг, організацію, зберігання, поширення та надання в користування інформації та знань у будь-яких форматах. Крім того, для майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи актуальними є такі якості, як креативність, готовність до самоосвіти, здатність здійснювати пошукову діяльність, отримувати нові знання, уміння і навички. Особливу роль у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи відіграє науково-дослідницька діяльність, яка забезпечує підготовку високопрофесійної творчої особистості, здатної до ефективної професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців різного профілю досліджували О. Гура, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Микитенко, Н. Ничкало, В. Петрук та інші. Психолого-педагогічні аспекти науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти представлено в роботах С. Архангельського, В. Андрєєва, Ю. Бабанського, В. Давидова, В. Крутецького та інших.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на значний інтерес науковців до пошуку шляхів формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців різного профілю, проблема формування означеної компетентності у фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи виявляється малорозробленою.

**Мета статті** полягає у визначенні науково обґрунтованих підходів до визначення змісту й виборі ефективних методів формування науково-дослідницької компетентності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

**Виклад основного матеріалу.** Вважаємо, що науково-дослідна компетентність співвідноситься зі сферою науково-дослідної діяльності здобу-

вачів вищої освіти. Саме тому сучасна система вищої освіти має бути спрямована на формування професіонала-дослідника, здатного легко адаптуватися до швидко мінливих умов, розв'язувати проблеми завдяки володінню дослідницькими вміннями та сформованій науково-дослідницькій компетентності.

Щодо сутності терміна «науково-дослідницька компетентність», то нині науковці по-різному її трактують. Представимо найпоширеніші наукові підходи до визначення поняття «науково-дослідницька компетентність», акцентуючи на тому, що деякі вчені замінюють його терміном «дослідницька компетентність» (табл. 1).

Вважаємо, що науково-дослідницька компетентність є системоутворюючим компонентом у структурі професійної компетентності фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи і являє собою здатність, необхідну для якісної реалізації функцій професійної діяльності, зокрема здійснення пошуку інформації в різних джерелах для розв'язання професійних завдань, узагальнення, аналізу і синтезу інформації в діяльності, пов'язаній з її пошуком, накопиченням, зберіганням та використанням.

На думку І. Бец, основу науково-дослідницької компетентності становлять уміння виявляти проблему, формулювати гіпотезу, підбирати відповідні методи ведення дослідження та обробки отриманих результатів [3]. Підтримуємо вітчизняних науковців у тому, що саме науково-дослідницька компетентність спрямована на формування та актуалізацію розумових процесів, інтелектуальних умінь, пізнавальних процедур, розвиток творчого потенціалу особистості, розробку й застосування інноваційних технологій і стратегій. Означена компетентність сприяє самовизначенню, самопізнанню, самовихованню та самореалізації особистості [6].

У контексті нашого дослідження цікавою є модель дослідницької діяльності Ю. Сурміна, розроблена на основі системного підходу, що передбачає чотири етапи:

1) проєктувальний (програмувальний) етап передбачає розробку питань методології, методики і техніки дослідження (результатом є програма дослідження);

2) інформаційний етап зосереджений на використанні методів і техніки для отримання масиву достовірних і репрезентативних даних (результатом є емпіричні дані);

3) аналітичний етап акцентує на аналізі даних, їх узагальненні, теоретизуванні, описі та поясненні фактів, обґрунтуванні тенденцій і закономірностей, встановленні кореляційних і причинно-наслідкових зв'язків (результатом є опис і пояснення досліджуваного явища, об'єкта, процесу);

4) завершальний (практичний або представницький) етап передбачає розробку практичних

Таблиця 1

**Наукові підходи до трактування поняття «науково-дослідницька компетентність»**

Зміст поняття «науково-дослідницька компетентність»	Автор
Сукупність дослідницьких умінь, навичок та способів діяльності, що дає змогу залучити студента на позицію дослідника, сприяє розвитку його творчих здібностей, пізнавальних інтересів, активізації і підвищенню ефективності та якості навчально-пізнавальної діяльності. Володіння методологією і методами інженерно-педагогічного дослідження, процесу планування, організації та здійснення пошуково-перетворювальної діяльності, об'єктом якої виступають психолого-педагогічна і галузева складові частини [1]	М. Архипова
Засіб повноцінного автономного функціонування особистості в гетерогенному мультикультурному соціальному, професійному та інформаційно-комунікаційному просторі [2]	І. Бех
Інтегральна якість особистості, що виражається в готовності і здатності до самостійного пошуку вирішення нових проблем і творчого перетворення дійсності на основі сукупності особистісно усвідомлених знань, умінь, навичок, способів діяльності і ціннісних установок [4]	Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко
Якість особистості адекватно оцінювати результати своєї науково-дослідної діяльності, що здійснена на основі стійкої мотивації та сукупності відповідних знань, умінь і навичок [5]	М. Вінник
Інтегративна властивість особистості, що характеризує готовність до вирішення дослідних (проблемних, освітніх, навчально-професійних, психолого-педагогічних) завдань шляхом застосування методів наукового пізнання, самостійно-пошукових методів у цілепокладанні, плануванні, програмуванні, прийнятті управлінських рішень, яка виражається в єдності ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційного й особистісного компонентів [6]	М. Євтух, Л. Борисенко
Комбінація системних полідисциплінарних інтегрованих знань, багатфункціональних пізнавальних умінь, що постійно розвиваються в навчальній, науково-дослідницькій, проєктивній діяльності, а також високої мотивації та позитивних ставлень до наукового пошуку та пізнавальних цінностей (любов до істини, прагнення до творчості та вдосконалення) [7]	І. Зимня
Характеристика, що передбачає володіння вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології для пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу відповідно до цінностей, цілей сучасної освіти, місії освітнього закладу, бажаного результату [8]	О. Козирєва
Здатність учителя-філолога виокремлювати наукові проблеми в царині іноземної філології / іншомовної освіти, що потребують вирішення, проводити дослідження з вибраної проблематики з урахуванням особливостей галузі та впроваджувати отримані результати у процес іншомовної підготовки учнів [9]	Д. Мацько

рекомедацій і технологій (результатом є модель практичного перетворення вивченого явища, об'єкта, процесу) [12].

Зауважимо, що ознайомлення майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи із загальною методологією науково-дослідної роботи відбувається в межах дисципліни «Основи наукових досліджень».

Наукова діяльність, на переконання Д. Мацько, стає для студентів емоційно привабливою, якщо вони розуміють, що результати досліджень є цікавими для наукової громадськості і використовуються в освітній практиці [9].

Ми переконані, що формування науково-дослідницької компетентності в майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи відбуватиметься ефективніше за умови розвитку в них мотивації до науково-дослідницької діяльності в процесі вивчення дисципліни «Основи наукових досліджень». Для цього важливо мотивувати студентів формулювати свої ідеї, знайомити з термінами, явищами, поняттями, які суперечать їхнім уявленням, спонукати до висування здогадів, аль-

тернативних пояснень, давати їм змогу досліджувати свої припущення в комфортній обстановці, не боячись зробити помилку, розширювати знання, уміння і навички, даючи змогу застосовувати їх на практиці, щоб студенти змогли оцінити їхнє практичне значення.

Для формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи важливе значення мають практичні завдання дослідницько-пошукового характеру. Сутність таких завдань полягає в організації науково-пошукової діяльності студентів, спрямованої на розв'язання нових для них проблем. Цікавими, на нашу думку, можуть бути завдання, що описують етапність наукового дослідження. Йдеться про спостереження і вивчення фактів, виявлення незрозумілих, спірних явищ, які потребують дослідження (постановка проблеми), розробку та виконання плану дослідження, аналіз і систематизацію отриманих результатів, формулювання висновків та рекомендацій щодо практичного застосування.

Ще одним цікавим методом формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи є проблемні ситуації. На думку С. Смирнова, вирішення проблемної ситуації є завжди творчим і дослідницьким актом, результатом якого є отримання конкретного знання, позитивне емоційне переживання успіху [11]. Щодо вибору проблемних завдань науковець наголошує, що, по-перше, вони мають викликати інтерес у студентів, по-друге, бути доступними, тобто спиратися на вже здобуті знання, по-третє, бути в «зоні найближчого розвитку», тобто бути одночасно і посильними, і не надмірно тривіальними, по-четверте, давати предметне знання відповідно до навчальних планів та програм, по-п'яте, розвивати професійне мислення [11].

**Висновки.** Отже, відповідно до аналізу наукової літератури нами уточнено поняття «науково-дослідницька компетентність», а саме: це структурний елемент професійної компетентності фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, здатність, необхідна для здійснення пошуку інформації в різних джерелах для розв'язання професійних завдань, узагальнення, аналіз і синтез інформації в діяльності, пов'язаній з її пошуком, накопиченням, зберіганням та використанням. Науково-дослідницьку компетентність фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи пропонуємо формувати за допомогою активного використання в освітньому процесі проблемних ситуацій і практичних завдань дослідницько-пошукового характеру, мотивуючи студентів до здійснення науково-дослідницької діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні механізмів формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи в процесі практичної підготовки.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архипова М. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали V міжнародної науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 22–24 жовтня, 2009 р. Хмельницький, 2009. С. 144–148.
2. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи»: методологія, теорія, технології*. 2009. № 3. С. 21–24.
3. Бец І.О. Теоретичні основи формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 4. С. 11–15. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2011\\_4\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_4_4)
4. Бібік Н.М., Ващенко Л.М., Локшина О.І., Овчарук О.В., Паращенко Л.І. та ін. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* : Колективна монографія / Під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : «К.І.С.» 2004. 112 с.
5. Вінник М.О. Науково-дослідницька компетентність майбутніх ІТ-фахівців. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 29. С. 102–109. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm\\_2016\\_29\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2016_29_18)
6. Євтух М.Б., Борисенко Л.Л. Науково-практичні підходи до проблеми формування науково-дослідницької компетентності майбутніх економістів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 5 (52). С. 88–104.
7. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование сегодня*. 2005. № 11. С. 14–20.
8. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2004. № 2. С. 48–51.
9. Мацько Д.С. Формування науково-дослідницької компетентності – складової професійної культури майбутніх учителів іноземної мови як провідна мета національної системи освіти України. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип. 20 (1). С. 317–332. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd\\_2016\\_20%281%29\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2016_20%281%29_32)
10. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ МОН № 1378 від 12.12.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/029-informatsiyna-bibliotechna-ta-arkhivna-sprava-bakalavr.pdf>
11. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва : Академия, 2003. 302 с.
12. Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ : Учеб. пособие. Киев : МАУП, 2003. 368 с.



## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTI СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ<sup>1</sup>

### EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE LEVEL OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARY APPROACH

У статті здійснено покроковий аналіз експериментальної перевірки формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на засадах міждисциплінарного підходу. Підсумовано, що педагогічний експеримент із метою діагностування сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов складався з чотирьох послідовних етапів: теоретичного, діагностично-констатувального, формувального, аналітичного. Описано процедуру добору тестових методик, які використовувалися для встановлення стану сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. З'ясовано, що кожен засіб діагностики має відповідати критеріям оцінки якості, найважливішими з яких є об'єктивність, надійність, валідність, точність.

Об'єктивність передбачає мінімізацію впливу суб'єктивних чинників, що забезпечується стандартизацією процедури вимірювання, обробки даних та інтерпретації результатів діагностування. Надійність передбачає ступінь стійкості результатів діагностування, що забезпечується оптимізацією параметрів та об'єктивністю засобу вимірювання і стабільністю ознаки, рівень якої діагностується; кількісна характеристика надійності – це коефіцієнт надійності  $R$ . Точність передбачає визначення і мінімізацію помилки вимірювання. Помилка є протилежною надійності. Валідність засобу діагностики передбачає відповідність того, що вимірюється, тому, що треба вимірювати. Психодіагностичні методики, що використовувалися в дослідженні, репрезентувалися як тести досягнень майбутніх учителів іноземних мов у сфері соціокультурної компетентності. Враховано, що тест має вимірювати те, що було викладено і вивчено, нічого зайвого.

Репрезентовано цифрові результати констатувального експерименту. За цифровими показниками вхідного контролю (констатувального етапу експериментального дослідження) майбутні вчителі іноземних мов КГ (контрольних груп) та ЕГ (експериментальних груп) мали однакові умови вступу в експериментальне дослідження.

**Ключові слова:** компетентність, соціокультурна компетентність, компонент,

етап, організація, майбутні вчителі іноземних мов.

The article provides a step-by-step analysis of the experimental verification of the level of forming sociocultural competence of future teachers of foreign languages on the basis of interdisciplinary approach. It is concluded that the pedagogical experiment in order to diagnose the formation of sociocultural competence of future teachers of foreign languages consisted of four successive stages: theoretical, diagnostic, formative and analytical. The procedure of selecting the test methods used to establish the state of forming sociocultural competence of future teachers of foreign languages is described in the article. It was found that each diagnostic tool is to meet the criteria for quality assessment, the most important of which are objectivity, reliability, validity and accuracy.

The objectivity involves minimizing the impact of subjective factors, which is ensured by standardizing the procedure for measuring, processing data and interpreting the results of diagnosis. Reliability implies the degree of stability of diagnostic results, which is guaranteed by optimization of parameters, objectivity of the measuring instrument and the stability of the feature, the level of which is diagnosed. The quantitative reliability characteristic is the reliability coefficient  $R$ .

Accuracy involves determining and minimizing measurement errors. The error is the opposite of reliability. The validity of the diagnostic tool involves the conformity of what is being measured to what is aimed to be measured. Psychodiagnostic techniques used in the study were represented as tests of achievements of future foreign language teachers in the field of sociocultural competence. It is taken into consideration that the test should measure what has been stated and studied, nothing more, nothing less, nothing superfluous. The digital results of the observational experiment are represented. According to the digital indicators of input control, i.e. the statement stage of the experimental study, future teachers of foreign languages, both control groups and experimental groups had the same conditions for taking part in the experimental study.

**Key words:** competence, sociocultural competence, component, stage, organization, future foreign language teachers.

УДК 378:56\78:123

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.32>

**Фодор К.Й.,**

аспірант кафедри педагогіки  
Мукачівського державного університету,  
викладач  
Закарпатського угорського інституту  
імені Ференца Ракоці II

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Педагогічний експеримент із метою діагностування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, яка формувалася на засадах міждисциплінарного підходу, складався

з чотирьох послідовних етапів: теоретичного, діагностично-констатувального, формувального, аналітичного. Розглянемо детальніше організаційні кроки. Результати діагностичного етапу висвітлено в низці наших публікацій. Тому вважаємо за необхідне детально відобразити в статті процедуру добору тестових методик, які використовувалися для встановлення стану сформованості соціокуль-

<sup>1</sup> Статтю написано за сприяння програми Колегіум Талантум (Угорщина, 2020 р.).

турної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Враховувалося, що кожен засіб діагностики, тобто вимірювання, має відповідати критеріям оцінки якості, найважливішими з яких є об'єктивність, надійність, валідність, точність. Кожен засіб діагностики залежно від інструментарію вимірювання давав змогу отримати результати лише з певним ступенем точності, що характеризує рівень коливання вибраного параметра і визначається як мінімальна або систематична помилка вимірювання цим методом [4, с. 1].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема визначення ключових умов ефективності методики дослідно-експериментальної роботи, пов'язаних із проведенням педагогічного експерименту, була предметом наукових розвідок низки науковців (А. Батаршев [2], А. Кивирялг [7], П. Лузан [9], Є. Штульман [11] та ін.). Проблема формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців знаходить відображення в наукових доробках Н. Білоцерківської [1], І. Закір'янової [4], В. Калініна [5], В. Киливника [8] та ін.

**Мета статті.** Відсутні цілеспрямовані наукові розвідки в напрямі розробки діагностичного інструментарію для визначення стану сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, що визначено метою статті, для досягнення якої застосовано низку теоретичних методів (аналіз, синтез, бесіда, анкетування, порівняння, узагальнення, методи математичної статистики).

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з теорією помилок, у процесі усунення інших систематичних помилок коливання результатів вимірювання підпорядковуються статистичним закономірностям, що і дає змогу розрахувати кількісні характеристики критеріїв оцінки якості засобів діагностики стану сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

**Об'єктивність** передбачає мінімізацію впливу суб'єктивних факторів, що забезпечується стандартизацією процедури вимірювання, обробки даних та інтерпретації результатів діагностування; кількісна характеристика об'єктивності раніше не введена, але може оцінюватися за результатами експертного опитування.

**Надійність** передбачає визначення ступеня стійкості результатів діагностування, що забезпечується оптимізацією параметрів та об'єктивністю засобу вимірювання і стабільністю ознаки, рівень якої діагностується; для кількісної характеристики надійності використовується коефіцієнт надійності  $R$ . Постійність, точність, усталеність, пунктуальність, правильність, чіткість, послідовність, незмінність, здатність заслуговувати довіру – це ознаки, що характеризують надійність. Таким чином, надійність методу вимірювання – це ступінь стій-

кості результатів, що впливає на точність, з якою можна виміряти ту чи іншу конкретну ознаку.

**Точність** передбачає визначення і мінімізацію помилки вимірювання. Помилка є протилежністю надійності. Засіб діагностики настільки є надійним, наскільки точно він розкриває справжні досягнення або здатності майбутніх учителів іноземних мов щодо трактування явищ іншої культури. Перевірка надійності стосується, насамперед, відновлення результатів під час повторних вимірів.

Аналіз літератури, практичного досвіду і матеріалів нашого дослідження щодо результатів тестувань показав, що на надійність впливають такі фактори:

- а) довжина тесту;
- б) ясність тестових завдань та інструкцій;
- в) умови тестування;
- г) якість тестових балів.

Відомо, що тест більшої довжини є більш надійним. Довжина тесту, звичайно, обмежується тривалістю часу уваги студентів. Досліди довели, що двозначність завдань і заплутані інструкції є одними з основних причин поганої надійності тестів. Ясність завдань та інструкцій виявилася кращою і єдиною процедурою, яка може бути застосована для підвищення надійності тестів.

У методиках стандартизації тестів розрізняють, щонайменше, три види коефіцієнта надійності:

а) *коефіцієнт стабільності або постійності (усталеності)* – це коефіцієнт кореляції між результатами тестування на початку дослідження і після його проведення з тим самим контингентом майбутніх учителів іноземних мов (хоча в процесі використання цього методу на результати повторного тестування впливав «практичний ефект» попереднього, що знижувало об'єктивність отримуваних результатів);

б) *коефіцієнт еквівалентності* – це коефіцієнт кореляції результатів тестування одного й того самого контингенту варіантами одного й того самого тесту;

в) *коефіцієнт внутрішньої усталеності або внутрішньої однорідності* – це коефіцієнт кореляції результатів частин тесту, що виявлені одним і тим самим контингентом студентів. У практиці тестувань такий коефіцієнт застосовується найчастіше. У цьому випадку ми проводили тільки одне тестування і використовували розподіл за парними та непарними номерами тестових завдань. Після цього обчислювали коефіцієнт кореляції Пірсона двох половин тесту і, зрештою, коефіцієнт надійності  $R$  за допомогою формули Спірмен-Брауна [1; 2; 3 та ін.].

Таким чином, коефіцієнт надійності  $R$ , який визначався в процесі психометричного аналізу тестів, дорівнював коефіцієнту кореляції між результатами, які були одержані однаковим методом та за однакових умов. Він показав, наскільки

збігаються результати вимірів, проведені в однакових умовах, і визначався за формулою Спірмен-Брауна:

$$R = (k \cdot r) / [1 + (k - 1) \cdot r],$$

де  $r$  – коефіцієнт кореляції Пірсона,  $k$  – кількість частин, на які був розподілений тест ( $k = 2$ ).

Процедура визначення коефіцієнтів надійності виявилася вельми складною, але вивчення світового практичного досвіду тестувань та наші дослідження показали, що можна застосувати більш практичний спрощений підхід до визначення надійності. У результаті використання такого підходу порівнювався розподіл балів, отриманих майбутніми вчителями іноземних мов під час вирішення трьох або більше однакових тестів.

*Валідність* засобу діагностики передбачає відповідність того, що вимірюється, тому, що треба вимірювати. Валідність – це обґрунтованість, правильність, придатність, а також релевантність – доречність. Валідність показує, чи вимірює тест задані величини. Тест може бути високонадійним, але не вимірювати те, що бажано виміряти [5; 6; 7 та ін.].

Психодіагностичні методики, що використовувалися в дослідженні, репрезентувалися як тести досягнень майбутніх учителів іноземних мов у сфері соціокультурної компетентності. Враховано, що тест має вимірювати те, що було викладено і вивчено, нічого більше, нічого менше, нічого зайвого. На нашу думку, щоб тест був валідним, викладач має чітко окреслити навчальні цілі. Розробка валідних тестів уявляється нам неможливою без ясно констатованих цілей. Валідність встановлює сферу дійсності, для якої засіб діагностики дає статистично ймовірні результати. Наші дослідження підтвердили, що в процесі тестування діяльності певного рівня кваліфікаційні завдання, що пропонуються в тесті, мають відповідати саме такому рівню складності, тобто їх не можна виконати засобами діяльності більш низького рівня.

За світовою та вітчизняною практикою визначення валідності [4; 8 та ін.] певного психодіагностичного методу враховуються такі критерії: валідність змісту, валідність відповідності, валідність прогнозу. Валідність змісту – це відповідність вимог до змісту. Валідність відповідності – це відповідність результатів діагностування, тобто вимірювання та оцінювання, однієї ознаки різними методами. На підставі вивчення світового і вітчизняного досвіду ми дійшли висновку, що одержані за новим методом результати треба порівнювати з еталонним. Наші спостереження і дослідження довели, що такий еталонний метод відсутній, а наявні методи не завжди повною мірою задовольняють критерії якості. Отже, наукові розвідки підтвердили, що визначати валідність вибраних психодіагностичних методик, виходячи виключно з того, наскільки вони відповідають засобу, який

застосовувався раніше, є не тільки методично неправильним, а й гальмує пошук більш досконалих засобів. Статистичним показником емпіричної валідності, тобто валідності змісту та відповідності в сукупності, є коефіцієнт валідності. Він визначається як коефіцієнт кореляції між результатами вимірювання певної ознаки методом, який досліджується, та еталонним. Наш досвід показав, що відсутність дійсно еталонного методу суттєво зменшувала інформаційну цінність такого коефіцієнта.

Валідність прогнозу – це відповідність одержаних експериментально результатів тим, які прогнозувалися на основі попереднього дослідження. Валідність прогнозу, безумовно, визначає валідність методу, але вона більшою мірою залежить від динамічних змін характеристики, яка досліджується, що значно утруднює її визначення.

Як показало наше дослідження, для спрощення процедури визначення коефіцієнта валідності –  $V$ , з урахуванням вітчизняної та світової практики тестувань і рекомендацій світової літератури, вистачило розрахування *коефіцієнта перевіркової надійності* – коефіцієнта кореляції між результатами тестування і результатами оцінювання того самого знання компетентною тестовою комісією – досвідченими викладачами і методистами.

Статистична значущість одержаних коефіцієнтів кореляції, тобто вирішення питання, чи можна було взагалі надавати їм таке значення, щоб на них обґрунтовувати певні висновки щодо якості тестів, визначалася за допомогою таблиць ймовірності, наведених у спеціальній літературі. У таблицях зазначені ті мінімальні коефіцієнти кореляції  $r_{min}$ , залежно від кількості даних  $n$  – кількості майбутніх учителів іноземних мов, що вирішували тест, які можна було врахувати статистично значущими для рівнів значущості 0,05 і 0,01.

Якщо визначений коефіцієнт кореляції  $r > r_{min}$ , то в разі повторення тестових іспитів в інших групах майбутніх учителів іноземних мов можна було очікувати, що при рівні значущості 0,05 коефіцієнт кореляції  $r$  буде дорівнювати нулю не частіше, ніж у п'яти випадках із ста, а при рівні значущості 0,01 – тільки в одному випадку із ста  $r = 0$ . Аналіз положень математичної статистики щодо визначення коефіцієнтів кореляції  $r$  при розрахуванні коефіцієнтів надійності  $R$  і валідності  $V$  виявив, що коефіцієнт кореляції є тим більш надійним, чим він більший і чим більша кількість пар значень  $x$  і  $y$ , для яких він був підрахований. Отже, чим більша кількість осіб була охоплена дослідженням в процесі проведення психометричного аналізу тестів, тим надійнішими виявлялися результати аналізу і, відповідно, якість сконструйованих тестів.

За допомогою вибраних методик було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту, в процесі якого встановлено вхідний рівень

сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Аналіз отриманих результатів свідчить, що майбутні вчителі іноземних мов контрольних та експериментальних груп до початку експериментального дослідження відзначалися тим, що в них сформованість кожного компонента соціокультурної компетентності й узагальнені показники мають близьке значення. Отже, можна стверджувати, що студенти КГ та ЕГ вступили в експеримент на однакових умовах.

**Висновки.** Аналіз стану сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов передбачав проведення низки діагностичних процедур. Для аналізу сформованості цього феномена нами була здійснена його комплексна оцінка. У співпраці з викладачами ЗВО України, котрі брали участь в експериментальному дослідженні, розроблена система діагностики на основі таких методів, як анкетування, лонгітюдне спостереження, наукова бесіда, тестування, самооцінка, використання діагностичних ситуацій, праксиметричні та біографічні методи тощо. Вибрані методи відповідають вимогам об'єктивності, валідності, надійності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білоцерківська Н.Г. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків. 2009. 20 с.
2. Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 192 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. Москва : Педагогика, 1981. 160 с.
4. Закір'янова І.А. Динаміка соціокультурної компетентності майбутніх педагогів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : збірник наук. праць. Київ : Вид. центр КДЛУ, 2002. Вип. 21. С. 183–189.
5. Калінін В.О. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки. *Вісник Житомир. пед. ун-ту*. 2003. № 12. С. 154–156.
6. Краткая философская энциклопедия. Москва : Энциклопедия, 1994. 576 с.
7. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : «Валгус», 1980. 334 с.
8. Киливник В. Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 2 (76). С. 156–166.
9. Лузан П.Г., Сопівник І.В., Виговська С.В. Основи науково-педагогічних досліджень. Київ : НАКККІМ, 2011. 314 с.
10. Поташник М.М. Эксперимент в школе: организация и управление. Москва : МГПУ, 1991. 215 с.
11. Штульман Э.А. Специфика методического эксперимента. *Советская педагогика*. 1988. № 3. С. 61–65.

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

### COMPETENCE APPROACH IN THE FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGIES

У статті осмислюється місце, роль і можливості компетентнісного підходу у формуванні екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Вмотивовується нагальна необхідність впровадження нових підходів у професійній підготовці фахівців, зокрема майбутніх учителів відповідно до вимог компетентнісно орієнтованої європейської освіти, оскільки їхня професійна діяльність спрямована на розвиток компетентностей здобувачів середньої освіти. Орієнтуючись на принципи, закладені в міжнародній програмі «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (DeSeCo), Рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.), Рамку кваліфікацій Європейського простору, наукові дослідження українських та зарубіжних вчених, уточнено категорії компетентнісного підходу, скориговано уявлення про результат його впровадження, що передбачає наявність у фахівця компетентностей, які мають динамічний характер, формуються і розвиваються в процесі діяльності, є основою готовності до діяльності та мають якість, що уможливають цю діяльність.

Головна увага студії зосереджена на формуванні екологічних компетентностей майбутнього вчителя, узгодженні освітньої діяльності із засадничими документами, зокрема проєктом Стандарту вищої освіти України зі спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) та Державним стандартом базової середньої освіти (2020), в яких серед основних компетентностей здобувачів освіти визначається екологічна, що передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки на природі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності і збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства.

У дослідженні визначено групи компетентностей майбутніх учителів трудового навчання та технологій, які засвідчують рівень розвитку їхньої екологічної культури, окреслено екологічну компетентність як підсистему професійної компетентності фахівця, яка стає умовою вдосконалення та розвитку його предметних компетентностей.

**Ключові слова:** компетентність, екологічна компетентність, учителі трудового навчання та технологій, екологічна освіта, професійна підготовка фахівців.

The article comprehends the place, role and possibilities of the competence approach in the formation of the ecological culture of future teachers of labor education and technology. There is an urgent need to introduce new approaches in the training of specialists, in particular, future teachers in accordance with the requirements of competence-oriented European education, as their professional activities are aimed at developing the competencies of secondary education. Focusing on the principles enshrined in the International Program "Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Principles" (DeSeCo), Recommendation of the European Parliament and of the Council (EU) on Core Competences for Lifelong Learning (2006), European Qualifications Framework space, research of Ukrainian and foreign scientists, clarified the categories of competency approach, adjusted the idea of the result of its implementation, which implies that the specialist has competencies that are dynamic, formed and developed in the process, are the basis of readiness and have qualities that enable this activity.

The main focus of the study is on the formation of environmental competencies of future teachers, harmonization of educational activities with basic documents, in particular the Draft Standard of Higher Education of Ukraine in specialty 014.10 Secondary education (Labor training and technology) and the State standard of basic secondary education (2020) competencies of students, defined ecological, which involves awareness of the ecological foundations of nature, the need for nature protection, compliance with the rules of nature, economical use of natural resources, understanding the context and relationship of economic activity and the importance of nature conservation to ensure sustainable development.

The study identifies groups of competencies of future teachers of labor training and technology, which certify the level of development of their environmental culture, outlines environmental competence as a subsystem of professional competence of the specialist, which becomes a condition for improving and developing his subject competencies.

**Key words:** competence, ecological competence, teachers of labor education and technologies, ecological education, professional training.

УДК 378.147:371.502/504  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.33>

**Чистякова Л.О.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри теорії і методики  
технологічної підготовки, охорони праці  
та безпеки життєдіяльності  
Центральноукраїнського державного  
педагогічного університету  
імені Володимира Винниченка

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Реформи вищої освіти в Україні, які відбуваються нині, оновлення її змісту відповідно до положень Болонської декларації спрямовані на запровадження загальноєвропейських стандартів в освітній процес, який вибудовується на засадах гуманістичної спрямованості, демократизації,

неперервності, ґрунтовності. Однією із сучасних і актуальних проблем розвитку педагогічної теорії і практики, що активно обговорюється вченими, є вдосконалення систем освіти з позицій компетентнісного підходу.

Такі зміни потребують впровадження нових підходів у професійній підготовці фахівців, зокрема

майбутніх учителів відповідно до вимог компетентнісно орієнтованої європейської освіти, оскільки їхня професійна діяльність спрямована на розвиток компетентностей учня.

Одним із ключових підходів у професійній підготовці вчителів трудового навчання та технологій є компетентнісний підхід. Кваліфікаційні вимоги сучасного фахівця потребують не тільки знань, умінь і навичок, а й накопичення досвіду їх доцільного використання в щоденній та професійній діяльності. Освіта переформатується на забезпечення майбутнього фахівця базовими (ключовими) та фаховими компетентностями.

Відповідно до Рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.), компетенції визначаються як «набір знань, навичок та відношень, що стосуються ситуації. Основні компетенції – це ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування» [9].

У національному освітньому глосарії вищої освіти поняття «компетентність/компетентності» (Competence, competency / competences, competencias) визначається як динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою/навчальною програмою. Саме компетентності покладені в основу кваліфікації випускника [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Впровадження компетентнісного підходу в освіті є предметом наукових розвідок українських і зарубіжних науковців. Теоретичні та практичні аспекти вивчення проблем компетентнісного підходу в системі освіти України розглянуті в дослідженнях таких науковців: І.Д. Беха, О.В. Биковської, Н.М. Бібік, В.М. Боголюбова, О.І. Гури, О.С. Заблоцької, О.М. Коберника, Л.Б. Лук'янової, Н.Г. Ничкало, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.П. Савченко, А.В. Хуторського та ін.

Перед суспільством постають питання: що необхідно людині, щоб мати успішне життя в сучасному суспільстві, бути відповідальною та здатною відповідати на нинішні та майбутні виклики? Якими є нормативні, теоретичні та концептуальні основи для визначення та вибору обмеженого набору найбільш відповідних компетенцій? Відповіді на ці питання знаходимо в міжнародних документах та дослідженнях науковців. Так, теоретичні основи, обґрунтування визначення та процесу відбору ключових компетенцій та їх зв'язок із соціальним та економічним середовищем стали предметом дослідження міжнародної програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (DeSeCo), прийнятої ще наприкінці 1997 р. У програмі наголошено на формуванні в

людини, насамперед, ключових компетентностей, які мають логічну послідовність: вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватись [14, с. 6].

Прийнята у 2005 р. Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти визначає результати та досягнення кожного завершеного рівня вищої освіти. Для загального опису типових очікуваних досягнень та здатностей випускника для кожного циклу (рівня) використовуються Дублінські дескриптори (Dublin descriptors), які формулюються з точки зору рівнів компетентності, а не результатів навчання, і дають змогу широко і загалом розрізняти різні цикли. Дескриптор рівня включає такі п'ять компонентів (види компетентностей):

- 1) знання та розуміння;
- 2) застосування знань та розуміння;
- 3) формування суджень;
- 4) спілкування (комунікація);
- 5) навички навчання протягом усього життя [13, с. 9].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Значна кількість наукових робіт присвячена проблемі впровадження компетентнісного підходу. Попри це, компетентнісний підхід у розвитку екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій до останнього часу не був у полі спеціальних досліджень науковців. Це зумовило вибір теми дослідження.

**Мета статті** – охарактеризувати компетентнісний підхід у розвитку екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Стрімкий розвиток науково-технічного прогресу та інформаційних процесів, швидке технологічне оновлення виробництва, практичне застосування у виробничому процесі досягнень науки і техніки вимагають фахівця нового типу – активного, відповідального, такого, що вміє працювати в команді, спроможний швидко адаптуватися до мінливих умов сьогодення, здатний до самонавчання.

Характеризуючи поняття «компетентнісний підхід» та наголошуючи на спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних), загальногалузевих та предметних компетентностей особистості, О.І. Пометун зазначає: «Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості» [7, с. 149].

Характеризуючи компетентнісний підхід з огляду модернізації підготовки фахівців, Ю.В. Сухарніков наголошує, що такий підхід збільшує не лише обсяг знань студента, а й сприяє формуванню системи умінь, навичок та досвіду,

які необхідні випускнику для здійснення продуктивної професійної діяльності [11].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження визначають компетентнісний підхід як основу для побудови парадигми професійно-педагогічної діяльності майбутнього педагога, орієнтованої на формування професійної компетентності як інтегративної характеристики, що визначає здатність розв'язувати професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості. Підтверджує цю думку розуміння компетентнісного підходу Н.В. Нагорною, яка стверджує, що такий підхід має в основі не поінформованість студентів, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психологічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємин. З огляду на це зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [4].

Основоположними категоріями компетентнісного підходу є «компетенція» та «компетентність», які потребують уточнення, адже іноді ці терміни вживаються як синонімічні. Так, науковець В. Моштук, досліджуючи фахові компетентності вчителя трудового навчання [3, с. 108], зазначає, що похідним компонентом усіх видів компетентності є фахова – інтегративна характеристика особистості, яка виступає показником освіченості (наявності професійної освіти) та а) проявляється в готовності до успішного здійснення професійної діяльності, б) є переліком умов для фахівця в конкретній сфері, в) визначає фахово важливі знання і вміння, особистісні та мотиваційні компоненти діяльності, усвідомлення її соціальної значущості і відповідальне ставлення до справи [3, с. 109].

У науковому доробку О.Є. Антонової та Л.П. Маслак ці категорії визначені так: під компетентністю автори розуміють гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що становлять мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань [1, с. 97]. Компетенція – це інтегративна характеристика особистості, що містить систему знань, умінь та навичок, які є необхідними для здійснення ефективної діяльності в певній галузі [1, с. 109].

Розглядаючи проблеми компетентнісного підходу у вищій освіті, Ю. Панфілов та Б. Фурманець зазначають, що всередині цього підходу виділяються два базових поняття: компетенція (розглядається як сукупність якостей особистості, узагальнених інтелектуальних, професійних, комунікативних, методологічних, світоглядних та

інших умінь) і компетентність (володіння відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності) [6, с. 62]. Автори наголошують на реалізації компетентнісного підходу через інтеграцію теорії і практики, побудові освітнього процесу на самостійній діяльності студентів «через власну практику і помилки» під керівництвом викладача.

Науковець В. Стешенко визначає компетентності фахівця як такі, що формуються через трудові функції, типові завдання діяльності та професійні уміння [10, с. 216]. На думку автора, зміст професійної освіти має формуватися на основі відповідних професійних задач, що входять до складу професійних функцій чи видів діяльності фахівця певної професії, спеціальності та кваліфікації, а не на основі суб'єктно-діяльнісного підходу, певних наук чи окремих систем вимог.

Традиційний кваліфікаційний підхід окреслює вимоги до змісту освіти, визначає ті знання, вміння і навички, якими має володіти випускник закладу вищої освіти, щоб успішно реалізуватися у професійній діяльності. Компетентнісний підхід передбачає наявність у фахівця здатності застосовувати ці знання, уміння і навички для розв'язання завдань, які постають перед фахівцем у професійній діяльності, прагненні до саморозвитку. З цієї позиції професійну компетентність учителя розглядають О. Дубасенюк та О. Вознюк, які визначають її як здатність фахівця кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності в запланованих і непередбачених педагогічних ситуаціях [2, с. 11–18]. Таким чином, компетентнісний підхід передбачає наявність у фахівця компетентностей, які мають динамічний характер, формуються і розвиваються у процесі діяльності, є основою готовності до діяльності та мають якості, що уможливлюють цю діяльність.

Погоджуємося з С. Яцуком: «Нині формується нова картина світу, в якій ознаками науки є: співіснування безлічі концепцій, гіпотетична неоднозначність інтерпретації результатів, метафоричне зближення наукових і ненаукових форм пізнання. Критерій «правильно – неправильно» заступає критерій «корисно – ефективно – нешкідливо». Стає зрозумілим, що майбутнє залежить не від кількості знань, а від рівня культури й здатності людини до орієнтації в нестандартних ситуаціях або в ситуаціях стандартних, але ще їй не відомих» [12, с. 59].

З огляду на те, що подальша педагогічна діяльність майбутнього учителя трудового навчання та технологій базується на інтеграції психолого-педагогічних, технічних наук та основ виробництва з активною взаємодією з технологічним середовищем, важливим є формування екологічної компетентності такого фахівця, яку зараховуємо до предметних. Проект Стандарту вищої освіти Укра-

їни (2017) зі спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) з-поміж предметних компетентностей і програмних результатів навчання випускника визначає знання екологічних питань техніки і виробництва, будови й принципів дії технічних систем, здатність до організації та проведення позакласної та позашкільної роботи для здійснення предметно-перетворювальної діяльності в закладах освіти, здатність організувати контроль захисту довкілля.

Крім того, Державний стандарт базової середньої освіти (2020) серед основних компетентностей здобувачів середньої освіти визначає екологічну, яка передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки на природі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності і важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства.

Відповідно, зростають вимоги до екологічної компетентності вчителя, адже від рівня її сформованості залежатиме якість екологічної освіти здобувачів освіти ЗЗСО, виховання в них відповідального ставлення до навколишнього середовища, розвиток здатності будувати своє життя відповідно до парадигми сталого розвитку.

У дослідженні нами визначено групи компетентностей майбутніх учителів трудового навчання та технологій, які засвідчують рівень розвитку їхньої екологічної культури (Таблиця 1).

Формування готовності майбутніх учителів трудового навчання та технологій до еколого орієнтованої педагогічної діяльності має відбуватися цілеспрямовано в площині формування їхніх ключових, предметних, методичних компетентностей. При цьому екологічна компетентність розглядається як складник загальної професійної компетентності, яка зумовлює діяльну, практичну та особистісну направленість і визначає важливість набуття досвіду для виконання професійних завдань.

**Висновки.** Впровадження компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій, розвитку їхньої екологічної культури має бути спрямоване на підготовку майбутнього фахівця, який уміло може застосувати свої знання, уміння і навички в професійній діяльності, здатного до прийняття креативних рішень у нестандартних ситуаціях, готового до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Екологічна компетентність є підсистемою професійної компетентності такого фахівця, стає умовою вдосконалення та розвитку його предметних компетентностей.

Таблиця 1

<p><b>1. Знання з предметної області</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Базові знання з основних понять і термінів екологічної освіти, її основних законів та методик її реалізації.</li> <li>1.2. Знання екологічних факторів, ресурсів, різноманіття основних типів взаємодії «людина-природа».</li> <li>1.3. Вміння застосовувати основні закони, закономірності, правила і принципи екології, знати глобальні проблеми екології, проблеми екологічної безпеки, методичку організації екологічної освіти.</li> <li>1.4. Знання ЗУ «Про охорону навколишнього середовища», положень Концепції екологічної освіти України.</li> <li>1.5. Володіння компетентністю реалізації еколого-перетворювальної та еколого-збережувальної професійної діяльності.</li> </ol>	<p><b>2. Когнітивні уміння та навички з предметної області</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Здатність до розв'язання проблемних екологічних ситуацій, застосовувати знання дії законів у сучасних проблемах.</li> <li>2.2. Уміння давати професійну екологічну оцінку стану природних компонентів, пояснювати технологічні процеси законами екології.</li> <li>2.3. Здатність реалізації екологічної освіти.</li> <li>2.4. Уміння виявляти негативні екологічні тенденції в еколого-перетворювальній діяльності.</li> <li>2.5. Здатність на основі отриманих результатів про стан усіх природних компонентів дати загальну характеристику стану екологічної ситуації загалом.</li> </ol>
<p><b>3. Практичні навички з предметної області</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Навички проводити якісну та кількісну оцінку впливу професійної технологічної діяльності на природні ресурси та стан оточення.</li> <li>3.2. Здатність до використання основних принципів та складників екологічної освіти.</li> <li>3.3. Здатність проводити екологічний моніторинг та оцінювати поточний стан навколишнього середовища.</li> <li>3.4. Здатність обґрунтовувати необхідність та розробляти виховні заходи, спрямовані на збереження природних ресурсів і розвиток екологічної культури учнівської молоді.</li> <li>3.5. Здатність до використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності.</li> <li>3.6. Здатність до опанування до міжнародного та вітчизняного досвіду розв'язання екологічних проблем.</li> </ol>	<p><b>4. Загальні уміння та навички</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Здатність діагностувати власні стани та почуття з метою забезпечення ефективної та безпечної діяльності.</li> <li>4.2. Уміння визначати цілі та завдання власної професійно-педагогічної діяльності на основі усвідомлення мети діяльності та її структури.</li> <li>4.3. Здатність організувати власну роботу як складник колективної діяльності.</li> <li>4.4. Уміння планувати власні дії в умовах еколого-перетворювальної діяльності на основі усвідомлення мети діяльності та її структури.</li> <li>4.5. Уміння застосовувати прагматичну компетенцію з метою ефективного виконання професійних завдань в умовах усних ділових контактів із використанням прийомів і методів усного спілкування і відповідних комунікативних методів.</li> </ol>



**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Антонова О.Є., Маслак Л.П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109.
2. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11–18.
3. Моштук В. Фахова компетентність як основа проектно-технологічної культури майбутнього вчителя трудового навчання. *Молодь і ринок*. 2011. № 7. С. 108–112.
4. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1-2 (11-12). С. 266–268.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / Авт.-укл.: Бабин І.І., Болюбаш Я.Я., Гармаш А.А. й ін. / За наук. ред. В.І. Лугового і Є.М. Суліми. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2010. 100 с.
6. Панфілов Ю., Фурманець Б. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2017. № 3. С. 55–67.
7. Пометун О.І. Реалізація компетентнісного та діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 146–157.
8. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-rovnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 12.11.2020)
9. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя : Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) (дата звернення: 16.11.2020)
10. Стешенко В.В. Використання компетентнісного підходу при складанні галузевого стандарту освітньо-кваліфікаційної характеристики професійної підготовки вчителя технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету : Серія «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 88. С. 215–218.
11. Сухарніков Ю.В. Сутнісні розбіжності «діяльнісного» і «компетентнісного» підходів до стандартизації освіти України у контексті Болонських рекомендацій. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 32–42.
12. Ящук С.М. Професійна підготовка викладача загальнотехнічних дисциплін: теоретичний аспект : навчальний посібник. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. 133 с.
13. Bologna Follow-Up Group (2005) Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Copenhagen.
14. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO): Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). Quality education and competencies for life. Workshop 3. Background Paper, 2004. № 34.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІTHE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO INNOVATION  
IN THE EDUCATIONAL PROCESS

У дослідженні встановлено, що інноваційність стає найсуттєвішою ознакою освітніх систем початку XXI ст., критерієм і запорукою їхньої конкурентоспроможності і ефективності. Описано загальне розуміння феноменології педагогічної інноватики: педагогічні інновації полягають у постійному пошуку і реалізації нових, а головне – максимально ефективних технологій освіти (навчання і виховання). Визначено, що результатами впровадження таких інновацій мають бути розкриття потенціалу кожної людини (учня, школяра), підготовки до її самореалізації та саморозвитку, самовизначення, самоусвідомлення. Впровадження педагогічних інновацій забезпечує гармонійний розвиток людини (учня, школяра), яка вміє аналізувати й долати проблеми. Мета статті полягала у визначенні стану проблеми підготовки майбутніх учителів до інновацій у професійно-педагогічній діяльності та розкритті змісту поняття «готовність майбутнього вчителя до інновацій у професійно-педагогічній діяльності». Доведено, що педагогу інноваційного спрямування мають бути притаманні такі особистісні та професійні характеристики: педагогічне співробітництво (всеосяжне дотримання «суб'єктних відносин» в організації освітнього процесу; перетворення учнів на співтворців та співчасників навчання); педагогічна фасилітація (довіра до вихованців, упевненість в освітніх можливостях кожної дитини, емпатійне розуміння кожної дитини та всіх учасників освітнього процесу; вміння відчувати іншого як самого себе, розуміти внутрішній стан та «світ» вихованців, сприймати з розумінням їхньої позиції); педагогічний діалогізм (уміння слухати кожну дитину, цікавитися її думкою, підтримувати її, встановлювати міжособистісний діалог на засадах взаємної рівності, взаємного розуміння і освітньої співтворчості); педагогічна позиція (активне творче самовираження, за допомогою якого педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності «транслятор знань», а як особистість, котра висловлює персональну думку, відкрита в демонстрації своїх внутрішніх почуттів та емоцій). На підставі аналізу наукових джерел було визначено провідні риси феномена «готовність майбутнього вчителя до інновацій у професійно-педагогічній діяльності»: інтегральна характеристика, що включає усвідомлення цінності інноваційної діяльності, знання методології, теорії та практики педагогічної інноватики, визначення оптимальних способів інноваційної педагогічної діяльності, оцінку власних можливостей в їх співвідношенні з труднощами, що пов'язані із введенням педагогічних інновацій і необхідністю досягнення високих результатів у професійній діяльності.

**Ключові слова:** інновації, готовність, майбутні вчителі, професійно-педагогічна діяльність, педагогічна інноватика.

The study found that innovation is becoming the most essential feature of educational systems in the early XXI century, the criterion and guarantee of their competitiveness and efficiency. The general understanding of the phenomenology of pedagogical innovation is described: pedagogical innovations consist in constant search and realization of new, and the main thing – the most effective technologies of education (training and education). It is determined that the results of the implementation of such innovations should be the disclosure of the potential of each person (student, pupil), preparation to its self-realization and self-development, self-determination, self-awareness. The introduction of pedagogical innovations ensures the harmonious development of a person (student, schoolboy) who is able to analyze and overcome problems. The purpose of the article was to determine the state of the problem of preparation of future teachers to innovations in professional and pedagogical activities and to reveal the content of the concept "readiness of future teachers to innovate in professional and pedagogical activities". It is proved that the teacher of innovation should have the following personal and professional characteristics: pedagogical cooperation (comprehensive observance of "subjective relations" in the organization of the educational process; transformation of students into co-creators and participants in learning); pedagogical facilitation (trust in pupils, confidence in the educational opportunities of each child, empathic understanding of each child and all participants in the educational process; the ability to feel the other as oneself, to understand the inner state and "world" of students, to perceive with an understanding of their position); pedagogical dialogue (the ability to listen to each child, to be interested in his opinion, to support it, to establish interpersonal dialogue on the basis of mutual equality, mutual understanding and educational co-creation); pedagogical position (active creative self-expression, through which the teacher appears to students not as a deprived of individuality "translator of knowledge", but as a person who expresses a personal opinion, open to demonstrate their inner feelings and emotions). Based on the analysis of scientific sources, the leading features of the phenomenon "readiness of the future teacher to innovate in professional and pedagogical activities" were identified: integral characteristic, which includes awareness of the value of innovation, knowledge of methodology, theory and practice of pedagogical innovation, determining the optimal ways of innovative pedagogical activities, assessment of their own capabilities in their relationship with the following difficulties associated with the introduction of pedagogical innovations and the need to achieve high results in professional activities.

**Key words:** innovations, readiness, future teachers, professional and pedagogical activity, pedagogical innovation.

УДК 378.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.34>

Шиман І.А.,

аспірантка кафедри педагогіки  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** В останні десятиліття в Україні кардинально змінились запити суспільства щодо якості підготовки вчителя до професійної діяльності. Реалізація концепції Нової української школи, державних стандартів вищої освіти, умов ліцензування та акредитації освітньої діяльності в закладах освіти вимагають від вчителя здатності до творчості та креативності, прагнення до самовдосконалення та самореалізації, готовності до створення і впровадження інновацій в освітньому процесі.

Інноваційність стає найсуттєвішою ознакою освітніх систем початку XXI ст., критерієм і запорукою їхньої конкурентоспроможності і ефективності. Педагогічними колективами активно розробляються та апробуються освітні технології, які є альтернативними для традиційних, розробляються і впроваджуються в освітній процес авторські навчальні програми, методики, технології тощо. Готовність освітян до інновацій в освітньому процесі стає важливим складником їхнього професіоналізму і педагогічної майстерності. Отже, проблема формування у вчителів готовності до творіння інновацій у професійній діяльності вже на етапі їх підготовки в закладах вищої освіти є актуальною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальна проблематика інноваційної діяльності знайшла своє відображення в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених: М. Аузіної, І. Галиці, Б. Гречаника, І. Дичківської, Н. Буги, Д. Алфімова, Ю. Бабанського, Л. Виготського, П. Гальперіна, А. Смолкіна, В. Шаталова та ін. Проблемам інноваційної професійної діяльності присвячено праці К. Ангеловськи, М. Кларіна, Л. Кандибович, Н. Кузьміної, Н. Лапіна, В. Лопашина, В. Мануйлова, О. Пригожина, А. Пуні, Б. Сазонова, В. Сластьоніна, С. Смірнова, Є. Трофимова, П. Щедровицького, Н. Юсуфбекової. Феноменологію інновацій в освіті висвітлено у дослідженні О. Пехоти; підготовку майбутнього вчителя до використання інноваційних технологій навчання розкрито І. Богдановою. І. Дичківська розробила систему підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційних педагогічних технологій, а елементи впровадження інноваційних освітніх технологій вивчала С. Сисоєва.

Окремий напрям у наукових дослідженнях становить формування готовності вчителя до педагогічної діяльності та її окремих аспектів. Зокрема, обґрунтовано сутність і структуру готовності майбутнього педагога до професійно-педагогічної діяльності (К. Дурай-Новакова, А. Линенко), розкрито формування готовності майбутнього вчителя до дослідницької діяльності (С. Балашов, О. Дубасенюк, Г. Кловак, С. Кучеренко та ін.), різноманітної мовленнєвої діяльності (А. Богуш, Н. Гавриш,

Ю. Руденко та ін.), методичної діяльності (О. Бігіч, І. Княжева, Н. Тарасенкова та ін.) тощо.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на наявність широкого кола досліджень із започаткованої проблематики, підготовка майбутніх учителів до інновацій у професійно-педагогічній діяльності висвітлюється переважно з позиції користувачів новацій в організації і впровадженні освітнього процесу. Поза увагою вчених залишається питання формування в майбутніх педагогів готовності до створення інновацій у професійній діяльності.

**Мета статті** – схарактеризувати стан проблеми підготовки майбутніх учителів до інновацій у професійно-педагогічній діяльності та розкрити зміст поняття «готовність майбутнього вчителя до інновацій у професійно-педагогічній діяльності».

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим усвідомленням суперечностей і розривів між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування системи освіти і реальним станом навчально-виховної роботи в її закладах [3]. Кардинальне оновлення змісту освіти й економіки освіти зумовлено об'єктивними потребами суспільства. Без вирішення цих завдань освіта не може виконувати свою соціальну місію – бути «двигуном» поступального розвитку країни, генератором зростання її людського капіталу та його якості.

У загальному розумінні педагогічні інновації полягають у постійному пошуку і реалізації нових, а головне – максимально ефективних технологій освіти (навчання і виховання). Результатами впровадження таких інновацій має бути розкриття потенціалу кожної людини (учня, школяра), підготовки до її самореалізації та саморозвитку, самовизначення, самоусвідомлення. Впровадження педагогічних інновацій забезпечує гармонійний розвиток людини (учня, школяра), яка вмє аналізувати й долати проблеми.

Звернення до довідникової літератури доводить, що поняття «інновація» вперше було вжито понад сто років тому і нині має багато визначень. Терміни «інновація» та «інноваційна діяльність» широко використовуються і визначаються у зв'язку з розробкою методології нової галузі знань – педагогічної інноватики (В. Беспалько, М. Бургін, Л. Даниленко, Н. Юсуфбекова), стратегії і тенденцій розвитку сучасної теорії і практики освіти (В. Бондарь, І. Зязюн, М. Кларін, П. Щедровицький), дослідженням якості підготовки педагогів до професійної діяльності (В. Кваша, Л. Подимова, Т. Поніманська та інші) тощо.

У найбільш поширеному розумінні інновації в освіті зорієнтовані на перетворення наявного і створення нового досвіду, культури, діяльності,

середовища існування людини. Важливо, що інновація характеризується не як тимчасове нововведення, а докорінна зміна якості освітнього процесу, змісту і характеру взаємодії його складників, що виявляється в пізнавальній діяльності, її процесуальному і змістовному аспектах. Інновація – це процес і результат створення нового в певній сфері діяльності людини.

Педагогу інноваційного спрямування мають бути притаманні такі особистісні та професійні характеристики:

- педагогічне співробітництво (всеосяжне дотримання «суб'єктних відносин» в організації освітнього процесу; перетворення учнів на співворців та співучасників навчання);

- педагогічна фасилітація (довіра до вихованців, упевненість в освітніх можливостях кожної дитини, емпатійне розуміння кожної дитини та всіх учасників освітнього процесу; вміння відчувати іншого як самого себе, розуміти внутрішній стан та «світ» вихованців, сприймати із розумінням їх позиції);

- педагогічний діалогізм (уміння слухати кожну дитину, цікавитися її думкою, підтримувати її, встановлювати міжособистісний діалог на засадах взаємної рівності, взаємного розуміння і освітньої співтворчості);

- педагогічна позиція (активне творче самовираження, за допомогою якого педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності «транслятор знань», а як особистість, котра висловлює персональну думку, відкрита в демонстрації своїх внутрішніх почуттів та емоцій) [1, с. 53].

Натомість дослідження показують, що є вчителі, які не сприймають інновації й опираються їм. Для них характерні страх перед невідомим або нездатність самостійно виконати будь-яке завдання, припускання і уникнення можливої невдачі, негативне ставлення до порушення усталеного порядку, звичок і взаємостосунків, відсутність поваги й довіри до особи, що здійснює зміни, тощо. Неготовність учителів до інновацій рекомендується долати через:

- 1) осмислення себе і власної педагогічної позиції в контексті сучасності;

- 2) набуття вміння по-новому формулювати освітні цілі, досягати і переосмислювати їх під час навчання;

- 3) прогнозування труднощів, уникання однозначного розуміння дій та їх наслідків;

- 4) створення атмосфери підтримки для всіх учасників освітнього процесу.

Отже, в сучасних умовах інноваційність освіти залежить не тільки від обсягу фактичних знань учителів, а й від їх розвитку як особистості, індивідуальних здібностей, пізнавальної активності, наявності творчого і критичного мислення, само-

стійності, відповідальності, від рівня оволодіння компетентностями тощо [5, с. 67].

У межах нашого дослідження зупинимося на визначенні поняття «готовність майбутнього учителя до інновацій у професійній діяльності». Зауважимо, що однією з важливих якостей майбутнього педагога, передумов успішності його як професіонала вважається його готовність до певної педагогічної діяльності, що дає змогу максимально реалізувати власні можливості та розкрити творчий потенціал.

Аналіз наукових джерел (К. Дурай-Новакова, А. Линенко та ін.) свідчить, що готовність педагога до інноваційної професійної діяльності можна визначити за такими ознаками:

- 1) усвідомлення необхідності (потреби, прагнення) упровадження педагогічних інновацій у власну професійну педагогічну практику;

- 2) інформативність щодо наявності новітніх педагогічних технологій, обізнаність із новаторськими методиками роботи вчителя;

- 3) орієнтація на створення власних творчих завдань для учнів, методик навчання та виховання;

- 4) майстерне володіння практикою орієнтованими навичками засвоєння наявних педагогічних інновацій та розроблення нових [4].

Спираючись на вищезазначене, зміст поняття «готовність майбутнього вчителя до інновацій у професійній діяльності» правомірно розкрити в такому визначенні: це особистісна характеристика, що виявляє внутрішню «рушійну силу» і детермінує специфічну інноваційну позицію педагога в освітньому процесі. У контексті інноваційності професійно-педагогічної діяльності значними є вимоги як до загальнотеоретичної, так і до практичної (методичної, дидактичної) підготовки вчителя.

Готовність майбутнього вчителя до інновацій у професійно-педагогічній діяльності, впровадження освітніх інновацій в освітньому процесі детермінуються такими властивостями, як розвинена система творчої уяви і критичного мислення, наявність системи фундаментальних фахово-зорієнтованих знань, що розкриває зміст та сутність структурних компонентів професійно-педагогічної діяльності, система психолого-педагогічних знань про засоби, форми та способи створення і впровадження інновацій у систему освіти. Але головною характеристикою майбутнього вчителя є його самосвідомість як основа існування діяча, здатного до свідомого, самостійного і відповідального вибору типу діяльності, конкретної ролі для себе та інших, вироблення власних цілей та засобів їх досягнення.

На підставі аналізу багатьох досліджень (В. Введенський, В. Гриньова, І. Дичківська, М. Лук'янова, Н. Мурована та ін.) можна дійти висновку, що

інноваційна спрямованість викладача – складна, інтегративна якість фахівця, що зумовлюється особливостями його діяльності, передусім, її творчим характером і спрямованістю на дослідницьку роботу.

Аналізуючи практичний бік досліджуваної проблеми, зазначимо, що умовно учителів-практиків можна поділити на певні групи [2]:

1) «педагоги-новатори», тобто ті, хто одними з перших сприймають всі інновації та готові їх якнайшвидше реалізовувати, це – вчителі, «відкриті» до інновацій;

2) «розумні реалізатори» – ті, хто приймають запропоновані новаторами освітні інновації та готові їх впроваджувати, будучи інтегрованими в колектив;

3) «помірквані інноватори» – ті, хто дотримуються правил «золотої середини», адекватно застосовуючи лише ті інновації, які уже апробовані більшістю колективу;

4) «учителі-консерватори» – ті, які сприймають лише ті освітні інновації, що узгоджуються із традиційними освітніми цінностями, і загалом сприймають «нове» з утрудненнями.

Сучасний учитель – це вчитель інноваційної орієнтації, який готовий до змін, переорієнтації власного мислення, усвідомлення нових вимог щодо педагогічної діяльності, інноваційної педагогічної діяльності [6].

Надзвичайна швидкість оновлення технологій і знань, що зумовлюють нові уявлення про роль і функції вчителя (від професіонала, який виконує комплекс функцій, від учителя-предметника – до вчителя (викладача) – дослідника), вимагають у процесі професійної підготовки вчителя переходу від парадигми підтримуючої освіти до парадигми інноваційної освіти, за якою однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

**Висновки.** Підсумовуючи, можемо стверджувати, що сучасний стан підготовки майбутніх учителів до інновацій у професійно-педагогічній діяльності пов'язаний із швидкоплинністю транс-

формаційних процесів в освіті – процесів євроінтеграції та підвищенням вимог до професіоналізму педагога. Сучасне суспільство вимагає від закладів вищої освіти підготовки високоосвічених фахівців, педагогів, здатних до інноватизації та модернізації освітнього процесу школи.

На підставі аналізу наукових джерел було визначено провідні риси феномена «готовність майбутнього вчителя до інновацій у професійно-педагогічній діяльності». Готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, на нашу думку, є інтегральною характеристикою, яка включає усвідомлення цінності інноваційної діяльності, знання методології, теорії та практики педагогічної інноватики, визначення оптимальних способів інноваційної педагогічної діяльності, оцінку власних можливостей в їх співвідношенні з наступними труднощами, що пов'язані з введенням педагогічних інновацій і необхідністю досягнення високих результатів у професійній діяльності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці структури готовності майбутніх учителів до інновацій у професійно-педагогічній діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
2. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Луганськ, 2006. 44 с.
3. Гуров В. Інноваційна діяльність педагога. *Додаткова освіта і виховання*. 2008. № 2. С. 9–15.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв : «Іліон», 2006. 272 с.
6. Шевченко Л.С. Університетська освіта в інформаційному суспільстві. URL: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=44830>.

## ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

### PEDAGOGICAL WAYS OF OVERCOMING DIFFICULTIES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

В епоху розвитку міжнародних зв'язків володіння іноземними мовами відкриває нові перспективи особистісного і професійного розвитку. Іноземні мови вивчають у всіх закладах вищої освіти, зокрема у військових. У сучасному світі значення володіння іноземними мовами важко переоцінити. Значна увага приділяється лінгвістичній підготовці студентів і курсантів, однак є певні проблеми і суперечності в системі іншомовного навчання у військових закладах вищої освіти, пов'язані, насамперед, із суворо регламентованою професійною сферою військовослужбовців. У статті розглянуто загальні проблеми викладання іноземних мов у неформальних освітніх організаціях, такі як складність сумісності гуманітарного і технічного підходу в навчанні, недостатня мотивація курсантів, різноманітність мовної підготовки абітурієнтів, вибір автентичних матеріалів професійного спрямування для освітнього процесу.

Виокремлено труднощі та протиріччя сучасних педагогічних вимог до іншомовного навчання майбутніх офіцерів і умов професійної сфери вищої військової освіти: невідповідність вимоги індивідуалізації навчання і необхідності командної роботи під час службової діяльності курсантів; сувора регламентація процедур і дій у військовому середовищі, що перешкоджає розвитку креативних способів вирішення завдань; формування одночасно толерантності і готовності брати участь у бойових діях; обмежена доступність сучасних інформаційних технологій через режим захисту використання інформації; недостатнє використання запланованого на навчання часу у зв'язку зі службовою діяльністю курсантів; слабе розуміння «цивільними» викладачами професійних особливостей підготовки військовослужбовців. Вирішення окреслених протиріч можливе за умови комплексного системного підходу до освітньої діяльності, створення ефективних педагогічних умов і врахування професійної специфіки курсантів.

**Ключові слова:** протиріччя, іншомовне навчання, лінгвістична підготовка, військові заклади вищої освіти, мотивація, вибір автентичних матеріалів, регламентація

військової сфери, професійна специфіка, комплексний підхід.

In the era of development of international relations, knowledge of foreign languages opens new prospects for personal and professional development. Foreign languages are studied in all higher educational institutions, including the military ones. It is difficult to overestimate the importance of foreign language proficiency in today's world. Much attention is paid to the linguistic training of students and cadets, but there are some problems and contradictions in the system of foreign language training in military higher educational institutions, primarily related to the strictly regulated professional field of servicemen. The article considers the general problems of teaching foreign languages in non-language educational organizations, such as the complexity of the compatibility of humanitarian and technical approach to education, insufficient motivation of cadets, different levels of language training of entrants, the choice of authentic specialized materials for the educational process. Difficulties and contradictions between modern pedagogical requirements to foreign language training of future officers and conditions of professional sphere of higher military education are identified: inconsistency of the requirement of individualization of training and necessity of team work during official activity of cadets; strict regulation of procedures and actions in the military environment, which hinders the development of creative ways of solving problems; formation of both tolerance and readiness to take part in hostilities; limited availability of modern information technologies through the information protection mode; insufficient use of time scheduled for training in connection with the service activity of cadets; weak understanding of the professional peculiarities of military training by "civilian" teachers. The solution of the outlined contradictions is possible through the complex system approach to educational activity, creation of effective pedagogical conditions and the account of professional specifics of cadets.

**Key words:** contradictions, foreign language training, linguistic training, military higher educational institutions, motivation, choice of authentic materials, regulation of the military sphere, professional specifics, integrated approach.

УДК 81'255.4:070(7/8)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.35>

**Щеголева Т.Л.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
старший викладач кафедри  
іноземних мов  
Національної академії Державної  
прикордонної служби України імені  
Богдана Хмельницького

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасному світі значення володіння іноземними мовами важко переоцінити. ЮНЕСКО проголосило XXI століття століттям поліглотів і запропонувало девіз: «Вивчаємо мови протягом усього життя» [1, с. 22]. Міжнародні відносини, які постійно розвиваються, міжкультурні зв'язки, загальна інформатизація суспільства та інші процеси інтеграції та

глобалізації актуалізують необхідність вивчення іноземних мов для успішного існування в сучасних реаліях. Система української освіти прагне швидко реагувати на сучасні виклики і йти в ногу з часом. У всіх українських закладах вищої освіти дисципліна «Іноземна мова» входить до циклу гуманітарних дисциплін базової (обов'язкової) частини навчального плану. Аспіранти, ад'юнкти, здобувачі

наукового ступеня кандидата наук, які планують захищати дисертацію, зобов'язані скласти кандидатський іспит з іноземної мови [2, с. 491].

У військових закладах вищої освіти (ЗВО) вивченню іноземних мов надається особливе значення. Згідно з Наказом Міністра оборони України № 23 від 18.01.2016 р. «Про затвердження Інструкції з підготовки та застосування національних контингентів, національного персоналу в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки» іноземна мова відіграє важливу роль у системі підготовки військових фахівців [3]. Навчання іноземних мов здійснюється протягом усього процесу отримання вищої освіти курсантами. Якщо мова йде про спеціальності, це означає, що майбутні офіцери вивчають іноземну мову в тій чи іншій формі протягом чотирьох-п'яти років [4, с. 115].

Однак, незважаючи на пильну увагу, яку приділяють іноземним мовам у підготовці майбутніх військових фахівців, є певні проблеми, труднощі і протиріччя в системі навчання іноземних мов у військових ЗВО. Передусім ці труднощі та протиріччя пов'язані із власне системою військової освіти, в якій передбачається поєднання освітньої діяльності та військової служби, що вимагає високої інтенсивності навчання. Таке навчання передбачає високі моральні, розумові, фізичні і емоційні навантаження для курсантів та сувору регламентацію діяльності для викладачів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати аналізу психолого-педагогічних праць із проблеми дослідження свідчать про те, що філософське та культурологічне обґрунтування підготовки офіцерів до взаємодії в іншомовному середовищі запропонували О. Будько, І. Блощинський, О. Вонсович, О. Лагодинський, Ю. Захарчишина, Н. Шалигіна та ін. Теоретико-методологічні підходи підготовки майбутніх фахівців до іншомовної комунікації як засобу ефективної міжкультурної взаємодії неодноразово ставали об'єктом досліджень Н. Бідюк, О. Майбороди, О. Лагодинського, О. Мисечко, О. Шумського та ін. Специфіку іншомовної підготовки майбутніх фахівців вивчають також В. Балабін, О. Бернацька, Т. Бутенко, О. Волобуєва, О. Єфімова, Т. Жиденко І. Колодій, Л. Конопляник, Г. Яворська, Н. Яцишина, D. Nymes, J. Koester, M. Lustig та ін.

**Мета статті** – окреслити труднощі та протиріччя іншомовної підготовки курсантів військових закладів вищої освіти та визначити педагогічні шляхи їх подолання.

**Виклад основного матеріалу.** У підготовці військових фахівців викладачі та методисти стикаються зі спільними проблемами іншомовної підготовки і навчання гуманітарних дисциплін у немовних освітніх організаціях. Значна кількість військових навчально-наукових центрів, академій, їхніх філій, інститутів є освітніми організаціями

вищої освіти, як правило, командної, технічної спрямованості, в яких на перше місце висуваються професійна підготовка, розвиток інформаційно-технічної компетентності фахівців. Гуманітарні дисципліни водночас сприяють формуванню цілісної особистості, розвитку світогляду, моральності, моральних підвалин [5, с. 124]. Проблема невідповідності інформаційно-технічного прогресу і духовного розвитку суспільства відбивається в освітньому середовищі. Тому викладачі гуманітарних дисциплін загалом та іноземних мов зокрема мають вирішити складне завдання – «поєднати непоєднуване», тобто об'єднати технократичний і гуманітарний підхід до навчання [6, с. 19].

Вирішенням проблеми може стати інтегрована професійно спрямована підготовка з гуманітарних дисциплін у військових ЗВО. Професійно орієнтоване навчання іноземних мов полягає в інтеграції мовних і профільних дисциплін, виборі змісту дисципліни «Іноземна мова». Студенти (курсанти) мають залучатися в процес засвоєння гуманітарного знання з метою усвідомлення ними культурно-історичної місії науки і техніки в житті людства і свого місця в здійсненні цієї місії [7, с. 207].

Окрім протиріч сумісності гуманітарних і технічних дисциплін, існують загальні проблеми навчання іноземної мови в немовних закладах вищої освіти. Вони можуть мати різні передумови: психологічні, методичні, організаційно-технічні та ін. До них належать незначна мотивація курсантів, початкова різномірнева підготовка студентів (курсантів), проблеми вибору сучасних навчальних посібників, автентичних матеріалів для наповнення змісту навчального курсу й ефективних педагогічних технологій в умовах обмеженого ресурсу часу, оснащеність аудиторій, відсутність єдиних критеріїв оцінки компетенцій та багато інших.

Так, на думку Н. Шалигіної, мотивація в курсантів до навчальної діяльності буде високою, якщо їхні особисті цілі збігатимуться з навчальними, а також якщо процес навчання буде організований певним чином. Необхідними умовами підвищення мотивації до навчання є відстеження поточних результатів із дисципліни і ведення рейтингу студентів, застосування ігрових та інноваційних методів навчання, професійна майстерність та зацікавленість викладача, використання сучасних інформаційних технологій, створення психологічно комфортних умов на заняттях [8]. Систематичний педагогічний вплив необхідно спрямовувати на поетапне формування внутрішньої мотивації, яка є необхідною умовою успішної навчальної діяльності.

Водночас чимало викладачів відзначають в основному низький рівень довузівської підготовки студентів (курсантів) немовних освітніх установ вищої освіти у сфері іноземних мов [2; 4; 8]. Іншомовна підготовка абітурієнтів відрізняється,

як правило, великим ступенем нерівномірності. У більшості немовних ЗВО немає змоги поділити мовні групи за рівнями підготовки, оскільки навчальні групи комплектуються за принципом належності до спеціальності. На деякі спеціальності набираються нечисленні групи. До того ж основоположним чинником у розподілі на мовні групи є вибір мови, яка вивчалася на етапі середньої освіти. Ці обставини ускладнюють роботу викладачів, які змушені витрачати багато часу на студентів (курсантів) із низьким рівнем іншомовної підготовки для оволодіння базовою лексикою і граматику шкільного курсу навчання. У цьому випадку доцільним є використання індивідуальних завдань курсантів із низьким або високим рівнем підготовки, виконання групових видів вправ із завданнями різного рівня складності. Не варто забувати, що «різномірність закладена природою самої людини» [5, с. 103]. Тому викладачеві варто творчо підходити до освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей курсантів.

Для викладачів іноземної мови також актуальним є питання вибору автентичних матеріалів для організації контактної і самостійної роботи курсантів. Згідно з вимогами військових ЗВО тематичні плани дисциплін мають містити сучасні джерела і своєчасно оновлюватися. Коли мова йдеться про зміст текстового, аудіо- та відеоматеріалу з іноземної мови, ця проблема стає особливо значущою. Наприклад, за твердженням А. Савицької, тексти на суспільно-політичні теми мають відображати злободенні питання. Якщо на заняттях з іноземної мови розбираються теми з озброєння і професійного обладнання, вони мають спиратися на сучасні досягнення науки і техніки [9, с. 71]. Новинні повідомлення, безумовно, мають містити лише актуальну інформацію. Це спонукає методистів і викладачів шукати ефективні методи відбору автентичних матеріалів, у доцільності використання яких в освітньому процесі вже ніхто з дослідників не сумнівається.

У цьому руслі необхідно погодитися з Н. Морзе та О. Глазунової, що визначальними чинниками у відборі автентичних матеріалів є інформативно-змістовний аспект матеріалів, їхній тип і вид, а також мета їх використання в освітньому процесі [10]. Варто враховувати також критерії посильності, актуальності, пізнавальної та виховної цінності матеріалу, який відбирається.

Подолання більшості педагогічних проблем можливе в комплексному системному підході до освітньої діяльності, всебічній педагогічній взаємодії, за умови цілісного впливу на суб'єктів та об'єктів освітнього процесу і комплексного вирішення освітніх завдань. Надзвичайно влучним в окресленому аспекті є твердження Дж. О'Коннора та І. Макдермотта, які стверджують, що ми настільки

звикли вирішувати проблеми «по частинах», аналізувати ситуації в окремих аспектах, що такий підхід здається нам безумовним благом, необхідно ознакою наукового, об'єктивного підходу [11, с. 9]. Однак важливо пам'ятати, що «скрізь ми маємо справу з цілісною системою, існування якої зумовлено взаємовпливом її компонентів [11, с. 10].

Варто відзначити виховно-світоглядну функцію і значний потенціал дисципліни «Іноземна мова» для вирішення комплексних освітніх завдань. Іноземна мова є одночасно і метою, і засобом навчання. За допомогою мови можна задавати будь-яку тематику, необхідну для досягнення освітніх цілей. Загалом іншомовна освіта у військових ЗВО володіє величезним потенціалом, оскільки в ньому органічно поєднуються чотири аспекти: пізнавальний (знання іноземної культури і мови як її компонента), розвивальний (розвиток різноманітних здібностей і мовленнєвих механізмів), виховний (виховання моральних якостей особистості) і навчальний (оволодіння вміннями говорити, читати, писати іноземною мовою) [12].

Необхідно пам'ятати, що кожна професійна сфера накладає свій відбиток на вищу освіту і має власну специфіку та особливості підготовки фахівців. Так, військова освіта спрямовується на підготовку висококомпетентних кадрів для служби в лавах Збройних сил України, Національної гвардії та інших органах виконавчої влади, де передбачена військова служба. Ідеальний військовослужбовець сучасних Збройних сил України – це морально зріла особистість, що володіє почуттям обов'язку, честі, особистої гідності, патріотично налаштований, професійно надійний, законослухняний, інтелектуально і фізично розвинений, культурний військовослужбовець, що постійно прагне до самовдосконалення [9, с. 145]. Специфікою підготовки військових фахівців є формування готовності служити своїй країні і народу, що пов'язано з ризиком для здоров'я і життя, залучення курсантів до службової, службово-бойової, бойової діяльності; нерозривна єдність виховання і навчання в умовах військового середовища.

Особливості військової професійної сфери впливають на всю освітню діяльність і на процес навчання іноземних мов у військових ЗВО. Незважаючи на єдність освітнього і виховного процесу і високий гуманітарний потенціал дисципліни «Іноземна мова», у сфері навчання майбутніх військових фахівців іноземних мов є суперечності і проблеми, які були виявлені у процесі практики викладання іноземних мов курсантам і слухачам шляхом спостереження за освітнім процесом, аналізу сучасної наукової літератури, а також за результатами анкетування курсантів та експертного опитування викладачів кафедр іноземних мов. Виявлені протиріччя і проблеми полягають у:



1) невідповідності вимоги індивідуалізації навчання у зв'язку з необхідністю командної роботи під час службової діяльності курсантів;

2) необхідності суворої регламентації процедур і дій у військовому середовищі, що перешкоджає розвитку креативних способів вирішення завдань;

3) формуванні одночасно толерантності і готовності «знищити» людину в процесі виконання бойових, службово-бойових завдань;

4) обмеженій доступності сучасних інформаційних технологій з одночасним режимом захисту використання інформації;

5) недостатньому використанні запланованого на навчання часу у зв'язку зі службовою діяльністю курсантів;

6) недостатньому розумінні «цивільними» викладачами з іноземної мови професійної специфіки підготовки військовослужбовців.

Для подолання вищевказаних протиріч необхідна комплексна спрямована діяльність щодо створення необхідних для ефективного навчання педагогічних умов. Нині більшість військових ЗВО мають внутрішні інформаційні мережі, оснащені сучасним навчальним обладнанням: комп'ютерами з відеопроєкторами, лінгафонними класами, інтерактивними дошками. На кафедрах розроблені електронні підручники і посібники. Необхідно максимально ефективно для освітньої діяльності застосовувати ці навчальні ресурси. Викладачі мають вміти використовувати сучасне навчальне цифрове обладнання, самостійно створювати інформаційне навчальне середовище. І навіть обмежений доступ в Інтернет має стати не перешкодою для навчання, а навпаки, можливістю застосувати і відпрацювати перевірені досвідом, традиційні педагогічні прийоми і вправи, що вимагають реалізації власних навичок в умовах неможливого звернення до допоміжних засобів.

Відрив курсантів від навчання в зв'язку зі службовою діяльністю, безумовно, відбивається на результативності іншомовної підготовки. Однак не варто забувати, що навряд чи будь-який ЗВО здатен організувати таке максимально наближене до професійних реалій середовище, як військова організація. Курсанти одночасно і навчаються, і служать, отримуючи вищу освіту [7, с. 300]. Це вимагає певних тимчасових «жертв». Ефективного використання часу, відведеного на освітній процес, можна досягти шляхом використання різних видів самостійної роботи курсантів. Організація науково-дослідної роботи курсантів, участь у конкурсах, олімпіадах, конференціях різного рівня і масштабу, виконання різних позааудиторних завдань (проєкти, доповіді тощо) викликають непідробний інтерес курсантів до іноземної мови і підвищують рівень їхньої комунікативної компетентності [4]. Таким чином, на практиці втілюються

методичні принципи індивідуалізації та диференціації навчання.

Ще одна актуальна проблема, що вимагає пильної уваги, – незначна підготовка «цивільних» викладачів за особливостями воєнно-професійної діяльності. Викладач професійно зорієнтованої іноземної мови має знати основи спеціальності, володіти основами професійної лексики, термінологією, адже часто відсутність базової підготовки у викладача спричинює спотворення сенсу при перекладі текстів, акцентування на не важливій, із позиції фахівця, інформації. Назріла необхідність проведення початкового підготовчого курсу (підвищення кваліфікації, перепідготовки) для новопризначених у військовому ЗВО викладачів іноземних мов з основ військових дисциплін, корпоративної культури офіцера, загальновійськових уставів для розуміння загальної атмосфери і специфіки військової служби. Необхідно повністю змінити систему професійної підготовки викладачів іноземних мов, зробивши її не предметно зорієнтованою, а професійно спрямованою.

Кожен раз, вирішуючи те чи інше педагогічне завдання, варто пам'ятати про специфіку професійного середовища курсантів. Навчання і формування особистості військовослужбовця відбуваються в умовах догматичного освітнього середовища військового ЗВО. Основними характеристиками такого типу середовища є традиція, авторитет, необхідність, дисципліна, порядок, розсудливість. Лише таке «сліпе» дотримання норм, статуту, беззаперечне підпорядкування наказам дасть змогу військовослужбовцю, який виконує бойові і службово-бойові завдання, виконати важливе для країни завдання і, можливо, тим самим врятувати життя не лише собі, а й своїм товаришам.

**Висновки.** Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної та наукової літератури розкрито зміст процесу подолання навчальних труднощів у курсантів військових ЗВО, що охоплює: підвищення навчального статусу англійської мови як обов'язкової навчальної дисципліни, формування сучасних уявлень про засвоєння військової лексики і її застосування в усній і письмовій мовній діяльності, підвищення мотивації до вивчення англійської мови, формування навичок оволодіння військовою лексикою англійської мови, розвиток здібностей курсантів долати навчальні труднощі у вивченні англійської мови, активізацію їхньої навчально-пізнавальної діяльності на навчальних заняттях з англійської мови. Подолання навчальних труднощів можливе шляхом використання специфічних корекційних завдань викладача англійської мови, що полягає у створенні на навчальних заняттях корекційних педагогічних умов.

## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. UNICEF: Exploring the future of 21st century skills. URL: <https://blogs.unicef.org/innovation/exploring-future-21st-century-skills/>
2. Супрунов С.Е. От межкультурной коммуникации к межкультурному обучению. *Молодой ученый*. 2017. № 11. С. 490–493.
3. Про затвердження Інструкції з підготовки та застосування національних контингентів, національного персоналу в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки : Наказ Міністерства оборони України № 23 від 18.01.2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0206-16>
4. Гребенюк Л.В. Педагогічні принципи формування готовності майбутніх офіцерів Збройних сил України до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки. *Наукові записки. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2019. Вип. 2. С. 113–119.
5. Волобуєва О.Ф. Психологічні засади розвитку іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Нац. акад. Держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2010. 465 с.
6. Рижиков В.С., Горячева К.С. Методика впровадження дидактичних та рольових ігор в освітній процес військової освіти як практика прийняття рішень в умовах обстановки, наближеної до бойової. *Молодь і ринок*. 2018. Вип. 7 (162). С. 17–22.
7. Kegan R. The evolving self: problem and process in human development. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2012. 512 p.
8. Шалигіна Н.П. Розвиток комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів у процесі військово-професійної підготовки до участі в міжнародних миротворчих операціях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т оборони України ім. Івана Черняхівського. Київ, 2019. 22 с.
9. Савицька А.П. Формування комунікативної готовності майбутніх військових пілотів до взаємодії під час міжнародних миротворчих операцій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2019. 213 с.
10. Морзе Н., Глазунова О. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 2 (6). С. 134–148.
11. О'Коннор Дж., Макдермотт И. Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / пер. с англ. 4-е изд. Москва : Альпина Паблишерз, 2010. 254 с.
12. Pet'ko L. Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020. *Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles*. Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA 02780, United States of America, 2017. P. 467–472.

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

### NORMATIVE LEGAL REGULATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF HEI: COMPETENT APPROACH

Автором розглядається актуальна тематика компетентнісного підходу в освіті на рівні підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗВО. У статті розглянуті актуальні нормативно-правові аспекти підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у реаліях компетентнісного підходу. За тематикою статті автором проведений аналіз законодавчих актів, наукових досліджень щодо розвитку компетентностей викладачів ЗВО у рамках правового регулювання підвищення їхньої кваліфікації. Крім законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», автор розглядає ряд Постанов Кабінету Міністрів та Міністерства науки та освіти України з приводу врегулювання підвищення кваліфікації працівників ЗВО, а саме з урахуванням підвищення їхньої компетентності. Проведений аналіз сфокусовано на правовому врегулюванні вдосконалення професійних компетентностей викладачів ЗВО у процесі підвищення кваліфікації. Автор цитує правове визначення компетентності викладача ЗВО, проте не знаходить належним чином визначений у законодавчій базі їх перелік, визнання належного рівня для продовження професійної діяльності чи проходження атестації. Автор вважає це недоліком сучасного врегулювання освітніх процесів та наголошує на тому, що правове регулювання освіти має працювати на випередження нагальних освітніх потреб. Проте нині лише самі ЗВО для підвищення своєї конкурентоспроможності та іміджу розробляють Типові програми підвищення кваліфікації викладачів, які будуються на вимогах компетентнісного підходу, формують її якість та відповідність сучасним вимогам, визначають результат проходження в рамках компетентностей. Автор акцентує на актуальності оновлення законодавчої бази, що врегулює підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників ЗВО з урахуванням компетентнісного підходу. Зокрема, автор підкреслює необхідність чіткого виділення компетентностей викладачів ЗВО, формування методик та програм розвитку визначених компетентностей упродовж професійної діяльності та вдосконалення оцінки результатів досягнення необхідного рівня професійної компетентності педагога ЗВО. Зроблений висновок про необхідність вдосконалення нормативно-правової бази розвитку компетентностей науково-педагогічних працівників ЗВО на законодавчому рівні.

**Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність науково-педагогічного працівника, компетентнісний підхід, підвищення кваліфікації викладачів ЗВО, розвиток компетентності викладачів ЗВО.

The author considers the current topic of competence approach in education at the level of advanced training of teachers of the HEI. The article discusses the current regulatory aspects of increasing qualifications of scientific and pedagogical workers in the realities of competence approach. On the subject of the article, the author analyzed legislative acts, scientific research on the development of the competencies of teachers of the HEI within legal regulation to improve their qualifications. In addition to the Laws of Ukraine "On education" and "On higher education", the author examines a number of resolutions of the Cabinet of Ministers and the Ministry of Science and Education of Ukraine on the settlement of the increase qualifications of workers of the HEI precisely taking into account the improvement of their competence. The analysis is focused on the legal regulation improving the professional competencies of teachers of HEI in the process advanced training. The author cites the legal definition of competence the teacher of the HEI, however, does not find it properly defined in the legislative framework, their list, recognition of the appropriate level to continue professional activity or certification. The author considers this a disadvantage modern regulation of educational processes and emphasizes that the legal regulation of education must work ahead of urgent educational needs. However, for today, only the HEI themselves, to increase their competitiveness and image are developed. Typical improvement programs qualifications that are based on the requirements of a competency-based approach, shape its quality and compliance with modern requirements, determine the result passing within the competence. Emphasis is placed on the relevance of updating the legislative framework, regulates professional development of pedagogical and scientific-pedagogical employees of HEI taking into account the competence-based approach. In particular, the author emphasizes the need for a clear identification of the competencies of teachers of the HEI, formation of methods and programs for the development of certain competencies during professional activity and improving the assessment of results achieving the required level of professional competence of the teacher of the HEI. It was concluded that it is necessary to improve the regulatory the legal framework for the development of the competencies of scientific and pedagogical workers of the HEI at the legislative level.

**Key words:** competence, scientific professional competence teacher, competence-based approach, professional development teachers of the HEI, development of the competence of teachers of the HEI.

УДК 378.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.36>

**Яковенко О.І.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри управління  
підприємницькою та туристичною  
діяльністю  
Ізмаїльського державного гуманітарного  
університету

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нині у сфері освіти пріоритет має компетентнісний підхід. Учні навчають не лише знань та навичок, але й здобуттю саме компетентностей.

Проте, якщо викладач сам не буде компетентним у власній професійній діяльності, навряд чи він зможе сформувати у своїх вихованців необхідні компетентності. Нині провадиться значна робота

з підвищення кваліфікації педагогів ЗВО, розвитку їхніх компетентностей, про що свідчать такі нормативно-правові акти, як Наказ МОН «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» № 998 від 31.12.2004 р. [6], Наказ МОН «Деякі питання організації та проведення супервізії» № 1313 від 18.10.2019 р. [4], Наказ МОН «Про затвердження плану впровадження концепції розвитку педагогічної освіти» № 7 від 03.01.2019 р. [7] та ін.

Проте, на нашу думку, в законодавстві не приділяється належної уваги підвищенню кваліфікації працівників вищої школи. Нині безпосередньо врегульовує діяльність із підвищення кваліфікації на засадах компетентнісного підходу Постанова КМУ «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» № 800 від 21.08.2019 р. [4], Положення «Про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних та науково-педагогічних працівників ВНЗ» № 48 від 24.03.2013 р. [8] було скасовано.

На наше переконання, підвищення якості вищої освіти безпосередньо пов'язане із професійним вдосконаленням викладацького персоналу, а саме: розвитком загальних та професійних компетентностей педагогів ЗВО. Саме тому вважаємо актуальною тематику розвитку компетентностей викладачів ЗВО та його правового регулювання, адже, на нашу думку, без володіння належними компетентностями викладач не зможе сформулювати траєкторію досягнення програмних результатів навчання для здобувачів освіти. Цей процес має бути належним чином врегульований нормативно-правовою базою, чітко викреслені основні компетентності, за якими можна буде оцінити рівень професійної компетентності педагога.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Останніми роками оновлюється правова база вищої освіти, а тому числі з урахуванням переходу на компетентнісний підхід, нових акцентів, більше уваги приділяється підвищенню кваліфікації та формуванню необхідних компетентностей викладачів ЗВО. Зважаючи на актуальність тематики, науковці дедалі частіше звертаються до досліджень підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗВО у форматі компетентнісного підходу, серед них: М. Головань [9], С. Савельєва [11], В. Стрельников [12], О. Чорна [13] та ін. В їхніх роботах увага приділена необхідності оновлення та вдосконалення законодавчої бази регулювання підвищення професійних та особистісних компетентностей викладачів ЗВО з урахуванням сучасних наробок науковців.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Нині нормативно-правова база не відповідає сучасним вимогам вищої освіти та підготовці викладачів ЗВО зокрема.

Проте науковці проводять дослідження та розробляють цю тематику, що сприятиме формуванню відповідної правової основи формування та розвитку компетентностей викладачів ЗВО у системі неперервної освіти.

**Мета статті** – проаналізувати нормативно-правову базу розвитку професійних компетентностей викладачів ЗВО у процесі підвищення кваліфікації.

**Виклад основного матеріалу.** Науковий прогрес, динамічний розвиток ринку праці потребують від особистості постійного розвитку своїх професійних компетентностей. У цьому зв'язку дедалі більшої важливості набуває післядипломна освіта як складова частина системи безперервного професійного розвитку фахівців будь-якого профілю, особливо викладачів ЗВО, адже з кожним роком вимоги до вищої освіти підвищуються та потребують від викладачів вищого фахового рівня. Водночас стан цієї освітньої галузі залежить від її законодавчого забезпечення і правового регулювання процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників. Закон України «Про освіту» [2], як основоположний, визначає поняття кваліфікації та компетентності. Згідно із п. 14 ст. 1 зазначеного Закону, кваліфікація – це визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання).

Підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників пов'язане не лише з усвідомленням педагогом необхідності підвищення своїх знань, якостей, навичок тощо, тобто професійних та особистісних компетентностей, а і з їх атестацією, яка проводиться відповідно до п. 4 ст. 54 Закону України «Про освіту» [2], інших освітніх законів та гарантує контроль якості праці та професіоналізму педагогічних працівників.

Підвищення кваліфікації являє собою набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань [2]. Компетентність тим же Законом визначена як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Зазначимо, що майже так само поняття компетентності визначає і Закон України «Про вищу освіту»: це здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [1].

Також нині Законом України «Про освіту» [2] розширено перелік процедур і заходів, що сприяють формуванню компетентностей та здійснюються для забезпечення системи якості освітньої

діяльності та якості вищої освіти порівняно з переліком, передбаченим ч. 2 ст. 16 Закону України «Про вищу освіту».

Нині сфера освіти, в тому числі і післядипломної, підлягає значному реформуванню у зв'язку з новими вимогами суспільства, що висувуються до освітнього процесу, забезпечення безперервного професійного розвитку фахівців відповідно до вимог державної політики в галузі освіти, задоволення освітніх потреб особистості споживача освітніх послуг у здобутті необхідних компетентностей. Саме тому і нормативно-правова база регулювання освітніх процесів підлягає змінам та оновленню.

Так, від 2013 р. майже до кінця 2019 р. в Україні діяло Положення «Про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [8]. Наказ втратив чинність на підставі Наказу МОН № 1530 від 10.12.2019 р. Саме ним були врегульовані відносини щодо підвищення кваліфікації педагогів ЗВО та, на відміну від попереднього Положення («Положення про стажування викладачів вищих навчальних закладів на підприємствах, в організаціях, наукових установах та навчальних закладах» № 87 від 12.07.1993 р.), вже оперувало термінологією компетентнісного підходу.

Так, п. 1.3. зазначеного положення серед основних завдань навчання працівників визначалося формування нових професійних компетентностей у психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності.

Зміст програми навчання відповідно до п. 3.1. Положення визначався як навчання за програмою довгострокового підвищення кваліфікації, який спрямовувався на оволодіння, оновлення та поглиблення працівниками спеціальних фахових, науково-методичних, педагогічних, соціально-гуманітарних, психологічних, правових, економічних та управлінських компетентностей. А стажування розглядалося як форма формування і закріплення на практиці професійних компетентностей, здобутих у результаті теоретичної підготовки [8, п. 3.3].

Надалі Постановою визначено кілька різновидів компетентностей, якими має володіти викладач ЗВО, серед яких п. 3.2, зокрема, визначалися спеціальні фахові, науково-методичні, педагогічні, соціально-гуманітарні, психологічні, правові, економічні, управлінські.

Набуття цих компетентностей передбачалося у формах семінарів, семінарів-практикумів, семінарів-нарад, семінарів-тренінгів, тренінгів, вебінарів, «круглих столів» тощо [8, п. 3.2].

Стажування ж проводилось із метою формування і закріплення на практиці професійних компетентностей, здобутих у результаті теоретичної підготовки, щодо виконання завдань і обов'язків на обійманій посаді або посаді вищого рівня.

На час дії Положення наукові розробки компетентнісного підходу в рамках післядипломної освіти педагогів ЗВО були ще мало розроблені, а отже, зустрічалися розбіжності та протиріччя як у термінологічному плані, так і в засобах досягнення педагогами визначеного необхідного рівня компетентностей.

Попри те, що зазначене Положення оперувало термінологією компетентнісного підходу до освітньої діяльності викладачів ЗВО, вважаємо, що цей законодавчий документ був неповною мірою опрацьований для врегулювання освітніх процесів у ЗВО України. Перехід на компетентнісний підхід в освіті потребує нових поглядів та підходів до освітньої діяльності як учнів, так і педагогів.

Логічно, що Кабінетом Міністрів України затверджена нова Постанова «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» № 800 від 21.08.2019 р. [4], де, зокрема, більш виражено визначені вимоги щодо змісту Програми підвищення кваліфікації педагогів та враховується, що вона має містити перелік загальних та фахових компетентностей, які вдосконалюються педагогом.

У п. 15 цього Положення визначаються напрями підвищення кваліфікації шляхом, зокрема, і набуття ключових компетентностей, розвитку мовленнєвої, цифровою, комунікаційної, інклюзивної, емоційно-етичної управлінської компетентності, формування професійних компетентностей.

Нині діє ще одна Постанова Кабінету Міністрів України № 411 від 13.04.2011 р. «Питання навчання студентів та стажування (наукового стажування) аспірантів, ад'юнктів і докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном» [5], проте вона не оперує поняттями компетентнісного підходу до навчання, і скоріш за все буде найближчим часом доповнена або ж втратить чинність у зв'язку з прийняттям іншого нормативного акта, який більш детально врегулює освітні відносини.

На основі зазначеного законодавства заклади вищої освіти розробляють типові програми підвищення кваліфікації своїх працівників, дехто з більшим, дехто з меншим урахуванням як пріоритетних умов сучасної післядипломної освіти, так і потреб своїх працівників.

**Висновки.** Система підвищення кваліфікації педагогічних працівників сприяє особистісному та професійному зростанню фахівців, розвитку в них готовності до впровадження новітніх освітніх технологій, саме тому вона має бути побудована на належному рівні. Становлення професійної майстерності викладачів ЗВО має відбуватися з додержанням визначених умов, педагог ЗВО має володіти професійними та особистісними компетентностями, які визначаються на законодавчому

рівні, слугувати нормам його атестації та підвищення кваліфікації.

Вважаємо, що підвищення кваліфікації викладачів ЗВО має відбуватися з урахуванням змін, що здійснюються в освітній діяльності, євроінтеграційних процесів, формуванням та розвитком у викладачів необхідних компетентностей для ефективного виконання професійної діяльності. Отже, законодавче закріплення професійного розвитку викладацького складу ВНЗ повинне мати випереджувальний характер.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 30.11.2020)
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n1235> (дата звернення 30.11.2020)
3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 30.11.2020)
4. Деякі питання організації та проведення супервізії : Наказ МОН від 18.10.2019 р. № 1313. URL: <https://drive.google.com/file/d/15ASul4NvdH8MHPRPdVx84ZzNKUY4P28j/view>
5. Питання навчання студентів та стажування (наукового стажування) аспірантів, ад'юнктів і докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном : Постанова КМУ від 13.04.2011 р. № 411. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/411-2011-%D0%BF#Text>
6. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції

в європейській освітній простір : Наказ МОН від 31.12.2004 р. № 998 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04#top> (дата звернення 29.11.2020)

7. Про затвердження плану впровадження концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ МОН від 03.01.2019 р. № 7. URL: <https://mon.gov.ua/ua/pr/pa/pro-zatverdzhennya-planu-vprovadzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 30.11.2020)

8. Про затвердження Положення Про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : Наказ МОН від 24.03.2013 р. № 48. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13#Text> (дата звернення 30.11.2020)

9. Головань М.С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта : РВВ КГУ, 2014. Вип. 44. Ч. 3. С. 79–88.

10. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : навчальний посібник / за ред. І.Л. Холковської. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.

11. Савельєва С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза : монографія. Воскресенск, 2012. 220 с.

12. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Наукові записки ПОІППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. 2011. Вип. 2. 184 с.

13. Чорна О. Сучасні тенденції підготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ (на прикладі відповідного досвіду Великої Британії). *Наукові записки Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. Вип. 88. С. 273–276.

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ З ЕЛЕМЕНТАМИ ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ НУШ

### FORMING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' READINESS FOR INTRODUCING THE UNITS OF BUSINESS SPEECH TO YOUNG LEARNERS AT THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті обґрунтовано необхідність підвищення ефективності теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи зі стилістики української мови і культури ділового мовлення в педагогічних закладах вищої освіти; проаналізовано результати діагностичного дослідження стану готовності студентів III курсу спеціальності 013 Початкова освіта до ознайомлення учнів з елементами ділового мовлення на уроках української мови в 2–4 класах НУШ. Експериментальне дослідження проводилося на базі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Метою лінгвопедагогічного експерименту було визначення рівнів сформованості теоретичного (лінгвістичного) і методичного компонентів готовності майбутніх учителів до проведення роботи над текстами офіційно-ділового стилю на уроках української мови і розвитку мовлення в початкових класах. У процесі дослідження використано такі методи наукового пошуку: 1) теоретичні: аналіз й узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми; теоретичне осмислення педагогічного досвіду вчителів початкової школи для аналізу стану проблеми в шкільній практиці; зіставлення й узагальнення здобутих даних із метою розроблення критеріїв і визначення рівнів сформованості стилістичної і лінгводидактичної компетентностей студентів; 2) емпіричні: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, кількісний і якісний аналіз здобутих даних для виявлення стану готовності майбутніх педагогів до ознайомлення учнів з елементами ділового мовлення.

Результати аналізу даних діагностичного дослідження засвідчили, що більшість студентів III курсу спеціальності 013 Початкова освіта Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка мають середній рівень сформованості теоретичного (лінгвістичного) й методичного компонентів готовності до роботи над текстами офіційно-ділового стилю на уроках української мови і розвитку мовлення в 2–4 класах НУШ. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні й практичному розробленні комплексної моделі теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативно-стилістичної компетентності учнів у процесі сприймання і відтворення, продукування й редагування елементарних висловлювань офіційно-ділового стилю.

**Ключові слова:** офіційно-діловий стиль, ділове мовлення, стилістична робота,

учителі початкової школи, лінгвістичний і методичний компоненти готовності.

The article justifies the necessity to enhance the effectiveness of future primary school teachers' theoretical and methodological training in stylistics of the Ukrainian language and culture of business speech at teacher training institutions of higher education. The outcomes of the diagnostic study of the third-year students' readiness (Code and Program Subject Area 013 Primary Education) for introducing the units of business speech to young learners at the Ukrainian Language lessons in the second-fourth forms at the New Ukrainian School are analyzed.

The experimental study was carried out at T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium". The experiment was aimed at determining the levels of forming theoretical (linguistic) and methodological components of future primary school teachers' readiness for work on the texts of the formal business style at the Ukrainian Language and Speech Development lessons. The applied methods were as follows: 1) theoretical: analysis and generalization of scientific literature on the study issue; theoretical interpretation of primary school educators' teaching experience in an attempt to analyze the problem under study at schools; comparison and generalization of the obtained data to determine the criteria and levels of students' stylistic and linguodidactic competences; 2) empirical: pedagogical observation and conversations, questioning, testing, quantitative and qualitative analysis of the obtained data to determine the level of students' readiness for work on introducing the units of business speech to young learners.

The diagnostic study results of the data analysis indicate that the majority of the third-year students of T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium" (Code and Program Subject Area 013 Primary Education) have an average level of forming theoretical (linguistic) and methodological components of readiness for work on texts of formal business style at the Ukrainian Language and Speech Development lessons in the second-fourth forms at the New Ukrainian School. From our points of view, prospects for the further research are in the theoretical justification and practical design of an integrated model of future primary school teachers' theoretical and methodological training for forming young learners' communicative and stylistic competences while analyzing, reproducing, producing and editing basic utterances in the formal business style.

**Key words:** formal business style, business speech, work on stylistics, primary school teachers, linguistic and methodological components of readiness.

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051]:  
811.161.2'38  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.37>

**Янко Н.О.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри мов і методики  
їх викладання  
Національного університету  
«Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка

**Максак І.В.,**  
викладач кафедри мов і методики  
їх викладання  
Національного університету  
«Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка

**Паршукова М.В.,**  
студентка II курсу магістратури  
факультету дошкільної,  
початкової освіти і мистецтв  
Національного університету  
«Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Реформування системи початкової освіти в контексті реалізації Концепції «Нова укра-

їнська школа» зумовлює необхідність підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, здатних забезпечити

всебічний розвиток особистості дитини, її талантів, формування в неї ключових і предметних компетентностей, наскрізних умінь, що сприятимуть готовності до життя в демократичному й інформаційному суспільстві, продовження навчання в основній школі [1; 2].

Пріоритетом початкової мовної освіти в Новій українській школі (далі – НУШ) є формування комунікативної компетентності учнів, яка виявляється у здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, міжкультурному діалозі [1; 3–5]. Очевидно, що в контексті нашого дослідження досягнення кінцевої освітньої мети передусім залежить від ґрунтовної лінгвістичної і методичної підготовки вчителя початкової школи до організації й проведення роботи над текстами офіційно-ділового стилю на уроках української мови і розвитку мовлення.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Ретроспективний аналіз лінгводидактичної літератури засвідчив, що ще в 70-х рр. ХХ ст. методисти М. Львов, Л. Нечай, М. Пентиліук, В. Сухомлинський, Т. Чижова та ін. обґрунтовували доцільність проведення стилістичної роботи на уроках рідної мови в початковій школі. Вони зазначали, що учні 2–3 класів спроможні не лише знаходити певні мовностилістичні засоби, з'ясовувати їхнє значення та емоційно-оцінне забарвлення, а й добирати їх відповідно до мети і сфери спілкування, інтуїтивно визначати приналежність тексту до певного стилю, виявляти елементарні стилістичні помилки і недоліки. У сучасних дослідженнях із лінгводидактики (В. Бадер, М. Вашуленка, О. Вашуленко, Н. Грони, О. Колесової, В. Собко, Л. Сугейко, Н. Янко та ін.) визначено сукупність комунікативно-стилістичних умінь, необхідних для побудови текстів різних типів і стилів; теоретично обґрунтовано найважливіші принципи стилістичної роботи, здійснено спроби виокремити ефективні технології, методи і прийоми, форми роботи з розвитку стилістично диференційованого мовлення здобувачів початкової освіти. Огляд дисертаційних досліджень і наукових публікацій дає змогу зробити висновок, що більшість із них присвячені питанням навчання стилістики української мови, у тому числі й розвитку ділового мовлення, учнів 5–11 класів (П. Кордун, І. Кучеренко, М. Марун, А. Нікітіна, М. Пентиліук та ін.), кілька наукових розвідок – формуванню стилістичної компетентності майбутніх учителів (В. Бабенко, Н. Баранник, В. Каліш, І. Нагрибельна, Л. Сугейко, О. Попова, А. Попович). Отже, проблема ознайомлення учнів початкової школи з елементами ділового мовлення та підготовки до такої роботи майбутніх педагогів цієї ланки освіти залишається малодослідженою.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Спостереження за освітнім процесом на уроках української мови, бесіди з учителями початкової школи дають підстави стверджувати, що ознайомленню учнів із функціональними ознаками і семантико-структурними особливостями текстів офіційно-ділового стилю приділяється мало уваги. У шкільній практиці терміни «ділове мовлення», «діловий текст» та «наукове мовлення», «науковий текст» нерідко уживаються вчителями як синонімічні, що абсолютно неприпустимо. Більшість педагогів застосовують одноманітні технології, вправи і завдання в процесі спостереження й аналізу зразків ділового мовлення, що призводить до низки помилок і недоліків під час продукування учнями власних висловлювань офіційно-ділового стилю. На наш погляд, основними причинами несистематичності проведення стилістичної роботи в початковій школі є недостатній рівень знань учителів зі стилістики української мови та методики навчання її елементів дітей молодшого шкільного віку, обмежена кількість навчально-методичної літератури з означеної проблеми.

**Мета статті** полягає в дослідженні стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з елементами ділового мовлення на уроках української мови в 2–4 класах НУШ.

**Виклад основного матеріалу.** Лінгвопедагогічний експеримент проводився на базі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. У діагностичному дослідженні взяли участь 64 студенти III курсу денної і заочної форм навчання спеціальності 013 Початкова освіта. Метою дослідження було визначення рівнів сформованості теоретичного (лінгвістичного) і методичного компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення роботи над текстами офіційно-ділового стилю на уроках української мови і розвитку мовлення.

Для з'ясування рівня оволодіння студентами знаннями зі стилістики української мови і культури ділового мовлення використовувалися метод тестування та виконання контрольних завдань. З огляду на логіку дослідження, рівні засвоєння мовних знань і сформованості мовленнєвих умінь студентів ми визначали за такими критеріями: 1) оволодіння основними поняттями й категоріями лінгвістики і стилістики тексту; 2) розуміння закономірностей функціонування української літературної мови в різних сферах комунікації; 3) усвідомлення основного призначення, сфери вживання, екстралінгвістичних та інтралінгвістичних чинників різних стилів, у тому числі офіційно-ділового; 4) засвоєння підстилів і жанрів, структурних особливостей та вимог до оформлення текстів офіційно-ділового стилю; 5) опанування норм



українського ділового мовлення, уміння аналізувати й доцільно вживати мовностилістичні засоби у процесі сприймання, створення і редагування висловлювань офіційно-ділового стилю.

Диференціація результатів контрольного зрізу дала змогу визначити чотири рівні засвоєння студентами знань і сформованості практичних умінь зі стилістики української мови та культури ділового мовлення:

– **високий:** студент вільно оперує основними поняттями й категоріями стилістики і лінгвістики тексту; у процесі самостійної роботи правильно визначає стильову приналежність усіх текстів (або припускається 1 помилки), обґрунтовує свою думку; розрізняє підстилі й жанри реалізації офіційно-ділового стилю; дотримується структурних особливостей побудови і вимог до оформлення текстів офіційно-ділового стилю; володіє нормами українського ділового мовлення; доцільно добирає та вживає мовні засоби у процесі створення і редагування висловлювань офіційно-ділового стилю;

– **достатній:** студент володіє основними поняттями й категоріями стилістики і лінгвістики тексту; у процесі самостійної роботи здебільшого правильно визначає стильову приналежність текстів (припускається 2 помилок), частково обґрунтовує свою думку; переважно розрізняє підстилі й жанри реалізації офіційно-ділового стилю; допускає 1–2 помилки у структурній організації та оформленні текстів офіційно-ділового стилю; частково не дотримується норм українського ділового мовлення, у процесі створення і редагування текстів офіційно-ділового стилю припускається незначної кількості помилок і недоліків у доборі та вживанні мовних засобів;

– **середній:** студент має часткове уявлення про поняття й категорії стилістики і лінгвістики тексту; у процесі самостійної роботи правильно визначає стиль половини із запропонованих текстів, свою думку обґрунтовує частково або не обґрунтовує взагалі; частково розрізняє підстилі й жанри реалізації офіційно-ділового стилю; припускається значної кількості помилок і недоліків у структурній організації й оформленні текстів офіційно-ділового стилю; порушує норми українського ділового мовлення, частково добирає та вживає доцільні мовні засоби у процесі створення і редагування висловлювань офіційно-ділового стилю; потребує консультації викладача;

– **низький:** студент не володіє основними поняттями й категоріями стилістики і лінгвістики тексту; у процесі самостійної роботи правильно визначає стиль менше ніж половину із запропонованих текстів, не вміє обґрунтувати свою думку; здебільшого не розрізняє підстилі й жанри реалізації офіційно-ділового стилю; допускає значну кількість помилок або недоліків у структурній орга-

нізації та оформленні текстів офіційно-ділового стилю; допускає грубі порушення норм українського ділового мовлення; не вміє доцільно добирати й вживати мовностилістичні засоби у процесі створення і редагування висловлювань офіційно-ділового стилю; потребує постійної консультації та допомоги викладача.

Аналіз результатів виконання тестових і контрольних завдань дав змогу зробити висновок про недостатній рівень сформованості теоретичного компонента готовності майбутніх учителів до проведення стилістичної роботи в початкових класах НУШ. Середній показник якості засвоєння знань і сформованості практичних умінь зі стилістики української мови та культури ділового мовлення (високий і достатній рівні разом) становить 30%, середній показник загальної результативності – 78% студентів.

Якісний аналіз здобутих даних засвідчив, що майбутні вчителі загалом засвоїли основні поняття й категорії лінгвістики і стилістики тексту (правильні відповіді в середньому вказали 74% студентів).

У процесі виконання завдань на опис сучасної класифікації функціональних стилів та їхніх характерних ознак, визначення стильової приналежності поданих текстів більшість студентів зазнала труднощів. Так, лише 34% майбутніх учителів змогли назвати всі стилі з огляду на сучасні підходи до їх класифікації, стисло описати стильові ознаки, 22% – припустилися помилки, вказавши епістолярний стиль, вивчення якого не передбачається шкільною програмою, нечітко схарактеризували стильові ознаки; 28% – допустили неточності в назвах стилів або не зазначили конфесійний стиль, частково вказали ознаки стилів; 16% – змогли пригадати лише частину стилів, назвали окремі стильові ознаки. Завдання на визначення стилів запропонованих текстів з обґрунтуванням власної думки зуміли правильно виконати 8% студентів, 19% – припустилися 1–2 помилок, здебільшого аргументували свою відповідь; 29% – 3–4 помилки, частково обґрунтували свою думку; 28% – 5 і більше помилок, не змогли довести свою думку.

Узагальнені результати виконання завдань, метою яких було з'ясування рівня усвідомлення студентами стилеутворювальних факторів офіційно-ділового стилю, його підстилів і жанрів реалізації, структурних особливостей побудови, підтвердили неґрунтовне засвоєння навчального матеріалу (середній показник якості знань і сформованості практичних умінь становить 34%). Найскладнішими для майбутніх учителів виявилися завдання на визначення мовностилістичних засобів, які формують офіційно-діловий стиль, доцільний добір і вживання їх у процесі редагування й створення висловлювань цього стилю (середній

показник успішності виконання завдань – 67% студентів).

З метою визначення стану сформованості методичного компонента готовності майбутніх учителів до роботи з ознайомлення учнів з елементами ділового мовлення ми вибрали методи анкетування і бесіди. Анкета містила 10 запитань відкритого і закритого типів. Головним завданням анкетування було з'ясування рівня усвідомлення студентами основних підходів і принципів організації роботи з розвитку стилістично диференційованого мовлення учнів, опанування змісту такої роботи, оволодіння методикою роботи над текстами офіційно-ділового стилю на уроках української мови і розвитку мовлення в 2–4 класах НУШ. Крім того, зі студентами проводилися бесіди, метою яких було доповнення, уточнення, відповідей на запитання анкети.

Аналіз відповідей студентів на перше запитання анкети «Як Ви розумієте поняття «комунікативна компетентність»?» засвідчив, що більшість опитаних (47% студентів) змогли дати ґрунтовну відповідь, правильно визначивши зазначене поняття. Частина опитаних (44%) дали неповну відповідь, оскільки «комунікативну компетентність» розуміють як «суму знань про літературну мову, її норми і правила, засоби різних рівнів та вміння застосовувати ці знання в процесі комунікації», «систему вмінь і навичок використання знань із мови й мовлення в процесі спілкування» тощо, не називаючи такі важливі компоненти компетентності, як уміння вести міжособистісний і соціальний діалог, взаємодіяти; застосовувати різні тактики спілкування для реалізації вибраної стратегії; доречно використовувати невербальні засоби комунікації, послуговуватися формулами українського етикету та ін. Решта опитаних (9%) не змогли схарактеризувати поняття. Як бачимо, половина студентів нечітко орієнтується в сутності поняття «комунікативна компетентність».

У відповідях на друге запитання «Реалізація якого підходу в освітньому процесі на уроках української мови, на Вашу думку, сприятиме оволодінню рідною мовою учнями початкової школи, формуванню в них комунікативної компетентності?» більшість студентів обґрунтувала необхідність застосування комунікативно-діяльнісного підходу в початковому курсі мовної освіти (87%). Зауважимо, що третина з них (31%) змогла чітко аргументувати свою думку, навести конкретні приклади. Решта опитаних (13%) не відповіли на це запитання.

У третьому запитанні анкети майбутнім учителям початкової школи було запропоновано схарактеризувати поняття «розвиток стилістично диференційованого мовлення учнів». Результати аналізу відповідей студентів такі: 44% опитаних змогли дати ґрунтовну відповідь, 47% – засвоїли

поняття поверхово, 9% – взагалі не розуміють сутності цього поняття.

Відповідаючи на наступні запитання анкети («Який підхід, на Вашу думку, є провідним для організації ефективної роботи з ознайомлення учнів початкової школи з елементами ділового мовлення? У чому його сутність? Які принципи покладено в основу його реалізації?»), 46% студентів зазначили функціонально-стилістичний підхід, 30% – функціонально-комунікативний підхід, решта опитаних (24%) не змогли дати правильної відповіді. Водночас лише 18% студентів змогли розкрити сутність та основні принципи реалізації підходу в освітньому процесі; 46% хоч і визначили сутність підходу, проте вказали загальні принципи навчання мови й мовлення учнів; 36% опитаних взагалі не змогли назвати принципи, на яких ґрунтується цей підхід.

П'яте запитання анкети було закритого типу. Із запропонованих жанрів ділового мовлення майбутні вчителі вибирали ті, ознайомлення з якими передбачено в Типових освітніх програмах з української мови для початкової школи. Здобуті дані засвідчили, що студенти загалом орієнтуються у змісті програми з ознайомлення учнів початкової школи з текстами офіційно-ділового стилю. Так, 6% опитаних вказали всі жанри ділового мовлення; 19% – не зазначили один із жанрів або вказали зайвий, 30% – допустили дві помилки, 24% – правильно вказали половину жанрів, 21% студентів – менше ніж половину жанрів ділового мовлення.

Аналіз відповідей на шосте запитання «Яких результатів навчання мають досягти здобувачі початкової освіти в процесі роботи над текстами офіційно-ділового стилю (згідно з чинними програмами з української мови)?» дав змогу зробити висновок, що лише 6% студентів чітко орієнтується в напрямках роботи з розвитку ділового мовлення учнів 2–4 класів НУШ. 53% опитаних схарактеризували основні напрями і результати навчання, яких мають досягти учні в процесі роботи над текстами офіційно-ділового стилю. Решта студентів (41%) частково або зовсім не дали правильної відповіді на зазначене запитання.

Відповідаючи на сьоме запитання анкети щодо методів і прийомів, які вони застосували б для розвитку ділового мовлення учнів початкової школи, 43% студентів вказали ефективні методи і прийоми проведення такої роботи, 30% – назвали як доцільні, так і недоцільні методи й прийоми, зокрема мовний розбір, виконання завдань на розвиток логічного/критичного мислення, написання переказів, диктантів тощо. Решта опитаних (27%) зазначили методи і прийоми, що не відповідають меті й завданням роботи з розвитку ділового мовлення дітей молодшого шкільного віку.

У наступному запитанні студентам необхідно було визначити послідовність застосування різних

типів вправ і завдань у процесі роботи над текстами офіційно-ділового стилю. Результати виконання завдання такі: 10% опитаних змогли правильно виконати завдання, 36% – припустилися 1-2 помилок, 38% – 3 помилок, 16% – 4 і більше помилок.

На дев'яте запитання анкети «Чи погоджуєтесь ви з таким твердженням: «Кінцевою метою роботи з ознайомлення учнів із елементами ділового мовлення є формування в них текстотворчої компетентності, яка передбачає вміння створювати власні елементарні висловлювання з урахуванням мети і сфери вживання мовлення?»» усі студенти дали стверджувальну відповідь. 57% опитаних обґрунтували свою думку.

У процесі відповіді на останнє запитання анкети передбачалося самооцінювання студентами стану готовності до проведення стилістичної роботи. За результатами відповідей високого рівня досягли 6% опитаних, достатнього – 25%, середнього – 38%, низького – 6%, не змогли визначити свій рівень 25% майбутніх учителів початкової школи.

Отже, здобуті результати анкетування дають підстави стверджувати, що загальний рівень усвідомлення студентами основних підходів і принципів організації роботи з розвитку стилістично диференційованого мовлення дітей молодшого шкільного віку, опанування змісту такої роботи, оволодіння методикою роботи над текстами офіційно-ділового стилю на уроках української мови і розвитку мовлення в початковій школі є недостатнім.

**Висновки.** Проведене діагностичне дослідження стану готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з елементами ділового мовлення підтверджує актуальність досліджуваної проблеми. Більшість студентів

III курсу спеціальності 013 Початкова освіта Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка мають середній рівень сформованості теоретичного (лінгвістичного) й методичного компонентів готовності до роботи над текстами офіційно-ділового стилю на уроках української мови і мовлення в 2–4 класах НУШ.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні й розробленні комплексної моделі теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативно-стилістичної компетентності учнів у процесі сприймання, відтворення, продукування і редагування елементарних висловлювань офіційно-ділового стилю.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 07.09.2020).
2. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konceptziya.pdf> (дата звернення: 07.09.2020).
3. Типові освітні програми для 1–2 класів НУШ, розроблені під керівництвом О.Я. Савченко і Р.Б. Шияна. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення: 07.09.2020).
4. Типова освітня програма для 3–4 класів НУШ, розроблена під керівництвом О.Я. Савченко. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf> (дата звернення: 07.09.2020).
5. Типова освітня програма для 3–4 класів НУШ, розроблена під керівництвом Р.Б. Шияна. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf> (дата звернення: 07.09.2020).

## ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ У ЗМІШАНІЙ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ELECTRONIC RESOURCES IN BLENDED LEARNING MODEL

У статті розглянуто проблему використання електронних ресурсів у змішаній моделі навчання студентів закладів вищої освіти. Актуальність проблеми зумовлена кризою традиційної системи навчання, яка загострилася у період пандемії і потребує нових підходів до визначення моделі освітнього процесу, що не тільки використовується в екстремальних умовах, а й окреслює напрями переходу професійної освіти на якісно новий рівень. На основі аналізу теоретичного доробку закордонних та вітчизняних учених акцентовано на практичному аспекті використання електронних ресурсів у вивченні курсу «Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти» за змішаною моделлю навчання. Обґрунтовуються фактори, які впливають на вибір моделі змішаного навчання, зокрема особливості студентської групи, що враховується у формуванні навчального контенту курсу. Звертається увага на необхідність чіткого визначення очікуваних результатів навчання у змісті сілабусу, який оприлюднюється для студентів на платформі MOODLE, що сприяє налаштуванню студентів на досягнення очікуваних результатів, усвідомленому ставленню до освітнього процесу. Презентовано можливості використання електронних ресурсів у вивченні курсу за моделлю змішаного навчання «Flex». Наводяться приклади лекційного вивчення теоретичного матеріалу як у синхронному, так і в асинхронному режимах (відеолекції з презентаціями, презентації, виклад тексту лекції, лекції на платформі ZOOM), а також включення до змісту лекцій Інтернет-ресурсів. Здійснено огляд можливостей використання електронних ресурсів та Інтернет-джерел на практичних заняттях та у самостійній роботі з метою формування суб'єктної позиції студентів, розвитку аналітичних навичок, критичного мислення. Визначено особливості опрацювання студентами електронних підручників, використання освітніх ресурсів «На урок», «Всеосвіта», організації очних і дистанційних індивідуальних та колективних консультацій. Придільно увагу проблемам впровадження моделі змішаного навчання на сучасному етапі розвитку професійної освіти. Визначено комплекс умов, необхідних для ефективного використання електронних ресурсів у моделі змішаного навчання. З'ясовано, що впровадження моделі змішаного навчання залежить від командної роботи фахівців закладу вищої освіти.

**Ключові слова:** модель змішаного навчання, електронні ресурси, Інтернет-ресурси, асинхронне та синхронне навчання, Інтернет-джерела.

The article considers the problem of using electronic resources in a blended model of teaching students of higher education institutions. The relevance of the problem was caused by the traditional educational system which was worsened during the pandemic and requires new approaches to defining the model of the educational process, which is not only used in extreme conditions, but also outlines the directions of transition of vocational education to a qualitatively new level. Based on the analysis of theoretical achievements of foreign and Ukrainian scientists the emphasis is placed on the practical aspect of the use of electronic resources in the study of the course "Fundamentals of Pedagogical Measurements and Education Quality Monitoring" on a mixed model of learning. The factors influencing the choice of the model of blended learning are substantiated, in particular the peculiarities of the student group, which is taken into account in the formation of the educational content of the course. Attention is drawn to the need to clearly determine the expected learning outcomes in the syllabus content, which is published for students on the MOODLE platform, which helps to tune students to achieve the expected results, a conscious attitude to the educational process. The article presents the possibilities of using the electronic resources while studying the course according to the model of blended learning "Flex". The paper gives the examples lecture theoretical study material in synchronous and asynchronous modes (video lectures with presentations, presentations, text summary of the lecture, lecture on the ZOOM platform), and also includes online resources into the content of the lectures. It gives the overview of the use of electronic resources and online sources at workshops and independent work in order to create subjective students' position, development of analytical skills, critical thinking. The features of studying the electronic textbooks by students, educational resources using "На Урок", "Всеосвіта" organization of class consultation as well as distance, individual and collective consultations. Attention is paid to the problems of implementing blended learning model in the current development of vocational education. The author determines the complex of conditions that are necessary for the effective use of electronic resources in blended learning models. It is found out that the implementation of the blended learning model depends on the teamwork of specialists of higher education institutions.

**Key words:** blended learning model, electronic resources, Internet resources, asynchronous and synchronous mode of learning, Internet sources.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-1.38>

**Ястребова В.Я.,**

канд. пед. наук, професор,  
професор кафедри педагогіки  
та методик навчання  
КЗВО «Хортицька національна  
навчально-реабілітаційна академія»  
Запорізької обласної ради

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна система вищої освіти вже не уявляється без дистанційного навчання, яке значно поширило можливості задоволення індивідуальних потреб здобувачів освіти: вибір закладу, програми курсів, темпу, місця, часу навчання. Використання Інтернет-ресурсів сприяє входженню вітчиз-

няної вищої освіти у світовий та європейський освітній простір, дає змогу кожному студенту знайомитись із найновішими дослідженнями в галузі різних наук у різних країнах. Актуальність теми зростає в умовах світової кризи традиційного навчання, яка виявилася під час пандемії, коли з'явилася потреба в обмеженні соціаль-

них контактів. Неможливість відвідувати заняття очно можна компенсувати шляхом застосування інформаційно-комп'ютерних технологій, які інтенсивно розвиваються в останні десятиріччя.

Але на сучасному етапі розвитку освіти поряд із низкою переваг відзначаються й недоліки дистанційного навчання, серед яких головною називають обмеженість соціально-навчальних комунікацій студентів як із викладачем, так і один з одним.

Більшість учених і практиків підтримують впровадження моделі змішаного навчання (blended learning), яка долає ці вади шляхом комбінації традиційних та дистанційних форм та технологій навчання.

На сучасному етапі впровадження моделі змішаного навчання проблема полягає у недостатньому досвіді викладачів вищої школи щодо використання електронних ресурсів, здійснення дидактично обґрунтованого та логічно виправданого навчального процесу, в якому комбінуються аудиторні та дистанційні заняття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема змішаного навчання у вищій школі стала предметом вивчення багатьох сучасних учених. У закордонних публікаціях останніх років змішане навчання аналізується крізь призму теорії руйнівних інновацій, на відміну від гібридного навчання як поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання (Clayton M. Christensen, Michael B. Horn, Heather Staker, David Nagel), здійснюється огляд технологій проєктування моделей змішаного навчання (Tony Bates) та ін.

Серед досліджень сучасних українських учених найбільш ґрунтовно змішане навчання представлено в колективній монографії «Теорія та практика змішаного навчання» [6]. У зазначеному дослідженні висвітлено педагогічні аспекти змішаного навчання, технологію його проєктування, ідею використання гейміфікації, наведено приклади використання змішаного навчання в процесі вивчення технічних дисциплін.

Викладання за моделями змішаного навчання гуманітарних дисциплін у вищій школі висвітлюють В.В. Баркасі, С.Б. Баркасі, Н.В. Саєнко, В. Завгородній, О.А. Коньок, А. Шевцова та ін. [1; 2; 4].

Вчені зазначають, що змішане навчання розширює освітні можливості студентів за рахунок доступності та гнучкості, врахування їхніх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу й ритму навчального матеріалу, стимулює формування суб'єктної позиції студента, персоналізує освітній процес [5].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на значний теоретичний рівень розробки проблеми змішаного навчання у вищій школі, впровадження нової моделі відбувається в екстремальних умовах пандемії, і, як зазначається в рекомендаціях

МОН, потреба в нових підходах до навчання з обмеженням кількості аудиторних занять залишається проблемним питанням для значної частини освітянської спільноти [3], зокрема, це стосується й практики використання електронних ресурсів.

**Мета статті** – висвітлити можливості використання електронних ресурсів на прикладі вивчення курсу «Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти» за моделлю змішаного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** На вибір моделі змішаного навчання впливають кілька факторів, і чи не найважливішим із них є особливості студентської групи. У Хортицькій національній навчально-реабілітаційній академії навчальна дисципліна «Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти» вивчається на четвертому курсі першого бакалаврського рівня (спеціальність 013-початкова освіта). Група відрізняється такими особливостями:

1) студенти навчаються за фахом «вчитель початкової школи», а в цій ланці загальної середньої освіти ще не є поширеною тестова форма вивчення результатів навчання, і це потребує адаптації змісту курсу до професійних потреб студентів;

2) друга спеціальність, яку набувають студенти цієї групи, – вчитель англійської мови, що зумовлює врахування у змісті навчального контенту і цього напрямку;

3) усі студенти групи вже працюють вчителями початкової школи, тому вибрано гнучку модель змішаного навчання «Flex», за якою дистанційне навчання є основним, а очні зустрічі відбуваються за потребою студентів у вигляді консультацій групового або індивідуального формату;

4) більшість студентів знайомі тільки з паперовими тестами спрощеного формату, а деякі вважають, що для дітей молодшого шкільного віку не є прийнятним комп'ютерне тестування, змінити такі переконання можна тільки опануванням студентами практичних навичок комп'ютерного тестування, оболонки для тестів можна знайти саме в Інтернеті, тому потрібно звернутися й до цього ресурсу.

Як зазначається в рекомендаціях МОН, починати створення ефективної моделі змішаного навчання потрібно з чіткого визначення очікуваних результатів навчання та розуміння того, як вони співвідносяться із цілями освітньої програми [3]. Студенти знайомляться з ними у змісті сілабусу, розміщеного на платформі MOODLE, що налаштовує їх на досягнення очікуваних результатів, сприяє усвідомленому ставленню до навчального процесу.

У програмі курсу (120 годин, 4 модулі) переважає самостійна робота студентів: 20 лекційних

годин, 24 практичних, 76 годин для самостійної роботи.

Теоретичний матеріал за розкладом передусе практичним заняттям. Навчання відбувається як у синхронному, так і в асинхронному режимах. Проводяться відеолекції, презентації, викладається текст лекцій на платформі MOODLE. Таким чином, студенти можуть вибирати зручний темп вивчення теоретичної частини певного модулю. Широкі можливості для проведення колективних синхронних занять надає платформа ZOOM. Звичайно, форма і методи вивчення теоретичного матеріалу вибираються викладачем, але бажаним є використання різних форматів заради уникнення монотонності вивчення нового матеріалу. До змісту лекцій також включаються Інтернет-ресурси. Наприклад, у лекції з теми «Програми комп'ютерного тестування» здійснюється огляд таких програм, як-от: OpenTEST2, Асистент2, УТК (Універсальний тестовий комплекс), MyTest X тощо.

Звичайно, використовуються Інтернет-ресурси і на практичних заняттях, зокрема такі, що сприяють формуванню практичних навичок у текстології. За наведеними посиланнями знайти в тестах дистрактори та перевірити, чи відповідають вони необхідним вимогам, переглянути запис вебінару «Як створити Google форму7» Антоніни Букач та розробити власну форму.

Найбільше можливостей для залучення студентів до роботи з Інтернет-ресурсами надає включення електронних ресурсів до навчально-методичного забезпечення завдань для самостійної роботи студентів. Наведемо деякі з них.

1. Скласти тези за змістом вебінару. Поставити письмові запитання до ведучого.
2. За матеріалами вебінару «Креативні ідеї створення онлайн-тесту» скласти власний тест.
3. Ознайомитися з програмами для створення тестів. Вибрати з них такі, на яких можна створити адаптивний тест. Розробити адаптивний комп'ютерний тест.
4. Вивчити кілька Інтернет-джерел та заповнити матрицю «За і проти комп'ютерного тестування».

Варто підкреслити, що завдання для роботи з електронними ресурсами спрямовуються на формування суб'єктної позиції студентів, розвиток аналітичних навичок, критичного мислення.

Досить прийнятним для студентів є опрацювання електронних підручників. Завдання за підручниками не мають спрямовувати студентів тільки на знайомство з теоретичним матеріалом, в основному вони мають практичну спрямованість: користуючись підручником, підібрати приклади різних типів педагогічних тестів, використаних автором, опрацювавши указані викладачем сторінки підручника, визначити структуру педагогіч-

ного тесту, скласти матрицю відмінностей різних типів педагогічних тестів, скласти алгоритми створення тестів різного типу та ін.

Для студентів педагогічних спеціальностей у навчальний контент курсу варто включити посилання на освітянські сайти «Всеосвіта» та «На урок», на яких розміщено не тільки матеріали вебінарів щодо використання тестових технологій у закладах загальної середньої освіти, але й готові тести, розроблені вчителями, в тому числі й для учнів початкової школи.

Індивідуальні консультації проводяться як очно, так і на платформі ZOOM за затвердженим графіком, який доводиться до студентів через Google календар.

Безперечно, на початковому етапі масового впровадження моделі змішаного навчання виявилися й певні проблеми стосовно використання електронних ресурсів навчання. Головним чинником труднощів є недостатня цифрова компетентність викладачів, яка підсилюється психологічними чинниками, спричиненими поширеним стереотипним ставленням до дистанційного навчання як неповноцінного, такого, яке не може забезпечити якісну освіту. З боку студентів якість змішаного навчання знижується через відсутність відповідальності за результати самостійного навчання, очікування детального пояснення теми викладачем.

Для подолання цих проблем потрібне створення комплексу організаційних, психологічних, технічних, методичних умов, які ґрунтовно визначено в рекомендаціях МОН [3], що можливо тільки за умови командної роботи фахівців усього закладу вищої освіти.

**Висновки.** Модель змішаного навчання набуває пріоритетного значення у вищій професійній освіті. На сучасному етапі не можна розглядати її впровадження як вимушений екстремальними умовами тимчасовий процес. Викладачам вищої школи треба опанувати різні моделі змішаного навчання, достатньо представлені в літературних джерелах як перспективний напрям якісної підготовки фахівців нового покоління. Використання електронних ресурсів у змішаній моделі навчання має значний потенціал у забезпеченні якості освіти на основі реалізації персоніфікованого підходу, що й визначає подальший перспективний напрям дослідження проблеми.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баркасі В.В., Баркасі С.Б. Використання змішаної форми навчання при викладанні іноземних мов у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 203–205.
2. Завгородній В., Коньок О., Шевцова А. Комбінаторна модель у практиці змішаного навчання української мови як іноземної. *Актуальні про-*

блеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі : матеріали міжнар. наук.-практ. семінару, м. Суми, 28–29 лютого 2012 р. С. 103–105.

3. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <http://sur1.li/iccg>

4. Саєнко Н.В. Перспективи використання змішаного навчання у викладанні іноземної мови у ВНЗ. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. Вип. 41. С. 127–137.

5. Кондакова М.Л., Латыпова Е.В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. *Вестник образования*. 2013. № 9 (2759). С. 54–64.

6. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська; за ред. В.М. Кухаренка. Харків : «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.

## 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:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою,  
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.



## НОТАТКИ

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 30**

**Том 1**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 21,72. Ум. друк. арк. 22,55.  
Підписано до друку 29.12.2020. Замов. № 0121/10. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1  
Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.