

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 45



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

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

Благуна 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

Галацин Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування

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

Кузьменко Ольга Степанівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Львівської академії Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник Національного центру «Мала академія наук 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, член-кореспондент НАПН 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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 3 від 28.03.2022 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>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гук Л.І., Кушка Б.Г. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ЕГЕРТОНА РАЄРСОНА У 1844-1876 рр.....	11
Гураль О.І., Дем'янюк Н.О. СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ.....	15
Кравчук О.В., Крикунова О.В. ГРУПОВІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ДОСВІД 20-Х РОКІВ ХХ СТ.....	20
Красовська О.О., Сойко І.М., Хом'як О.А. СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДЕОНТОЛОГІЇ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО	25
Кульбач Л.М. ЦІННОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІЇ В УМОВАХ РОЗБУДОВИ ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	29
Купець О.М. ОСНОВНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСУДЖЕНИХ У ВИПРАВНИХ КОЛОНІЯХ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	34
Луців С.І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	40
Микитенко М.В. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИНЦИПУ НЕДИСКРИМІНАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	43
Мироненко О.В. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ФРАЗЕОЛОГІЇ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ МИРОСЛАВА СТЕЛЬМАХОВИЧА.....	47
Федорович А.В. ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ ЯК ОЗНАКА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ.....	52
Чеканюк К.О. АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	56
Швець Т.Е. ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ТЬЮТОРИНГУ В КОНТЕКСТІ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	62
Шевченко С.М. НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІ ЗАКЛАДИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ (2017-2020).....	68

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

Адамова Г.В. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПИСЬМОВОМУ ПЕРЕКЛАДІ (З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА НІМЕЦЬКУ МОВУ).....	72
Богданова Т.Л., Кампі Ю.Ю., Стечак Г.М. АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЛІКАРІВ.....	76
Гончар Н.П., Задоріна О.М., Лопатинська Н.А. ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ ЗА МОДЕЛЛЮ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС» В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	82
Лучкевич В.В. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	88
Макух Т.О. ФІЛОСОФСЬКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	92
Науменко А.А. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА ВІТЧИЗНЯНА ПРАКТИКА.....	97
Ніконенко С.С. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДАНІ З ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ.....	101

Савчук Н.М. РОЗВИТОК ЕВРИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	106
Семенець С.П., Семенець Л.М., Давидчук С.П., Чугунова О.В. КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ.....	111
Синекоп О.С. РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОМУ АНГЛОМОВНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ІТ ФАХІВЦІВ.....	118
Khodtseva A.O., Kolomiets S.V., Medvid O.M. SUPPORTING LEARNER AUTONOMY IN THE ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSE.....	123
Хома Т.В. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ.....	128
Яценко Т.О. ПІДРУЧНИК ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5 КЛАСУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ	131
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА	
Буйняк М.Г., Рудзевич І.Л. ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ФАХІВЦЯМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ.....	136
Мусієнко О.В., Чопик Р.В., Попович С.І. ВПЛИВ ЗАНЯТЬ АДАПТИВНОЮ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ НА РУХОВІ НАВИЧКИ ТА СЕНСОРНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ.....	141
РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
Абільтарова Е.Н. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ: МЕТОДИКА ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	147
Бахтіярова Х.Ш. ОСНОВИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ КАР'ЄРНИХ ОЧІКУВАНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	152
Брянський Г.Є., Бартенєва І.О. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	158
Галіцан О.А., Гетманець Н. Ю. НАУКОВА РЕФЛЕКСІЯ ФЕНОМЕНА «ЛІДЕРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	162
Глінчук Ю.О. УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	167
Гулич М.М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	171
Івершинь А.Г., Просенюк А.І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ.....	174
Козяр М.М., Тимошук О.С. ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОВНЕНОЇ ТА ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ОСВІТІ: ОГЛЯД ТЕХНІЧНИХ І ДИДАКТИЧНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ.....	179
Курок Р.О. ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ.....	184
Лукашенко Л.Е. ОСНОВНІ СПОСОБИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	188
Мішенюк Р.М. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	192
Олійник Т.І. РЕФЛЕКСІЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЯК МЕХАНІЗМ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	196

Писаревська О.В. СТРУКТУРА І СУТНІСТЬ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНОГО ПРАВА.....	200
Прилепа І.М. РОЗВИТОК КРОСДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	204
Sivkovych H.M., Boichuk A.P., Tytun O.L. PROFESSIONAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	210
Томашевська А.Ю. РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТА-МЕДИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ПРОФЕСІЙНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ.....	213
Тріфаніна Л.С., Мірошніченко В.І. КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	217
Туманова Ю.В. ОБГРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	221
Фенцик О.М. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ УЧНІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ.....	226
Шагова О.Ю. STEM-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ОФІЦЕРСЬКИХ КАДРІВ.....	231
Shcherba O.V., Levko M.I. USAGE OF A CASE STUDY METHOD AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION OF FUTURE OFFICERS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION.....	235
РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Біличенко О.Л., Коваленко В.П. СКЛАДОВІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	240
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Мізюк В.А., Гончарова І.М. СИСТЕМА ОПЛАТИ ПРАЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: НОРМАТИВИ ТА РЕАЛЬНІСТЬ.....	245
РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Бай Цзішен ОСНОВНІ НАПРЯМКИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КИТАЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ.....	250
Городиська В.В. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ВИХОВАНЦІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	255
Сташук І.Ю. ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	260
РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Ганжа М.В. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ОСНОВАМ ЕКОДИЗАЙНУ.....	264
Кропочева Н.М. ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ БІБЛІОТЕК ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ВІДКРИТОГО ОПЕРАТИВНОГО ДОСТУПУ ДО НАУКОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....	268
Levenok I.S., Sydorenko O.P. INTEGRATING E-LEARNING IN UKRAINIAN LANGUAGE TEACHING FOR INTERNATIONAL STUDENTS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	275

Лета В.В., Карабінюк М.М., Озимко Р.Р., Микита М.М., Салюк М.Р.

ВИКОРИСТАННЯ ГІС-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ГЕОГРАФІЯ)»..... **279**

Мар'єнко М.В.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ
«ПРОЕКТУВАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ ДО РОБОТИ В НАУКОВОМУ ЛІЦЕЇ»..... **283**

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Huk L.I., Kushka B.H. EGERTON RYERSON'S PEDAGOGICAL IDEAS IN 1844-1876.....	11
Hural O.I., Demianiuk N.O. ESTABLISHMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE.....	15
Kravchuk O.V., Krykunova O.V. GROUP FORMS OF THE ORGANIZATION OF AN EDUCATIONAL PROCESS: RETROSPECTIVE EXPERIENCE OF THE 20TIES OF XX CENTURY.....	20
Krasovska O.O., Soiko I.M., Khomiak O.A. PARTNERSHIP PEDAGOGY STRATEGIES IN THE PEDAGOGICAL DEONTOLOGY OF VASYL SUKHOMLYNSKY.....	25
Kulbach L.M. VALUES OF THE UKRAINIAN NATION IN THE CONDITIONS OF BUILDING A DEMOCRATIC SOCIETY....	29
Kupets O.M. MAIN FORMS AND METHODS OF MORAL EDUCATION OF CONVICTED PERSONS IN CORRECTIONAL COLONIES OF UKRAINE (END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY).....	34
Lutsiv S.I. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF RHETORICAL COMPETENCE IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	40
Mykytenko M.V. ENSURING THE PRINCIPLE OF NON-DISCRIMINATION IN THE EDUCATIONAL SPACE BY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	43
Myronenko O.V. FORMATION OF PERSONALITY VALUES BY MEANS OF PHRASEOLOGY ON THE BASIS OF PEDAGOGY OF MIROSLAV STELMAKHOVYCH.....	47
Fedorovych A.V. PEDAGOGICAL ARTISTRY AS A SIGN OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE EDUCATOR.....	52
Chekaniuk K.O. ACTUALITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF BIOLOGY TEACHERS IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS....	56
Shvets T.E. HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF TUTORING IN THE CONTEXT OF INDIVIDUAL LEARNING.....	62
Shevchenko S.M. EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS.....	68

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (IN THE FIELD OF KNOWLEDGE)

Adamova H.V. TO THE PROBLEM OF TEXT-FORMING COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS IN WRITTEN TRANSLATION (FROM UKRAINIAN INTO GERMAN).....	72
Bohdanova T.L., Kampi Yu.Iu., Stechak H.M. ANALYSIS OF THE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL PLATFORMS FOR ORGANIZATION OF DISTANCE DOCTOR LEARNING.....	76
Honchar N.P., Zadorina O.M., Lopatynska N.A. EFFICIENCY OF APPLYING THE «FLIPPED CLASSROOM» MODEL IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES.....	82
Luchkevych V.V. LINGUODIDACTIC PRINCIPLES OF THE INTRODUCTION OF DIFFERENTIATED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	88
Makukh T.O. PHILOSOPHICAL-CULTURAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE OF UNDERSTANDING THE PROBLEMS OF ECONOMIC CULTURE.....	92
Naumenko A.A. INNOVATIVE METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF SPECIALISTS: FOREIGN EXPERIENCE AND DOMESTIC PRACTICE.....	97
Nikonenko S.S. EXPERIMENTAL DATA ON THE FORMATION OF EDUCATIONAL AND STRATEGIC COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON THE AUTHENTIC TEXTS IN A FOREIGN LANGUAGE.....	101

Savchuk N.M. DEVELOPMENT OF HEURISTIC ABILITIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS AND COMPETITIVENESS OF MODERN.....	106
Semenets S.P., Semenets L.M., Davydochuk S.P., Chuhunova O.V. COMPUTER-ORIENTED METHODOLOGY OF EDUCATORS' MATHEMATICAL ABILITIES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICAL ANALYSIS.....	111
Synekop O.S. THE ROLE OF PROFESSIONALLY ORIENTED APPROACH IN ENGLISH DIFFERENTIATED INSTRUCTION OF THE FUTURE IT PROFESSIONALS.....	118
Khodtseva A.O., Kolomiets S.V., Medvid O.M. SUPPORTING LEARNER AUTONOMY IN THE ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSE.....	123
Khoma T.V. DEVELOPMENT OF PERSONALITY QUALITIES OF FUTURE TEACHERS AND TRAINERS.....	128
Yatsenko T.O. THE TEXTBOOK OF LITERATURE FOR THE 5TH GRADE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL AS A MEANS OF FORMATION OF THE KEY COMPETENCES OF STUDENTS.....	131
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Buiniak M.H., Rudzevych I.L. RESEARCH OF THE READINESS OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO PARTNERSHIP WITH SPECIALISTS FROM AN INCLUSIVE INSTITUTION.....	136
Musiienko O.V., Chopyk R.V., Popovych S.I. INFLUENCE OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION ON MOTOR SKILLS AND SENSORY FUNCTIONING OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS.....	141
SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION	
Abiltarova E.N. FORMATION OF THE CULTURE OF SAFETY OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN FUTURE OCCUPATIONAL SAFETY ENGINEERS: METHODS OF EXPERIMENTAL WORK.....	147
Bakhtiiarova Kh.Sh. THE BASICS OF COMPETENCE APPROACH TOWARDS CULTIVATING OF CAREER EXPECTATIONS WITH FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION PEDAGOGUES.....	152
Brianskyi H.Ie., Bartienieva I.O. THEORETICAL ASPECT OF THE FORMATION OF EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE OF TEACHERS FINE ARTS.....	158
Halitsan O.A., Hetmanets N.Yu. THE SCIENTIFIC REFLECTION OF THE «LEADERSHIP COMPETENCE» PHENOMENON OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS.....	162
Hlinchuk Yu.O. IMPROVEMENT OF TRAINING CONTENT ON THE SAFETY OF LIFE ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS.....	167
Hulych M.M. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF POLYCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS	171
Ivershyn A.H., Proseniuk A.I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE EDUCATORS.....	174
Koziar M.M., Tymoshchuk O.S. INFORMATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES OF AUXILIARY AND VIRTUAL REALITY IN EDUCATION: OVERVIEW OF TECHNICAL AND DIDACTIC POSSIBILITIES.....	179
Kurok R.O. PROJECTING THE CONTENT OF DEVELOPING LEGAL COMPETENCE OF ECONOMIC COLLEGES TEACHERS STAFF.....	184
Lukashenko L.E. BASIC METHODS OF INTERNATIONALIZATION HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION.....	188
Misheniuk R.M. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN GENERAL TRAINING OF FUTURE BORDER OFFICERS: REALITIES AND PROSPECTS	192

Oliynyk T.I. REFLECTION OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN AS A MECHANISM OF HIS PROFESSIONAL SELF-PERFECTION.....	196
Pysarevska O.V. STRUCTURE AND ESSENCE OF THE STRATEGIC COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN INTERNATIONAL LAW.....	200
Prylepa I.M. THE DEVELOPMENT OF CROSS-DISCIPLINARY COMPETENCE AS A CURRENT TREND IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS.....	204
Sivkovych H.M., Boichuk A.P., Tytun O.L. PROFESSIONAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	210
Tomashevskaya A.Yu. DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY A MEDICAL STUDENT AS A SOURCE OF PROFESSIONAL IMPROVEMENT.....	213
Trifanina L.S., Miroshnichenko V.I. CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN CONDITIONS OF FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION.....	217
Tumanova Yu.V. JUSTIFICATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION CULTURE OF FUTURE JUNIOR BACHELORS IN THE PROCESS OF TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES	221
Fentsyk O.M. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE SPEECH SKILLS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS.....	226
Shahova O.Yu. STEM-TECHNOLOGIES AS THE BASIS IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN TRAINING OF OFFICERS.....	231
Shcherba O.V., Levko M.I. USAGE OF A CASE STUDY METHOD AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION OF FUTURE OFFICERS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION.....	235
SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY	
Bilychenko O.L., Kovalenko V.P. COMPONENTS OF THE SOCIAL AND COMMUNICATION SPACE OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	240
SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	
Miziuk V.A., Honcharova I.M. THE REMUNERATION SYSTEM FOR TEACHERS: REGULATIONS AND REALITY.....	245
SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Bai Tszishen MAIN DIRECTIONS OF MODERNIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE AND CHINA AT THE PRESENT STAGE.....	250
Horodyska V.V. DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF SENIOR PUPILS BY MEANS OF THEATRICALIZED ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	255
Stashuk I.Yu. FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS WITH THE HELP OF GAME TECHNOLOGIES.....	260
SECTION 8. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Hanzha M.V. INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING THE FUNDAMENTALS OF ECODESIGN.....	264
Kropocheva N.M. INFORMATION RESOURCES OF LIBRARIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN FORMATION OF OPEN OPERATIVE ACCESS TO SCIENTIFIC INFORMATION.....	268

Levenok I.S., Sydorenko O.P. INTEGRATING E-LEARNING IN UKRAINIAN LANGUAGE TEACHING FOR INTERNATIONAL STUDENTS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	275
Leta V.V., Karabiniuk M.M., Ozymko R.R., Mykyta M.M., Saliuk M.R. USE OF GIS-TECHNOLOGIES FOR FORMATION OF SUBJECT COMPETENCIES OF STUDENTS OF THE SPECIALTY «SECONDARY EDUCATION (GEOGRAPHY)».....	279
Marienko M.V. ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE FORMATIVE STAGE OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT "DESIGN OF CLOUD-ORIENTED METHODOLOGICAL SYSTEM FOR PREPARATION OF TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SUBJECTS FOR WORK IN THE SCIENTIFIC LYCEUM".....	283

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ЕГЕРТОНА РАЄРСОНА У 1844-1876 рр.

EGERTON RYERSON'S PEDAGOGICAL IDEAS IN 1844-1876

У статті розглянуто процес реформування управління системою шкільної освіти на теренах східної Канади у 1844-1876 рр. на основі педагогічних ідей та проектів освітніх законів Е. Раєрсона. Досліджено специфіку прийнятих освітніх законів 1846, 1850 та 1871 рр. та еволюцію сфер розподілу повноважень органів управління освітою провінційного та місцевого рівнів.

Таким чином, за 32 роки перебування на посаді головного управителя освіти, Е. Раєрсон заклав основи, реформував та розвинув систему шкільної освіти провінції Онтаріо у повноцінну систему шкільної освіти, у якій були конкретизовані права та обов'язки усіх учасників освітнього процесу та посилені вимоги щодо кваліфікацій суб'єктів управління освітою. Система освіти, розроблена за проектами освітніх законів Е. Раєрсона і прийнятих парламентом у 1846, 1850 та 1871 рр., заклала основу для подальших освітніх законів. Вона значно централізувала управління освітою та передбачала чітку градацію у сфері органів управління освітою та у схемах підзвітності суб'єктів та об'єктів управління освітою. У відповідності до низки ухвалених освітніх законів було встановлено систему чіткого підпорядкування: головний управитель освіти – районний управитель освіти – шкільна рада – вчитель – учень.

Серед основних положень закону 1871 р., варто зазначити наступні: проголошення системи безкоштовної освіти; запровадження обов'язкової освіти для дітей віком від 7 до 12 років; запровадження перевірки діяльності шкіл урядовими представниками (до цього часу школи перевірялись лише місцевими інспекторами); встановлення високих стандартів кваліфікації місцевих управителів загальноосвітніх шкіл.

Успішна діяльність системи шкільної освіти будь-якої з країн світу значно залежить від навчальних матеріалів, на яких побудований навчальний процес. Те, що закладено у підручниках, формує й спрямовує майбутнє покоління нації, виховує її громадян.

Ключові слова: основні положення, районний управитель освіти, градація, шкільна освіта, шкільна рада.

The article deals with the study of the process of educational reforms in the sphere of educational administration in eastern Canada in 1844-1876, on the basis of educational views and draft bills of E. Ryerson. Educational laws of 1846, 1850 and 1871 have been investigated as well as the evolution of the division of competencies in the educational administration authorities on provincial and local levels.

Thus, during his 32 years as Chief Education Officer, E. Ryerson laid the foundations, reformed and developed Ontario's school education system into a full-fledged school education system that specified the rights and responsibilities of all participants in the educational process and strengthened requirements for qualifications of subjects of education management. The education system, developed according to the draft educational laws of E. Ryerson and adopted by Parliament in 1846, 1850 and 1871, laid the foundation for further educational laws. It significantly centralized education management and provided for a clear gradation in the field of education management bodies and in the accountability schemes of subjects and objects of education management. In accordance with a number of adopted educational laws, a system of clear subordination was established: the main manager of education - the district manager of education - the school council - the teacher - the student.

Among the main provisions of the law in 1871, it is worth noting the following: the proclamation a system of free education; introduction of compulsory education for children aged 7 to 12; introduction inspections of school activities by government representatives (until now, schools were inspected only by local inspectors); establishing high standards qualification of local school managers.

Successful activity the system of school education any countries of the world considerably depends on educational materials on that an educational process is built. That it is stopped up in textbooks, forms and directs the future generation of nation, brings up her citizens.

Key words: basic provisions, district governor of education, graduation, school education, school council.

УДК 37.014 (71)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.1>

Гук Л.І.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Кушка Б.Г.,

канд. філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постанова проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Управління системою освіти є одним із найважливіших факторів, що сприяють її успіху і забезпечують гармонійне функціонування усіх її елементів. Воно включає чіткість розмежування обов'язків у сфері органів управління освітою, їх субординацію та підзвітність. Дослідження історичної ретроспективи формування системи управління шкільною освітою Канади на основі ідей Е. Раєрсона представляє особливий науковий інтерес, оскільки саме у цей

період формувалась і досягла високого рівня розвитку система шкільної освіти провінції Онтаріо. Її структура, принципи діяльності, організація та нормативно-законодавча база були покладені в основу освітнього законодавства більшості провінцій та територій Канади, а отже, і на цій основі формувалась система освіти усієї Канади.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема історичної ретроспективи управління системою шкільної освіти Канади широко досліджується у працях З. Магдач, Н. Мукан [1, с. 12], проблеми історичного розвитку центральних та місцевих

органів управління освітою в Канаді вивчаються у працях П. Аксельрода [3, с. 32], Н. Бервоша [4, с. 28], Дж. Путмана [7, с. 80]. та багатьох інших науковців. До проблеми дослідження педагогічної спадщини Е. Раєрсона та його діяльності на посаді головного управителя освіти провінції Онтаріо упродовж 1844-1876 рр. звертались К. Томас, Дж. Путман [7, с. 90], Л. Даманія [5, с. 234] та інші вітчизняні й зарубіжні вчені, однак комплексного вивчення впливу педагогічних ідей Е. Раєрсона на формування професійної підготовки вчителів проведено ще не було.

Формулювання цілей статті є дослідити процес реформування управління системою шкільної освіти на теренах східної Канади у 1844-1876 рр. на основі педагогічних ідей та проектів освітніх законів Е. Раєрсона.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. До 40-х рр. XIX ст. на території Верхньої Канади існувала обмежена кількість положень про управління загальними школами. Закон 1816 р. уповноважував Губернатора Верхньої Канади призначати не більше 5 достойних громадян у кожному районі провінції, які формували раду освіти (англ. Board of Education). Ради освіти повинні були наглядати за діяльністю загальних шкіл та кожного року подавати звіти до уряду провінції. Вони також були уповноважені екзамнувати вчителів та видавати їм право на проведення навчальної діяльності. Однак члени рад освіти не мали відношення до педагогічної діяльності і у більшості випадків, ніколи не були вчителями. Їхня здатність адекватно оцінювати вчителів та видавати їм сертифікати неодноразово піднімалась багатьма суспільно-політичними діячами того часу, які ставили під сумнів компетентність членів рад освіти [2, с. 45].

Виклад основного матеріалу дослідження. Муніципальні ради призначали міських управителів освіти (англ. local/ township superintendents). Фактично, обов'язки міських управителів освіти були такі ж, як і управителів освіти районів, але вони мали у підпорядкуванні значно меншу територію.

Управителі освіти виконували також низку інших функцій, зокрема, розподіляли кошти по школах району та визначали межі шкільних районів.

За даних умов розподілу влади у сфері управління освітою існувала велика кількість місцевих чиновників та був відчутний брак централізації в управлінні освітою.

Під час перебування Е. Раєрсона на посаді головного управителя освіти, у Верхній Канаді було прийнято низку законодавчих актів, які регулювали сферу управління освітою. Найважливішими з них були закони, прийняті у 1846, 1850 та 1871 рр.

Перший важливий закон 1846 р., прийнятий за поданням Е. Раєрсона, централізував управління освітою. Згідно з цим законом, у сфері управління

освітою був встановлений наступний розподіл повноважень.

Генерал-губернатор колонії був уповноважений особисто, без необхідності отримання згоди виконавчої ради (англ. executive council), призначати та звільняти з посади головного управителя освіти провінції. Головний управитель освіти провінції мав право:

- розпоряджатись коштами, виділеними урядом на освіту;

- займатись підготовкою та поданням на розгляд уряду освітніх законів;

- керувати усією системою освіти провінції та очолювати Загальну раду освіти провінції (англ. General Board of Education), яка допомагала йому в управлінні освітою.

Загальна рада освіти провінції складалась із шести членів, які призначались на посаду за рекомендацією Генерал-губернатора провінції і відповідала за:

- нагляд за відкриттям та роботою Нормальної школи Верхньої Канади – першого навчального закладу для підготовки вчителів, затверджувати навчальні програми, обирати місце розташування школи, визначати умови працевлаштування та заробітну плату вчителів Нормальної школи тощо;

- вивчення та рекомендація чи відхилення використання у школах навчальних підручників;

- допомога головному управителю освіти у його роботі та надання порад відносно усіх питань, що стосуються освіти Верхньої Канади, а також поширення значення важливості освіти у свідомості людей [6, с. 90].

Централізація управління освітою у новому законі зазнавала серйозної критики з боку суспільно-політичних діячів Верхньої Канади. Пряме призначення на посаду центрального апарату управління освітою генерал-губернатором країни та підзвітність лише йому створювало усі умови для максимальної незалежності центральних органів управління освітою від політичних сил. Е. Раєрсон був переконаний, що лише таким чином він зможе відгородити себе від впливу політиків і внести зміни у систему освіти провінції. «... Він вважав, що за такого способу організації [управління освітою] він буде служити інтересам країни, а не конкретних політичних сил» [7, с. 135]. Головний управитель освіти повинен був співпрацювати із головним секретарем провінції, кому він подавав усі свої звіти про систему освіти, та головному юристу провінції, який представляв проекти освітніх законів на розгляд законодавчої Асамблеї [5, с. 78].

Крім цього, Закон 1846 р. скоротив кількість місцевих чиновників та чітко ідентифікував їхні обов'язки. У кожному районі провінції був призначений один районний управитель освіти (англ. district superintendent), якого у літературі часто ще

називають місцевим управителем освіти (англ. local superintendent), а посада міських управителів освіти була ліквідована. Районний управитель освіти, хоча і був місцевим управителем, його обов'язки чітко визначались центральним органом управління освітою. Таким чином, управитель освіти району ставав зв'язною ланкою між центральним департаментом освіти з одного боку та шкільною радою з іншого. Передбачалося, що через нього головний управитель освіти провінції та Загальна рада освіти зможуть спілкуватись із місцевими органами управління освітою – шкільними радами та безпосередніми учасниками освітнього процесу – учнями й вчителями.

Для ефективної перевірки діяльності загальних шкіл та можливості швидко збирати та опрацьовувати інформацію, Е. Раєрсон розробив для районних управителів освіти спеціальну схему звіту про діяльність загальних шкіл і рекомендував її дотримуватись.

Районним управителям освіти підпорядковувались члени шкільної ради (англ. trustees), колишні районні ради, які безпосередньо управляли діяльністю шкіл. Члени шкільних рад отримали право: розпоряджатись шкільними коштами, а також усім нерухомим та рухомим шкільним майном, що знаходиться на території шкіл, у встановленому законом порядку; встановлювати розмір заробітної плати вчителів, найнятих на роботу шкільною радою; призначати на посади секретаря шкільної ради, колектора (англ. school collector) – особу, відповідальну за збір грошей із місцевих жителів на потреби шкільної освіти – та бібліотекаря; відкривати у шкільному районі, за попередньою згодою районного управителя освіти, школи для хлопчиків чи для дівчаток; визначати спосіб стягнення коштів із місцевих жителів, призначених на освіту. Шкільна рада не мала права визначати розмір грошових стягнень; не частіше одного разу в рік робити подання до муніципальної ради стосовно підняття місцевих податків, кошти яких спрямовуються у сферу освіти; звільняти від стягнення податків на користь освіти району особливо бідних сімей; скликати шкільні засідання у встановленому законом порядку; подати у відставку, за умови отримання письмової згоди своїх колег та місцевого управителя освіти [8, с. 111].

До обов'язків членів шкільних рад входило: виступати корпоративним органом у встановленому законом порядку (у підписанні угод, укладанні контрактів тощо); скріпляти своєю печаткою усі офіційні документи, видані шкільною радою; скликати щорічні шкільні засідання, а також позачергові шкільні засідання у разі потреби (наприклад, у випадку зміни території школи, у разі смерті чи складення повноважень одного із членів шкільної ради тощо); слідкувати за тим, щоб у школі були у наявності книга шкільної ради, книга відгуків

відвідувачів, журнали обліку відвідування та успішності учнів та «Освітній журнал». Останні двоє повинні забезпечуватись безкоштовно; наймати на роботу та виплачувати заробітну плату лише тим педагогам, які володіють сертифікатами вчителя; відвідувати школи та слідкувати за їхньою діяльністю, а також за використанням у навчальному процесі підручників, рекомендованих Радою загальної освіти провінції; слідкувати за тим, щоб усі учні були забезпечені навчальними підручниками та щоб шкільна бібліотека була доступною для усіх жителів місцевості; вчасно подавати щорічні та піврічні звіти про діяльність шкіл місцевому управителю освіти [8, с. 45].

Однією із нерозв'язаних проблем залишалась проблема недостатньої кваліфікованості працівників місцевих органів управління освітою. Труднощі виникали у обранні підходящих кандидатур на посади районних управителів освіти. Е. Раєрсон був переконаний, що це повинні бути високоосвідені люди із педагогічною освітою, а не лише представники еліти суспільства. Однак, як зазначають дослідники історико-педагогічної проблематики освіти Канади, освіта у житті жителів провінції не займала великого значення, тому високоосвідені люди, як правило, не виявляли бажання займати посади освітніх чиновників, в тому числі районних управителів освіти.

Особливістю Закону 1850 р. було зміцнення повноважень шкільних рад (англ. trustee boards), визнання їх корпоративними органами й надання їм влади у керівництві школами у відповідності до урядових положень, а також права на збір податків із жителів району, який шкільна рада представляла. Для цього шкільна рада повинна була мати бухгалтера. Законом дозволялось на прохання більшості жителів міст, створювати міські шкільні ради (англ. township boards of trustees), які б керували школами конкретного міста. У випадку браку коштів на фінансування діяльності загальних шкіл міська шкільна рада була уповноважена згідно з новим законом, обрати один із можливих трьох варіантів:

– подати запит на необхідну суму до міської ради (у цьому випадку рада зобов'язана була надати кошти);

Висновки. Отже, з прийняттям освітнього закону 1850 р. повноваження екзаменації та сертифікації вчителів перейшли від районних управителів освіти до районних рад освіти. Оскільки вимоги щодо сертифікації вчителів були встановлені Радою загальної освіти, а районні ради освіти були органами, що представляли центральний орган управління освітою на місцях, у цьому законі чітко прослідковується подальша тенденція до централізації управління освітою.

У 50-х рр. XIX ст. було прийнято також низку важливих законів, які конкретизували специфіку

діяльності, права, обов'язки та сфери відповідальності різних учасників освітнього процесу, зокрема, у 1850 р. Рада загальної освіти конкретизувала обов'язки вчителів.

Дослідники історичної ретроспективи розвитку освіти Канади зауважують, що у період з 1850 по 1871 рр. законодавчою владою Верхньої Канади не було прийнято освітніх законів, які б запроваджували нові принципи у системі організації та управління освітою. Безумовно, щоб відобразити зростаючі потреби суспільства, що швидко розвивалось, у цей період було прийнято низку поправок до останнього освітнього закону 1850 р., які удосконалювали його [7, с. 112].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Магдач З. Т. Історична ретроспектива розвитку шкільної освіти Канади (Серія педагогічні та історичні науки) Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 84. – С. 155-161.

2. Althouse J. The Ontario Teacher, a historical account of progress 1800-1910. – Ontario Teachers' Federation. – 1967. – 184 p.

3. Axelrod P. The Promise of Schooling: Education in Canada 1800-1914 – Toronto: University of Toronto Press, 1997. – 160 p.

4. Burwash N. The Makers of Canada. Egerton Ryerson – Toronto: Morang & Co Limited, 1906. – 303 p.

5. Damania L. Egerton Ryerson. – Toronto: Fitzhenry & Whiteside Ltd. – 1975. – 59 p.

6. Hodgins D. Ryerson Memorial Volume: prepared on the occasion of the unveiling of the Ryerson Statue in the grounds of the Education Department on the Queen's birthday, 1889. – Toronto. – Printed by Warwick & Sons 68 and 70 Front street west. – 1889. – 146 p.

7. Putman J. H. Egerton Ryerson and Education in Upper Canada / J. H. Putman. – Toronto: William Briggs, 1912. – 272 p.

8. The laws relating to common schools in Upper Canada together with the forms, general regulations and instructions for executing their provisions. – Toronto: Printed for the Department of Public Instruction for Upper Canada by Lovell and Gibson. – 1855. – 145 p.

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

ESTABLISHMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE

Ця стаття присвячена дослідженню історії ідей та їх витоків у освітній науці. Визначено сучасний стан та перспективи розвитку освітньої науки. Враховуючи особливості педагогіки, визначені її об'єкти та теми. Між педагогікою та іншими науками встановлюються міждисциплінарні зв'язки, що дозволяють глибше зрозуміти педагогічні факти, явища і процеси. Розкриває джерела, на яких спирається освітня наука. У статті зазначається, що педагогіка має на меті теоретично узагальнити факти, проникнути у внутрішню природу явищ, визначити їх причини та передбачити їх розвиток. Проаналізувати об'єктивні закономірності навчально-виховного процесу, вивчити його сутність і неминучі, універсальні та стійкі причинно-наслідкові зв'язки. Їх знання дають змогу належним чином адаптувати навчальний процес до соціальних потреб, прогнозувати та реалізовувати результати навчання. Педагогіка – це наука, яка вивчає процес виховання, навчання та розвитку особистості. Вважається, що педагогіка розвивалася в обіймах філософії, яка на той час була майже єдиним науковим сукупністю знань. Наука має предмет і об'єкт свого вивчення, і є синтезом знань про фактичні явища, які вона вивчає. Однак це, безсумнівно, має певний зв'язок з іншими науками. Визначення предмета як особливої сфери власної освітньої соціальної діяльності є частиною навчальної підготовки. Педагогіка Вивчення освіти — це свідомий системний процес, який готує людину до життя і праці, розкриває її природу, закономірності, тенденції та перспективи, вивчає принципи і правила навчальної діяльності. Як і будь-яка наука, педагогіка прагне теоретично узагальнити факти, проникнути у внутрішню природу явищ, знайти їх передумови, передбачити їх розвиток. Аналізується об'єктивна закономірність навчально-виховного процесу, досліджується природа і неминучість навчального процесу, універсальний стійкий зв'язок і причинно-наслідковий зв'язок. Їхні знання дозволяють їм правильно структурувати процеси навчання, прогнозувати результати навчання та здійснювати навчання відповідно до потреб суспільства. Педагогіка вивчає лише процеси виховання, навчання та навчання в межах своєї галузі, враховуючи лише педагогічні аспекти. Загальнопедагогічні принципи навчально-виховного процесу, виховання і навчання людей різного віку вивчаються через виховну роботу навчальних закладів, установ, організацій та трудової діяльності.

Ключові слова: педагогічна наука, історія, особистість, розвиток, етапи розвитку, сучасні умови, знання, освітній процес, педагогічний прогрес, мистецтво.

This article is devoted to the study of the idea of educational science and the history of its origin. The peculiarities of the stages of pedagogy development are analyzed and revealed. The current state and prospects of educational science development are determined. Taking into account the peculiarities of pedagogy, its objects and topics are identified. Interdisciplinary links have been established between pedagogy and other sciences, which allow a deeper understanding of pedagogical facts, phenomena and processes. Reveals the sources on which educational science is based. The article notes that pedagogy aims to theoretically summarize the facts, to penetrate into the inner nature of phenomena, to determine their causes and predict their development. Pedagogy - a science that studies the process of education, training and development of personality. It is believed that pedagogy developed in the arms of philosophy, which at that time was almost a monolithic system of scientific knowledge. Science has the subject and object of its study, and is a synthesis of knowledge about the actual phenomena that it studies. However, this certainly has something to do with other sciences. Define the discipline as a special area of their own educational social activities, the components of which are education and training. Pedagogy explores education as a conscious and systematic process that prepares a person for life and work, reveals its nature, patterns, trends and prospects, studies the principles and rules of educational activities. Like every science, pedagogy seeks to theoretically generalize facts, to delve into the inner nature of phenomena, to determine their causes, to predict their development. The objective regularity of the educational process is analyzed, the nature and inevitability of the educational process, universal and stable connection, causal connection are investigated. Their knowledge allows them to properly structure the learning process, predict learning outcomes and implement learning in accordance with societal needs. Pedagogy studies only the process of education, training and learning in its field, which considers only the pedagogical aspect. General pedagogical principles of the educational process, education and training of people of all ages are studied through the educational work of educational institutions, organizations and labor collectives.

Key words: pedagogical science, history, personality, stages of development, modern conditions, knowledge, educational process, pedagogical progress, art.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.2>

Гураль О.І.,

викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування № 1
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Дем'янюк Н.О.,

викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування № 1
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Вступ. Розглядаючи становлення освітньої науки, слід зазначити, що ця наука має свої концептуальні прийоми, свої методи дослідження, репрезентує досвід навчальної діяльності, накопичується поколіннями, знаходить своє відображення в певних принципах, законах і правилах. Звісно, наука про освіту існує завдяки природним потребам людей, допомагаючи молодому поколінню громадян зрозуміти потреби життя,

гармонійно влитися в нього, повноцінно реалізувати себе в ньому.

У статті ми розглянемо види педагогіки, а саме, елітарну і народну педагогіку.

Як відомо, жодна наука не може розвиватися без систематичного перегляду й оцінки накопиченого обсягу знань. Тому історія педагогіки має на меті розкрити механізм розвитку цієї науки, реконструювати історичні зміни педагогічних знань,

сприяти підвищенню теоретичного рівня сучасної педагогіки, створити умови для повного аналізу масштабів її досягнень.

Звичайно, сьогодні в українській педагогіці відбуваються перегляди понять, зміни в основі методів, дослідження нових понять. Історики серед сучасних дослідників особливо цікавляться такими періодами розвитку. Педагогіка вважається наукою про виховання, принципи якої базуються на передачі досвіду та засвоєнні підростаючим поколінням. Становлення науки почалося дуже давно. На виникнення педагогіки значною мірою вплинув розвиток людини, що проходив поетапно.

Мета та завдання дослідження полягає в теоретичному аналізі історії становлення педагогічної науки.

Цілями дослідження є: визначення понять і характеристик освітньої науки, розкриття творчого етапу освітньої науки, утвердження освітньої науки в широкому науковому просторі.

Результати дослідження. Вчені вважають, що педагогіка має як фундаментальний (теоретичний), так і прикладний (особливо педагогічний) рівень. На цю багаторівневу структуру навчання вказав К. Ушинський, назвавши ці рівні «теорією» та «практикою». Засновником вітчизняної системи навчання вважається Ушинський К. Д. Він написав першу велику працю в галузі освітньої антропології під назвою «Людина як об'єкт виховання».

Теоретичний рівень демонструє давній зв'язок педагогіки та філософії. Він вивчає суспільний лад, спираючись на відповідну науково-педагогічну спадщину, результати відповідної науки та дані практичної діяльності, формує загальні, оптимізовані за період, педагогічні рекомендації, окремі принципи, закони, правила. Вивчення педагогіки на цьому рівні в навчальних закладах має на меті формування у майбутніх учителів відповідного педагогічного світогляду. Є ряд вчених, які своїми працями здійснили масштабний внесок у теорію української педагогіки Володимир Мономах ("Повчання дітям"), Г. Сковорода, П. Юркевич, К. Ушинський, П. Куліш, Б. Грінченко, С. Русова, І. Огієнко, Я. Чепіга, І. Отешенко, С. Сірополько, П. Біланюк, Я. Кузьмів, О. Ю. Дзерович, П. Паращин, І. Юцишин, П. Будз, Г. Ващенко, В. Сухомлинський, М. Стельмахович та ін.

Традиційно педагогіку на цьому рівні поділяють на дві основні частини – теорію навчання (педагогіку) і теорію освіти. Згодом окремий розділ представить теорію розвитку як її автономну частину, про яку йдеться нижче.

Рівень застосування педагогічної науки трактується як методичний. Насамперед вона представлена професійним підходом, який іноді називають практичною або специфічною педагогікою. Крім того, формуються також «Методика позакласної роботи» (обов'язки класного керівника, організація

позакласної роботи тощо) та «Методика виховної роботи».

Навчальні дисципліни на прикладному рівні «вбирають» пропозиції, педагогічні теорії та розробляють методи (шляхи) їх реалізації, передбачаючи навчання з різних шкільних дисциплін, практику у позакласній та позакласній роботі тощо.

Під терміном «українська освітня наука» в широкому розумінні ми розуміємо відносно цілісну діяльність українських наукових та освітніх кіл у суспільному житті нашої країни, інституційне оформлення якої базується на різних організаційних підрозділах, наукових школах, регіонах. і дослідження, наукові знання [1, с.40].

Педагогіка – це одночасно і наука, і мистецтво виховання та навчання дитини або молодшої людини. Відмінності в менталітеті, характері мислення людей та сприйнятті ними нових ідей визначаються як генетикою, так і існуючою з покоління в поколінням цінностей. Ці відмінності в свою чергу визначають сприйняття дитини до різних методів навчання та виховання. При цьому всі ширші впроваджені у процес навчання технічні новинки неминуче впливають на психіку, причому "ігри" з розумними пристроями можуть не так розвивати, як призводити до деградації та несерйозному ставленню до навчання.

Педагогіку зазвичай визначають як науку про виховання та навчання (освіту) людини, хоча значною мірою це не наука, а мистецтво (уміння) виховувати та навчати у повному відповідно до оригінального давньогрецького терміну *dagwgi*», в якому *dagw* означає "вісти", а *gi* – "дитя". Це вміння вести за собою дитину або молоду людину, не тільки до навчаючи його основ різних наук, а й щеПЛення базові принципи моралі та етики, за відсутності яких людина не повноцінний, а суспільство загалом нежиттєздатне.

Педагоги мають бути дуже добре освіченими фахівцями, ерудованими людьми і, головне, психологами, щоб захоплювати дітей у світ знань, повертати їм віру у справедливість, благородство та вищі ідеали, щоб вони не сприймали життя як безглузде існування в оточенні людей, що не розуміють, а відчували внутрішню потребу у роздумі, аналізі, саморозвитку.

Велику роль у створенні й розвитку освітньої науки відіграли грамота й читання. Ці норми викладалися в перших навчальних центрах при храмах і палацах. Як відомо, формування системи освіти почалося на стародавньому Сході. Відкривалися школи, особливо капеланська школа, головним завданням якої була підготовка священиків. Також у палаці є школи для підготовки офіцерів-писарів, військові школи. У школі викладаються різні предмети, зокрема розрізняються такі предмети: письмо, читання, арифметика, право, астрологія, медицина, релігія. Ми вчилися в школі десять

років, оплачували навчання, мали уроки з ранку до вечора. Часто застосовуються тілесні покарання.

Пізніше становлення педагогіки відбулося в Стародавній Греції та Римі. Вперше вжито слово «учитель», яке походить від грецького слова. Він згадував про рабів, які водили дітей свого господаря до школи.

Першим професійним учителем вважається римлянин Марк Фібі Квінтіліан. Він вважає, що для правильного розвитку дітей необхідно запровадити загальну гуманітарну освіту. Квінтіліан першим запитав, що повинен запитати будь-який педагог:

- гарна освіта;
- любов і повага до дітей.

Грецьке виховання означало будову ідеальної людини, яка мала високі моральні переконання, розвивала свій розум і тіло. Вихователю виховує у дітей почуття прекрасного. Тому кожен в Греції з дитинства хоче бути кращим за інших, бути відомим. Висловлюються також їхні думки, які стають відомими словами Аристотель, Сократ, Цицерон, Платон.

У Спарті люди приділяли велику увагу фізичному, а не розумовому розвитку. Тому багато людей неписьменні та розумово недорозвинені. У римських школах викладають право та граматику. Для дітей дворянських родин відкривалися школи риторики, де навчали мовлення. У середні віки церква та її священники відігравали важливу роль. Там зберігся латинський алфавіт. Школи існують при церквах і соборах, і так багато говорять про релігію та світогляд.

Освіта на Русі почало набирати обертів в період листів і листів Кирила і Мефодія – в IX ст. Існує різновид народної педагогіки, яка має ознаки порад і правил, втілені в народних традиціях, звичаях і фольклорі.

в XI-XIII ст. У Київській Русі видано численні переклади та оригінальні збірники книг і статей, у тому числі навчальні статті та роздуми («Палей», «Златоуст», «Ізмарагд», «Пчела», «Злата матиця» та ін.) [2, с. 111].

З приходом християнства з'явилися парафіяльні та церковно-приходські школи з навчанням читання, письму та рахунку. Важливу роль у цьому відіграє віра. Відомими є «Ізборник Святослава», «Повчання князя Володимира Мономаха дітям», «Домострой».

Як окрема наука сучасна педагогіка виникла в 1717 році. На це вплинула робота Бекона «Про гідність і розширення науки», в якій намагалися поділити всю науку на види. Великий внесок у розвиток педагогіки за кордоном зробили такі вчені: Коменський Я.А., який підтвердив принципи педагогіки та запропонував ідею класної системи навчання; Локк Дж., який відіграв важливу роль у викладанні педагогіки. психології, Руссо Ж.-Ж. – Введення в основи «вільної освіти»,

Песталоцці І. – Продемонструвати основну теорію навчання для цілісного розвитку дітей, Герbart І. – Ввести поняття «освітнє навчання».

Якщо зосередитися на вітчизняному періоді, то слід виділити не лише Ломоносова, який запропонував ідею загальноосвітньої школи, а й Бецького І. Радишева, який брав участь у створенні Смольної академії дворянських жінок, який виявив зацікавленість в ідеальному уявленні про фігуру людини. її виховання, відстоюючи демократичні та антикріпосницькі висловлювання Чернишевського та Добролюбова, які вважали виховання і освіту ж [2, с. 111].

Перша світова війна, що тривала з 1914 по 1918 роки, внесла докорінні зміни в систему освіти. Після війни централізоване управління навчальними закладами посилювалося, у багатьох країнах деякий час тривала навчання. Це стосується початкової школи.

Основним завданням педагогіки є створення ідеального образу нової людини та метод його формування. Джуді розвиває теорію і значення дитячих переживань під керівництвом своїх вчителів. Він запровадив персоналізовану систему навчання «Winnet Plan» та персоналізовану систему навчання «Dalton Plan». Це означає правильний розподіл навантаження, що передбачає спільне планування учнями та викладачами [3, с. 99].

Далі зазначимо, що будь-яка наука має свою тему дослідження. Предмет – це синтез знань про явища реального світу, які він вивчає. У той же час це безперечно пов'язане з іншими науками.

Предметом педагогіки є специфічна сфера суспільної діяльності, присвячена вихованню людини, однією з яких є виховання і навчання. Педагогіка вважає, що освіта – це свідомий і планомірний процес, який готує людину до життя і праці, розкриває її природу, закономірності, тенденції та перспективи, досліджує принципи і правила виховної діяльності.

Виникнення і розвиток освітньої науки як теорії виховання підростаючого покоління, тому що психолого-фізіологічні особливості людини формуються в дитинстві та підлітковому віці. Особистісний розвиток найбільше концентрується на цих етапах життя:

- формуються його основні характеристики та риси – психічна та фізична сила;
- основи світогляду;
- переконання;
- моральні почуття;
- риси характеру;
- узгодження потреб, інтересів, уподобань та подібні.

Як наслідок, значні батьківські прогалини та недоліки, виявлені в ранньому віці, є дуже серйозними і іноді можуть залишатися невиправленими.

Педагогіка вивчає навчально-виховний процес, навчання лише в притаманному йому обсязі, розглядаючи лише педагогічний аспект. У ньому враховано загальнопедагогічні принципи проектування засобів виховної роботи в навчальних закладах, установах, організаціях і трудових колективах з метою налагодження виховних процесів, виховання і навчання людей різного віку.

Педагогіка як наука пов'язана з багатьма науками: філософією (етика), соціологією, естетикою, психологією, анатомією та фізіологією людини, економікою, етнологією, педіатрією, кібернетикою тощо.

Міждисциплінарний зв'язок педагогіки з іншими науками забезпечує глибше розуміння педагогічних фактів, явищ і процесів.

Філософські науки допомагають педагогіці визначити мету освіти, розглянути наслідки загальних закономірностей життя і мислення людини, надати актуальну інформацію про наукові та суспільні зміни, коригувати напрямок освіти.

Є наукова (елітарна) і народна педагогіка. Перший з них представлений педагогічною спадщиною та сучасними дослідженнями професійних вчених-педагогів. Як правило, це основа освітньої та виправно-виправної систем, які перебувають під опікою держави. У різних країнах розрив між «вищим класом» і «нижчим класом» суспільства в історії був різним, як великим, так і малим. Власне, це також пояснює слабкий розвиток субкультури народів Центральної Європи та її значення для тих із нас, хто століттями був поневолений. Видно, що творцем народної педагогіки є сам народ, тому мудрість народної педагогіки справжня і природна, тому вона часто стає джерелом педагогічної істини в науковій педагогіці. Саме це відбувається в мистецтві, медицині та інших сферах культури. Сьогодні етнопеддагогіка іноді розглядається як доповнення до підготовки вчителів. Крім того, література, мистецтво, музика, філософія тощо також відіграють педагогічну функцію, ведучи людей до певної системи цінностей. Кожен автор (письменник, художник тощо) своєю творчістю виховує, тому, в певному сенсі, всі вони вчителі.

Народна педагогіка (сучасні дослідники часто називають її етнопеддагогікою) є невід'ємною частиною національних субкультур (народної творчості, фольклору, медицини, агрономії тощо), що походять від деяких людей, що існували за часів колоніального чи соціального рабства.

Економіка відіграє важливу роль у педагогіці, дозволяючи нам відслідковувати наслідки виробничих відносин, економічних процесів і моделей освіти та навчання. Етнологія має на увазі національні особливості людей, які завжди представляють певні народи.

Соціологія допомагає зрозуміти такі соціальні інститути, як сім'я, школи, університети, трудові

колективи, формальні та неформальні групи, молодіжні субкультури, і використовує фактичні матеріали для раціональної організації навчання та виховання дітей. Використання мережевих досліджень дозволяє проектувати та застосовувати навчальні та керуючі машини під час навчання.

Педагогіка тісно пов'язана з психологією, оскільки психологія вивчає закони розвитку людини та педагогіки. За допомогою психології педагогіка може визначити ефективність педагогічних впливів, які призводять до змін їх внутрішнього світу та поведінки. Тому логічно, щоб кожна частина педагогіки спиралася на відповідну частину психології.

Слід також зазначити, що анатомія та фізіологія людини є фундаментальними для розуміння її біологічних властивостей – розвитку вищої нервової активності, розвитку та функціонування першої та другої сигнальних систем, сенсорної, кістково-м'язової, серцево-судинної та дихальної систем.

Педагогіка в своєму розвитку базується на таких джерелах:

- Освітня спадщина минулого. Багато відмінних посад викладачів, минулих і сучасних, актуальні сьогодні.

- Сучасні дослідження освіти. Сьогоднішні нові ідеї для навчання збагачують його.

- Найкращий досвід викладання. Узагальнення еkleктичного дослідження та освітнього досвіду дозволяє встановити певні закономірності та закономірності, що лежать в основі нових теорій, концепцій і передбачень. Знання, отримані в процесі засвоєння педагогічного досвіду, стають таким чином джерелом існування і розвитку науки про навчання [6, с. 15].

Ідеально, коли всі структурні елементи педагогіки з'єднуються. Наука викладання не забезпечує автоматично успішне навчання. Для практичної діяльності вчителів необхідно не лише оволодіти теорією, а й оволодіти методами та вміннями навчального процесу. Тому вважається, що педагогічна практика ґрунтується не лише на науці про виховання, а й на творчому натхненні вчителя, тобто його мистецтві. [7, с. 23].

Розкриваючи об'єктивні закономірності виховання, навчання, педагогіки і водночас будучи прикладною наукою, вчителі мають можливість застосовувати теоретичні положення на практиці. По-справжньому оволодіти викладацькими знаннями та вміннями вчителів – це благородне мистецтво, завжди засноване на наукових знаннях. На основі узагальнення досвіду педагогічних керівників формуються правила загальноосвітньої та професійної освіти.

Можна відзначити таку специфіку педагогіки як галузі наукового знання:

- Безпосереднє відношення до всіх наук. По-перше, через зміст освіти, особливо тому, що

професійна педагогіка пов'язана з підготовкою фахівців усіх наукових галузей і всіх видів професійної діяльності.

– Педагогіка базується на використанні досягнень майже всіх наук, насамперед, філософії, психології, фізіології, кібернетики, соціології.

– Педагогіка – надзвичайно складний об'єкт вивчення, і, мабуть, найскладніший у порівнянні з усіма іншими науковими об'єктами, оскільки на неї впливає багато різних факторів: сьогодні вчитель приходить на урок у гарному настрої, а завтра – у дуже хорошому. настрої гарний. Поганий настрої, у студента Іванова болить голова, Сидоров закоханий, у Петрова низький стіл і так далі.

– Сучасна педагогіка користується загальноприйнятою мовою. Навіть такі основні категорії педагогіки, як «виховання», «виховання» та «розвиток», мають різне тлумачення. Крім того, багато педагогічних понять в українській мові не можна порівняти (за змістом) з іншими мовами (англійською, німецькою тощо).

– Педагогіка в певному сенсі є наукою майбутнього, тому що сьогоднішній навчальний процес базується на сприйнятті суспільством освіти і виховання в сучасних умовах, учням необхідно навчатися 11 років у школі, а потім від 1 до 5 з будь-якого професійно-технічного навчального року. Через 10 років після закінчення навчання попередні студенти мають бути як індивідуальними, так і професійними студентами. Але за цей час політична, соціальна та економічна ситуація суспільства в цілому та кожної окремої людини зазнає серйозних змін [4, с. 88].

Досягнення результатів навчання в педагогічній та виховній практиці значною мірою залежить від особистості, світогляду, амбіцій та професіоналізму кожного вчителя. Якщо у сфері матеріального виробництва, як підказує наука, завжди можна отримати навмисно заплановані результати, то педагогіка, як і медицина, є і наукою, і мистецтвом.

Висновок. Таким чином, в процесі формування педагогіки як науки вона структурно розвивається і має свої закономірності. Суть будь-якої науки втілена в праві. Тому освітня теорія повинна бути створена, а теорія освіти має бути системним законом. Проте законодавство про освіту має свої особливості. При цьому педагогіка розвивалася як практика, що сприяє швидкому вирішенню складних педагогічних проблем у навчально-виховному процесі, і мистецтво, що вимагає від педагогів

творчого стимулювання педагогічної майстерності.

Справжня вчительська майстерність, велике мистецтво завжди базуються на наукових знаннях. У свою чергу, на основі узагальнення педагогічного досвіду старших викладачів сформулюйте правила виховання і навчання. Визначаємо, що розвиток педагогіки базується на таких джерелах: минула педагогічна спадщина, дослідження сучасної педагогіки, передовий педагогічний досвід. Багатоаспектні дослідження та узагальнення педагогічного досвіду дозволяють виявити певні закономірності та закономірності, які створюють основу для нових теорій, концепцій та передбачень. Тому досвід знань, набутий у процесі навчання і викладання, стає джерелом існування та розвитку освітньої науки.

Навчальні наукові знання автоматично не гарантують успіх у навчанні. Для практичної діяльності вчителі повинні не лише оволодіти теорією, а й оволодіти методами та навичками навчально-виховного процесу. Тому вважається, що педагогічна практика ґрунтується не лише на науці про виховання, а й на творчому натхненні вчителя, його мистецтві.

Отже, педагогіка – це наука, яка вивчає процес виховання, навчання та розвитку особистості, і вона переросла в практику, яка допомагає швидко вирішувати складні педагогічні проблеми в навчально-виховному процесі, що вимагає творчого натхнення, педагогічного впливу, майстерності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адаменко О.В., Курило В.С. Особливості і тенденції розвитку педагогічної науки в Україні у другій половині XX століття. *Рідна школа*. 2012. № 4. 248 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ.: Видавничий центр «Академія», 2002. 400 с.
3. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті. Луганськ, 2000. 460 с.
4. Максимюк С. П. Педагогіка: навчальний посібник. Київ, 2005. 667 с.
5. Онопрієнко В.І. Історія української науки XIX–XX століть: навч. посібник. Київ, 1998. 304 с.
6. Акімова О.В. Основи педагогічних вимірювань і моніторинг якості освіти: навч. посіб. Вінниця, 2012. 148 с.
7. Супрун М. О. Педагогіка: підручник для духовних і світських закладів освіти. Київ, 2018. 400 с.

ГРУПОВІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ДОСВІД 20-х РОКІВ ХХ СТ.

GROUP FORMS OF THE ORGANIZATION OF AN EDUCATIONAL PROCESS: RETROSPECTIVE EXPERIENCE OF THE 20ties OF XX CENTURY

У статті зроблено огляд специфіки організації групових форм навчальної діяльності в українській школі двадцятих років минулого століття. Дослідження виконано на матеріалі праць українських педагогів, вміщених у збірнику «Практика ланкової праці в трудовій школі», яка вийшла 1927р. у Харкові за ред. проф. О. Залужного. Книга була заборонена до вжитку у радянський період та повернена читачам у незалежній Україні. Аналізовані джерела демонструють специфіку практичного впровадження нової системи навчання, організований на формах групової роботи, відомих як ланкова система. У статтях, вміщених у збірнику, педагоги-практики ділились досвідом роботи за новою системою, описували різноманітні методи (лабораторно-дослідницький, екскурсійний, активно-трудо-вий) та техніку опрацювання навчального матеріалу в ланковій системі, акцентували на уникнення завдань механічного характеру, які дають готові знання, форми оцінювання праці дітей.

З'ясовано, що освітяни усвідомлювали специфіку праці педагогів в умовах ланкової системи, яка складніша за індивідуальну, констатували, що точне усвідомлення різниці між колективною та індивідуальними формами роботи приведе вчителя до зміни своїх позицій у новій системі роботи, на учителя покладали обов'язки формувати ланку, переходити від академічної до організаційної діяльності, бо вимагає від учня знань методів роботи, а від учителя вміння не вчити, а керувати.

Виявлено, що тогочасні педагоги визнавали існування недоліків та оприлюднювали проблеми, які поставали у процесі практичної реалізації новацій, автори публікацій спонукали колег до діалогу та обміну досвідом. Актуальним для сучасної педагогіки залишаються методи впровадження новацій, які полягали у її всебічному вивченні та широкому обговоренні.

Ключові слова: ретроспективний педагогічний досвід, педагогічні інновації, історія педагогіки, групові форми роботи, ланкова система, упровадження інновацій.

The paper covers the review of some specific aspects of the organization of group forms of educational activity in Ukrainian school in the 20ties of the previous century. The research was done based on the material of the works of the Ukrainian educators, placed in a collection "Practice of team work at labor school", which was published in Kharkiv in 1927 under the editorship of professor O. Zaluzhnyi. During the Soviet period it was not allowed to use the book, it was returned to the readers when Ukraine got its independence. The analyzed sources demonstrate the specificity of the practical introduction of a new teaching system, which is organized on group forms of work, known as a team system. In their papers, which the collection contained, educators-practitioners shared their experience in working with a new system, described different methods (laboratory-experimental, excursion-type, active-labor) and the technique of learning the educational material in a team system, they focused on avoiding the tasks of a mechanical nature which gave ready knowledge, evaluation forms of children's activity. It was found out that educators realized the specific aspects of teachers' work in the conditions of a team system, which was more difficult than an individual one; they stated that a clear understanding of the difference between collective and individual forms of work would make them change their positions in a new system of work, a teachers' duty was to form a team, to switch from the academic to organizational activity, because a student was required to know the methods of work and a teacher had to lead rather than to teach.

It turned out that the educators of that period of time knew about the existence of drawbacks, they showed the problems which practical implementation of innovations faced; the authors of the papers encouraged their colleagues to discuss and share the experience. The methods of the introduction of the innovations are still relevant for present-day pedagogics, they consist in its comprehensive studying and wide-spread discussion.

Key words: retrospective pedagogical experience, pedagogical innovations, history of pedagogics, group forms of work, team system, introduction of innovations.

УДК 37.091.2«1920/1930»

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.3>

Кравчук О.В.,

докт. пед. наук,
професор кафедри фахових методик
та інноваційних технологій
у початковій школі
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Крикунова О.В.,

викладач вищої кваліфікаційної
категорії, викладач-методист
Комунального закладу «Уманський
гуманітарно-педагогічний фаховий
коледж імені Т.Г. Шевченка
Черкаської обласної ради»

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нинішній етап розвитку педагогіки й освіти є постійним пошуком інноваційних методів навчання. Зміни освітньої парадигми в сучасний період, зміни акцентів у концепціях навчання і виховання зумовлюють потребу у зверненні до новаторського досвіду в ретроспективі. Для сучасної педагогіки визначальним є пошук дієвих шляхів покращення якості освіти, підвищення рівня знань, застосування компетентнісних підходів до організації освітнього процесу, формування вмінь застосувати набуті знання у різних життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим актуальними залишається

вивчення ретроспективного досвіду упровадження новацій, що дає можливість об'єктивно оцінити його позитиви та недоліки, осмислити проблеми, пов'язані з упровадженням досвіду, зробити висновки та узагальнення в проєкції на сучасну освітню практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці, що займалися проблемами теорії і практики педагогічного новаторства одностайні у висновках, що реформування системи сучасної освіти не відбуватися без урахування результатів творчих пошуків педагогів-новаторів минулих періодів розвитку освіти, аналізу їхньої діяльності.

У галузі історії педагогіки наявний значний арсенал наукових праць, статей, монографій, дисертацій, присвячених вивченню новаторства на різних хронологічних зрізах (Н. Дічек, О. Кравчук, В. Паламарчук, В. Примакова, О. Сухомлинська). Учені досліджували окремі напрями нововведень, з-поміж яких приділяють увагу груповим формам організації навчання. Т. Прибора характеризувала ланкову систему самоврядування, розглядала відмінні ознаки комісійної і ланкової систем самоврядування. На основі досвіду трудової школи авторка розкрила введення ланкової системи в українській школі в аспекті підтримання дисципліни у ланках [8, с. 96-102]. К. Колесник порушує проблему організації групової діяльності учнів у початковій школі на сучасному етапі, описує форми організації навчальної діяльності. Дослідниця робить висновок про те, що групова навчальна діяльність сприяє активізації і результативності навчання учнів, вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, уміння доводити і відстоювати свою точку зору, прислухатися до думки товаришів, відповідальності за результати своєї праці [4, с. 30]. В. Царенко аналізуючи групові форми організації навчання зауважив, що у психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. Дослідник поділяє думку науковців про те, що групова навчальна діяльність – це форма організації навчання у групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і співпраці з іншими учнями [9]. В. Царенко серед групових виокремлює форми ланкові (організація навчальної діяльності постійних груп учнів, які працюють над спільним завданням); бригадні (виконання практичних і лабораторних робіт спеціально сформованими учнівськими групами); кооперативно-групові (виконання частини загального, рівноцінного за рівнем складності класного завдання), диференційовано-групові (організація роботи учнівських груп з різними навчальними можливостями), робота в парах [9]. О. Кравчук розглядала ланкову систему організації навчального процесу у зв'язку з впровадженням комплексного навчання у 20-х роках минулого століття [5, с. 19–22].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Досвід упровадження ланкової системи організації навчання представлено у збірнику «Практика ланкової праці в трудовій школі», яка вийшла 1927р. у Харкові за ред. проф. О. Залужного [7]. У ній вміщено результати спостережень українських педагогів-експериментаторів, але книга була заборонена до вжитку у радянський період та повернена читачам у незалежній Україні. Незважаючи на зацікавленість учених, методистів і практиків до окремих аспектів окресленої проблеми дослідження, вона

залишається малодослідженою, потребує осмислення та вивчення досвіду організації ланкового навчання як форми групової роботи в історії української освіти.

Мета статті – описати досвід упровадження у шкільну практику ланкової системи на основі аналізу досвіду українських педагогів у 20-х роках минулого століття.

Виклад основного матеріалу. У 20-х роках минулого століття роботу досліджуванням ланкової системи займався Кабінет Соціальної Педагогіки Харківської досвідної педологічної станції. Цю роботу він провадив у двох напрямках: перший – практична перевірка ланкової системи роботи в школі (спробу такої перевірки подана у названому збірнику) і другий – науково-теоретичне вивчення цієї проблеми. Кабінет розробив спеціальну схему, за якою збирали матеріали вивчення й проведення експериментів. У збірнику були оприлюднені узагальнення, які могли стати в нагоді організаторам ланкової роботи.

Педагоги-дослідники визнавали ланкову організацію за цікавий етап у шуканні справді колективних форм праці, за етап, що заслуговує на найуважливіше й найглибше вивчення і так розкривали сутність ланкової системи: «Ланкою в школі звичайно називали групу учнів однієї шкільної групи числом від шести до десяти чоловіка, що виконує те або інше завдання в більшій частині учбової праці. Спочатку ці завдання вдавалося спорадично, і ланка була організацією тимчасового порядку. Приміром, коли групі підчас опрацювання теми «Сільгосп» треба було зібрати конкретний матеріал про сільгосп в найближчому селі, а поїхати всієї групі на село технічно не було змоги, виділялася ланка у вісім-десять чоловіка, щоб виконати це завдання, що збирала потрібні відомості й доповідала їх групі»¹ [6, с. 103]. Дослідник констатував, що таким розподілом праці для групи розширялася можливість повніше й на конкретному матеріалі розкрити тему, а ланка мала перші навички виконання колективного завдання. Ланка в процесі виконання завдання набувала вмінь роботи у колективі, пізнавала почуття колективної творчості. За умови вдалого добору ланки праця викликала задоволення, а моменти самостійності й відповідальності підвищували активність і свідомість у роботі, що призводило до закріплення ланок, як постійної організаційної одиниці, ланки ставали первісними осередками групової самоорганізації [6, с. 103].

На підставі опрацьованого матеріалу можемо систематизувати, якими були переваги ланкової системи. На думку організаторів експерименту, учні, що працювали за комплексовою системою, «розвиненіші й активніші, привчаються сами планувати працю й часто вміють відшукати, які саме

¹ У цитуваннях праць учених зберігаємо правопис оригіналу.

моменти комплексу краще для групи в даній її становищі проробити в ланковий спосіб. Це полегшує роль керівника в організації та переведенні праці групи, бо діти відчують, що відповідальність і ініціатива йде не лише від керівника, але й від них самих» [3, с. 32]. Також зауважували, що непомітний принцип колективного співзмагання в праці дає добрі наслідки, бо слабші учні мають постійний догляд та допомогу сильних, сильні турбуються не лише за себе, але й за своїх товаришів у роботі, тому спостерігалось дружнє товариське ставлення як у ланках, так і в групі взагалі [3, с. 32]. Педагоги-експериментатори переконували, що ланкова організація, коли правильно поставити в ній працю, зміцнює дисципліну й підвищує взаємну відповідальність, бо головний фактор, що утворює її, є трудовий зв'язок колективу [6, с. 111].

Дискусійним було питання про принцип, за яким треба формувати ланку. Одні вчителі вважали за краще складати ланки з учнів однакового рівня знань. У захист цього принципу наводили те, що слабкі учні не гальмуватимуть праці сильних, а сильні не пригнічуватимуть ініціативи слабких, і таким чином слабші можуть розвиватися самостійніше й подавати кращий результат. Крім того, керівник може звернути більше уваги на ланки слабших і тим допомогти їм зрівнятися із сильнішими.

Педагоги-дослідники, об'єктивно оцінюючи нову систему, вказували і на ризики та недоліки її впровадження. Негативним чинником, за їхніми спостереженнями, могла бути ситуація, коли учитель не зміг би приділити багато уваги слабким ланкам, тоді сильні ланки пішли б вперед, а слабші відставали. Досвід переконував, що в такому випадку група розпадалася на організовані різкі частини, часто настроєні вороже одна проти одної. Педагоги вказували на ризики, пов'язані із характером запропонованих завдань. Завдання ланкам давали не лише однакові, але й різні, і група загалом чекає від ланки виявлення певної частини цілого. Припускали ситуацію, коли за умови різного рівня знань членів ланок, ланки подавали різно виконані завдання, що загалом могло не дати бажаного результату, уникнути такого недоліку можна було завдяки мішаному принципу формування ланок. Так само потрібна допомога педагога в моменти, коли діти проявляли тенденцію формувати ланки тільки з дівчат або хлопців, що могло б спричинити небажані наслідки, зумовивши ненормальні взаємини між ланками.

Дослідники інноваційної системи зважали і на той факт, що вдалий добір членів ланки не міг цілком гарантувати її продуктивності, якщо не буде сприятливих факторів у процесі самої праці. Успіх ланкової праці залежав і від зовнішньої обстановки, матеріальної бази школи, яку слід було модифікувати для впровадження інновації. О. Павловський так висловлювався про організацію роботи ланок: «Ланкова праця в групах має

багато гальм, особливо зовнішніх: класні меблі у вигляді парт або навіть довгих столів не дають можливості кожному членові ланки зручно сісти, покласти потрібні йому матеріали; коли працює п'ять ланок в одній класній кімнаті, зчиняється шум, що заважає працювати, звідси незручна поза для праці в першому разі, напруженість уваги, швидке втомлювання – в другому. Ці дрібні причини роблять працю ланки нервовою й часто впливають на якість праці» [6, с. 105]. Крім зовнішніх труднощів, помічали й глибші внутрішні. Наприклад, ланка могла розпастися, якщо не забезпечити їй можливість постійно нагромаджувати матеріал для опрацювання.

На матеріалі досліджуваного джерела можемо встановити, які форми праці були в практиці ланкової системи. Передусім це колективна праця. За такої форми ланка працює над завданням уся разом. Разом обговорюють завдання, разом його виконують. Ланковий головує на зборах, учні по чергово виконували роль секретаря. Недоліком цієї форми було те, що не всі учні давали матеріал, часто активно працювали кілька членів ланки, а решта брали участь лише частково.

Сутність іншої форми ланкової роботи полягала в тому, що ланка розподіляла завдання частини, які виконували окремо члени ланки. Потім ланка обробляла ці частини завдання й систематизувала їх. В основі цієї форми лежить не суто колективна праця, а індивідуальна, колективну роботу ланка лише планувала та синтезувала.

Виокремлювали форми роботи і за змістом: 1) дослідно-екскурсійна праця ланки (приміром, вивчити село, вивчити процес обробки зерна через дослідження цих об'єктів та спостережень); 2) дослідна (дослідити проростання зерна, проаналізувати склад борошна); 3) праця над книжковим матеріалом (написати на підставі певної літератури про чинники зростання хліборобства або про сучасний стан сільського господарства); 4) підсумкова праця що до розділу комплексу (теми). Незалежно від того, якими способами опрацьовували матеріали комплексного розділу, в кінці роботи ланки підсумовують його за окремими завданнями; 5) праця з математики (математика та мова, як способи вивчення завдання, потребують, щоб із ними були знайомі й щоб цими способами опанували); 6) праця з мови.

Цікавими є спостереження про організацію процесу опрацювання матеріалу. Перед опрацюванням матеріалу відбуваються організаційні збори ланки або групи. На цих зборах керівник знайомить ланку з завданням – темою, вказує на джерела й підручники й обговорює спільно з дітьми докладний план виконання завдань. Одержавши завдання, ланка складає план своєї праці й розподіляє її між своїми членами. Потім нагромаджується матеріал через різні джерела й у різних

комбінаціях. Матеріал нагромаджується або через спостереження під час екскурсії, або шляхом проведення лабораторного експерименту, або через безпосередню участь у трудовому процесі. Коли ланка має достатній запас матеріалу, вона розпочинає опрацьовувати його. Кожен член ланки робить свої вказівки в обговорюваній справі або доповнює відомості товариша, кожен додає свої міркування. Надати опрацьованому матеріалові закінченої письмової форми доручається по черзі кожному членові ланки. Особливо цінним, на думку дослідників, є те різноманітність думок, вдало поставлене питання стимулюють думку, активна участь кожного підвищує тонус праці, а дискусія, що розгортається іноді, створює цілу гаму емоційних переживань. У такій атмосфері навіть найвідсталіші втягаються в роботу. Матеріал, опрацьований ланкою, обговорювався і тільки після цього процес опрацювання вважався завершеним.

Значна увага в упровадженні ланкової системи приділялася ролі вчителя.

Експериментатор зауважує: «Керівник мусить виразно уявити собі місце ланкового способу праці в комплексі, виразно формулювати та дати ясні завдання, зазначити час опрацювання їх та детально розробити їхній план, визначити форми ланкової праці та її час. Роль вчителя різна на початку праці групи в ланковий спосіб і в той час, коли ланка добре опанувала цим способом» [6, с. 105]. Педагоги-дослідники акцентували на важливості організації початкового етапу, умінню вчасно виставити завдання, ділилися спостереженнями, що особливо на перших кроках ланкової роботи, краще, коли ланка складає план своєї роботи, навіть робочий план, у годинах та план завдання й ці плани затверджує керівник. Далі, хоч це й вимагало багато часу, але необхідно, щоб керівник перевіряв роботу ланки до оприлюднення звіту, виправити допущені помилки, бо слабка робота ланки зумовить незадоволення групи, і не дасть бажаного ефекту. Майстерність керівництва ланкою полягла в тому, щоб керувати нею непомітно. Педагоги ділилися досвідом, коли траплялось, що одній із слабких ланок керівник допомагав більше, і це викликало незадоволення, бо ставило одну ланку в інші умови, ніж іншу, пропонували дати слабкій ланці легше завдання, ніж проявляти в її роботі більше керівництва. Не в усіх формах ланкової роботи ланка вимагає однакового керування, і це керівник мусить відчувати. Однак, погоджувалися з тим, що загалом праця педагога за ланкової організації значно різноманітніша, жвавіша, а за достатньої зоргаізованості ланок легша. Актуальним, на нашу думку, є висновок педагога В. Павловського про специфіку ролі учителя за ланкової системи: «З педагога, що „накачував знання“ в дитячі голови, він перетворюється на організатора дитячого колективу, співучасника

й інструктора останнього в роботі. Його увагу прикуто не до окремої особи, а до колективу, вивчати, характеризувати йому треба не десятки окремих осіб, а кілька ланок. До цього характеристика колективу хоч і нова проблема для педагога, проте складання її значно простіше, ніж уточнена характеристика індивідууму» [6, с. 111].

Висновки. Отже, педагогічний збірник «Практика ланкової праці в трудовій школі» (Харків, 1927) є цінним джерелом для вивчення історії впровадження інновацій в освітній процес в Україні у 20-х роках ХХ ст. У статтях, вміщених у збірнику, педагоги-практики та експериментатори ділилися досвідом роботи за новою системою, описували різноманітні методи (лабораторно-дослідницький, екскурсійний, активно-трудоий) та техніку опрацювання навчального матеріалу в ланковій системі, акцентували на уникненні завдань механічного характеру, які дають готові знання, форми оцінювання праці дітей. Цінними для сучасності є уміння об'єктивно визнавати ризики та недоліки інноваційної системи.

З'ясовано, що освітяни усвідомлювали специфіку праці педагогів в умовах ланкової системи, яка складніша за індивідуальну, констатували, що точне усвідомлення різниці між колективною та індивідуальними формами роботи приведе вчителя до зміни своїх позицій у новій системі роботи, на учителя покладали обов'язки формувати ланку, переходити від академічної до організаційної діяльності, бо вимагає від учня знань методів роботи, а від учителя вміння не вчити, а керувати.

Матеріал збірника є актуальним для сучасної педагогіки, бо містить практичні узагальнення стосовно специфіки впровадження інновацій в освітню практику, які необхідно враховувати і в сучасний період.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волобуїв П. Спроба вивчення ланкової системи. Ланкова праця в п'ятій групі. *Практика ланкової праці в трудовій школі I* за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України, Харків, 1927 р. С. 77–102.
2. Залужний О. Передмова. *Практика ланкової праці в трудовій школі I* за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України, Харків, 1927 р. С. 3–4.
3. Заріцька О. Ланкова праця в п'ятій групі. *Практика ланкової праці в трудовій школі II* за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України, Харків, 1927 р. С. 32–56.
4. Колеснік К.А. Особливості організації групової діяльності учнів у початковій школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Збірник наукових праць. Випуск 46. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 26–30.
5. Кравчук О.В. Ланкова система організації навчального процесу 20-х років ХХ ст. в оцінці сучасників. *International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics»* :

Conference proceedings, October 20–21, 2017. Lublin: Izdevniecība «Baltija Publishing». С. 19–22.

6. Павловський В. До справи ланкової організації праці в школах соцвиху. *Практика ланкової праці в трудовій школі* / за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України, Харків, 1927 р. С. 102-112.

7. Практика ланкової праці в трудовій школі / за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України, Харків, 1927 р.

8. Прибора Т.О. Впровадження ланкової системи самоврядування в українській школі. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. Вип. 115. 2007. С. 96–102.

9. Царенко В.О. Царенко В.О. Сучасні інтернет-технології як засіб забезпечення групового навчання учнів старшої школи. [Електронний ресурс. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_93/Tsarenko.pdf

СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДЕОНТОЛОГІЇ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

PARTNERSHIP PEDAGOGY STRATEGIES IN THE PEDAGOGICAL DEONTOLOGY OF VASYL SUKHOMLYNSKY

Стаття присвячена вивченню особливостей реалізації принципу партнерства в педагогічній деонтології Василя Сухомлинського, розкриттю основних аспектів застосування його методичних ідей у сучасному освітньому середовищі Нової української школи. Особливу увагу акцентовано на тому, що започаткована освітня реформа спрямована на створення закладу загальної середньої освіти, у якому в учнів формуватимуть цінності, необхідні для успішної самореалізації компетентностей, навчатимуть їх критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути свідомими, відповідальними громадянами. Для цього в такій школі повинна панувати атмосфера співпраці та взаєморозуміння, що є декларативним принципом педагогіки партнерства, в основі якої спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, де учитель виступає в ролі друга, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. З'ясовано, що педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість. Зазначено також, що з пошуком конструктивних шляхів і механізмів реалізації засад педагогіки партнерства в Новій українській школі, слід переглянути і по новому оцінити погляд у майбутнє видатного педагога Василя Сухомлинського. Доведено, що педагогічна спадщина науковця не втратила значущості для сучасної педагогічної науки і практики, позаяк є невичерпним джерелом ідей. Багатоаспектні науково-педагогічні надбання Василя Сухомлинського щодо цінності організації освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, сприяють у вирішенні питань сучасної освіти. Ідеї великого педагога, виплекані на принципах педагогічної деонтології, допомагають вчителю краще зрозуміти дитину та вдосконалювати педагогічну техніку. Його стратегії багато в чому випередили свій час, досвід набув схвалення, належно оцінений, а порадами і рекомендаціями сьогодні керуються усі вчителі Нової української школи.

Ключові слова: педагогіка партнерства, педагогічна деонтологія, Василь Сухомлинський, видатний педагог, освітнє середовище, Нова українська школа.

The article is devoted to the study of the peculiarities of the implementation of the principle of partnership in pedagogical deontology of Vasyl Sukhomlynskyi, the disclosure of the main aspects of the application of his methodological ideas in the modern educational environment of the New Ukrainian School. Emphasis is placed on the fact that the initiated educational reform is aimed at creating a general secondary education institution in which students will develop values necessary for successful self-realization of competencies, teach them to think critically, not be afraid to express their opinions and be conscious, responsible citizens. To do this, such a school should have an atmosphere of cooperation and mutual understanding, which is a declarative principle of partnership pedagogy, based on communication, interaction and cooperation between teacher, student and parents, where the teacher acts as a friend and the family is involved in building the child's educational trajectory. It was found that the pedagogy of partnership determines a truly democratic way of cooperation between teacher and child, which does not rule out differences in their life experience, knowledge, but provides unconditional equality in the right to respect, trust, friendliness and mutual demands. It is also noted that with the search for constructive ways and mechanisms to implement the principles of pedagogy of partnership in the New Ukrainian School, it is necessary to review and re-evaluate the future of the outstanding teacher Vasyl Sukhomlynskyi. It is proved that the pedagogical heritage of the scientist has not lost its significance for modern pedagogical science and practice, as it is an inexhaustible source of ideas. The ideas of a great teacher, nurtured on the principles of pedagogical deontology, help the teacher to better understand the child and improve pedagogical techniques. His strategies are far ahead of their time, the experience has been approved, properly evaluated, and today all teachers of the New Ukrainian School are guided by advice and recommendations.

Key words: partnership pedagogy, pedagogical deontology, Vasyl Sukhomlynskyi, outstanding teacher, educational environment, New Ukrainian School.

УДК 371.135
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.4>

Красовська О.О.,
докт. пед. наук, професор,
завідувачка кафедри теорії
Приватного вищого навчального
закладу «Міжнародний економіко-
гуманітарний університет імені
академіка Степана Дем'янчука»

Сойко І.М.,
канд. пед. наук, доцент,
декан педагогічного факультету
Приватного вищого навчального
закладу «Міжнародний
економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»

Хом'як О.А.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії
та методик початкової освіти
Приватного вищого навчального
закладу «Міжнародний
економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні Україна творить одну з визначних сторінок своєї історії: наше суспільство стало на захист власної свободи і демократії, прагне посісти чільне місце серед європейських країн. Це бажання продемонстроване також започаткуванням ряду реформ, серед яких освітня – Нова українська школа, спрямована на створення закладу загальної середньої освіти, у якому в учнів формуватимуть цінності, необхідні для успішної самореалізації компетентностей, навчатимуть їх критично мислити, не боятись висловлювати власну думку

та бути свідомими, відповідальними громадянами. Для цього в такій школі повинна панувати атмосфера співпраці та взаєморозуміння, що є декларативним принципом педагогіки партнерства, в основі якої «спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, де учитель виступає в ролі друга, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини» [6, с. 14].

«Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну

рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість» [8, с. 114]. Проблема дослідження розкриває цінні методичні ідеї та стратегії педагогічної спадщини Василя Сухомлинського, засновані на глибинному партнерстві школи як суспільної освітньої системи і педагогічної майстерності вчителя, спрямованій на формування творчої особистості, інноватора та патріота, оскільки педагог – творець майбутнього держави, людства. Саме від його особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, ідеалів залежить подальша цивілізаційна доля України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різним аспектам вивчення наукової, літературної, педагогічної спадщини В. Сухомлинського присвятили свої праці як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Ідеї видатного педагога були проаналізовані в наукових працях: М. Антонця, І. Бежа, А. Богуш, Е. Гартманн, І. Зязюна, Н. Калініченко, Г. Калмикової, А. Кокерілля, Н. Ничкало, М. Мухина, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Хавруліної та ін. дозволяють виокремити один із найактуальніших векторів його педагогічної системи: пріоритетність сімейного виховання та співпраці із родиною вихованців.

Цінними для нашого дослідження є праці таких науковців, як В. Олійник, Н. Любченко, Н. Білик, В. Бондар, Л. Даниленко, Л. Колосова, В. Луговий, В. Маслов, Н. Побірченко, Н. Протасова, С. Сисоєва, Т. Сорочан, А. Фасоля та ін. У своїх дослідженнях вони актуалізують питання розвитку професійної компетентності сучасного педагога в умовах модернізації системи освіти, наголошують на важливості формування конкурентоздатного фахівця, готового до діалогу і багатосторонньої комунікації.

Австралійський вчений А. Кокерілл, вивчаючи педагогічні твори Василя Сухомлинського, звернув увагу на залучення батьків до виховання дітей, створюючи в школі добровільні організації [14]. Михайло Антоненко на основі аналізу праць В. Сухомлинського розкрив сутність гуманістичного принципу дитиноцентризму, на якому має базуватися сучасна освітня діяльність [1]. Алла Богуш висвітлює сутність моральних категорій педагогіки добра Василя Сухомлинського [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вважаємо, що з пошуком конструктивних шляхів і механізмів реалізації засад педагогіки партнерства в Новій українській школі, слід переглянути і по новому оцінити погляд у майбутнє видатного педагога Василя Сухомлинського.

Метою статті є більш детальне вивчення особливості реалізації принципу партнерства у педагогічній деонтології В. Сухомлинського, розкриття основних аспектів застосування його методичних ідей в сучасному освітньому середовищі Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. «Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками» – зазначено в Концепції «Нова українська школа» [6, с. 14]. Там знаходимо й основні принципи педагогіки партнерства, на яких ґрунтуватиметься реалізація концепції:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [6, с. 14].

Принагідно маємо сфокусувати увагу на ключових правилах взаємодії всіх учасників освітнього процесу, які впливають зі світоглядних положень Закону України «Про освіту» та Типової освітньої програми [4; 13]. В означених документах зазначено, що основою соціального партнерства є спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем, батьками та іншими представниками соціуму і акцентується на їхній добровільній співпраці та зацікавленості, рівноправній участі в освітньому процесі, спільній відповідальності за результат, об'єднанні спільними цілями та прагненнями.

На тому, що гармонійний, усебічний розвиток молодшого школяра можливий за умови, коли школа і сім'я будуть діяти одноставно та стануть одностайними у спільній роботі, на важливості залучення родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини, наголошував у своїх працях і В. Сухомлинський. Василь Олександрович переконував: коли школа, громада і батьки об'єднують свої зусилля, тоді навчальний процес наповнюється мудрістю, гармонією, розумною вимогливістю. Гармонійний, усебічний розвиток можливий тільки там, де два вихователі – школа і сім'я – не лише діють одногосно, висуваючи до дітей однакові вимоги, а є одностайними: мають однакові переконання, керуються однаковими принципами, мають в процесі виховання спільну мету, цілі, засоби [10].

Важливого значення педагог надавав співдружності родини та школи, педагогічній освіті батьків. Батьківська педагогіка, тобто елементарне коло знань матері та батька – це фундамент, основа всієї педагогічної теорії й практики» [10, с. 24]. У статті «Слово до батьків» він пропагував ідею повернення педагогічної відповідальності в родину

[8]. «На моє глибоке переконання, – писав Василь Олександрович, – педагогіка повинна стати наукою для всіх: і для вчителів, і для батьків» [9, с. 46]. На організації такої дружньої взаємодії наголошується і в Концепції НУШ: «Нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей» [6, с. 14].

Власні методичні ідеї, стратегії щодо педагогіки партнерства, В. Сухомлинський узагальнив у «Батьківській педагогіці», яка сьогодні набуває особливої актуальності і значущості, адже доводить, що співпраця між усіма учасниками освітнього процесу допоможе зробити українську школу відкритою, інноваційною та цікавою.

У контексті нашого дослідження, вважаємо за доцільне переосмислити роль учителя, як організатора освітнього процесу в НУШ, розглянути педагогічні ідеї В. Сухомлинського щодо розвитку особистості педагога та його професійної компетентності, адже «...цінності та принципи педагогіки партнерства покладено в основу стандарту освіти, оновленої системи професійного розвитку вчителя, сучасної державної освітньої та кадрової політики (відбір та оцінювання педагогів)» [6, с. 15].

У своїх працях науковець визначає професійну етику, як сукупність моральних позицій, різних підходів, форм і методів, індивідуальних професійних якостей, вироблених на підґрунті індивідуальних особливостей людини. Педагогічна деонтологія – своєрідна, взаємодія майстра та об'єкта з яким він працює. Багатогранність, різноманітність, зразковий стан нашої творчості, якими користуватись слід так тонко, як віртуоз володіє віолончеллю, – це і є педагогічною професійною етикою [8; 9; 10; 11].

Відомий педагог, гуманіст, науковець Василь Сухомлинський стверджував, що вчитель навчає і виховує не лише методами або прийомами, а й неповторністю власної індивідуальності, особистими якостями. Вихователь – людина, якій, окрім педагогічного таланту, притаманне вміння любити дітей, шанувати їх і робити все для того, аби виховати кожного з них справжньою Людиною. Ми поділяємо думку В. Хайруліної про те, що для В. Сухомлинського «педагогічна любов» – це, передусім, повага до особистості дитини, турбота про неї, це складний процес розуміння, вивчення дитини, відкриття в ній людської краси, на основі якої відбувається формування особистості [12].

Сьогодні заслуговують на увагу також педагогічні ідеї видатного педагога про те, що вчитель, як ніхто інший, повинен уміти керувати своїми почуттями, емоціями, бути прикладом для дітей, демонструвати справжню науку високоморальної поведінки. Нетактовність, образливе ставлення завдає дітям глибоких душевних травм, негативно позначається на результатах навчання і виховання.

«Будьте доброзичливі! – радив В. Сухомлинський учителям. Бути доброзичливим – означає ставитися до дитини так, як ви поставилися б до власного сина» [11, с. 432]. Доброзичливість Василь Олександрович називав найтоншою гармонією шкільного життя, адже «взаємність доброзичливості виховується в атмосфері великої емоційної культури [11, с. 433].

Кожен учитель, на думку Василя Сухомлинського, повинен володіти такими особистісними якостями, як гуманність, громадянська відповідальність, соціальна активність, правдивість, справедливість, порядність, чесність і гідність, чутливість до іншої людини, працьовитість і самовідданість. Громадянська відповідальність, соціальна активність вчителя є основою для формування у школярів «ідейної серцевини особистості – громадянських поглядів, переконань, почуттів, поведінки, вчинків, єдності слова і діла» [8, с. 145]. Сьогодні, як ніколи, слова педагога є актуальними і важливими, адже кожен учитель початкової школи ставить перед собою головне завдання – формування особистості дитини, майбутнього громадянина України, патріота з активною громадянською і життєвою позицією, відтак, виконати поставлене завдання зможе педагог зі сформованими означеними професійними компетентностями.

Сукупність якостей учителя створює його авторитет. Авторитет педагога, як і авторитет представника будь-якої іншої професії, здобувається наполегливою працею. Учитель головна фігура педагогічного процесу. Його особистий приклад – могутній фактор виховного впливу.

Висновки. Занурення в педагогічну спадщину Василя Сухомлинського спонукає нас зробити висновок, що вона не втратила значущості для сучасної педагогічної науки і практики, позаяк є невичерпним джерелом ідей. Його багатоаспектні науково-педагогічні надбання щодо цінності організації освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, сприяють у вирішенні питань сучасної освіти. Ідеї великого педагога, виплекані на принципах педагогічної деонтології, допомагають вчителю краще зрозуміти дитину та вдосконалювати педагогічну техніку. Його стратегії багато в чому випередили свій час, досвід набув схвалення, належно оцінений, а порадами і рекомендаціями сьогодні керуються усі вчителі Нової української школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонець М. Я. Дитиноцентричні доміанти у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Рідна школа*. 2010. № 9. С. 18-21.
2. Бех І.Д. В. Сухомлинський: два періоди дитинства – два образи. *Пед. дискурс : зб. наук. пр.* 2011. Вип. 10. С. 45-47.
3. Богуш А. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : Монографія.

Вид. 2-е, доопрац., доповн. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. 392 с.

4. Закон України «Про освіту» URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/pro-osvitu-\(1\).pdf](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/pro-osvitu-(1).pdf)

5. Калініченко Н. Світлий геній Павлиша. Видан. третє, доп. Кропивницький : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2018. 268 с.

6. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» / під. заг. ред. Бібік Н.М. Київ; ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017, 206 с.

7. Павлова О. Принцип партнерства у педагогічній системі В. Сухомлинського. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* № 3 (62), вересень 2018, Том 1. С. 114-118.

8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1997. Т. 4. 637 с.

9. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. твори : в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. 653 с.

10. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям: вибрані твори. Т.2. Київ : Рад. шк., 1977. 639 с.

11. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа: вибрані твори. Т. 4. Київ : Рад. шк., 1976. 640 с.

12. Хайруліна В. М. Особистість у колективі. До 100-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського. *Рідна школа.* 2016. № 11-12. С. 37-39.

13. Шиян Р. Б. Типова освітня програма початкової освіти. Цикл І (1-2 класи). Київ, 2018. URL: <https://nus.org.ua/news/opublikuvaty-typovi-osvitni-programy-dlya-1-2-klasiv-nush-dokumenty/>

14. Cockerill A. (1994). V.A. Sukhomlinsky: Humanism in a Soviet school: Ph. Doctoral dissertation. Brisben, The University of Queensland. 279 p.

15. Gartmann E. (1984). Paedagogik zwischen Menschen – und Gueterproduktion. Zur Sittlichkeitserziehung V. A. Suchomlinskijs. Muenchen.: Minerva. 201 S.

ЦІННОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІЇ В УМОВАХ РОЗБУДОВИ ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

VALUES OF THE UKRAINIAN NATION IN THE CONDITIONS OF BUILDING A DEMOCRATIC SOCIETY

Сучасне українське суспільство характеризується глобальними соціальними, політичними, економічними змінами, які формують нову систему цінностей, змінюють співвідношення загальнолюдських цінностей, створюють нові еталони поведінки громадянина в суспільстві, ставлення людини до держави, суспільства, людини взагалі. І саме в епоху ціннісних трансформацій посилюється науковий інтерес до процесів становлення у молоді таких цінностей, як людська гідність, честь, справедливість, рівність, свобода, право, громадянськість, відповідальність, які є аксіологічною основою громадянської освіти та виховання. На сьогодні рівень громадянської культури населення України в цілому характеризується браком знань про власні права й відповідальність за їх дотримання, а також недостатнім рівнем зацікавленості в громадських справах та в розв'язанні суспільних проблем, у певній мірі пасивним ставленням до ухвалення спільних рішень громади, хоча останні кілька років спостерігаються зрушення в сторону активізації цих процесів, що виявляється у розбудові демократичного суспільства. Демократичні процеси, що сприяють підвищенню якості життя громадян, можливі в розвиненому громадянському суспільстві. У даній статті проведено аналіз наукових праць із даної теми, розкрито сутність поняття «цінність», розглянуто процес становлення цінностей в суспільстві, зокрема громадянських, їх розвиток та трансформації, розкрито систему демократичних цінностей в українській філософсько-політичній думці.

Еволюція суспільства зумовлює постійну трансформацію та уточнення цінностей. Проте серед них є засадничі, які залишаються такими постійно. Це – права і свободи людини, справедливість, рівність, відповідальність, гідність, єдність, незалежність, соціальна гармонія. Усі ці та інші цінності українського демократичного суспільства складають основу громадянської освіти та виховання молоді, що розпочинається з вивчення та розуміння змісту цих цінностей, вироблення умінь критично мислити, формування практичних навичок та

умінь генерувати ставлення та поведінкові установки, стверджувати цінності.

Ключові слова: цінності, громадянські (демократичні) цінності, громадянська освіта, права і свободи, рівність, справедливість.

Modern Ukrainian society is characterized by global social, political, economic changes that form a new system of values, change the relationship of universal values, create new standards of citizen behavior in society, human attitude to the state, society, people in general. It is in the era of valuable transformations scientific interest increases to form values such as human dignity, honor, justice, equality, freedom, law, citizenship, responsibility, which are the axiological basis of civic education and upbringing. Today, the level of civic culture of the population of Ukraine in general is characterised by a lack of knowledge about their own rights and responsibility for their observance, as well as insufficient interest in public affairs and solving social problems, to some extent passive attitude to joint community decision-making, however for several years there have been shifts towards intensifying these processes, which is reflected in the development of a democratic society. Democratic processes that contribute to improving the quality of life of citizens are possible in a developed civil society. This article analyzes the scientific works on this topic, reveals the concept of "value", considers the process of formation of values in society, including civic, their development and transformation, reveals the system of democratic values in Ukrainian philosophical and political thought. The evolution of society leads to constant transformation and refinement of values. However, among them there are basics that constantly remain. These are human rights and freedoms, justice, equality, responsibility, dignity, unity, independence, social harmony. All these and other values of Ukrainian democratic society form the basis of civic education and upbringing of young people, which begins with studying and understanding the content of these values, developing critical thinking skills, developing practical skills and abilities to generate attitudes and behaviors, affirm values.

Key words: values, civic (democratic) values, civic education, rights and freedoms, equality, justice.

УДК 37.015

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.5>

Кульбач Л.М.,

ст. викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія
неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасне українське суспільство характеризується глобальними соціальними, політичними, економічними змінами, які формують нову систему цінностей, змінюють співвідношення загальнолюдських цінностей, створюють нові еталони поведінки громадянина в суспільстві, ставлення людини до держави, суспільства, людини взагалі. І саме в епоху ціннісних трансформацій посилюється науковий інтерес до процесів становлення у молоді таких цінностей, як людська гідність, честь, справедливість, рівність, свобода, право, громадянськість,

відповідальність, які є аксіологічною основою громадянської освіти та виховання. На сьогодні рівень громадянської культури населення України в цілому характеризується браком знань про власні права й відповідальність за їх дотримання, а також недостатнім рівнем зацікавленості в громадських справах та в розв'язанні суспільних проблем, у певній мірі пасивним ставленням до ухвалення спільних рішень громади, хоча останні кілька років спостерігаються зрушення в сторону активізації цих процесів, що виявляється у розбудові демократичного суспільства. Демократичні

процеси, що сприяють підвищенню якості життя громадян, можливі в розвиненому громадянському суспільстві.

Так, у 2018 році була затверджена Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, яка визначила пріоритетні завдання та ціннісні орієнтири громадянської освіти, сформулювала основні громадянські компетентності, затвердила систему та дорожню карту, рухаючись якою українці розбудовують громадянське суспільство на демократичних засадах. Саме громадянська освіта покликана довести, що свобода, справедливість, рівність, повага, відповідальність, соціальна згуртованість є беззаперечними демократичними цінностями. Сформувати відповідні компетентності означає дати знання та навчити критично мислити, виробити практичні навички й уміння, генерувати ставлення та поведінкові установки, стверджувати цінності. Тому проблема формування цінностей, зокрема громадянських, є сьогодні актуальною в науковому дискурсі, а впровадження стратегій та цілей даної концепції в життя пришвидшить розвиток громадянської освіти населення країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання загальнолюдських цінностей, зокрема громадянських, цікавило мислителів у різні часи з давніх давен, своє бачення ціннісної системи в суспільстві вони відображали у різноманітних філософсько-правових концепціях, віддзеркалюючи становлення та трансформації громадянського суспільства. Вивченням психології цінностей займалися А. Маслоу, Г. Олпорт, М. Рокич, Ш. Шварц, Б. Ананьєв, А. Здравомислов, А. Лазурський, Д. Леонтьєв, І. Пригожин, С. Рубінштейн та ін.. Досліджували питання громадянської освіти С. Рябов, І. Жадан, А. Зуйковська, М. Іванов, Л. Зубрицька, О. Когут, О. Батищева, О. Боренько, О. Дем'янчук. Питання ціннісних аспектів права, його розуміння як справедливості розглядали Я. Бігун, П. Рабінович, Т. Андрусак, О. Скаун, О. Тарасишина.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність даної проблеми, її багатогранність та багатозначність, неоднозначність тлумачення дефініцій та їх трансформація, недостатнє вивчення питання становлення системи демократичних цінностей в українській філософсько-політичній думці й зумовили необхідність даного дослідження, об'єктом якого є базові цінності демократичного суспільства на теренах України.

Мета статті – розкрити сутність поняття «цінність», процесу становлення цінностей в суспільстві, зокрема громадянських, їх розвитку та трансформацій, системи демократичних цінностей в українській філософсько-політичній думці.

Виклад основного матеріалу. Відкриття поняття «цінність» у 60-х роках XIX ст. і виникнення

аксіології як науки про цінності на початку XX ст. стало новим витком у філософії та переворотом у гуманітарному мисленні, у результаті чого утвердилось усвідомлення вирішальної ролі цінностей в житті людини й суспільства. На сьогодні поняття «цінність» є досить складним і багатоплановим у своєму визначенні.

«Першим кроком до розуміння природи цінностей було усвідомлення того, що з'ясування поняття реальності та істини не дає відповіді на питання, що таке цінність. Істина відповідає на питання, яким є те, що існує, якою є реальність. Цінність відповідає на питання, яким щось повинно бути. Скільки б ми не досліджували те, що існує фактично, ми не зможемо відповісти на питання, що повинно існувати» [8]. На думку С. Возняка, В. Кононенка, М. Добриніна, С. Рубінштейна поняття «цінність» близьке до поняття «значущість»: цінністю можна вважати все те, що є значущим для особистості, відіграє особливу роль у життєдіяльності людини, задоволенні її потреб, інтересів, цілей, з життєвою позицією отожднює цінність. М. Головатий близький у своєму розумінні цього поняття до попередніх науковців, він стверджує, що цінності – це певні ідеї, погляди, за допомогою яких люди задовольняють свої потреби та інтереси [4]. Не залишилось поза нашою увагою й визначення М. Рокич, який зазначає, що цінності – це «стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки чи кінцева мета існування має потенційне значення з особистого погляду, на відміну від протилежного чи зворотного способу поведінки або кінцевої мети існування» [4]. Цікаве й суб'єктивне, на нашу думку, висловлювання науковця П. Менцера: «Цінність – це те, що почуття людини диктує визнати важливішим над усім, і до чого можна прагнути, ставитися з повагою та визнанням» [4].

На нашу думку, цінність є суб'єктивною категорією, бо те, що цінне для однієї людини або в одних обставинах, може не бути цінним або бути мало цінним для інших людей або в інших обставинах. Життєві цінності в психології розглядаються як сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості, які є для неї особливо значущими.

Таким чином, цінності, з одного боку, – це властивості певного суспільного предмета для задоволення потреб, інтересів, цілей; з іншого боку, – це ставлення суб'єкта до предметів реальності через вираження ціннісних орієнтацій, установок, переконань [4].

За загальноприйнятою класифікацією цінності поділяють на абсолютні (доброта, любов, правда, справедливість, гідність, свобода, чесність), національні (патріотизм, національна гідність, державотворчі прагнення, історична пам'ять, змагання до єдності), громадянські (права і свободи, обов'язки, соціальна гармонія, повага закону),

сімейно-родинні (подружжя вірність, турбота про дітей, стосунки у сім'ї, пам'ять предків), особистісні (риса характеру, поведінка, стиль приватного життя) [13].

Вітчизняна дослідниця О. Невмержицька, досліджуючи поняття «суспільна цінність», визначила, що це будь-яка матеріальна дія людини, пронизана певним ціннісним ставленням як до об'єкта, на який спрямована ця дія, так і ставленням до самої дії [14, с. 114]. Проте науковиця зазначає, що людина може відмовитися від матеріального, якщо це протирічить її цінностям [14, с. 115].

Зважаючи на те, що метою громадянської освіти є формування громадянських компетентностей у населення, розглянемо, які цінності відносяться до громадянських і які їх риси об'єднують в цю групу. Слід зазначити, що громадянські цінності визначають принципи демократії, тож цей термін ототожнюють із терміном «демократичні принципи».

Громадянські (демократичні) цінності – це сукупність цінностей, які спрямовані на досягнення рівноваги в суспільстві, вони зміцнюють стосунки між громадянами, віддзеркалюють ставлення людини до суспільства, держави, людини, ґрунтуються на визнанні гідності людини в суспільстві [6, с. 247].

Перш за все розглянемо тлумачення таких базових понять, як громадянські права й свободи. «Права і свободи людини – це визнані світовим співтовариством блага й умови життя, яких може домогтися особа від держави і суспільства, у яких вона живе» [6, с. 248]. «Політологічний енциклопедичний словник» подає громадянські права і свободи як основу конституційно-правового статусу громадянина певної держави, яка визначає можливості його участі в політичному, соціальному й культурному житті суспільства [16, с. 81]. А «Правова енциклопедія школяра» це поняття трактує так: «Громадянські (особисті) права і свободи людини – сукупність природних і невідчужуваних прав і свобод, що належать людині від народження і не залежать від її належності до громадянства певної держави; громадянські (особисті) права і свободи людини становлять основу правового статусу людини. До них належать: вільність і рівність всіх людей у своїй гідності і правах; право на вільний розвиток своєї особистості; в) право на свободу та особисту недоторканність; г) ніхто не може втручатися в особисте та сімейне життя; г) право на свободу думки та слова, на вільне висловлювання своїх почуттів та переконань; д) право на свободу світогляду і віросповідання». Зазначається, що особливо важливим є право на життя, а гарантією цього є те, що ніхто не може бути свавільно позбавлений життя [17, с. 79]. «Короткий оксфордський політичний словник» дає такі визначення: «Громадянські свободи (civil liberties) – свободи, що є або мають бути

гарантовані індивідам, щоб захистити певний простір невтручання з боку інших, надто можновладців і судових органів» та «Громадянські права (civil rights) – політичні, соціальні та економічні права, які має кожен громадянин унаслідок того, що він громадянин, і які здебільшого підтримує закон» [10, с. 146, 148].

До базових цінностей громадянського суспільства також належать рівність, свобода і справедливість.

Рівність – це фундаментальна цінність концепції прав людини, яка показує, що люди є рівними і мають однакові права незалежно від біологічних, соціальних чи будь-яких інших характеристик особистості.

Свобода – це можливість приймати рішення і діяти відповідно до своїх бажань, інтересів і цілей, якщо це не заборонено законом і не спричиняє невинуватної шкоди правам і свободі інших людей.

Справедливість – це уявлення про правильне, що містить в собі вимогу пропорційності і відповідності прав і обов'язків, праці та винагороди, заслуг і їх визнання, злочину та покарання [6, с. 248, 249].

Е. Ситник зазначає, що громадянські цінності формуються на базі загальнолюдських та національних. Серед загальнолюдських: гідність, доброта, чесність, справедливість, правда, мудрість тощо – вони відображають уявлення людини про духовність, свободу, відповідальність; це загальні моральні цінності. Серед національних: власна територія, держава, національний генофонд, національна мова й культура, спільний спосіб життя, спільні інтереси й цілі, спільна свідомість, спільні традиції та звичаї, спільна історична пам'ять, спільна воля й бажання жити разом тощо; це духовні й матеріальні цінності, які нація отримала в спадок від етнічної спільноти, що її утворила, це цінності, які вироблені й накопичені віками протягом спільного існування [7].

На нашу думку, цікавим і самобутнім є процес становлення системи демократичних цінностей в українській філософсько-політичній думці, основні ідеї якої складають генокод нації. Український народ ще в середні віки вже експортував демократичні цінності у Західну Європу, про що свідчать перші правові джерела: «Руська правда», «Литовський Руський статут» та «Права, по котрим судиться», Конституція Пилипа Орлика. Українці протягом всього історичного шляху становлення вірили в ідеали добра, свободи й справедливості, боролися за волю й незалежність, високо ставили родинні цінності, ідентичність та національні традиції. Так, український філософ Г. Сковорода (1722 – 1794 р. р.) головною суспільною цінністю вважав «сродну працю», яка є природною потребою людини, крім цього – доброзичливе ставлення до людини, взаємоповагу, вірність,

моральні чесноти. Заслужують на увагу й визнання ідеї народної «вольниці» та демократизму козацтва М. Костомарова (1817 – 1885 р. р.), що мали позитивний вплив на розвиток українського суспільства. П. Куліш (1819 – 1897 р. р.) створив теорію про особливості української душі, визнаючи національних дух підґрунтям суспільного розвитку. Історик стверджував, що український народ має розвиватися своїм власним шляхом, цим самим проголошуючи таку українську національну цінність, як ідентичність. «...Не жалюгідний народ приєднався у XVII ст. до Московського царства. Він переважно складався із характерів самостійних, гордих усвідомленням своєї людської гідності; він у своїх правах і поняттях зберігав і зберігає начало вищої громадянськості; він дав Росії безліч енергійних діячів, вплив яких сприяв розвитку державної сили російського народу» [12, с. 476]

Націоналісти Д. Донцов (1883 – 1973 р.р.), В. Липинський (1882 – 1931 р. р.) цінностями нації вважали самобутність, ідентичність, духовність, індивідуальність, національну неповторність. Донцов увів поняття українця «нового типу»: людини нового духу, яка знає мету нації, знає, як її досягти і здатна це зробити. Липинський був автором програми, в основі якої лежав постулат: «без власної Української Держави не може бути Української Нації, а без Української Нації не може бути на Українській землі громадського життя». На його думку, без волі й незалежності Україна буде між буттям і небуттям. Отже, очевидно, що провідною громадянською цінністю в українській філософсько-політичній думці з часів Сковороди є національна ідентичність, якій «Енциклопедія сучасної України» дає таке визначення: «Громадянська ідентичність – отождолення себе зі спільнотою громадян національно-державного утворення; феномен свідомого та активного громадянства, усвідомлення себе членом громадянського суспільства», де національна ідентичність розглядається аналогічно громадянській [8].

За результатами наукових досліджень науковця І. Бежа, характеристиками людини з високим рівнем громадянської культури є: громадянська мужність, гідність, вірність, активність, дисциплінованість, прихильність до державних інтересів – демократичні цінності [3, с. 3-6].

На думку Ю. Івченка, із якою ми повністю погоджуємося, громадянський патріотизм повинен стати невід'ємним компонентом культивування відповідальності за єдність України [9, с. 223-226]. Відповідальність у загальному розумінні як риса характеру, відповідальність громадянина за минуле, теперішнє та майбутнє країни, відповідальність за дотримання норм і законів у державі є складовими такої значимої демократичної цінності як відповідальність.

Стверджуючи, що цінності тісно пов'язані між собою й утворюють систему, О. Бандура пропонує

свій варіант системи, до якої входять: людське життя, гідність, власність, свобода, рівність, справедливість [1].

Із самої суті людини впливає гідність – невід'ємна, вроджена цінність природних вимог до правового та соціального статусу громадянина. Зокрема, Загальна декларація прав людини вказує, що визнання гідності, притаманної усім членам людської сім'ї, і рівних та невід'ємних їхніх прав є основою свободи, справедливості та загального миру в усьому світі [5, с. 398]. «Людська гідність, – зазначає О. Грищук, – це самоцінність та суспільна значимість людини як біосоціодуховної істоти, яка визначається існуючими суспільними відносинами» [5, с. 392]. Саме гідність передбачає встановлення людиною істини стосовно власної діяльності, її результатів, особистісних якостей, фізичних, інтелектуальних, моральних. Гідність дає можливість людині чинити опір несправедливості, боротися за суспільні ідеали, не допускати насильство по відношенню до себе та інших. Ця цінність особистості реалізується через такі чесноти, як відповідальність, незалежність, самодостатність.

Гідність передбачає свободу – стан людини, необхідний для всебічного розвитку, найкращих проявів особистості в суспільстві, що призводять до формування демократичного світогляду нації. М. Гайдеггер звертає увагу на зв'язок істини зі свободою: «Суть істини відкривається як свобода» [19, с. 20]. Свобода полягає у можливості людини вільно висловлювати свої думки. «Справжня свобода – це здійснення свідомого вибору, для якого необхідне знання істинної картини ситуації. Як кажуть, хто володіє інформацією, той володіє ситуацією. Є ще один цікавий вислів: «Вільним є той, хто може не брехати». Свобода полягає й у можливості вільно виражати ті думки, які людина вважає істинними. Відвертість та прямота притаманні відповідальній і незалежній особистості» [1]. Право людини на свободу обмежується таким же правом на свободу іншої людини. Так ми маємо наступну суспільну (або громадянську) цінність – рівність. У своїх правах та обов'язках громадяни мають бути рівноправними. Для суспільства рівність громадян є й основним принципом, що регулює взаємовідносини та рухає суспільний розвиток. Рівність є необхідною умовою для справедливості, яка передбачає рівність прав і обов'язків, умов та вимог діяльності, розподілу благ та винагород, визнання. Справедливість – це істина, що керує життям людини, дає оцінку будь-яким діям, наявності в них добра і зла, законності і беззаконня. Можна сказати, що вона є формою гармонії. Її забезпечення в суспільному житті становить одну з основних цілей права. «Істина має зв'язок і з рівністю, і зі справедливістю. Справедливість, як і рівність, має об'єктивні підстави і не повинна залежати від чийоїсь примхи» [1]. Е. Роттердамському

належать такі слова: «Ти тільки не вважай справедливим те, чого ти бажаєш, бажай лише того, що є справедливим» [18, с. 182].

Т. Подковенко дослідила особливості співвідношення та взаємодії права і справедливості як однієї з найважливіших морально-правових категорій і прийшла до висновку, що саме справедливість є правовою цінністю у розвитку сучасної національної правової системи і втіленням ідеї правової державності в Україні [15].

О. Бандура, провівши дослідження таких громадянських цінностей, як рівність, свобода, справедливість, гуманізм, приходять до висновку, що вони діалектично пов'язані між собою і навіть утворюють цілісну систему, особливе місце в якій посідає саме справедливість [2, с. 14].

Еволюція суспільства зумовлює постійну трансформацію та уточнення цінностей. Революція Гідності стала важливим чинником трансформації цінностей в українському суспільстві. Події 2004 року визначили напрям та змістову складову змін в системі ціннісних орієнтацій українців. В ієрархії громадянських цінностей перші позиції посіли права і свободи людини, справедливість, гідність.

Війна з РФ, зокрема ескалація воєнних дій у березні 2022 року, довела, що українці – це демократична, сильна, горда, єдина нація. І, можливо, нашим попереднім поколінням не вистачало сил, єдності, масовості, щоб побороти століття російської неволі, роки більшовицького режиму, почуття меншовартості, то нам сьогодні необхідно це коло розірвати. У нас для цього є всі можливості, ресурси й високий рівень мотивації. Таким чином, на перші місця в ієрархії громадянських цінностей стали мир, свобода, незалежність, єдність, ідентичність.

Висновки. Становлення та трансформація громадянських (демократичних) цінностей українського суспільства відбувається протягом всього історичного шляху України. Розвиток суспільства зумовлює постійну трансформацію та уточнення цінностей. Проте серед них є засадничі, які залишаються такими протягом тривалого часу. Це – права і свободи людини, справедливість, рівність, відповідальність, гідність, єдність, незалежність, соціальна гармонія. Усі ці та інші цінності українського демократичного суспільства складають основу громадянської освіти та виховання молоді, що розпочинається з вивчення та розуміння змісту цих цінностей, вироблення умінь критично мислити, формування практичних навичок та умінь генерувати ставлення та поведінкові установки, стверджувати цінності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бандура О. Істина як загальнолюдська та правова цінність. *Право України*. 2010. № 2. С. 88–95.
2. Бандура О. Основні цінності права як система. *Право України*. 2008. № 5. С. 14–19.
3. Бех І. Психолого-педагогічні проблеми виховання громадянськості. *Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства* : зб. наук. ст. Черкаси, 1998. С. 3–6.
4. Головатий Н. Ф. Соціологія молодіжності : Курс лекцій / ред. Н. Ф. Головатий. Київ : МАУП, 1999. 224 с.
5. Гришук О. В. Людська гідність у праві : філософські проблеми. Київ, 2007. 432 с.
6. Громадянська освіта. Інтегрований курс, рівень стандарту: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. / І. Д. Васильків, В. М. Кравчук, О. А. Сливка, І. З. Танчин, Ю. В. Тимошенко, Л. М. Хлипавка. Тернопіль : Астон, 2018. С. 248.
7. Громадянська освіта. Уроки. 10 клас / Е. Ситник, Л. Махун, О. Лімонова та ін.; упоряд. Е. Ситник. Київ: «Видавничий дім «Перше вересня», 2019. 200 с.
8. Енциклопедія сучасної України. URL: <https://esu.com.ua/> (дата звернення: 12.03.2022).
9. Івченко Ю. Громадянський патріотизм як основа національної єдності (філософсько-правові аспекти). *Підприємництво, господарство і право*. 2017. № 9. С. 223–226.
10. Короткий оксфордський політичний словник / ред. І. Маклін, А. Макмілан; пер.: В. Сидоров, Д. Тарашук, П. Тарашук, Р. Ткачук, І. Яценко. Київ : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2005. С. 146, 148.
11. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник. Київ : Книга, 2005. 528 с.
12. Куліш П.О. Твори : в 2 т. Київ : Дніпро, 1989. Т. 2. 548 с.
13. Матяж С. В., Березянська А. О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці. Соціологія*. Вип. 213. Т. 225. С. 27–30.
14. О. Невмержицька. Цінність як поняття: теоретичні основи. *Грані*. 2015. № 7 (123). С. 114.
15. Подковенко Т. Справедливість у системі цінностей права. *Актуальні проблеми правознавства*. 2016. Вип. 4 (8). С. 10–14.
16. Політологічний енциклопедичний словник: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. К.: Генеза, 1997. С. 81.
17. Правова енциклопедія школяра / В.В. Головченко, В.С. Ковальський (кер. авт. кол.), Л.О.Лоха. К.: Юрінком Інтер, 2005. С. 79.
18. Роттердамський Э. Философские произведения. Москва : Наука, 1986. 703 с.
19. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. Москва, 1991. 192 с.

ОСНОВНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСУДЖЕНИХ У ВИПРАВНИХ КОЛОНІЯХ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

MAIN FORMS AND METHODS OF MORAL EDUCATION OF CONVICTED PERSONS IN CORRECTIONAL COLONIES OF UKRAINE (END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)

У статті розглядаються основні підходи до організації виховної роботи у вітчизняних виправних колоніях кінця XX – початку XXI ст.; аналізується її нормативно-правове підґрунтя (Виправно-трудова кодекс України (1970 р.); Кримінально-виконавчий кодекс України (2004 р.)) та методичне забезпечення (Методичні рекомендації з комплексного планування виховної роботи із засудженими (1975 р.), «Положення про організацію соціально-виховної та психологічної роботи із засудженими» (2013 р.)). Головна увага акцентується на моральному вихованні засуджених, яке включає цілеспрямовану системну роботу педагогічного персоналу виправних колоній щодо формування у них системи моральних цінностей та бажання утверджувати їх в системі особистісних ставлень до навколишньої дійсності й самих себе. Наголошується на регулюючій функції моральності в системі суспільних відносин, на її значенні у формуванні світогляду особистості та ставленні до соціуму. Подається аналіз масових, групових та індивідуальних форм морального виховання засуджених. Обґрунтовується ефективність використання у сучасних умовах у виправних колоніях групових й індивідуальних форм морального виховання на противагу радянського періоду, де перевага надавалась індивідуальним формам. Характеризуються словесні методи – бесіда, пояснення, розповідь та лекція, як найбільш використовувані у моральному вихованні засуджених у виправних колоніях кінця XX – початку XXI ст. Їх дієвість доводиться зорієнтованістю на врахування індивідуально-психологічних, вікових, професійних, інтелектуальних особливостей особистості засудженого, його домінуючих потреб та потенційних можливостей морального становлення та розвитку.

Ключові слова: виховна робота, моральне виховання, моральні цінності, моральність, форми морального виховання, методи

морального виховання, засуджені, виправно-трудова колонія, виправні колонії.

The main approaches to the organization of educational work in domestic correctional colonies of the end of the XX – the beginning of the XXI century are considered in the article; its normative-legal basis is analyzed (Correctional Labor Code of Ukraine (1970); Criminal-Executive Code of Ukraine (2004)) and methodological support (Methodical recommendations on complex planning of educational work with convicts (1975), "Regulations on the organization of social, educational and psychological work with convicts" (2013). The main focus is on the moral education of convicts, which includes purposeful systematic work of pedagogical staff of correctional colonies on the formation of their system of moral values – and the desire to establish them in the system of personal attitudes to reality and themselves. Emphasis is placed on the regulatory function of morality in the system of social relations, its importance in shaping the worldview of the individual and attitude to society.

The analysis of mass, group and individual forms of moral education of convicts is given. The efficiency of using group and individual forms of moral education in correctional colonies in modern colonies in contrast to the Soviet period, where preference was given to individual forms, is substantiated. Verbal methods are characterized – conversation, explanation, story and lecture, as the most used in the moral education of convicts in correctional colonies of the late twentieth – early twentieth century. Their effectiveness is proved by the focus on taking into account the individual psychological, age, professional, intellectual characteristics of the convict's personality, his dominant needs and potential opportunities for moral formation and development.

Key words: educational work, moral education, moral values, morality, forms of moral education, methods of moral education, convicts, correctional labor colonies, correctional colonies.

УДК 37.015.31:17.022.1:343.8(477)«195/20»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.6>

Купець О.М.,
аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних складних умовах військового протистояння російським агресорам для нашої держави надзвичайно важливим є забезпечення правопорядку на тих територіях, на яких не ведуться активні воєнні дії. Адже диверсійна робота громадян, яким притаманні аморальні цінності, спричиняє постійну загрозу відносно спокійному життю на цих українських теренах.

У певному сенсі небезпеку становлять особи, які вже скоїли злочин і відбувають покарання у відповідних установах, у тому числі й виправних колоніях. Тому сьогодні життєво необхідно утримувати злагодженість у їх діяльності, забезпечивши неможливість скоєння правопорушниками, які в них перебувають повторних злочинів. Що

більше з огляду на важливість захисту держави від загарбницьких дій Російської Федерації, слід утверджувати в них бажання керуватися у подальшому моральними нормами суспільного життя.

Отож, питання виховної роботи із засудженими в сучасних умовах постає надзвичайно актуальним, а особливо на часі – реалізація заходів пов'язаних із моральним вихованням. Адже останнє, на нашу думку, є основою виправлення правопорушника, основою його успішної реінтеграції в суспільство. Тільки такий підхід може забезпечити формування у злочинців моральних цінностей, визнання їх основою соціально прийнятих норм поведінки. А це, зі свого боку, сприяє зменшенню пенітенціарного рецидиву серед означених осіб після їх звільнення з місць позбавлення

та обмеження волі, залучення громадськості до сприяння реінтеграції звільнених правопорушників у соціум.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Нами з'ясовано, що особливостям виховної роботи із засудженими присвячені наукові розвідки багатьох вітчизняних дослідників, зокрема Р. Безпальчої [2], І. Богатирьової, В. Виноградова [4], О. Дзюман [6], В. Дрижака, Л. Завацької, О. Лук'янчук, С. Лучко, Н. Мірошниченко [10], Н. Перкової [12], М. Рибак [13], С. Скоков [15], А. Степанюк, Г. Цибульської, І. Яковець та ін.

Скажімо, С. Скоков розглядає виховну роботу як "...систему педагогічно обґрунтованих впливів, спрямованих на корекцію поведінки засуджених з метою досягнення позитивних інтелектуальних, духовних і фізичних змін у розвитку їх особистості та усунення особистісних деформацій..." [15, с. 299].

Зі свого боку, О. Дзюман, під виховною роботою розуміє "...сукупність організаційно-правових, соціально-економічних та ідеологічних заходів, спрямованих на створення умов, що сприяють включенню засуджених у нормальну життєдіяльність на волі після відбуття покарання" [5, с. 34].

На думку М. Рибак, виховна робота серед осіб, які відбувають покарання передбачає єдність двох процесів: соціалізації, оскільки формується нова система норм і поглядів особи; та антисоціалізації, оскільки знищується колишня система антигуманних цінностей, норм, людських якостей [13, с. 6].

Як зазначає В. Виноградов, виховну роботу слід розпочинати вже з першого дня перебування засудженого у виправній установі. Адже ресоціалізація осіб, які відбувають покарання у вигляді позбавлення волі, охоплює цілу систему послідовних етапів, культурно-виховних заходів, що позитивно відображають дію й результати суб'єктивно-особистісного виховання засудженого, а також ефективність реабілітаційно-виховної роботи [4, с. 186].

Науковиця Н. Перкова, провівши дослідження серед жінок, які відбувають покарання у виправних колоніях, важливим фактором їх ресоціалізації також визначає виховну роботу. А серед її складових дослідження особливо увиразнює релігійно-моральне виховання, під яким розуміє "...підтримку засуджених у дотриманні всіх канонів їх віросповідань, гуманне ставлення персоналу виправних колоній до них як до осіб, що володіють необхідним моральним потенціалом, аби стати повноцінними громадянами суспільства" [12, с. 77].

Окрім Н. Перкової, провідну роль морального виховання як компонента виховної роботи з неповнолітніми засудженими підкреслювали П. Вівчар, С. Дем'янчук, О. Караман [8], П. Лосик, Г. Потанін. Зокрема перелічені науковці вивчали питання, які

стосуються обумовленості перспектив та життєвих цілей осіб, позбавлених волі, ступенем їхньої моральної занедбаності; а також аналізували специфіку формування гуманної спрямованості особистості неповнолітнього ув'язненого тощо.

Актуальність і водночас недостатня розробленість розглядуваної проблеми й зумовили вибір теми нашої статті, **метою** якої є визначення форм та методів здійснення морального виховання засуджених у виправних закладах України наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Зазначимо, що основні підходи до організації виховної роботи із засудженими мають у вітчизняних пенітенціарних закладах вагоме правове підґрунтя. Так, у радянський період вони були нормативно закріплені у Виправно-трудоному кодексі України (1970 р.). У ньому зокрема виховна робота визначалася як один із засобів виправлення й перевиховання засуджених (стаття 7), а її завданнями проголошувалися спрямованість на виховання у засуджених чесного ставлення до праці, до точного виконання законів, бережливого ставлення до державної власності, а також на підвищення їх свідомості і культурного рівня (стаття 55). Щодо основних форм та методів виховної роботи із засудженими, які є предметом нашої наукової розвідки, то у статті 56 Виправно-трудоного кодексу України визначалися такі: "...індивідуальна робота, яка проводиться на основі вивчення особи кожного засудженого з урахуванням вчиненого ним злочину, віку, освіти, фаху та інших обставин, що характеризують засудженого; агітаційна, пропагандистська та культурно-масова робота; правове виховання" [9]. Крім того, у кодексі конкретизувалося, що "...у тюрмах і приміщеннях камерного типу виправно-трудовах колоній виховна робота проводиться головню по камерах" [9].

Як бачимо, основною формою виховної роботи в установах виконання покарань радянського періоду, в тому числі й виправно-трудовах колоніях, була індивідуальна, хоча мали місце і групова та масова форми, а серед методів впливу на ув'язнених переважали агітація і пропаганда, що ґрунтувалася на комуністичній ідеології; а також переконання у важливості дотримання норм і законів суспільного життя тощо. До речі, зауважимо, що для радянської доби постійною та визнаною практикою слугувало видання методичних рекомендацій із різних напрямів роботи із засудженими, в тому числі – і з морального виховання. Усі труднощі з означеної проблеми, з якими стикалися працівники виправних закладів, з часом урегульовувалися у відповідних нормативних чи методичних документах. До прикладу, доречно згадати Методичні рекомендації з комплексного планування виховної роботи із засудженими (1975 р.), Методичні рекомендації з організації

позакласної виховної роботи з учнями-засудженими у загальноосвітніх школах (1976 р.), Методичні рекомендації з організації роботи з особами, які відмовляються від суспільно корисної праці у виправно-трудових установах (1976 р.), Методичні рекомендації з організації морального виховання засуджених до позбавлення волі (1977 р.), Методичні рекомендації з диференційованого підходу до засуджених молодіжного віку при організації їх перевиховання (1977 р.), Методичні рекомендації з вивчення малих груп засуджених (1978 р.) та багато інших [5].

Сучасна нормативно-правова база організації виховної роботи із засудженими у вітчизняних виправних колоніях, передовсім ґрунтується на основних положеннях Кримінально-виконавчого кодексу України (КВК) (2021 р.). Зокрема у ньому у статті 124 визначено такі основні напрями соціально-виховної роботи із засудженими до позбавлення волі: моральний, правовий, трудовий, естетичний, фізичний, санітарно-гігієнічний а також інші види виховання, що сприяють становленню чітких моральних орієнтирів ув'язнених відповідно до правових норм і вимог суспільно корисної діяльності. Щодо форм і методів, то у КВК України наголошено, що соціально-виховна робота із засудженими організовується в індивідуальних, групових та масових формах на основі психолого-педагогічних принципів і методів [9].

Зазначимо, що вибір форми виховної роботи насамперед залежить від кількості правопорушників, які можуть взяти у ній участь, а також від їхньої їх зацікавленості тематикою запропонованої форми. Найбільш поширеною серед засуджених у вітчизняних установах виконання покарань визнано групову форму виховної роботи, що передбачає розподіл ув'язнених на групи для реалізації однакових або різних завдань морального плану. Це зумовлено низкою чинників, головно специфікою організації процесу виконання покарання у виді позбавлення волі, що виявляється у постійному перебуванні утримуваних осіб у складі певних груп (загонів, бригад). Крім того, має значення і нормований штатний розклад пенітенціарного закладу, відповідно до якого один працівник соціально-виховної служби вимушений опікуватися (за найкращих обставин) 70–100 засудженими одночасно.

Безперечно, групові форми виховної роботи великою мірою сприяють моральному розвитку особистості і дають змогу урахувати індивідуальні особливості засуджених упродовж формування гуманних цінностей у них. Такі форми роботи є ефективним засобом морального виховання, що уможливорює подальше функціонування індивіда в соціумі. Під час групового виховного впливу створюються належні умови для формування та розвитку моральних якостей ув'язнених,

їхніх здібностей до саморегуляції, становлення міжособистісних взаємовідносин на основі загальнолюдських цінностей. Крім того, групові форми роботи сприяють підвищенню мотивації засуджених до засвоєння моральних правил та норм життя, формуванню необхідних гуманних моральних цінностей [10, с. 26].

Аби групові форми виховної роботи виявилися реально ефективними, слід дотримуватися певних правил їх організації. Передовсім це стосується порядку розподілу засуджених на групи, оскільки при цьому мають братися до уваги, насамперед, їхні індивідуальні особливості, а також чисельність такої групи (психологічними дослідженнями доведено, що комфортний мікроклімат для розумової діяльності створюється у групах із 4–6 осіб) [4, с. 187]. Загалом аналіз розглядуваної групової роботи дав змогу науковцям виокремити п'ять ключових елементів, необхідних для її ефективної організації: позитивний взаємозв'язок, індивідуальна відповідальність, стимулююча взаємодія, тотожні соціальні навички, процес групової роботи [4, с. 188].

Зазначимо, що поряд із груповими у вітчизняних виправних колоніях успішно використовуються й масові форми морального виховання. Вони є менш ефективними, оскільки передбачають проведення заходів одночасно з усіма засудженими установи, але все ж потрібними. Серед них найбільш поширені богослужіння, концерти і показ відеофільмів на релігійну тематику тощо. У рамках масових форм морального виховання використовують такі методи і прийоми, як колективні бесіди, лекції на релігійну й моральну тематику.

Масові форми виховної роботи необхідно організовувати в єдиному темпі та більш-менш рівномірно впливати на всіх учасників, високу активність яких, проте, надзвичайно складно забезпечити. Такі труднощі, як правило, спричинені тим, що в довільно сформованій лише на основі однієї ознаки – факту перебування в пенітенціарній установі – загальній масі засуджених існують істотні численні відмінності осіб за наявними можливостями сприймати подібні форми впливу. Упродовж усієї масової роботи виховник має намагатися згуртувати колектив, перетворити його на працездатний, проте високої активності дій, як правило, досягти не вдається. Доводиться констатувати, що масова форма виховної роботи, зокрема її темп, обсяг і рівень складності, так званого абстрактного середнього засудженого. Саме тому від масової діяльності завжди “потерпає” певна частина її учасників. Не можна не наголосити й на її обмежених можливостях стосовно реалізації і спілкування ув'язнених.

Як суттєву особливість масової форми виховної роботи слід виокремити те, що від зусиль одного з її виконавців не залежать результати

діяльності всіх інших. У будь-яку хвилину хтось із учасників такої роботи може самоусунутись від участі в ній, і це зовсім не вплине на решту. Незважаючи на вказані недоліки, усе ж масова виховна робота із засудженими незамінна в ряді випадків, оскільки дає змогу відразу “донести” нову інформацію до значної кількості учасників. Як стверджують фахівці, найменш ефективним є використання масової форми роботи з метою контролю й оцінювання наявних змін у моральному розвитку правопорушників [7, с. 42].

Максимально дієвими вважаємо індивідуальні форми морального виховання засуджених. Власне вони уможливають суттєвий позитивний вплив на кожного ув'язненого з урахуванням рівня його морального розвитку та специфічних особистісних властивостей.

На нашу думку, при обранні конкретної форми виховної роботи із засудженими до позбавлення волі передовсім слід орієнтуватися на ту мету, яку можна зреалізувати з її допомогою щодо їх морального розвитку. Для цього спочатку доцільно визначити мотиви аморальних дій злочинців, наявними у них проблемами і прогалинами у моральному становленні особистості, потенціями їх морального розвитку та особливостями внутрішніх характеристик. Усі ці дані, отримані під час психологічної та виховної роботи, мають слугувати своєрідною базою для обрання необхідних методів і форм останньої.

Як стверджують фахівці на підставі аналізу планів виховної роботи із засудженими, найпоширенішими методами морального виховання правопорушників у вітчизняних виправних колоніях є словесні методи: бесіда, пояснення, розповідь та лекція. До речі, всі вони активно використовуються в масових, групових та індивідуальних формах виховної роботи із позбавленими волі.

Як відомо, бесіда – це живе спілкування зі співрозмовником задля повідомлення нових фактів, а також їх обговорення. Вона є оптимальним методом для накопичення знань про особистість та індивідуальні особливості засудженого (у нашому контексті) з метою подальшого морального впливу на нього. При цьому в індивідуальній роботі із правопорушником найбільш поширена бесіда вільного типу, яка завжди орієнтована на конкретну особистість. Така розмова дає змогу отримати безліч даних не тільки прямим, а й непрямым шляхом, а також відрізняється сильним психотерапевтичним змістом.

Основними психологічними характеристиками аналізу ситуацій спілкування при проведенні індивідуально-виховної бесіди із засудженим у діяльності співробітника є переплетення офіційних норм моральної поведінки та неформальних правил. Причому відносини учасників бесіди регламентуються по-різному: діяльність

співробітника – нормами права, а інших осіб (засуджених) – лише їх особистими, часто аморальними інтересами, хоча такими вони, як правило, їх не вважають [7, с. 123].

Однак практика проведення бесід є доволі суперечливою. З одного боку, персонал визнає, що успіх бесіди з правопорушником багато в чому залежить від того, яке враження складається у нього про виховника. Останньому необхідно вміти виражати своє співчуття до невдач засудженого, залишаючись при цьому насамперед уважною й доброзичливою людиною, а не тільки суворим педагогом. Співробітник колонії має виявляти максимум терпіння та віри в перемогу добра. З іншого боку – на думку багатьох практичних працівників пенітенціарних установ, бесіда залишається найбільш використовуваним методом виховної роботи із засудженими [4, с. 187].

Як наголошують фахівці, для забезпечення ефективності виховного впливу бесіди необхідна наявність ґрунтовної фахової підготовки у галузі педагогіки та психології, що передбачає високий професіоналізм не тільки в індивідуальній роботі із правопорушниками, а й у груповій та масовій.

Ще одним дієвим методом морального виховання засуджених у вітчизняних виправних колоніях є пояснення як вербальний спосіб впливу на особистість. Ефективне використання методу пояснення передбачає реалізацію низки чинників, а саме: докладного й чіткого формулювання завдання морального виховання, сутності морально-етичної проблеми, яка обговорюється; послідовного розкриття причиново-наслідкових зв'язків; наявності переконливих прикладів, аргументів і доказів; застосування порівняння, зіставлення, аналогії, бездоганної логіки викладу тощо. У сучасній практиці виконання кримінальних покарань пояснення використовується зазвичай у контексті вказівки на аморальну поведінку ув'язнених [5, с. 162].

Серед методів морального виховання засуджених значущою постає і розповідь. Це монологічний виклад матеріалу, який використовується для послідовного й емоційного повідомлення інформації про норми загальнолюдської моралі. Розповідь як метод включає певні прийоми: міркування, акцентування уваги, аналіз фактів, прикладів, пояснення окремих зв'язків між нормами і правилами поведінки. Але якщо аналіз фактів, зв'язків і прикладів під час розповіді забезпечує усвідомлення особами основного змісту матеріалу, то можна стверджувати про “перехід” цього прийому у пояснення [7, с. 123]. Розповідь є ефективним методом, коли виникає потреба на прикладі пояснити певні шляхи розв'язання конкретної морально-етичної проблеми. Позитивні результати розповіді як методу впливу на особу визнавалися й у добу колишнього СРСР. Так, в установах

виконання покарань рекомендувалося проводити зустрічі засуджених із героями, передовиками виробництва, письменниками та іншими видатними особами, що могли розповісти про численні позитивні практики моральності, громадянськості чи патріотизму [5, с. 160]. Тобто розповідь як метод виховної роботи є достатньо ефективною, оскільки безпосередньо закарбовується у свідомості ув'язнених, а це передбачає поширення її застосування.

Лекція як усний виклад інформації характеризується великим обсягом, складністю логічних побудов, сконцентрованою інтелектуальних образів, доведень і узагальнень. Лекція триває достатньо довго, а її предметом здебільшого є опис складних систем, явищ, об'єктів, процесів, наявних між ними зв'язків і причиново-наслідкових залежностей. Очевидно, цей метод виховної роботи доцільний лише в тих групах засуджених, які вже мають необхідний для сприймання й осмислення інформації лекцій рівень підготовки. Виокремимо основні умови ефективного проведення лекції: складання конкретного плану; повідомлення правопорушникам теми, мети і завдань; логічний та послідовний виклад змісту: проблемність та емоційність викладу; гнучке управління розумовою діяльністю суб'єктів її сприйняття; запис основних положень; використання наочності [2, с. 64]. Лекції залишаються у вітчизняних колоніях найбільш поширеним методом виховної роботи: їх проведення передбачається окремим планом та встановлюється відомчими вказівками з питань організації роботи із засудженими.

Для підвищення результативності застосування такого методу виховної роботи, як лекції, видається доцільним забезпечити їх реальність та відповідність складу й потребам колективу ув'язнених. При цьому основна увага має приділятися спрямованості обраної тематики на створення умов для виправлення й ресоціалізації позбавлених волі, а також ґрунтовності й об'ємності інформації, яку потрібно "донести" до них.

Висновки. На основі опрацьованої наукової літератури доходимо висновку, що до основних форм роботи із засудженими у вітчизняних виправних колоніях належать: масові, групові та індивідуальні, а до методів – бесіда, пояснення, розповідь і лекція. Щодо їх обрання в тому чи тому випадку, то воно головним чином залежить від мети і завдань морального впливу на позбавлених волі у конкретній ситуації. Однак перевагу слід усе ж таки надавати груповим та індивідуальним формам, що є більш ефективними для "адресного" впливу на особу, оскільки вони більш орієнтовані на врахування індивідуально-психологічних, вікових, професійних, інтелектуальних особливостей особистості засудженого, його домінуючих потреб та потенційних можливостей морального розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бараш Є. Організаційно-правові засади соціально-виховної роботи із засудженими до довічного позбавлення волі. *Соціально-виховні та психологічні аспекти діяльності пенітенціарного персоналу із засудженими до довічного позбавлення волі в Україні* : матеріали круглого столу (м. Біла Церква, 11 груд. 2008 р.). Біла Церква : БУППП ДПТС України, 2008. С. 7–9.
2. Безпальча Р. Технології роботи з ув'язненими. Київ : Главник, 2007. 112 с.
3. Ветошкин С. Пенитенциарная педагогика в теории и практике : монография. Москва : МГСУ «Союз», 2001. 240 с.
4. Виноградов В. Педагогические аспекты социальной работы с осужденными в исправительном учреждении. *Социальная работа в свете новых Европейских пенитенциарных правил*: теория и практика : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (Вологда, 23–24 апр. 2007 г.). Вологда : ВИПЭ ФСИН России, 2007. С. 185–189.
5. Воспитательная работа с осужденными : сб. док. в помощь нач. отряда и воспитателю / сост. : И.С. Москалюк, Д.В. Малышев, Б.Л. Шабельский. Киев : РИО МВД СССР, 1981. 426 с.
6. Дзюман О. Проблеми реалізації соціальної роботи із засудженими в установах виконання покарань. *Проблеми запобігання злочинності в органах і установах виконання покарань* : зб. матеріалів міжн. наук.-практ. конф. (Чернігів, 21 груд. 2006 р.). Чернігів, 2007. С. 34–36.
7. Засоби виправлення і ресоціалізації засуджених до позбавлення волі : монографія / А. Степанюк, І. Яковець, О. Лисодєд та ін. ; за заг. ред. А. Степанюка. Харків : Кроссруд, 2011. 326 с.
8. Караман О. Сутність і зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах. *Соціальна педагогіка* : теорія та практика. 2011. № 2. С. 65–74.
9. Кримінально-виконавчий кодекс України. Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15#Text>.
10. Мірошниченко Н. Особливості застосування технологій виховної роботи із особами, засудженими до довічного позбавлення волі. *Соціально-виховні та психологічні аспекти діяльності пенітенціарного персоналу із засудженими до довічного позбавлення волі в Україні* : матеріали круглого столу (Біла Церква, 11 груд. 2008 р.). Біла Церква : БУППП ДПТС України, 2008. С. 24–28.
11. Основні положення про організацію соціально-психологічної роботи із засудженими до позбавлення волі : зб. метод. док. / уклад. : С. Скоков, О. Янчук, Ю. Олійник. Київ : Упр. вихов. та соц.-психол. роботи зі спецконтингентом Держ. департаменту України з питань виконання покарань, 2000. С. 15–24.
12. Перкова Н. Гендерні аспекти виконання покарання у вигляді довічного позбавлення волі. *Соціально-виховні та психологічні аспекти діяльності пенітенціарного персоналу із засудженими до довічного позбавлення волі в Україні* : матеріали круглого столу (м. Біла Церква, 11 груд. 2008 р.). Біла Церква : БУППП ДПТС України, 2008. С. 75–82.
13. Рыбак М. Правовые вопросы политико-воспитательной работы с лицами, отбывающими наказа-

ние в исправительно-трудовых учреждениях : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.715; Саратов. юрид. ин-т им. Д. И. Курского. Саратов, 1972. 20 с.

14. Скіць А. Технологічні аспекти соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Теорія виховання*. 2011. № 13. С. 132–136.

15. Скоков С. Соціально-виховна робота як один з основних засобів виправлення і ресоціалізації засуджених. *Інформаційний бюлетень за матеріалами курсу підвищення кваліфікації резерву кадрів на посади начальників органів та установ виконання покарань кримінально-виконавчої системи України*. Біла Церква : КОІПОПК, 2004. С. 298–303.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF RHETORICAL COMPETENCE IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що для майбутніх учителів початкової школи риторика має важливе навчально-виховне значення у процесі формування професійної особистості. Водночас встановлено, що риторика майбутнього вчителя початкової школи – це, перш за все, мистецтво спілкування вчителя з учнями, з колегами, з батьками та знання про правила створення текстів різних жанрів у педагогічній сфері. Цей розділ включає те коло риторичних знань, від якого залежить успіх мовного впливу вчителя. Таким чином, на заняттях з риторики студент має отримувати не просто набір філологічних знань, а відчувати потребу в цих знаннях та можливість їх реального застосування. Саме педагогічна риторика задовольняє цю загальну потребу, оскільки дає конкретні рекомендації у сфері володіння словом. Виявлено, що важливим джерелом збагачення змісту навчання та виховання у сучасних педагогічних закладах вищої освіти є вивчення педагогічного досвіду братських шкіл, колегіумів, освітній процес Острозької академії, Києво-Могилянської академії. У ході дослідження з'ясовано, що вагоме місце у змісті сучасної освіти мають посідали уроки риторики, які сприяли б формуванню національної свідомості студентів. Навчання риториці може стати засобом духовного піднесення українського народу. Особистість майбутнього вчителя початкової школи як індивідуальне втілення його тілесно та духовної єдності стає лише тоді, коли формується моральний світогляд студента. З'ясовано, що у процесі вивчення риторики майбутні вчителі початкової школи мають навчитися правильно редагувати тексти та публічні виступи, складати промови, декламувати вірші. Водночас знання з риторики допоможуть їм вести різноманітні дискусії. Загалом вивчення риторики майбутніми вчителями початкової школи спрямоване на те, щоб навчити своїх майбутніх учнів усім тонкощам ораторського мистецтва з метою ведення диспутів і дискусій. Для цього майбутнім вчителям необхідно досконало оволодіти мову, літературу, історію, щоб уміти відстоювати свої переконання, демонструючи слабкі сторони опонентів.

Ключові слова: навчання, виховання, риторика, комунікація, зміст навчання, молодші школярі.

The conducted research gives grounds to assert that for future primary school teachers rhetoric has an important educational value in the process of forming a professional personality. At the same time, it was established that the rhetoric of a future primary school teacher is, first of all, the art of communication between teachers and students, colleagues, parents and knowledge of the rules of creating texts of various genres in the pedagogical field. This section includes the range of rhetorical knowledge on which the success of a teacher's language influence depends. Thus, in rhetoric classes the student should receive not just a set of philological knowledge, but feel the need for this knowledge and the possibility of their actual application. It is pedagogical rhetoric that satisfies this urgent need, as it gives specific recommendations in the field of word mastery. It was found that an important source of enrichment of the content of education and upbringing in modern pedagogical institutions of higher education is the study of pedagogical experience of fraternal schools, colleges, the educational process of Ostroh Academy, Kyiv-Mohyla Academy. The study found that rhetoric lessons, which would contribute to the formation of students' national consciousness, have an important place in the content of modern education. Teaching rhetoric can be a means of spiritual upliftment of the Ukrainian people. The personality of the future primary school teacher as an individual embodiment of his physical and spiritual unity becomes only when the moral worldview of the student is formed. It was found that in the process of studying rhetoric, future primary school teachers must learn to properly edit texts and public speeches, compose speeches, recite poems. At the same time, knowledge of rhetoric will help them have a variety of discussions. In general, the study of rhetoric by future primary school teachers is aimed at teaching their future students all the intricacies of public speaking in order to conduct debates and discussions. To do this, future teachers need to master the language, literature, history, to be able to defend their beliefs, demonstrating the weaknesses of opponents.

Key words: teaching, education, rhetoric, communication, content of education, junior school children.

УДК 373.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.7>

Луців С.І.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри філологічних
дисциплін та методики їх викладання
у початковій школі
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми. Важливим джерелом збагачення змісту навчання та виховання у сучасних педагогічних закладах вищої освіти є вивчення педагогічного досвіду братських шкіл, колегіумів, освітній процес Острозької академії, Києво-Могилянської академії. Особливої значущості в освітньому процесі тогочасних навчальних закладів надавалось риториці, яка була та є вагомим елементом автентичної української педагогіки. Риторика мала вплив на такі сфери життя українців як освіта, релігія, культура, мистецтво.

Очевидно, і для майбутніх учителів початкової школи риторика має важливе навчально-виховне значення у процесі формування професійної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед поціновувачів риторики були відомі релігійні діячі, педагоги, письменники-просвітники. Можемо виокремити такі з них як Л. Горка, М. Довгалевський, М. Козачинський, Г. Кониський, С. Полоцький, Ф. Прокопович, Д. Ростовський.

Володіючи потужною дидактичною функцією, риторика мала також визнаний виховний

потенціал. Так панегірик Івана Калимона, присвячений відвідуванню Петром Могилою курсу риторики у Київському колегіумі «Sol post occasum oriens...», що означає «Сонце, яке після заходу народжується» [1, с. 228].

Цікавим для нашого дослідження є посібник з риторики, за яким навчалися учні Києво-Могилянської академії. Це курс лекцій Йосифа Кононовича-Горбацького «Могилянський оратор», опублікований у 1636 р. [3, с. 68].

У цій роботі знаходимо твердження автора про те, що риторика має служити народу, а краса мови сприятиме кращому розумінню почутого, надає їй емоційності.

В історії українського шкільництва викладання риторики й поетики являло собою своєрідний комплекс, у якому «формувалося якесь єдине уявлення про техніку, особливості та суспільне призначення словесної творчості загалом» [4, с. 85].

Найпопулярнішими українськими поетиками XVIII ст., складеними викладачами Києво-Могилянської академії, були «Мистецтво поетики» Ф. Прокоповича, «Сад поетичний» М. Довгалецького та «Правила поетичного мистецтва» Г. Кониського. У них висвітлювалися основоположні питання поетики, пропагувалася антична традиція нормативної поетики, не виключаючи орієнтацію на запити епохи [2, с. 7].

Цікавими для нас є дослідження Т. Вольфовської, Н. Голуба, В. Нищети, С. Трубачова, які звертали увагу на важливість формування комунікативних компетентностей учнів та студентів.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкрити теоретичні основи формування риторичної компетентності в майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Вагоме місце у змісті сучасної освіти мають посідають уроки риторики, які сприяли б формуванню національної свідомості студентів. Навчання риториці може стати засобом духовного піднесення українського народу. У цьому контексті важливо зазначити, що особистість майбутнього вчителя початкової школи як індивідуальне втілення його тілесно-духовної єдності стає лише тоді, коли формується моральний світогляд студента.

Сучасна риторика вивчає всі види суспільної взаємодії. Недостатньо визначати риторику як науку лише про ораторське мистецтво, з якого вона починалася в античні часи. Традиційна українська риторика передбачала звернення до писемного мовлення, філософської та наукової літератури, а сучасна риторика вміщує також риторику розмовно-побутової мови та риторику засобів масової інформації.

Риторика – теорія і мистецтво мови, фундаментальна наука, що вивчає об'єктивні закони та правила мови. Оскільки мова – інструмент управління та організації соціальних та виробничих процесів,

риторика формує норму та стиль суспільного життя. Класична антична традиція розглядала риторику як «мистецтво знаходити способи переконання» (Аристотель), «мистецтво добре (гідно) говорити (ars bene et ornate dicendi – Квінтіліан).

Цікавим для нашого дослідження є поняття педагогічної риторики. Педагогічна риторика — це область людської культури, що включає мистецтво, науку і практику переконливої, ефективного мовлення, часом пафосної, модальної, громадянської в різних жанрах педагогічного спілкування. Важливо зазначити, що педагогічна риторика відрізняється від інших риторик (судової, політичної, ділової та ін.) тим, що розглядає міжособистісні мовні відносини між вчителем та учнем у сфері педагогічного спілкування.

Об'єктом педагогічної риторики є формування риторичної культури вчителя.

Можемо зазначити, що основною метою педагогічної риторики є формування комунікативно-розвинутої мовної особистості, формування у педагога усвідомлено і гнучко володіти мистецтвом пояснення, переконання, впливу, здатність до результативних виступів, для управління пізнавальною діяльністю учнів.

Вчитель має вміти пояснювати, переконувати, залучаючи, настроюючи аудиторію. Він має бути оратором, але оратором не трибунним, а оратором-наставником. Висока мовна культура, усвідомлене володіння вчителем мовою професії – це основа педагогічної риторики, що формує найвищий рівень мовної культури: мовленнєве мистецтво, мовленнєва майстерність вчителя. Кожному вчителю початкової школи необхідно володіти риторичним мистецтвом, яке полягає не тільки в тому, щоб правильно вживати слова, точно висловлювати думки, але ще й у тому, щоб передати ці вміння своїм учням.

Вважаємо, що процес формування риторичного мовлення вчителя початкової школи, має бути в центрі педагогічної риторики як наукової так і навчальної дисципліни, у змісті якої полягають базові питання загальної риторики та педагогічної.

Як уже стверджувалося, загальна риторика є універсальним явищем культури. На її основі йде становлення педагогічної риторики як навчального предмета. Теми, проблеми та питання педагогічної риторики необхідно розділяти на загальні, що вивчаються на будь-якому факультеті вищого навчального закладу, та такі, які безпосередньо звернені до майбутньої спеціальності.

У загальній педагогічній риториці розглядаються базові (загальні) риторичні закони, поняття, закони мови, що використовуються вчителем будь-якої спеціальності та правила їх застосування. Вчитель постійно перебуває у ситуації мовного вибору, і йому необхідно знати основні закономірності побудови промови.

В результаті вивчення навчальної дисципліни «Риторика» студенти повинні оволодіти такими компетентностями як:

- здатність працювати в команді;
- здатність виявляти, ставити та вирішувати різноманітні проблеми;
- здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;
- здатність діяти соціально відповідально і свідомо;
- здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів);
- здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організовувати їхню пізнавальну діяльність;
- здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій.

Передумовами вивчення навчальної дисципліни «Риторика» є знання, отримані студентами під час вивчення таких дисциплін, як «Теоретичні основи мовної комунікації учнів початкової школи», «Сучасна українська мова», «Дитяча література», «Рецептивне та комунікативне вивчення української мови», «Формування читацької культури учнів початкової школи» та ін.

На заняттях з риторики майбутні вчителі мають навчитися здійснювати аналіз основного змісту навчання, закладеного у програмах і підручниках з української мови та читання для початкової школи; здійснювати аналіз і синтез раніше здобутих знань з метою використання їх під час опанування нового матеріалу; дотримуватися сучасних вимог щодо ефективного проведення уроків навчання грамоти, читання та української мови у початковій школі; проводити евристичні бесіди, створювати проблемні ситуації, проблемно-пізнавальні завдання з метою розвитку навчально-пізнавальної активності учнів.

Риторика майбутнього вчителя початкової школи – це, перш за все, мистецтво спілкування вчителя з учнями, з колегами, з батьками та знання про правила створення текстів різних жанрів у педагогічній сфері. Цей розділ включає те коло риторичних знань, від якого залежить успіх мовного впливу вчителя. Вважаємо, що на заняттях з риторики студент має отримувати не просто набір філологічних знань, а відчувати потребу

в цих знаннях та можливість їх реального застосування. Саме педагогічна риторика задовольняє цю нагальну потребу, оскільки дає конкретні рекомендації у сфері володіння словом.

У процесі вивчення риторики майбутні вчителі початкової школи мають навчитися правильно редагувати тексти та публічні виступи, складати промови, декламувати вірші. Водночас знання з риторики допоможуть їм вести різноманітні дискусії.

Загалом вивчення риторики майбутніми вчителями початкової школи спрямоване на те, щоб навчити своїх майбутніх учнів усім тонкощам ораторського мистецтва з метою ведення диспутів і дискусій. Для цього майбутнім вчителям необхідно досконало освоїти мову, літературу, історію, щоб уміти відстоювати свої переконання, демонструючи слабкі сторони опонентів.

Висновки і пропозиції. У сучасній освіті, риторика як форма навчання та виховання не втратила своєї актуальності. За її допомогою відбувається розкриття творчого потенціалу учнів та студентів. Це відбувається у невимушеній формі. Риторика допомагає та дозволяє кожній особі будувати соціальні відносини між учасниками. Доведено, що формування риторичних навиків, умінь виступати перед аудиторією, складання виступів та промов є важливими компонентами в організації та змісті освітнього процесу у вищих навчальних закладах та у школах різних типів та рівнів.

Дане дослідження не вичерпує усіх напрямів вивчення окресленої наукової проблеми. Вважаємо, що подальшої розробки потребує дослідження педагогічних умов використання риторики в освітньому процесі зарубіжних шкіл.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Завитневич В. 3. О значеніи западно-русской богословско-полемиической литературы конца XVI – начала XVII и мьсть занимаемомъ въ ней палинодіей Захаріи Копытескаго. Христианское чтение. 1884. № 1–2. С. 225–238.
2. Золотухіна С. Т. Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (IX – XIX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Х., 1995. 406 с.
3. Іванько І. Очерк развития эстетической мысли Украины. М. : Искусство, 1981. 423 с.
4. Луців С. Риторична майстерність майбутнього вчителя початкових класів через призму історико-педагогічного досвіду. Молодь і ринок. 2014. № 8. С. 84–88. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_8_20.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИНЦИПУ НЕДИСКРИМІНАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

ENSURING THE PRINCIPLE OF NON-DISCRIMINATION IN THE EDUCATIONAL SPACE BY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Статтю присвячено розгляду питання безпечного освітнього простору в закладах вищої освіти. Якими внутрішніми документами послуговуються заклади вищої освіти України, для забезпечення в освітньому просторі принципу недискримінації. Студентоцентрирована політика закладів вищої освіти, має забезпечити безпечний простір для здобувачів вищої освіти, гарантувати їм безпечне освітнє середовище, захист їхніх прав та свобод. Діючі механізми для вирішення конфліктних ситуацій, алгоритми роботи підрозділів закладів освіти. Надання правової та психологічної підтримки здобувачам освіти за потреби. Концепція студентоцентризованого навчання, набула більшого розвитку після початку Болонського процесу. Має позитивні наслідки, позитивного та швидкого вирішення проблемних питань. Заклади освіти при підготовці нормативних внутрішніх документів керуються законодавством України в галузі освіти: Конституції України, Кодексу законів про працю України, Законів України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», наказу Міністерства освіти і науки України «Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти» від 28.12.2019 № 1646 Статуту закладу освіти. Деякі заклади вищої освіти затверджують одне положення, яке має назву вирішення конфліктів, та містить визначення: булінг, дискримінація, домагання, конфлікти, тощо. Створюючи один документ, маючи на меті зробити його універсальним, не завжди їм це вдається. Не є доречним, з нашої точки зору об'єднання та внесення до положень з протидії дискримінації та сексуальним домаганням, питання булінгу. Відсутність в деяких ЗВО положень пов'язаних із сексуальними домаганнями, про протидію дискримінації. Відсутність внутрішніх документів, не є підставою вважати, що дані проблеми відсутні. Наявність положень, алгоритмів дій, створює атмосферу діалогу, відкритості до вирішення всіх проблем.

Ключові слова: дискримінація, освіта, заклади вищої освіти, сексуальні домагання, конфлікти, положення, принцип недискримінації.

The article is devoted to the issue of safe educational space in higher education institutions. What internal documents are used by higher education institutions of Ukraine to ensure the principle of non-discrimination in the educational space. Student-centered policy of higher education institutions should provide a safe space for higher education students, guarantee them a safe educational environment, protection of their rights and freedoms. Existing mechanisms for resolving conflict situations, algorithms for the work of units of educational institutions. Providing legal and psychological support to students in need. The concept of student-centered learning has developed more since the beginning of the Bologna Process. It has positive consequences, positive and quick resolution of problematic issues. In preparing normative internal documents, educational institutions are guided by the legislation of Ukraine in the field of education: the Constitution of Ukraine, the Labor Code of Ukraine, the Laws of Ukraine "On Higher Education", "On Education", "On Principles of Preventing and Combating Discrimination in Ukraine", "equal rights and opportunities for women and men", "On social work with families, children and youth", "On amendments to some legislative acts of Ukraine to combat bullying (harassment)", the order Ministry of Education and Science of Ukraine "Some issues of response to cases of bullying (harassment) and the use of measures of educational influence in educational institutions" from 28.12.2019 № 1646 of the Statute of the educational institution. Some higher education institutions approve one provision, which is called conflict resolution, and contains definitions: bullying, discrimination, harassment, conflict, and so on. When creating a single document with the aim of making it universal, they do not always succeed. From our point of view, the issue of bullying is not relevant in our view. Lack of anti-discrimination provisions in some free educational institutions. The lack of internal documents is not a reason to believe that these problems are absent. The presence of provisions, algorithms of action, creates an atmosphere of dialogue, openness to solve all problems.

Key words: discrimination, education, higher education institutions, sexual harassment, conflicts, provisions, principle of non-discrimination.

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.8>

Микитенко М.В.,
аспірантка кафедри педагогіки
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми. Освіта є невід'ємною складовою розвитку суспільства та важливою передумовою забезпечення рівних прав та можливостей людей. Забезпечення безпечного освітнього простору для всіх учасників освітнього процесу: здобувачів освіти, адміністративного персоналу, викладачів. Студентоцентрирована політика закладу вищої освіти, як складова подолання дискримінації та сексуальним домаганням.

Метою статті. Огляд реалізації принципу недискримінації в джерелах вітчизняного права,

його розвиток та особливості, відображення у нормах та положеннях закладів вищої освіти, щодо запобігання та протидії дискримінації та сексуальним домаганням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття студентоцентризованого навчання зародилося, ще у західній педагогіці і асоціюється з діяльністю та дослідженнями Ф. Хейворда (1905) та одержало подальший розвиток у роботі Д. Дьюї (1956). Важливим поштовхом до зміни парадигми в освіті та розвитку студентоцентризованого

навчання стали дослідження К. Роджерса у 1980-і роки, який вперше запровадив студентоцентрований підхід у дидактику вищої освіти. Концепція студентоцентрованого навчання, в основу якої покладені результати навчання, початково розвинута в США в другій половині XX століття і пов'язана з роботою Ж. Піаже (розвивальне навчання) і М. Ноулза (самокероване навчання). У ній були виділені такі основні елементи: опора на активне, а не пасивне навчання; акцент на глибоке вивчення і розуміння; підвищення відповідальності і підзвітності з боку студентів; розвиток почуття самостійності у студентів; взаємозалежність між викладачем і студентом; взаємна повага у відносинах між студентами і викладачем; рефлексивний підхід до навчального процесу з боку і викладача і студентів.

Виклад основного матеріалу. Концепція студентоцентрованого навчання досягла більшої популярності після 2000 р. у зв'язку з розвитком Болонського процесу, важливим внеском в її імплементацію стали матеріали міжнародного проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі» Тюнінг (Tuning educational structures in Europe, TUNING) [10]. Серед основних досягнень міжнародного проекту Тюнінг є створення теоретичного підґрунтя та практичних інструментів задля ефективної реалізації студентоцентрованого навчання, в основу якого покладено компетентнісний підхід до створення та реалізації освітніх програм. Для освітньої галузі в проекті Tuning «Освіта» розроблено перелік узагальнених для всіх педагогічних працівників компетентностей, які орієнтовані на ефективну реалізацію своєї професійно-педагогічної діяльності за будь-яким фаховим спрямуванням [10].

Заклади освіти при підготовці нормативних внутрішніх документів керуються законодавством України в галузі освіти: Конституції України [9], Кодексу законів про працю України [5], Законів України «Про вищу освіту» [1], «Про освіту» [2], «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» [4], «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [7], «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [8], «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькування)» [12], наказу Міністерства освіти і науки України «Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти» від 28.12.2019 № 1646 [12], Статуту закладу освіти.

Згідно з Положенням про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, критерієм оцінювання якості освітньої програми номер сім є: Освітнє середовище та матеріальні ресурси пункт 6 якого, зазначає наступне: Найявні чіткі і зрозумілі політика

та процедури вирішення конфліктних ситуацій (зокрема пов'язаних із сексуальними домаганнями, дискримінацією та/або корупцією тощо), які є доступними для всіх учасників освітнього процесу та яких послідовно дотримуються під час реалізації освітньої програми [12]. Єдиного унормованого положення немає, заклади вищої освіти (надалі ЗВО) самостійно керуючись власним баченням проблеми укладають внутрішні нормативні документи для регламентації власної діяльності. Закон України Про вищу освіту Ст. 1 ч. 1 п. 1 автономія закладу вищої освіти - самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах [1].

Проте, не всі заклади вищої освіти мають відповідні положення, та не завжди проводять політику попередження, роз'яснення з приводу проблеми - дискримінації та сексуального насильства (таблиця 1)

Проаналізувавши ряд положень різних ЗВО – Про подолання дискримінації, можна виокремити, схожі риси:

- Поняттєвий апарат, який ґрунтується на законодавстві України: дискримінація, сексуальні домагання, тощо.
- Комісія для розгляду скарг,
- Позитивним моментом, є включення до складу комісії з питання розгляду скарг також здобувачів освіти та психологів;
- Позитивним моментом, є також розміщення на сторінках сайтів ЗВО не лише положення, а також інформації (телефони, адреси, назви організацій) куди можна звернутися по допомогу, як на місцевому так і на всеукраїнському рівні;
- Можна відзначити, обов'язковість звітування щорічного, хто звертався з яких питань, та обов'язковість проведення виховних та інформаційних заходів у ЗВО. Це є доброю та необхідною практикою;
- Деякі ЗВО затверджують одне положення, яке має назву вирішення конфліктів, та містить визначення: булінг, дискримінація, домагання, конфлікти, тощо. Створюючи один документ, маючи на меті зробити його універсальним, не завжди їм це вдається.

Висновки та пропозиції. Не доречним на наш погляд, є об'єднання з положенням по протидії корупції. Питання протидії та запобігання корупції є дуже важливим, розглядається іншими законами та нормативно-правовими актами, та потребує окремого положення. Не є доречним, з нашої точки зору об'єднання та внесення до положень з протидії дискримінації та сексуальним домаганням, питання булінгу.

Таблиця 1

Перелік ЗВО, які були проаналізовані

№	Назва закладу вищої освіти	посилання
1	Київський національний університет Бориса Грінченка	http://surl.li/arhsv
2	Харківський національний педагогічний університет ім. Сковороди	https://cutt.ly/8T2UebV
3	Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна	http://surl.li/arhta
4	Дніпропетровський національний університет ім. Олеса Гончара	http://surl.li/arhst
5	Національний технічний університет "Дніпровська політехніка"	http://surl.li/arhte
6	Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка	http://surl.li/xehl
7	Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського	https://cutt.ly/wT2PZHw
8	Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого	http://surl.li/arhsl
9	Тернопільський педагогічний університет ім.Володимира Гнатюка	https://cutt.ly/yT2ASwx
10	Національний університет Острозька академія	https://cutt.ly/vT2YohF
11	Запорізький національний університет	https://cutt.ly/vT2Sa4J
12	Донецький державний університет управління	http://surl.li/arooo
13	Криворізький національний університет	https://cutt.ly/2T2SZG2
14	Херсонський державний університет	http://surl.li/aroot

Також, є відсутність в деяких ЗВО положень пов'язаних із сексуальними домаганнями, про протидію дискримінацією. Будемо сподіватися, адміністрації ЗВО зрозуміють важливість та необхідність проведення роботи в даному напрямку, та підготують необхідний документальний супровід, який надасть студентоцентризований вектор розвитку політики закладу вищої освіти. Буде формувати нульову толерантність здобувачів освіти, викладачів, адміністративного персоналу до проявів дискримінації та сексуальних домагань в закладі вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://cutt.ly/HTOU779> (дата звернення: 16.03.2022);
2. Про освіту: Закону України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://cutt.ly/3TOIrMA> (дата звернення: 12.03.2022);
3. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закону України від 07 грудня 2017 року № 2229-VIII. URL: <https://cutt.ly/bTOIp49> (дата звернення: 02.03.2022);
4. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні: Закону України від 06.09.2012 року № 5207-VI. URL: <https://cutt.ly/oTOImwA> (дата звернення: 20.01.2022);
5. Кодекс Законів про працю України. Кодекс України від 10.12.1971 року. URL: <https://cutt.ly/GTODIYB> (дата звернення: 20.01.2022);
6. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню). Закон України від 18.12.2018 року № 2657-VIII. URL: <https://cutt.ly/2TODVGs> (дата звернення: 02.03.2022);
7. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків. Закону України від 08.09.2005 року № 2866-IV. URL: <https://cutt.ly/2TODYXY> (дата звернення: 13.03.2022);
8. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю. Закону України від 21.06.2021 року

№ 2558-III. URL: <https://cutt.ly/qTFoAxZ> (дата звернення: 12.03.2022).

9. Конституції України: станом на 1 верес. 2021 р. / Верховна Рада України. Харків : Право, 2016. 82 с.

10. Міщенко Т.О., Стаднік Н.В. Студентоцентризоване навчання як вектор розвитку гуманітарної парадигми освіти. *Наукові записки РДГУ*. 2017. № 17(60). URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Ozfm_2017_17_11.pdf (дата звернення: 12.03.2022).

11. Про деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти: затв. наказом МОН України від 28.12.2019 року №1646. URL: <https://cutt.ly/GTOIHsd> (дата звернення: 21.11.2021).

12. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : затв. наказом МОН України від 11.07.2019 № 977. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text> (дата звернення: 18.11.2021).

13. Положення про засади запобігання і протидію дискримінації, сексуальним домаганням, булінгу та іншим проявам неетичної поведінки, Київський національний університет імені Бориса Грінченка: затв. наказ від 31.10.2019 № 736. URL: <http://surl.li/arhsv> (дата звернення: 21.11.2021).

14. Положення про запобігання і протидію дискримінації та сексуальним домаганням у ХНПУ імені Г.П. Сковороди.: затв. наказом від 22.02.2021 року № 42-од. URL: <https://cutt.ly/8T2UebV> (дата звернення: 21.11.2021).

15. Положення про врегулювання конфліктних ситуацій у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна: затв. наказом від 12.11.2021 № 32. URL: <https://surl.li/arhta> (дата звернення: 21.11.2021).

16. Положення про порядок врегулювання конфліктних ситуацій у Дніпропетровському національному університеті імені Олеса Гончара: затв. наказом від 20.10.2020 року № 245. URL : https://www.dnu.dp.ua/docs/dnu/polozhennya/Polozhennya_Konflikt_DNU_2020.pdf (дата звернення: 21.11.2021).

17. Положення про політику попередження і боротьби із сексуальними домаганнями у Національному технічному університеті "Дніпропетровська політехніка": затв. вченою радою університету від 25.10.2019 р., протокол № 20. URL: <http://surl.li/arhte> (дата звернення: 21.11.2021).

18. Про запобігання та протидію булінгу в Центральнотернопільському державному педагогічному університеті ім. Володимира Винниченка: затв. вченою радою протокол № 12 від 14 червня 2021 року. URL: <http://surl.li/xehl> (дата звернення: 21.11.2021).

19. Положення щодо запобігання та протидії проявам булінгу (цькування) в освітньому середовищі університету Ушинського: ухвалено на засіданні вченої ради від 21.05.2020 року № 8. URL: <https://cutt.ly/wT2PZHw> (дата звернення: 21.11.2021).

20. Положення про політику запобігання, попередження та боротьби з сексуальними домаганнями і дискримінацією в Національному юридичному університеті імені Ярослава Мудрого: затв. наказом від 04.06.2020 р. № 97. URL: <http://surl.li/arhsl> (дата звернення: 21.11.2021).

21. Положення щодо врегулювання конфліктних ситуацій, Тернопільський педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка: затверджено вченою радою уні-

верситету протокол № 2 від 24 вересня 2019 р., уведене в дію наказом ректора № 203-р від 24.09.2019 р. URL: <https://cutt.ly/yT2ASwx> (дата звернення: 21.11.2021).

22. Положення про політику та процедури врегулювання конфліктних ситуацій у Національному університеті Острозька академія: Наказ ректора Національного університету № 90 від 31 серпня 2020 року. URL: <https://cutt.ly/vT2YohF> (дата звернення: 21.11.2021).

23. Положення про порядок процедури вирішення конфліктних ситуацій у Запорізькому національному університеті: затв. протокол 25.02.2020 № 7. URL: <https://cutt.ly/vT2Sa4J> (дата звернення: 21.11.2021).

24. Положення про врегулювання конфліктних ситуацій у Донецькому державному університеті управління: затв. протоколом від 13.03.2021 № 9. URL: <http://surl.li/arooo> (дата звернення: 21.11.2021).

25. Положення про врегулювання конфліктних ситуацій у Криворізькому національному університеті: Протокол засідання Вченої ради від 30.03.2021 № 8. URL: <https://cutt.ly/NDIClig> (дата звернення: 21.11.2021).

26. Положення про врегулювання конфліктних ситуацій у Херсонському державному університеті: затв. наказ від 29.05.2020 № 477-Д. URL: <http://surl.li/aroot> (дата звернення: 21.11.2021).

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ФРАЗЕОЛОГІЇ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ МИРОСЛАВА СТЕЛЬМАХОВИЧА

FORMATION OF PERSONALITY VALUES BY MEANS OF PHRASEOLOGY ON THE BASIS OF PEDAGOGY OF MIROSLAV STELMAKHOVYCH

У статті звернено увагу на особливості формування ціннісних орієнтирів особистості засобами фразеології на засадах педагогіки Мирослава Стельмаховича. Значну роль відіграють у родинному вихованні прислів'я та приказки як фразеологічні одиниці, які вказують на історичні традиції, мовну специфіку, культурні особливості українського народу.

Родина як осередок соціального середовища у житті має велике значення, оскільки саме з неї відбувається формування ціннісних орієнтирів особистості. Здавна надзвичайно важливим також уважалося створення сім'ї, де особливого пріоритету надавалося народженню та вихованню дітей, які у фразеологічних одиницях є уособленням щастя та безмежної радості.

Чоловік в українській сім'ї уособлює розумну, стриману, сильну та мужню людину, однак народні прислів'я та приказки розкривають і негативні вияви характеру чоловіків, такі як: слабкість сили волі, необачність дій. Особливою гордістю чоловіка уважалася роботяща, вродлива, розумна жінка, яка є берегинею родинного осередка, затишку.

Важливим є аспект виховання поваги до рідного краю, шанобливого відношення людини до соціуму, до праці. Наприклад, у прислів'ях і приказках показано відношення до Батьківщини, рідного краю («Кожному мила своя сторона»), бережливе ставлення до них («Нуте, браття, або перемогу добути, або дома не бути!», «За рідний край – хоч помирай»), боротьбу проти несправедливості («Хліб – сіль їж, а правду ріж», «По правді роби – доброго кінця сподівайся»), єднання у боротьбі проти поневолювачів («Громада – великий чоловік»), цінність праці («Труд чоловіка кормить», «Без труда нема плода»), повагу та гідність чесною особистості («Хто принижує чужу честь, той і свою топче»), цінність справжньої дружби («Для приятеля нового не пускайся старого»), вимогливість до себе («Не лінився рано вставати та замолоду більше знати»).

Пріоритетними складовими моральних цінностей особистості є совість, сумління, правда, сором, честь, які мають різну специфіку виокремлення у фразеологічній площині. Значну увагу приділено праці як репрезентанту морального виховання людини, бо саме вона допомагає удосконалювати фізичний, розумовий потенціал індивіда. Синтез розумової та фізичної сили набуває активної продуктивності у тісному взаємозв'язку, тому завдяки мовній виразності у фразеологізмах показано чинники ціннісних орієнтирів особистості.

Ключові слова: фразеологізми, класифікація, семантика, прислів'я, приказки, особистість, формування, ціннісні орієнтири.

The article draws attention to the peculiarities of the formation of personality values by means of phraseology on the basis of pedagogy of Myroslav Stelmakhovich. Proverbs and sayings play a significant role in family upbringing as phraseological units that indicate historical traditions, linguistic specifics, and cultural peculiarities of the Ukrainian people.

The family as the center of the social environment in life is of great importance, because it is from it that the formation of values of the individual. It has long been considered extremely important to create a family, where special priority was given to the birth and upbringing of children, who in phraseological units are the embodiment of happiness and boundless joy.

A man in a Ukrainian family represents an intelligent, restrained, strong and courageous man, but folk proverbs and sayings also reveal negative manifestations of the character of men, such as: weakness of willpower, carelessness. A man's special pride was considered to be a hard-working, beautiful, intelligent woman who is the guardian of the family center, comfort.

The aspect of cultivating respect for the native land, a respectful attitude of a person to society and work is important. For example, proverbs and sayings show the attitude to the Motherland, the native land ("Everyone loves their side"), careful attitude to them ("Nute, brothers, or win, or not be at home!"), "For the native land - at least die", the fight against injustice ("Bread is salt, but the truth is cut", "Do the truth - hope for a good end"), unity in the fight against oppressors ("Community - a great man"), the value of labor ("Labor feeds a man", "Without labor there is no fruit"), respect and dignity of an honest person ("He who humiliates another's honor, he tramples his own"), the value of true friendship ("For a new friend, do not let the old"), demanding of yourself ("Do not be lazy to get up early and know more when you are young").

The priority components of the moral values of the individual are conscience, conscience, truth, shame, honor, which have different specifics of separation in the phraseological plane.

Much attention is paid to work as a representative of the moral education of man, because it helps to improve the physical and mental potential of the individual. The synthesis of mental and physical strength acquires active productivity in close connection, so due to the linguistic expressiveness of phraseology, the factors of personality values are shown.

Key words: phraseology, classification, semantics, proverbs, sayings, personality, formation, values.

УДК 371 (477)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.9>

Мироненко О.В.,
канд. філолог. наук,
доцент кафедри теорії та методики
дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасній науковій площині мовознавства та лінгводидактики все актуальнішим є аналіз питання щодо формування ціннісних орієнтирів особистості засобами фразеології на засадах педагогіки Мирослава Стельмаховича, оскільки його погляди

викликають інтерес як у зарубіжних, так і у вітчизняних науковців. Він був видатним фольклористом, етнопедагогом, літературознавцем. Аналіз ціннісних орієнтирів особистості засобами фразеології на засадах педагогіки Мирослава Стельмаховича надзвичайно тісно пов'язаний з українським

народом, його історичними традиціями, мовною специфікою, культурними особливостями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні зростає кількість та значущість досліджень, спрямованих на аналіз етнопедагогічних поглядів М. Стельмаховича. Теоретичні та практичні аспекти реалізації ідей М. Стельмаховича у сучасному освітньому просторі відображено в працях Ю. Глоби, С. Лесик, О. Мироненко, Р. Онопрієнко, О. Пшеничної, С. Темченко та інших, які визначали важливе значення педагогічної діяльності М. Стельмаховича, який розкриває питання українського виховання, родинної педагогіки, що впливає на розвиток та становлення особистості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній лінгводидактиці актуальним є питання формування ціннісних орієнтирів особистості засобами фразеології на засадах педагогіки Мирослава Стельмаховича, пізнання моральних, духовних цінностей, значення їх у всебічному розвитку соціуму.

Мета статті. Основною метою цієї статті є проаналізувати особливості формування ціннісних орієнтирів особистості засобами фразеології на засадах педагогіки Мирослава Стельмаховича. Мирослав Стельмахович у своїй роботі значну увагу приділяв історії української педагогіки, особливостям теоретичного і практичного аспектів національного виховання, українській родинній педагогіці, методичним особливостям викладання української мови у школі. З-під його пера вийшло багато наукових робіт, а саме: «Методика викладання народознавства в школі», «Збірник вправ і завдань з української мови 4-8 класів», «Українське народознавство», «Українська народна педагогіка», «Українська родина», «Українознавство в національній школі», «Народна педагогіка», «Народна дидактика» тощо.

У своїх роботах М. Стельмахович активно використовує прислів'я та приказки як фразеологічні одиниці, що допомагають виявити специфіку формування ціннісних орієнтирів особистості, її духовні та моральні позиції у сучасному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Усебічний аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що під фразеологізмом або фразеологічною одиницею розуміють лексико-граматичну «єдність двох і більше нарізно оформлених компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення або речення, яка, маючи цілісне значення, відтворюється в мовленні за традицією, автоматично» [8, с. 252].

На думку В. Виноградова, фразеологізми за семантичним значенням поділяються на три групи: фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності і фразеологічні сполучення [7, с. 138].

Під фразеологічними зрощеннями розуміють фразеологізми, які «функціонують як немотивовані

і непохідні одиниці, тому що у їх значенні відсутній зв'язок, навіть потенційний зі значенням окремих компонентів» [1, с. 205], наприклад: пекти раків, бити байдики, дуба врізати, збити з пантелику.

Фразеологічні єдності поєднують у своїй структурі фразеологізми, яким «властива семантична неподільність, але їх цілісна семантика перебуває у мотиваційному зв'язку зі значенням компонентів» [1, с. 205], наприклад: брати бика за роги, гайки підкрутити, міняти шило на мило, прикусити язика.

Фразеологічні сполучення характеризуються тим, що туди «належать фразеологізми, утворені поєднанням компонентів, один з яких характеризується вільним, а другий – так званим зв'язним значенням» [1, с. 206], наприклад: брати до серця, брати участь, одержати перемогу.

Загальновідомо, що до фразеологізмів «за ознакою відтворюваності у мовленні та усталеності компонентного складу можна віднести і прислів'я, приказки та крилаті слова і вирази» [7, с. 139].

Прислів'я – це «виражений структурою речення народний вислів повчального змісту, який формулює певну життєву закономірність або правило, що є широким узагальненням багатовікових спостережень народу, його суспільного досвіду» [8, с. 255].

Під приказкою розуміють «народний вислів, близький до прислів'я, але позбавлений узагальнювального, повчального характеру» [8, с. 255].

Крилаті слова – це «стійкі образні вислови, засвоєні з фольклорних, літературних, наукових джерел, вислови видатних людей, історичних діячів» [7, с. 139].

На думку О. Мироненко, специфіка «використання прислів'їв та приказок як фразеологічних одиниць характеризується тим, що саме у них зібрані педагогічні зерна українського народу та його багатовіковий досвід» [3, с. 113].

У педагогічній площині М. Стельмаховича зосереджено увагу на возвеличенні роду людського, соціального середовища – родини, де прищеплюються традиції і звичаї родоvodu, які мають велике значення для формування ціннісних орієнтирів особистості, що яскраво представлені у фразеологічних одиницях: «Хоч і по коліна в воду, аби до свого роду», «Свого доправляйся, роду не чужайся», «Свій хоч не заплаче, то скривиться, хоть не скривиться, то не висміє» [5, с. 95], «З родини йде життя людини» [5, с. 98].

Надзвичайно важливим питанням у соціальному середовищі було створення сім'ї, де значну увагу приділяли народженню та вихованню дітей, де чоловік із жінкою відшліфовували свої відношення, обов'язки та почуття один до одного: «Без сім'ї – нема щастя на землі» [5, с. 98], «Заміж вийти – не дощову годину пересидіти», «Оженилися – не дощ переждати», «З ким вінчатися, з тим і кінчатися», «Се не на рік, а на цілий вік»

[5, с. 101], «Не штука женитися, та треба журитися, треба ложки, треба миски, треба ночов і колиски», «Заміж іти – треба знати, що немає ні вислуг, ні відставки», «Перш ніж одружитися, треба роздивитися» [5, с. 102], «Оженитися – не нападсть, та щоб, женившись, не пропасть», «Як женився, то хвалився, що буде косити, а як женився, пішов косити та став голосити» [5, с. 103].

Здавна і до нині шлюб уважався священним обрядом, адже сама вже лексема вказує на те, що «з любов'ю» необхідно ставитися один до одного, у прислів'ях та приказках любов виявляється через невичерпну силу, вдовolenня та відчуття безмежного щастя: «Любов сильніша за смерть», «Давньої любові й іржа не з'їсть», «Кохання, неначе добрий кінь, носить людину», «Хто любить, той того й голубить», «Нехай мене той займає, хто кохання в серці має», «Нехай мене той голубить, а хто вірно мене любить» [5, с. 103], «Є в неї воли та корови, але немає з нею любої розмови», «Де беруться не з любові, там щастя не буде» [5, с. 105].

Аналізуючи фразеологічні одиниці М. Стельмахович, зазначав, що чоловік в українській сім'ї є уособленням розуму, стриманості, сили та мужності: «На красивого чоловіка дивитись гарно, а з розумним жити легко», «За ледачим чоловіком жінка марніє, за хорошим – молодіє», «Як чоловік жінку любить, то й лиха жінка доброю буде», «Коли ти мені муж, то будь мені дуж», «Батьки берегли дочку до вінця, а чоловіку берегти її до кінця», «Чоловік як ворона, а все жінці оборона», «Я за мужа затулюсь, та нікого не боюсь» [5, с. 116].

Народні прислів'я та приказки викривають і негативні риси характеру чоловіків, такі як: слабкість, неповага, наприклад: «Чоловік на кобилу розсердився, а жінку б'є», «Коса неклепана, жінка небита – все одно», «Як чоловік жінку не б'є, то в ній утроба гниє», «Жінку люби, як душу, а тряси, як грушу» [5, с. 117].

Здавна чоловіки вбачали поряд із собою роботу, вродливу, розумну жінку, берегиню родинного осередка: «Краще чорта тримати, ніж ледачу жінку мати», «Жінка-ледащо в хаті нінащо», «Жона ладна всюди зарадна», «Як з красною жінкою оженився, то є на кого дивитися», «Краще жінка сварлива, ніж дурна», «Добра жінка – мужеві своєму вінець, а зла – кінець» [5, с. 116].

У наукових доробках М. Стельмаховича зосереджено увагу на тому, що кожні батьки вбачають своє продовження у дітях, тому дитина у фразеологічних одиницях уособлюється з зірками, різним рослинним світом тощо, наприклад: «Малі діточки, що ясні зірочки: і світять, і радують у темну ніченьку», «Діти як рожеві квіти» [5, с. 121].

В українській родинній педагогіці особливу увагу приділено зростанню та зміцненню родини, де вирішальну роль відіграють діти, які є мірилом щастя, матеріального задоволення, родинного

затишку: «Година вам щаслива! Щоб ви бачили сонце, світ і дітей перед собою», «Скільки в стелі дощок, щоб у тебе було стільки дочок! Скільки в лісі пеньків, щоб у тебе було стільки синків!», «Бодай на вас добра година та грошей торбина, а до того дітвори сотні півтори» [5, с. 122].

У давнину з повагою ставилися до багатодітності, на жаль, нині в Україні рідко зустрінеш багато дітей у родині: «Подумай жениться, то й діток копиця», «Що рік, то й прорік», «Обложився дітьми, як дід онучатами», «Як жнива, так і дитина нова», «За роботою і від дітей одстав – за сім літ тільки дев'ятеро», «Вони збилися з пуття: як кутя, то й дитя» [5, с. 122], «Сім синів годую, всім щастя готую», «У кого дочок сім, то й щастя всім», «Сім дочок – свій таночок» [5, с. 123].

Батьківська любов до дитини є уособленням гармонії, виховання, у прислів'ях та приказках, зазначається, що материна любов, то найпотужніша сила, а батькова – то безмежна мудрість: «Які мама й тато, таке й дитятко», «Які самі, такі й сини», «Який куц, така й хворостина, який батько, така й дитина», «Яка мама, – така сама» [5, с. 130], «Як батько – рибалка, то діти у воду дивляться», «У ледачого пасічника і бджоли ледачі», «Не навчив батько – не навчить і дядько», «Яка хата – такий тин, який батько – такий син», «Хороші діти – це честь батька й матері», «Молодь багата мудрістю мами і тата» [5, с. 130-131], «Матір ні купити, ні заслужити», «Нема в світі цвіту цвітнішого, як маківочка, нема ж роду ріднішого, як матіночка», «На світі знайдеш усе, крім рідної матері», «У кого ненька, в того голівка гладенька», «Хто маму має, той горя не знає» [5, с. 135].

Виховання, як зазначав М. Стельмахович, має здійснюватися відповідно до таких принципів [2, с. 111]:

- гуманізму, що проявляється в гуманному ставленні до дітей, застосуванні найдоцільніших засобів впливу на них (діти, як квіти: полий, то й ростимуть);
- природовідповідності, що вимагає будувати процес виховання з урахуванням особливостей природи дитини (народна педагогіка розглядає людину як частинку природи, і виховання підпорядковує її загальним законам: гни дерево, поки молоде; вчи дитя, поки мале);
- зв'язку виховання з життям – залучення підростаючого покоління до соціального досвіду;
- виховання в праці (народна мудрість розглядає працю як могутній виховний засіб і мірило людської порядності);
- урахування вікових та індивідуальних особливостей: виховний вплив на дитину повинен відповідати її віку, життєвому досвіду, силам і можливостям.

За допомогою мовних засобів передається мовна картина світу М. Стельмаховича, де через

прислів'я та приказки розкривається світогляд, культурна спадщина українського народу. Досить часто у фразеологічних формулах вживаються антоніми, які розкривають зміст родинного виховання через протиставлення об'єктивних реалій, наприклад: «Як батька покинеш, то й сам загинеш», «Шануй батька й неньку – буде тобі скрізь гладенько», «Шти отця-матір, будеш довголітен на землі», «Куля мине, а материне слово не мине» [5, с. 141].

Значна кількість фразеологічних одиниць пов'язана з прикладкою «дитина-сирота», яка характеризується різними лексемами, що надають змісту емоційно-експресивного забарвлення: «За сиротою журба за журбою», «Ніхто не бачить і не чує, як сирота плаче і горює», «Сиротою жити – сльози лити», «Сироту лають і б'ють, а плакати не дають», «Росла – весни не бачила, зросла – літечка не знала, прийшла осінь – сирітського серця не нагріла», «Сирітська сльоза не капає дарма», «У сироти на подвір'ї сонце засвітить» [5, с. 143].

Значну увагу М. Стельмахович приділяє моральному вихованню особистості, оскільки «мораль чиста – краще всякого намиста» [5, с. 157].

Актуальним є питання виховання любові до рідного краю, ставлення людини до людей, до праці. Наприклад, прислів'я і приказки закликають любити Батьківщину, рідний край («Нема в світі, як своя країна!», «Кожному мила своя сторона»), захищати її («За рідний край – хоч помирай», «Нуте, браття, або перемогу добути, або дома не бути!»), боротися проти несправедливості («По правді роби – доброго кінця сподівайся», «Хліб – сіль їж, а правду ріж»), єднатися у боротьбі проти загарбників («Громада – великий чоловік»), цінити працю («Без труда нема плода», «Труд чоловіка кормить»), поважати гідність чесною людини («Хто принижує чужу честь, той і свою топче»), цінити справжню дружбу («Для приятеля нового не пускайся старого»), бути вимогливим до себе («Не лінійся рано вставати та замолоду більше знати») [5, с. 159-160].

Важливими складовими моральних якостей людей є совість, правда, сумління, сором, які мають різні оцінні значення у фразеологічних структурах, наприклад: «Сумління – найкращий поради́ник», «Хоч ганьба очі не ви́їсть, але не дає на люди показатися», «Бережи честь змолоду», «Стид хоч і не дим, а очі ви́їсть», «Правда світліша за сонце», «Совість гризе без зубів», «Правда – як олія, скрізь наверх спливає», «Правдою весь світ зійдеш, а неправдою ані до порога», «Правду не сховаєш» [5, с. 170].

Честь є однією з головних критеріїв характеристики особистості, наприклад: «Батьком-матір'ю не хвались, а хвались честю», «Честь честі шлях прокладає», «Чесному всюди честь, хоч і під лавою» [5, с. 171].

На думку О. Мироненко, М. Стельмахович виокремлює позицію, що «праця є показником морального виховання людини, бо саме вона збагачує та удосконалює фізичний, розумовий розвиток [3, с. 114], наприклад: «Без труда нема добра», «За спання нема коня», «Будеш трудитися – будеш кормитися», «Праця людину годує, а лінь – марнує», «Щоб людиною стати, треба працювати», «Хто багато робив, той багато знає», «У праці – краса людини», «Без діла слабше сила», «Землю прикрашає сонце, а людину – праця», «Плуг від роботи блищить», «Щастя не в хмарах ховається, а працею здобувається», «Ледачий не буде щасливий», «Праця – ключ до щастя» [5, с. 173-174].

Одним із символів праці є хліб, що є уособленням багатства, родючості та достатку, наприклад: «Без хліба – не до обіда», «Без хліба – худа бесіда», «Коли є хліба край, то й під вербою рай», «Хліб – батько, вода – мати», «Хліб на столі, то й стіл – престіл, бо як хліба тільки трошки, то й стіл – дошка», «Грім гримить – хліб буде родить», «Посій впору, будеш мати зерна гору», «На чорній землі білий хліб родиться» [5, с. 186].

На думку О. Мироненко, творча особистість «повинна вміти інтегрувати умови спілкування з мовною ситуацією, добирати мовні засоби відповідно до ролі мовця в навколишньому середовищі, розвивати свої мовно-мовленнєві компетенції та реалізовувати їх в умовах компетентнісної освіти» [4, с. 255].

Особливої уваги у педагогіці М. Стельмаховича приділено розумовому вихованню, що порівнюється у прислів'ях та приказках з різними людськими якостями: «Знання та розум – скарб людини», «Не краса красить, а розум», «Розумний всякому дає лад», «Без розуму ні сокирою рубати, ні лика в'язати», «Щастя без розуму – торбина дірява», «Сила уму уступає», «І сила перед розумом никне», «Треба розумом надточити, де сила не візьме» [5, с. 192], «На те й голова, щоб у ній розум був», «Голова не на те, щоб тільки кашкет носити», «Голова без розуму, як ліхтар без свічки», «Нема гіршого ворога, як дурний розум», «Немає третьої клепки в голові», «Шкода краси, де розуму нема», «Високий – як тополя, а дурний – як квасоля», «Живіт товстий, та лоб пустий», «Голова велика, та дуже дика», «Зверху блищить, а в голові свистить», «Шовкова борідка, та розуму рідко», «Не купити ума, як нема», «Дурному синові й батьківське багатство не в поміч», «Дурному свого розуму не вставиш», «Хто розуму не має, тому й коваль не вкує», «У сусіда ума не позичиш» [5, с. 195].

Поєднання розумової та фізичної сили завжди перебувало у тісному взаємозв'язку, через мовний потенціал у фразеологізмах розкрито оцінні та морально-вольові якості людей, наприклад: «Сила без голови шаліє, а розум без сили мліє», «В здоровому тілі – здоровий дух», «Щоб працювати, треба силу мати», «Сила та розум – краса

людини», «Личко дівку віддає», «Бережи одержу знову, а здоров'я змолоду» [5, с. 203].

Висновки. Розглянувши особливості формування ціннісних орієнтирів особистості засобами фразеології на засадах педагогіки Мирослава Стельмаховича, можна стверджувати, що науковець з лінгвістичного та лінгводидактичного погляду виокремлює прислів'я та приказки як засоби пізнання моральних та естетичних характеристик українського народу. Беручи до уваги культуру, традиції та світогляд українського народу, М. Стельмахович розкрив основні аспекти родинної педагогіки, які є вкрай важливими у сучасному українському лінгводидактичному просторі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грищенко А.П., Мацько Л.І., Плющ М.Я., Тоцька Н.І., Уздиган І.М. Сучасна українська літературна мова / За ред. А.П. Грищенка. 3-тє вид., допов. К.: Вища школа, 2002. 439 с.
2. Калуська Л. Основи наукової спадщини академіка Мирослава Стельмаховича. *Обрії*. 2013. № 1. С. 110-111.
3. Мироненко О.В. Прислів'я та приказки як ціннісні орієнтири формування особистості у педагогічному вимірі М.Г. Стельмаховича. *Етнопедагогіка М.Г. Стельмаховича в сучасному освітньому вимірі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (26-27 березня 2019 року, м. Херсон) / за ред. І.Я. Жорової. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. С. 112-115.
4. Мироненко О.В. Творча особистість як цілісна людська індивідуальність в умовах компетентнісної освіти // Збірник наукових праць. *Педагогіка вищої та середньої школи*: [наук. ред. Бакум З.П.]. Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2016. Випуск 47. С. 251-255.
5. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. К.: Радянська школа, 1985. 312 с.
6. Стельмахович М.Г. Сіяч зерна доброго. Радянська школа. 1968. № 1. С. 62-64.
7. Сучасна українська літературна мова: підручник / Плющ М.Я., Бевзенко С.П., Грипас Н.Я. та ін.; За ред. М.Я. Плющ. 7-ме вид., стер. К.: Вища школа, 2009. 430 с.
8. Шкурятяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова: модульний курс: навчальний посібник. К.: Вища школа, 2007. 823 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ ЯК ОЗНАКА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ

PEDAGOGICAL ARTISTRY AS A SIGN OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE EDUCATOR

У статті зосереджено увагу на характеристиках педагогічного артистизму; проаналізовано деякі спільні ознаки в діяльності актора та педагога; розкрито професійні вміння необхідні для якісної реалізації освітнього процесу та висвітлено компоненти артистизму вихователя (психофізичний, емоційно-естетичний, художньо-логічний). Підкреслено, що педагог одночасно є драматургом (складає сценарій освітнього процесу), режисером (планує, реалізує задум), актором (виконавцем головної ролі), і при цьому сам себе обслуговує, забезпечує порядок. Як правило, він застосовує обмежений «реквізит», залишаючись один на один з аудиторією, тому несе особисту відповідальність за якість та успіх освітнього процесу. Наслідки педагогічних помилок більш драматичні, ніж результати акторських невдач.

Наголошено, що майстерність педагога варто розглядати через властивості його внутрішнього потенціалу, творчі здібності, можливості самовираження і самопрезентації. Для цього необхідно володіти такими артистичними рисами: ерудованість, чарівність, заразливість, емоційність, привабливість, переконаність, пластичність, характерність, працьовитість тощо.

Доведено, що педагогічний артистизм передбачає відвертість і безпосередність. Через нього видно красу й багатство внутрішнього світу вихователя, його відкритість, виразність, інтуїцію, вмільсть, щирість, оригінальність, індивідуальний стиль діяльності. Це показник рівня його загально-професійної та духовної культури, необхідний компонент майстерності, що демонструє фахову вмільсть та здатність переконливо доводити, передавати та водночас впливати на вихованців. Артистизм є життєво необхідною якістю вихователя, яка допомагає вести за собою, разом шукати істину, переживати радість відкриття та пізнання довкілля, реалізуватись та самоствердитись. Артистична особистість поєднує природність, свободу, красу, творчість, витонченість.

Ключові слова: педагогічна майстерність, риси вихователя, мистецтво взаємо-

дії, педагогічний артистизм, артистичні вміння, компоненти артистизму вихователя.

The characteristics of pedagogical artistry are focused in the article; some common features in the activities of the actor and pedagogue are analyzed; the professional skills necessary for the quality implementation of the educational process are revealed and the components of the educator's artistry (psychophysical, emotional-aesthetic, artistic-logical) are highlighted.

It is emphasized that the pedagogue is simultaneously a playwright (composes a script for the educational process), producer (plans, implements the conception), actor (performer of the main role), and at the same time serves himself, ensures order. As a rule, he uses limited «props», staying one-on-one with the audience, so he is personally responsible for the quality and success of the educational process. The consequences of pedagogical mistakes are more dramatic than the results of acting failures.

It is underscored that the skill of pedagogical should be considered through the properties of his inner potential, creative abilities, opportunities for self-expression and self-presentation, the ability to incarnate, improvise. To do this, you must have the following artistry traits: erudition, charm, contagiousness, emotionality, attractiveness, conviction, plasticity, character, diligence and more.

It is proved that pedagogical artistry presupposes openness and immediacy. It shows the beauty and richness of the inner world of the educator, his openness, expressiveness, intuition, skill, sincerity, originality, individual style of work. It is an indicator of the level of his general professional and spiritual culture, a necessary component of skill, which demonstrates professional skills and the ability to convincingly prove, transmit and at the same time influence students. Artistry is a vital quality of an educator, which helps to lead, together to seek the truth, to experience the joy of discovery and knowledge of the environment, to be realized and assert themselves. Artistic personality combines naturalness, freedom, beauty, creativity, sophistication.

Key words: pedagogical skill, traits of an educator, art of interaction, pedagogical artistry, artistic skills, components of educator's

УДК 37.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.10>

Федорович А.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Педагогічна майстерність важлива для ефективної організації освітнього процесу. Від її рівня залежить комфортність та зручність навчання, продуктивність реалізації виховних завдань, результативність будь якого рівня освіти в цілому. Стиль, манери, харизма, природність, емоційність, невимушеність визначають ступінь впливовості вихователя під час взаємодії з учасниками педагогічної діяльності (вихованцями, батьками, колегами). Уміння розкрити свій внутрішній потенціал

через зовнішні ознаки та прояви дають можливість йому успішно втілювати наміри та задуми.

Загалом, педагог повинен бути готовим до перевтілень, творчості, імпрровізацій, що наближує його діяльність до акторської, театральної. Знання особливостей акторського мистецтва своєю чергою допоможуть йому знайти засоби для розкриття та презентації власних творчих ресурсів та можливостей, а поєднання особистісних та професійних здібностей уможливить поліпшення взаємодії та підвищення якості освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Досліджували проблему артистизму педагога І. Волков, В. Загвязинский, І. Зязюн [6], Є. Ільїн, В. Кан-Калік, І. Томан та ін., пояснюючи риси педагогічної майстерності, характеристики комунікативної культури, правила налагодження стосунків, норми та особливості педагогічного спілкування.

Учені (В. Абрамян [1], Н. Баранова, Ю. Барабаш, Г. Васянович, Н. Волкова, Л. Ковальчук, Н. Тарасович, Т. Турчин [9], М. Філоненко [10], Д. Щербина та ін.) висвітлюють також питання педагогічної етики та естетики, професійної техніки та освітніх технологій у контексті особистісно орієнтованої освіти. Розкривають компоненти педагогічної творчості, акцентують на значущості виразності мовлення, психофізичної свободи, емоційних переживань, креативності, проявів уяви та фантазії вихователя. Як вказує Т. Турчин «метою запозичення елементів театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя є виховання не актора з якостями педагога, а педагога з якостями актора, які будуть використовуватися залежно від педагогічних цілей» [9].

Окремі аспекти використання артистично-театрального мистецтва у роботі педагогічних фахівців різного рівня освіти розглядають Л. Загородня та С. Тітаренко [3], І. Васильченко [8], Л. Дубина [2], Р. Калько, Л. Лимаренко [4], О. Отич [5], Н. Середа, Н. Стихун [7] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На нашу думку, заслуговує уваги вивчення спільних рис акторської та педагогічної діяльності задля окреслення напрямів покращення організації освітнього процесу та визначення рис та властивостей особистості важливих для організації виховної діяльності.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити особливості артистизму вихователя, визначити педагогічні вміння необхідні для якісної реалізації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Педагогічну майстерність характеризують як високий рівень професійної діяльності, що ставить перед вихователем величезні вимоги до його вмінь, здібностей та досвіду роботи. Попри виконання освітніх завдань, функцій, розуміння змісту педагогічної роботи, він має дбати про форму вияву власних намірів, забезпечуючи ефективну комунікацію з вихованцями. Значущою тут є розвинена емоційно-чуттєва сфера, здатність «застосовувати» свій психофізичний апарат як інструмент професійно-педагогічного впливу. Уміла організація поведінки, манери, зовнішня виразність, експресія, професійна техніка визначають успішність взаємодії, а натхнення, оптимізм, гуманізм, духовна культура, творче самопочуття є важливими супутниками педагогічного мистецтва.

Мистецтво вихователя завжди індивідуальне, зумовлене професійними та особистісними якостями та проявляється у вмінні переконувати, впливати, будити думку. У цьому відношенні його діяльність є дуже близькою до діяльності актора. Для досягнення довершеності у роботі, йому варто дбати про збагачення досвіду, розвиток компетентностей та вдосконалення умінь і навичок виразно виявляти власну позицію, яскраво показувати ставлення до різноманітних ситуацій, талановито «передавати» погляди, формулювати вимоги, вказівки, доручення і т.д.

Майстерність актора і педагога схожі, оскільки спрямовані на «передачу» інформації, смислів, обмін думками, формування цінностей і переконань. Обом потрібно вміти перевтілюватись у різні образи. Однак, для педагога це завжди актуальний реальний світ взаємин з вихованцями, а для актора – тимчасовий. Щоправда життя на сцені проходить у іншому вимірі, порівняно зі буденністю закладу освіти, та все ж спільним є участь живої людини у процесі сприйняття іншою людиною (для актора – глядачі, слухачі; для педагога – вихованці, батьки). Взаємодія з акторською публікою наближена до монологу, освітня ж робота неможлива без діалогу. Актори концентруються лише на спілкуванні з партнером по сцені, а педагог не може «забути» про глядачів-вихованців. Він має добре відчувати, щиро реагувати на них, тоді його діяльність буде ефективною [1]. Безцінними є особистісні природні характеристики, інтуїція, здорові інстинкти, своєрідність мови і мовлення, блискучий розум, кмітливість, передбачення, наполегливість, чарівність та ін.

Імпровізація актора можлива у період підготовки спектаклю (малою мірою під час нього), а експромт педагога не тільки прийнятний, а й часто необхідний. Крім того, вихователь піддається більшим емоційним, моральним, психічним навантаженням, оскільки упродовж робочого дня «грає» без репетицій, одночасно виконуючи функції і режисера, і актора, і костюмера і т.д. Він безупинно перетворює та творить освітній процес, перебуваючи у стані постійного руху, дій, прагнень і бажань [5].

Мистецтво дії-впливу є значущим і необхідним при налагодженні взаємин з іншими. Сила, переконливість, правдоподібність актора дають можливість самовиразись. Через активну цілеспрямовану органічну дію втілюється внутрішнє життя образу і розкривається ідейний задум [4]. Разом з тим педагогічній дії притаманне духовне переживання, і якщо воно не виникає, то немає і взаємодії. Саме завдяки цьому відбувається єдність освітнього процесу (виховання, навчання, розвитку), тоді вихованець відчуває задоволення, творче переживання, натхнення, оптимізм та позитивні емоції. Педагог, як і актор, має по-справжньому

бачити, слухати, відчувати, мислити; тонко, коректно допомогти дитині повірити в себе та відчутти силу власного зростання, радість самоствердження. І тут необхідним є вміння передати відчуття, переживання, настрої.

Як бачимо, акторська та педагогічна майстерності споріднені. У цьому контексті М. Філоненко наголошує, що мистецтво актора нелегке, позаяк потребує застосування засобів за допомогою яких він захоплює, полонить глядача: заразливість, особистий шарм, правильність інтуїції, чарівність, дикція, краса жестів, щирість, пластичність, характерність, працьовитість, відданість справі тощо. Відсутність хоч однієї з перелічених ознак зменшує й педагогічну впливовість вихователя [10].

Для педагогічного таланту, як і акторського важливо, на думку І. Зязюна, уміти «заражати» людей. Своєрідність та неповторність впливу на іншого прихована у кожному. Та все ж заразливість є обов'язковою рисою мистецького таланту. Вона вирізняється непідробною привабливістю, переконаністю, переконливістю, емоційною чуттєвістю, вербальною і невербальною діями, що зумовлює спрацьовування закону сумісності у міжособистісному спілкуванні [6].

Поряд з заразливістю, неодмінною ознакою майстерності вихователя є чарівність. На відміну від телевізійної, сценічної, вона є суто педагогічною, оскільки заворює, налаштовує на відкритість і самореалізацію. До прикладу, захоплює вихованців інтелектуальна чарівність, коли в очах, рисах, поставі відображаються педагогічна мудрість та шляхетність. Зачаровує й специфіка чарівності безпосередності, піднесеності, ввічливості, доброзичливості і т.д. Серед інших акторських рис, потрібних педагогові виокремлюють творчу уяву, евристичність, чуттєвість, зосередженість, уважність, рухливість (гнучкість словесної дії), логічність мовлення, виразність [2].

Окрему категорію складають творчі здібності: спостережливість, вразливість, темперамент, фантазія, перевтілення, смак, розум, відчуття внутрішнього і зовнішнього ритму й темпу, музикальність, щиросердність, винахідливість, самовладання, безпосередність, сценічність тощо. Вправління щодо поєднання творчості та вольових зусиль вдосконалюють і актора, і педагога, роблять їх майстерними знавцями своєї справи. Саморозкриттю та презентації таланту допомагають виразне обличчя, пластика, лінії тіла, рухи, експресія тощо.

Чим більше здібностей матиме у творчому арсеналі педагог, тим сильнішим, дієвішим буде його вплив на вихованців. Адже він накреслює індивідуальну перспективу розвитку кожного з них, передає не лише знання, а й власне ставлення до них, подій, явищ життя. Досвід передається завдяки живій взаємодії, безпосередньому спілкуванню, через які вихователь активує співпереживання, «заражає»

ідеями, спільним пошуком, що одночасно позитивно впливає і на нього самого.

Наголосимо, що актору допомагають драматург, режисер, гример та ін. Доповнюють його діяльність театральні засоби (сцена, світло, декорації, музика і т.д.), визначаючи перебіг подій. Зазвичай провал (тріумф) спектаклю залежить від усіх. Педагог, як правило, застосовує обмежений «реквізит», залишаючись один на один з аудиторією. Він не має такої команди помічників, за винятком колективу закладу освіти. Натомість, несе особисту відповідальність за якість занять, успіх освітнього процесу. До того ж наслідки педагогічних помилок більш драматичні, ніж результати акторських невдач [1].

Особливістю професійної діяльності вихователя є те, що йому доводиться зазнавати різних емоційних впливів, а часом й самому створювати їх, вміти конструювати й реконструювати освітній процес так, щоб «навчальна драматизація» скеровувалася на активне залучення усіх вихованців до творчо-емоційного самовираження. Артистизм, як професійно-педагогічна здатність до перевтілення, тут є невід'ємним. Він характеризує цілісну систему особистісних і фахових якостей, які сприяють вільному самовираженню. Тим самим особистість педагога наче створює себе наново [8].

У науковій літературі визначення «педагогічний артистизм» неоднозначне. Його пояснюють як стиль діяльності, мову перетворення, засіб організації живих почуттів, здатність переключатися на нові образи, художню обдарованість, рису педагогічної творчості та ін. Поняття «актор», «артист» характеризують як віртуоз, мастак, майстер своєї справи (у широкому розумінні), а «артистизм» як діяльність, що досягає рівня мистецтва, досконалості, без якої не можливо піднятися на бажану духовну висоту. Потрібно лише вміти відрізнити його від бажання за будь-яких обставин створювати враження, вирізнятися серед оточуючих, ефектно виглядати [2].

Отже, педагогічний артистизм багатий на особистісні прояви, передбачає відвертість і безпосередність. Через нього видно красу й багатство внутрішнього світу, відкритість, виразність, інтуїцію, вмілість, щирість вихователя, його майстерність, оригінальність, індивідуальний стиль діяльності. Артистизм педагога є показником рівня його загально-професійної та духовної культури, необхідним компонентом майстерності. Мова йде про фахову вмілість та здатність переконливо доводити, передавати та водночас впливати на вихованця. Тому це життєво необхідна риса, що допомагає вести за собою, разом шукати істину, переживати радість відкриття та пізнання.

Загалом педагогічний артистизм асоціюють із здібністю, що з набуттям досвіду інтегрує різноманітні компоненти роботи, синтезуючи її у творчість. Зокрема, науковці, розглядаючи природу сценічної творчості актора, виокремлюють шість послідовних

процесів: волю; шукання; переживання; втілення; злиття; вплив [3].

У процесі волі актор (педагог) готується до майбутньої творчості, ознайомлюється з твором, захоплюється або змушує себе захопитися ним і тим збуджує свої творчі здібності, бажання творити. Далі – шукає в собі самому й поза собою духовний матеріал для творчості. У процесі переживання невидимо творить для себе, створює у мріях як внутрішній, так і зовнішній образ зображуваної особи. Згодом через втілення артист (педагог) наочно творить для себе, презентуючи видиму оболонку невидимої мрії. У злитті поєднуються і процес «переживання» і процес «втілення». Обидва мають здійснюватися одночасно, породжувати, підтримувати й розвивати один одного. Наступним є процес впливу на глядачів (вихованців) [1, с. 53].

До головних характеристик педагогічного артистизму відносять: високу професійність, освіченість, ерудицію, досконале володіння педагогічним ремеслом; допитливість, пізнання «таємниць», здатність захоплюватися, сумніватися; вміння знаходити правильне, точне, безпомилкові розв'язки педагогічних ситуацій; чарівність, оригінальність, емоційність, індивідуальність викладення матеріалу, почуття гумору; гармонію між зовнішніми і внутрішніми характеристиками; пластику поведінки (мову рухів, виразність тіла); співтворчість з вихованцями; наявність творчого стилю спілкування [2].

Очевидно, що педагогічний артистизм повинен включати значний арсенал засобів вербальної і невербальної (такесика, кінетика, проксемика, екстра лінгвістика) комунікації, демонструючи тим самим багатство проявів особистості вихователя (увагу, уяву, вишуканість, одухотвореність), його здатність до перевтілення, впливовість, емоційність. Важливим є вміння розуміти внутрішній стан іншого, дотримуватися рівності, діалогічності, випромінювати оптимізм, позитив, уникати стереотипів [9].

Серед компонентів артистизму виокремлюють психофізичний; емоційно-естетичний; художньо-логічний. Основу психофізичного становлять фізичні дані (володіння своїм організмом, тембром і силою голосу, дикцією, мімікою, пантомімікою) і психічні процеси (увага, спостережливність, уява і фантазія, афективна пам'ять, психофізична свобода (вивільнення м'язів від скутості), вольові прояви). Емоційно-естетичний пов'язаний з експресивними сторонами особистості, сенсорним досвідом, де найбільш важливе значення має здатність до емоційної сприйнятливості, керування своїм емоційним станом і творчим самопочуттям, а також володіння темпоритмом. Художньо-логічний компонент у структурі артистизму включає здатність логічно вибудовувати систему комунікативних дій, піддавати її аналізу й коригуванню [4].

Як бачимо, артистизм реалізується за умови активної художньо-розумової діяльності, також характеризується елементами режисурування власного творчого самопочуття, психофізичних станів у процесі педагогічної взаємодії. Це вимагає наявності емпатії, рефлексії, імпровізації у поведінці. Тільки педагог з якостями артистичної особистості, з багатством особистісних проявів та природністю, свободою, красою та витонченістю рішень може самоствердитись, передати досвід людства наступним поколінням. Він – драматург, бо сам складає сценарій освітнього процесу, він – режисер, бо планує, ставить, реалізує задум, він – актор (виконавець головної ролі), і при цьому сам себе одягає, обслуговує, забезпечує порядок.

Висновки. Таким чином, педагогічний артистизм є важливою ознакою професійної майстерності. Він виражається не тільки через ефектну та ефективну подачу завченої «ролі», а через непідробну щирість інтелігентної, інтелектуальної, чарівної взаємодії з вихованцями. Це постійний стан і одночасно процес розуміння необхідності виконання певної мети, вияв людяності та оптимізму, натхнення, піднесене бажання навчати, впливати, діяти. Артистизм є життєво необхідною якістю вихователя, яка допомагає вести за собою, разом шукати істину, переживати радість відкриття та пізнання довкілля, реалізуватись та самоствердитись. Артистична особистість поєднує природність, свободу, красу, творчість, витонченість.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абрамян В. Театральна педагогіка. Київ: Лібра, 1996. 224 с.
2. Дубина Л. Театральна педагогіка як складова професійного успіху майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта: КГУ, 2001. Вип. 3. Ч. 2. С. 23–35.
3. Загородня Л., Титаренко С. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.
4. Лимаренко Л. Майстерність актора в педагогічній технології вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія: Педагогіка і психологія: зб. ст. Київ: Пед. преса, 2002. Вип. 4. С. 141–145.
5. Отич О. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підруч. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
6. Педагогічна майстерність: підруч. / за ред. І. Зязюна. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
7. Стихун Н. Театральне мистецтво як засіб удосконалення педагогічної майстерності вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 4. С. 132–136.
8. Театральна педагогіка в початковій школі / Упоряд. І. Васильченко. Київ: Шкільний світ, 2008. 120 с.
9. Турчин Т. Педагогіка мистецтва: навч. посіб. Чернігів: Десна Поліграф, 2015. 270 с.
10. Філоненко М. Психологія спілкування: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

ACTUALITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF BIOLOGY TEACHERS IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

У статті обґрунтовано вимоги до змісту освіти в контексті професійної підготовки педагогічних кадрів. Розкрито теоретичні аспекти проблеми професійного розвитку вчителя біології у науковій літературі, а саме визначення цілей, завдань, описі функцій, форм, структури організації цього процесу. Охарактеризовано основні проблеми професійного розвитку вчителів біології, шляхи їх вирішення, проаналізовано основні нормативні документи щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Охарактеризовано методологію педагогічної діяльності вчителя біології, описано функції підвищення кваліфікації педагога, розглянуто професійно-особистісні якості педагога, які лежать в основі його професійного розвитку та розкривають особливості спрямованості його діяльності на учнів як об'єкти педагогічного впливу. Виокремлено методи навчання активні та інтерактивні, а саме: словесні, наочні та практичні, якими сьогодні все більше користується сучасний вчитель. Проаналізовано Концепцію розвитку педагогічної освіти, зацентовано увагу на основних проблемах галузі, таких як дисбаланс між запитами українського суспільства на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективи розвитку та готовності педпрацівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні, зниження соціального статусу, застарілі стандарти, зміст та структура педагогічної освіти. Недостатня ресурсна підтримка професійної діяльності педагогічних працівників та практично відсутня експериментально-лабораторна. Моделі та технології професійного розвитку фактично перетворені на формальність та не сприяють особистісному й професійному зростанню. Окреслено пропозиції МОН щодо професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів біології. Виділено компетенції педагога які не прописані у Державному стандарті базової середньої освіти Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року, але визнаються важливими в інших країнах.

Ключові слова: професіоналізм, професійна компетентність, підвищення кваліфікації, вчитель біології, підвищення кваліфікації,

The article substantiates the requirements for the content of education in the context of professional training of teachers. Theoretical aspects of the problem of professional development of a biology teacher in the scientific literature are revealed, namely the definition of goals, objectives, description of functions, forms, structure of the organization of this process. The main problems of professional development of biology teachers, ways to solve them are described, the main normative documents on the organization of the educational process in general secondary education are analyzed. The methodology of pedagogical activity of a biology teacher is characterized, the functions of teacher training are described, professional and personal qualities of a teacher, which are the basis of his professional development and reveal the peculiarities of his activity on students as objects of pedagogical influence, are considered. Active and interactive teaching methods are singled out, namely: verbal, visual and practical, which are increasingly used by modern teachers today. The Concept of pedagogical education development is analyzed, the main problems of the branch are focused on, such as: imbalance between the demands of the Ukrainian society for highly qualified pedagogical workers, prospects of development and readiness of teachers to accept and implement educational reforms in Ukraine, reduction of social status, outdated standards, content and structure of pedagogical education. Insufficient resource support for the professional activities of teachers and practically no experimental laboratory base. Models and technologies of professional development are in fact transformed into a formality and do not contribute to personal and professional growth. The proposals of the Ministry of Education and Science regarding the professional training of pedagogical staff, in particular biology teachers, are outlined. The competencies of a teacher that are not prescribed in the State Standard of Basic Secondary Education (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 898 of 30.09.2020), are highlighted, but they are recognized as important in other countries.

Key words: professionalism, professional competence, professional development, biology teacher, advanced training,

УДК 373.011.2/3-051:57](477)(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.11>

Чеканюк К.О.,

аспірант кафедри професійної освіти і технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Виклад основного матеріалу. У даний час висуваються нові вимоги до змісту освіти в контексті професійної підготовки педагогічних кадрів. У зв'язку з цим вчитель повинен бути конкурентоспроможним на ринку праці, повинен уміти організовувати не тільки колективну, а й індивідуальну діяльність учнів, а також, осмислюючи інноваційні педагогічні технології, творчо реалізовувати їх у своїй професійній педагогічній діяльності.

Виховання нового покоління, що володіє високим ступенем мобільності, великою соціальною відповідальністю, залежить від підготовки педагогічних кадрів, здатних вирішувати завдання навчати школярів основам економічних, екологічних, біологічних знань. Такі знання, в свою чергу, є основою формування професійних умінь і навичок вчителя [1].

При цьому перед педагогічною наукою і практикою постає проблема реального осмислення

сутності професійної компетентності педагога в умовах проектної парадигми освіти.

Система методичної підготовки вчителя – це педагогічна система, що включає в себе сукупність функціональних і структурних компонентів, взаємодія яких породжує інтегративну якість особистості – методичну готовність. Структурними компонентами системи є мета, засоби, технології та результати функціонування [1].

В даний час робота вчителя стає все більш творчою, але для цього необхідно, щоб були сформовані компоненти творчої діяльності. Настав час переходу від підготовки «традиційного» вчителя до підготовки педагога-дослідника, який володіє методологічними знаннями, вміє вести дослідницький пошук, готового працювати в школі інноваційного типу, здатного до самоосвіти та реалізації в педагогічній діяльності гуманістичних принципів [3].

Творча за самою своєю суттю проблема формування та своєчасна випереджальна кореляція змісту професійної освіти вимагають побудови професійних прогностичних моделей фахівців.

Питання професійної підготовки вчителів біології вивчали Л. Барна, М. Барна, О. Біда, К. Лінєвич, М. Колесник, В. Оніпко, В. Танська, С. Трубачова, Ю. Шапран, С. Яланська та ін.

Актуальним сьогодні є готовність вчителя біології проаналізувати якість власної педагогічної діяльності, вміння аналізувати джерела біологічної інформації, які пропонуються учням, здійснювати самоконтроль і самоосвіту. Сьогодні не всі учні можуть працювати з підручником та додатковою літературою, узагальнювати та виділяти головне. А це важливо, тому що на це витрачається дуже багато навчального часу, замість того, щоб продуктивно працювати на уроці, ми витрачаємо час, щоб навчити учнів, як працювати з підручником та іншими джерелами інформації.

На перший погляд, будь-яка робота у класі потребує активності. Прослуховування уроку, перегляд навчального фільму, читання підручника, що традиційно відносяться до пасивно-споглядальної діяльності, неможливі без особливої інтелектуальної роботи (наприклад, постійна концентрація, сприйняття та розуміння окремих тез та їх співвідношення один з одним, поділ важливих та другорядних ідей).

Важливо розвивати в учнів спеціальні вміння (спостерігати за біологічними явищами, формулювати експериментальне завдання, складати план біологічного експерименту). Вирішенню цих завдань багато в чому сприяє раціональна організація лабораторних занять, у яких учні самостійно, хоча й під керівництвом вчителя, безпосередньо вивчають натуральні об'єкти, використовуючи специфічні для біологічної науки методи [3].

Дані заняття істотно впливають на розумовий розвиток учнів, тому що в ході самостійного

вивчення біологічних об'єктів у учнів формується цілісне сприйняття цих об'єктів, уявлення про них, унаслідок чого формуються різні біологічні поняття та вміння ними оперувати. Самостійно діючи в процесі лабораторних робіт, учні поступово опановують предметно-дієвий аналіз, що є невід'ємною якістю творчо мислячої людини.

Під час підготовки до кожного уроку біології вчитель повинен уміти застосувати методологічні знання. Методологія біології має визначати відбір змісту навчального матеріалу, вибір методів та форм. Методологія педагогічної діяльності має бути покладена основою проектування і конструювання майбутнього освітнього процесу під час уроку біології.

У науковій педагогічній літературі теоретичні аспекти вирішення проблеми професійного розвитку вчителя біології розглядаються в контексті визначення цілей, завдань, описі функцій, форм, структури організації цього процесу. У роботі Ковальчук В.І професійний розвиток педагогів у контексті організації системи підвищення кваліфікації, метою якого, на думку автора, є актуалізація психологічного та професійного потенціалу спеціаліста [11].

Ця мета вимагає вирішення таких завдань, як мотивування самоосвіти, професійного зростання, саморозвитку вчителя; підвищення його спеціальної, екологічної, економічної, правової, соціальної компетентності; розвиток професійно важливих якостей та властивостей особистості, корекція поведінки у різних професійних ситуаціях; корекція професійно-психологічного профілю педагога; формування та розвиток персональної, професійної та соціальної компетенції; забезпечення умов самоосвіти та саморозвитку вчителя [14].

До функцій підвищення кваліфікації автор відносить:

- діагностичну (виявлення рівня підготовленості вчителя, його здібностей та схильностей);
- компенсаторну (ліквідація прогалин у освіті, більш глибоке оволодіння педагогічними та предметно-професійними вміннями та знаннями);
- адаптаційну (навчання педагогічного менеджменту, самоосвіти, розвиток інформаційної культури, умінь проектувати педагогічні системи та технології в умовах зміни статусу навчального закладу, посади, місця роботи, профілю підготовки);
- пізнавальну (задоволення інтелектуальних, професійних та інформаційних потреб особи педагога);
- прогностичну (розкриття творчого потенціалу особи) [11].

Розглянуті вище професійно-особистісні якості педагога, лежать в основі його професійного розвитку, розкривають особливості спрямованості його діяльності на учнів як об'єкти педагогічного впливу, на предмет, навчальну дисципліну та педагогічну діяльність у широкому розумінні як

виду професійної самореалізації людини, а також на себе як на спеціаліста в галузі викладання біології та суб'єкта педагогічної діяльності [13].

Основний обов'язок вчителя біології – організувати та проводити уроки та позаурочні заняття та заходи з предмету з урахуванням вікових особливостей учнів. Це потрібно, щоб після закінчення школи діти:

- знали, які ознаки мають клітини та організми рослин, грибів, бактерій, тварин, організм людини, різні живі істоти та екосистеми, біосфера;
- розуміли, які процеси відбуваються в живих організмах та системах (дихання, перетворення енергії, переміщення та обмін речовин, харчування, виділення, розмноження, розвиток, зростання, регуляція життєдіяльності тощо);
- знали ознаки частин та органів клітин, органів, систем органів живих істот (у тому числі людини) та вміли розрізняти їх;
- володіли науковими методами біології: спостереженням та описом біологічних процесів та об'єктів, постановкою експериментів та поясненням їх результатів;
- вміли порівнювати біологічні процеси та об'єкти та оформляти отримані результати у вигляді висновків та висновків;
- розуміли, яку роль грає біологія у практичній діяльності;
- аналізували наслідки людської діяльності для природи та давали їм оцінку, у тому числі з погляду впливу на здоров'я людини;
- знали базові правила поведінки у природі, принципи здорового способу життя;
- вміли раціонально організовувати процеси праці та відпочинку;
- знали, як вирощують свійських тварин та культурні рослини, доглядають їх;
- проводили спостереження станом свого організму;
- вміли бачити естетичні переваги природи [7].

Сучасні вчителі біології дедалі менше використовують пасивні методи навчання (лекції) і дедалі більше уваги приділяють активним та інтерактивним методам. Вони поділяються на кілька груп:

Словесні. Це методи, що базуються на усній взаємодії учнів та вчителя та роботі з письмовими джерелами (підручником, методичними посібниками тощо). Часто використовується метод дискусії. Вчитель або один із учнів ставить запитання, яке вимагає від класу роздумів та обміну думками. Наприклад, можна запитати у дітей, чому шкідливо для здоров'я тривалий час працювати в одній і тій самій позі та попросити знайти шляхи вирішення цієї проблеми, обґрунтувати їх. Ще один популярний метод – евристична бесіда, за якої учні під час колективних дискусій та роздумів отримують нові знання та вирішують проблемні питання. Наприклад, можна не малювати

на дошці таблицю порівняння мітозу та мейозу, а після вивчення цих двох процесів надати дітям можливість самим поміркувати, чим вони відрізняються один від одного. Також до словесних методів відносять метод самостійної роботи учнів з підручником та дидактичними матеріалами, метод проблемного викладу матеріалу, метод вирішення логічних та розрахункових завдань [9].

Наочні. Це методи навчання із застосуванням різних наочних засобів: дослідів та експериментів, таблиць, плакатів, фільмів тощо. Наприклад, вчитель може використовувати частково-пошуковий демонстраційний метод – він проводить досвід, а учні, спостерігаючи за ним, заповнюють таблицю за заздалегідь обумовленим планом та роблять висновки. Можна використовувати на уроках плакати з опорними сигналами, різні ІКТ демонстрації слайдів, фільмів, роботи з комп'ютерними програмами (наприклад, з електронним атласом анатомії людини).

Практичні. Це методи, у яких діти отримують нові знання, навички та вміння під час практичної пізнавальної діяльності. Найчастіше під час уроків біології проводять лабораторно-практичні роботи. Учні повідомляється тема і вони під контролем вчителя виконують роботу, користуючись інструктивними картками, підручниками та іншими матеріалами. Наприкінці уроку діти роблять висновки із заняття, відповідають питанням. Лабораторний метод передбачає постановку перед учнями проблеми, яку необхідно вирішити з допомогою експерименту, роботи з натуральними роздатковими матеріалами, спостереження живими об'єктами. Також під час уроків біології та позаурочних заняттях з предмету дедалі частіше застосовується створення дітьми комп'ютерних презентацій на задану тему [10].

Міністерство освіти й науки України розробило Концепцію розвитку педагогічної освіти, в якому сформулювало основні проблеми галузі та окреслило шляхи їх розв'язання.

Проблемою, яка потребує розв'язання, є дисбаланс між запитом українського суспільства на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами його розвитку та готовністю педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні.

Педпрацівники незадоволені рівнем оплати праці, зниженням соціального статусу, відсутністю можливостей і мотивації до діяльності та професійного розвитку. Зміст, структура, стандарти та технології навчання в системі педагогічної освіти застаріли. Ресурсна підтримка професійної діяльності педагогічних працівників є недостатньою, а експериментально-лабораторна база практично відсутня. Моделі та технології професійного розвитку фактично перетворилися на формальність та не сприяють особистісному й професійному

зростанню. Комплекс заходів професійно-педагогічного та психологічного відбору майбутніх здобувачів педагогічного фаху відсутній. Дієва координація між закладами педагогічної освіти, місцевою владою та роботодавцями в частині змісту не відбувається [12].

Як МОН пропонує розв'язати дану проблему. Для цього слід:

Присвоїти особливий статус педагогічній професії шляхом визнання її особливої соціальної значущості, що буде закріплено законодавчо.

Створити галузеву систему кваліфікацій, що передбачає розроблення: галузевих рамок кваліфікацій; професійних стандартів; кодексу етики педагогічного працівника; стандартів вищої та фахової передвищої освіти за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка».

Ввести додаткові вимоги щодо забезпечення якості підготовки та професійного розвитку педагогічних працівників.

Закріпити на державному рівні підтримку, повагу та належну оцінку педагогічної праці (зокрема заохочувати абітурієнтів, які мають бажання і здатні до здійснення позитивних змін; укладати з ними середньострокові строкові трудові договори (на добровільній основі), які передбачають надання гарантованої роботи за фахом та виплату підйомних) [16].

Розвинути систему спеціальних заходів для професійної орієнтації молоді та популяризації педагогічної діяльності (наприклад, створювати класи педагогічного профілю, проводити конкурси педагогічної майстерності для учнів загальноосвітніх навчальних закладів та молодіжні педагогічні фестивалі у канікулярний період тощо).

Для забезпечення підвищення якості освіти слід забезпечити набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей. Водночас безперервний професійний розвиток може здійснюватися шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти.

Важливо, що здобуті у формальній освіті кваліфікації зараховуються як підвищення кваліфікації і не потребують окремого визнання чи підтвердження, а результати навчання у формальній, неформальній та/або інформальній освіті можуть бути підставою для присвоєння професійних (зокрема, часткових) та здобуття повних освітніх кваліфікацій. Визнання не лише традиційного, а й інших видів підвищення кваліфікації. Зокрема стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо (у тому числі за кордоном) [17].

Обов'язковою умовою для визнання результатів інших видів підвищення кваліфікації є опис набутих нових та/або вдосконалених відповідно до фаху раніше набутих компетентностей і досягнутих

результатів навчання, співвимірних з витраченим на це часом. Створення реєстру педагогічних працівників, які можуть виступати в ролі наставників. Для наставників має бути передбачене гідне матеріальне заохочення роботи зі стажерами за рахунок бюджетного (або інших) джерел фінансування, а також залучення до педагогічної експертизи освітніх програм, проектів підручників тощо.

Створення національного порталу розвитку педагогічної майстерності з метою забезпечення вільного доступу до професійних журналів та інших публікацій у сфері освіти, а також дистанційних курсів підвищення кваліфікації.

Підвищення кваліфікації шляхом інформальної освіти для сертифікованих педагогічних працівників, у тому числі наставників, та педагогічних працівників, які мають науковий ступінь та/або вчене звання. Удосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це може бути як самостійний предмет підвищення кваліфікації, так і один із складників навчання, що передбачає підготовку педагога (асистента педагога) до роботи як в спеціальних навчальних закладах, так і в умовах інклюзії. Присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника особам після одного року роботи на посадах педагогічних працівників, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти [11].

На думку авторів Концепції розвитку педагогічної освіти, її реалізація сприятиме: покращенню якості підготовки педагогічних працівників, залученню до педагогічної професії випускників шкіл та закладів професійної (професійно-технічної) освіти з високими показниками інтелектуального розвитку та емоційного інтелекту, зорієнтованості на педагогічну професію; оновленню складу педагогічних працівників в закладах освіти; підвищенню якості освітньої діяльності в закладах освіти; поліпшенню якості вищої та фахової передвищої освіти за рахунок кращої підготовки у школах та закладах професійної (професійно-технічної) освіти і кращого конкурсного відбору вступників; вдосконаленню архітектури та змісту безперервного професійного розвитку та підвищенню кваліфікації педагогічних працівників; забезпеченню функціонування і розвитку конкурентного ринку освітніх послуг у сфері безперервного професійного розвитку педагогічних працівників. Від вчителя очікується розробка індивідуальних програм розвитку, але не акцентується вміння розкривати потенціал кожної дитини. У даному стандарті поки що сама дитина, його особистість не перебувають у центрі уваги.

У кожному описі цієї компетенції в стандартах інших країн, що вивчаються, акцентується індивідуальність кожного учня, у той час як стандарт України створює відчуття, що в центрі освітнього

процесу – вчитель, який має робити все, щоб учні зрозуміли навчальний матеріал, але не розкрилися самі. Вимоги до вчителя з передачі цінностей та вимоги до професійної етики описані у нормативних документах.

Виділимо окремо компетенції педагога, які не прописані у Державному стандарті базової середньої освіти Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року, але визнаються важливими в інших країнах: дослідницька та наукова діяльність вчителів; обов'язок підвищувати свою кваліфікацію та розвиватися професійно; обов'язок складати індивідуальні звіти щодо розвитку учнів; вміння розкрити потенціал кожної дитини; вдосконалення та актуалізація предметних знань; ініціативність; взаємодія із колегами.

Поняття професійної компетентності інтегрує три показники: наявність (відсутність) спеціальної освіти, педагогічного стажу до п'яти (або більше) років та підвищення (чи ні) кваліфікації [13].

Чи кожен може стати педагогом, чи педагогом потрібно народитись? З цього приводу висловлюються найсуперечливіші судження. Твердження, що педагогом треба народитися, пов'язане з уявленням про біологічну схильність до вчительської праці, тобто треба визнати, що існує певна сукупність психофізичних характеристик, оптимальна для цього виду професійної діяльності. Проте конкретний зміст такої сукупності визначено поки що недостатньо.

Педагогами не народжуються, педагогами стають. Формування професійної спрямованості, орієнтованої на розвиток якостей, необхідних для роботи в школі, дозволяє кожному, хто любить дітей та серйозно прагне присвятити себе справі їх навчання та виховання, опанувати навички вчительської праці [14].

І все ж таки педагогічна праця більш, ніж будь-який інший вид професійної діяльності, вимагає покликання. Вчитель передає учням як знання, а й своє ставлення до світу, створює навколо себе певну емоційну атмосферу, істотно впливає на перебіг освітнього процесу. Тому в педагогічній майстерності роль особистісних властивостей людини настільки велика, що вони стають професійними якостями. Інтелект і культура вчителя, його справедливості та людяності, доброта та душевність допомагають у роботі. Адже вчитель, хоч би який предмет він вів, має бути високим зразком, прикладом для наслідування.

Щоб відповідати високим вимогам своєї професійної діяльності, вчитель повинен поєднувати у собі любов до предмета викладання з любов'ю до дітей; ясне усвідомлення педагогічної мети із громадянською позицією; високу професійну культуру з широкою освіченістю, різнобічність знань, здібностей та інтересів; педагогічну витримку та такт з твердим характером та підвищеною

душевною чуйністю; закоханість у свою справу із відданістю їй. Не можна, щоб справа навчання та виховання підростаючих поколінь перебувала в руках осіб, які не здатні або не бажають з повною віддачею займатися учительською роботою.

Серед найбільш значущих професійно-педагогічних якостей, якими повинен мати вчитель, виділяють любов до дітей і поєднання в собі інтегрованих почав (вчитель-предметник, вихователь, методист, дослідник). Визначальними особистісно-культурними якостями, властивими та характеризуючими сучасного вчителя мають бути чесність, терпимість, доброзичливість, загальний рівень культури, вміння спілкуватися. Вчитель впливає на учнів та на оточуючих своїм авторитетом, моральними цінностями, яких він дотримується, своєрідно заломлює у свідомість учнів норми, почуття та настрої через своє світорозуміння [15].

Збірний образ ідеального вчителя: який любить дітей, знає психологію, методику викладання предмета і захоплює їх у себе; інтелігентна людина з енциклопедичними знаннями, чесна, культурна, моральна, високоосвічена, тактовна, матеріально забезпечена; демократичний, безкорисливий, комунікабельний, розумний, що не думає про економічну ситуацію; творчий інтелігент, готовий до важкої та радісної праці, який володіє сучасними технологіями; що забезпечує якісне навчання учнів, що займається самоосвітою, осягає нові досягнення в галузі науки, з любов'ю та повагою відноситься до дітей, людина, яка має дар вихователя, хворіє душею за школу, організатор, ідеолог, лідер; живий, з естетичним зовнішнім виглядом, ерудований та готовий до будь-яких несподіванок. Ідеальний вчитель той, що розуміє, допомагає, розвиває. Ставлення до педагогічної праці є вираз цінності праці у загальній системі цінностей людини і суспільства.

Підвищення якості навчання безпосередньо залежить від рівня підготовки освітян. Педагог повинен включатися до режиму розвитку, одним із компонентів якого є процес саморозвитку.

У процесі роботи над розвитком професійно значимих особистісних якостей педагога можна спиратися на принципи творчого саморозвитку особистості, наукового пізнання, інформативності, самоврядування, оптимізації, соціалізації, індивідуалізації.

Керівництво шкіл має застосовувати у кадровому менеджменті загальноосвітньої організації не тільки економічні та організаційно-розпорядчі методи, а й соціально-психологічні.

Необхідно розкрити творчий потенціал педагога, сформувати або скоригувати гуманістичні настанови особистості, розвинути навички позитивної взаємодії та рефлексивного мислення.

Підтримка розвитку педагогів має бути відкритою, випереджальною, безперервною [16].

Висновок. Процес професійного розвитку тісно пов'язаний із формуванням особистісних якостей, рис характеру, що лежать в основі професійної педагогічної діяльності.

Аналіз педагогічних засад професійної підготовки учителів України засвідчив, що загальним теоретичним положенням є те, що в педагога має бути глибока теоретична підготовка до навчання, виховання та розвитку учнів. Він має володіти практичними вміннями та навичками формування особистості учня та мати відповідні особистісні та професійно важливі якості, які допоможуть йому досягати успіху в професійній діяльності. Професійний розвиток вчителя – це складний процес, що триває упродовж усього життя адже, справжній педагог повинен працювати на майбутнє!

Перспективами подальших досліджень є виокремлення педагогічних умов професійного розвитку вчителів біології.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авшенюк Н.М. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.
2. Авшенюк, Н. М. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія. Кіровоград. Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
3. Агрусті, Г. Основи педагогічного оцінювання. Частина I. Теорія. Київ. Майстер клас, 2006. 113 с.
4. Адушева, Ю. А. Методика на определение уровня абнотивности. Обдарована дитина. Київ, 2010. С. 36–37.
5. Алексюк, А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для студ., аспірантів та мол. викладачів вищ. навч. закл. Київ, 1998. 560 с.
6. Антонова, О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології. Київ, 2015. С. 8–15.
7. Антонова, О.Є. Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 248 с.
8. Арбузова, Е. Н. Общая методика обучения биологии : курс лекций. Омск, 2010.
9. Бабин, І. І. Теоретичні основи формування майбутнього вчителя як творчої особистості. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія. Київ, 2000. С. 277–281.
10. Барна, Л. С. Підготовка вчителів біології: компетентнісний підхід. Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль, 2006. С. 147–152.
11. Ковальчук В. І. Педагогічна майстерність викладача як основа його компетентності. 574 с.
12. Маркова С. М. Теория и методика профессионального образования: теоретические основы. Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. М, 2013. С. 40–45.
13. Маслов С. И. Аксиологический подход в педагогике. Известия Тульского государственного университета, 2013. С. 202–212.
14. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк : ЛГПИ – РЦИО. 2000. 204 с.
15. Печерська Г. О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. Психологічні науки, 2013. 253 с.

ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ТЬЮТОРИНГУ
В КОНТЕКСТІ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯHISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF TUTORING
IN THE CONTEXT OF INDIVIDUAL LEARNING

У статті висвітлені історико-філософські аспекти тьюторингу в контексті індивідуалізації навчання. Автор надає огляд основних освітньо-філософських концептів індивідуалізації як практики тьюторингу від античних часів до сьогодення. У статті використані наступні методи дослідження: вивчення, аналіз та узагальнення філософських, історико-педагогічних, педагогічних джерел з метою теоретичного обґрунтування філософських основ тьюторингу як практики індивідуалізації.

Стаття починається із зазначення сутності індивідуалізованого навчання, відмічена різниця між індивідуалізацією та індивідуальним підходом, здійснено короткий аналіз етимології слова «тьюторинг». Особлива увага приділена філософським витокам індивідуалізації часів грецьких філософів Демокрита, Сократа, Аристотеля, Платона. Так, наприклад, описані ідеї філософів щодо врахування природи дитини під час навчання та виховання, спиралися на її інтереси та таланти, сократівський метод евристичної бесіди тощо.

Автор приділяє увагу філософам-тьюторам періоду Відродження, які розвинули ідею о «центрованій на дитині» освіті. Згадані ідеї Еразма Роттердамського, Хуана де Вівеса, Томаса Мора, Джона Локка, Жан-Жака Руссо, які розробляли навчальні програми та теорії, що засновані на їхньому практичному тьюторському досвіді. Автор зазначає, що ідеї тогочасних філософів стосувалися концепцій освіти, орієнтованої на дитину, врахування індивідуальних відмінностей учнів, розвитку індивідуального процесу мислення учня.

Автор розкриває деякі аспекти філософії позитивізму в контексті індивідуалізації О. Конта, прагматизму Дж. Дьюї, торкається питань «культури піклування про себе» М. Фуко, філософії діалогу М. Бубера та «педагогіки подиву» українського сучасного філософа О. Філоненка. У висновках автор зазначає, що знання історико-філософських аспектів тьюторингу дозволяють зрозуміти сутність освітнього процесу в контексті індивідуалізації в її соціальному та гуманістичному значенні.

Ключові слова: тьюторинг, тьютор, тьюторський супровід, індивідуалізація, філософія, гуманізм, антропологія.

The article highlights the historical and philosophical aspects of tutoring in the context of individualization of learning. The author provides an overview of the basic educational and philosophical concepts of individualization as a practice of tutoring from ancient times to the present. The following research methods are used in the article: study, analysis and generalization of philosophical, historical-pedagogical, pedagogical sources in order to substantiate the philosophical foundations of tutoring as a practice of individualization theoretically.

The article begins with an indication of the essence of individualized learning, the difference between individualization and individual approach, a brief analysis of the etymology of the word "tutoring". Particular attention is paid to the philosophical origins of the individualization of the Greek philosophers Democritus, Socrates, Aristotle, Plato, whose teachings served in the Renaissance as the basis of humane pedagogy. For example, the ideas of philosophers on taking into account the nature of the child in education and upbringing, based on its interests and talents, the Socratic method of heuristic conversation, and so on.

The author pays attention to the philosophers-tutors of the Renaissance, who developed the idea of "child-centered" education. The ideas of Erasmus of Rotterdam, Juan de Vives, Thomas More, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, who developed curricula and theories based on their practical tutoring experience. The author notes that the ideas of the philosophers of that time concerned the concepts of child-centered education, taking into account the individual differences of students, the development of the individual thought process of the student.

The author reveals some aspects of the philosophy of positivism in the context of Auguste Comte's individualization, John Dewey's pragmatism, Paul-Michel Foucault's "culture of self-care", Martin Buber's philosophy of dialogue and "the pedagogy of wonder" of the Ukrainian modern philosopher Olexander Filonenko. In conclusion, the author notes that knowledge of the historical and philosophical aspects of tutoring allows us to understand the essence of the educational process in the context of individualization in its social and humanistic meaning.

Key words: tutoring, tutoring support, tutor, individualization, philosophy, humanism, anthropology.

УДК 37.013.73

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.12>

Швець Т.Е.,

канд. пед. наук,

заступник директора

з науково-методичної роботи

Приватної школи «Афіни м. Києва»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Основні засади реформування середньої освіти в Україні акцентують увагу на необхідності реалізації індивідуального темпу навчання, врахування індивідуальних можливостей та особливостей учнів. В Концепції Нової української школи говориться про те, що школа це місце не лише надання знань, але також й місце розкриття та розвитку талантів кожної дитини, її здібностей та можливостей, це місце партнерських взаємовідносин,

побудованих на основі діалогу. Нова українська школа орієнтується передусім на учня, в фокусі індивідуалізація, орієнтації на учня, свободу вибору та розвиток особистості, здатної до самостійного навчання впродовж життя [9].

В Законі України «Про освіту» зазначено, що «індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації,

можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [6]. Адже, для подальшого позитивного розвитку суспільства необхідні особистості, здатні до свідомого вибору власного життєвого шляху, відповідальні за себе, своїх близьких, суспільство та державу в цілому, толерантні, ініціативні, зі стійкою громадянською позицією. Сьогодні ж існує суперечність між запитами суспільства та традиційними освітніми практиками.

Тьюторинг вітчизняними та зарубіжними вченими визнано як ефективну практику індивідуалізації в освіті. Сучасний виклик індивідуалізації загальної середньої освіти, визначений чинним законодавством про освіту в Україні, потребує створення реальних можливостей для учня стати ініціатором навчального процесу, творцем власного індивідуального освітнього шляху. Тобто, задача школи допомогти учню побачити та зрозуміти свої індивідуальні особливості та навчити використовувати їх в будь-якій своїй діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тьюторинг як ефективна практика індивідуалізації в освіті досить активно вивчається як вітчизняними, так й зарубіжними науковцями. Питання історії тьюторингу досліджувалися такими вченими, як Є. Беліцька, Е. Гордон (E. Gordon), Н. Дем'яненко, Т. Ковальова, Ю. Лях, К. Осадча, І. Проскуровська. Окремим питанням індивідуалізації в освіті як тьюторським практикам присвячені праці А. Бойко, М. Будзинського (M. Budzyński), З. Залевського (Z. Zalewski), А. Зембжуської (A. Zembruska), Т. Ковальової, М. Іващенко, П. Чекерди (P. Czekierda), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), С. Тєрова, Я. Трачинського (J. Traczyński), А. Фіалковського (A. Fiałkowski). Деякі філософські аспекти тьюторингу висвітлені у статтях Є. Дрозд (T. Drozd), К. Осадчої, О. Степаненко.

Незважаючи на досить багатий доробок вчених в галузі індивідуалізації, історії тьюторингу, тьюторського супроводу, вченими не проводилися дослідження історико-філософських аспектів тьюторингу в контексті індивідуалізованого навчання в науковому просторі.

Метою статті є висвітлення історико-філософських аспектів тьюторингу в контексті індивідуалізації навчання.

Виклад основного матеріалу. Перед тим, як перейти до розгляду історико-філософських аспектів тьюторингу, на нашу думку, необхідно зупинитися на понятті індивідуалізації навчання. Сутність індивідуалізованого навчання полягає у визнанні того факту, що кожен учень має власні пізнавальні інтереси, потреби, цілі, пререференції,

які повинні враховуватися під час організації освітнього процесу. Реалізується це через те, що учень пов'язує навчання із своїми інтересами, планує разом з дорослим власне навчання, має можливості для вибору, ставить свої особисті навчальні цілі, вміє самостійно вчитися та набувати нових навичок.

Вважаємо за потрібне відмітити різницю між індивідуалізацією та індивідуальним підходом. Індивідуальний підхід спрямований на підтримку ефективності самого процесу навчання, і в цьому випадку вчитель є основною ланкою в системі освіти. Саме він, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня, підбирає відповідні форми, засоби, методи навчання як спосіб подолання невідповідності між рівнем навчальної діяльності, якій визначений програмами та реальними можливостями учня засвоїти їх. І хоча особливості учнів враховуються на всіх етапах (мотивація, початкові завдання, способи діяльності т ін.), зміст освіти заздалегідь визначено.

Індивідуалізація має більш ширше завдання – управління власним освітнім шляхом, коли змінюється позиція учня – він стає суб'єктом, а не об'єктом навчання. Таким чином, індивідуалізація навчання передбачає забезпечення кожному школяреві права і можливості на формування власних освітніх цілей і завдань, власного освітнього шляху, надання осмисленості навчальним діям за рахунок можливості вибору, привнесення особистих смислів, замовлення до свого навчання, бачення своїх навчальних і освітніх перспектив, відповідальності учня за вибір та результати.

Індивідуалізація пропонує цілісний погляд на людину, як на багатовимірну особистість: мислення, духовність, воля, почуття, тіло [16, с. 20]. Ідеалом тьюторингу є розвиток всіх цих сторін. Мислення відповідає за можливості пізнання та розуміння, духовність допомагає глибше зрозуміти людську діяльність та вийти за горизонти власного «я», сила волі дає надію на успіхи щодо власних зусиль, тіло дає сили та витривалість щодо реалізації прийнятих рішень. Всі ці елементи створюють особистість, її характер, якій є вирішальним чинником успіху та якій ми розуміємо як здатність до реалізації власних цілей.

Такий підхід формувався впродовж багатьох століть. Тьюторинг існує значно довше, ніж ті форми освіти, які ми знаємо сьогодні. Автори книги «Революція тьюторингу» Едвард Е. Гордон та ін. стверджують, що тьюторинг ровесник нашої цивілізації. У ХХІ столітті навчання в школі є синонімом освіти, але так було не завжди. Є багато доказів того, що тьюторинг був сам по собі важливою формою освіти [10].

Аналіз витоків тьюторингу потрібно розпочати від з'ясування первинного значення цього слова, яке походить від латинських виразів: *tutor*, *tueri*,

tute, tutus та *tutela*. *Tutorem* в латинській мові називали захисника та опікуна, а також наступні види діяльності: забезпечувати, захищати, укривати, зберігати, підтримувати, справлятися, захищатися від чогось [19]. Слово *tutor* бере свій початок від латинського слова *tutus*, що означає: захисник, опікун малолітніх або будь-якої особи, що потребує опіки [20], а також від слів *tueri* та *tute*, які означають: забезпечувати, захищати, опікуватися, запобігти чомусь по відношенню до людини – опікуна, захисника чи куратора [20]. Аналізуючи історико-філософські аспекти тьюторингу, необхідно розуміти, що сам термін «тьютор», у сучасному значенні цього слова, з'являється за часів середньовіччя, однак, індивідуальна опіка вихованням та освітою знайомі значно довше. Діяльність тьютора ґрунтується на антропологічному підході, сутність якого полягає в необхідності врахування людської природи та її вивчення. Класичними функціями його діяльності є виховання й допомога у навчанні [11].

В поемах Гомера «Іліада» і «Одіссея» згадується отримання освіти під наглядом наставників-старців. «Класичний ідеал» навчання між майстром та учнем відбувався завдяки порадам та прикладам старшої людини. Взаємовідносини між майстром та учнем ставали особистими та тривали все життя. Наставник просував учня відповідно його досягнень, він не навчав учня, а вчив усвідомлювати власну діяльність як виконання боргу перед суспільством [3, с. 17].

Елементи тьюторингу відомі нам з часів Стародавньої Греції, а підвалини сучасного тьюторингу закладені були філософами: Демокритом, Сократом, Платоном та Аристотелем. Демокриту одному з перших у світі належить думка про необхідність виховання у відповідності з природою дитини (надалі ця ідея розвивається як «принцип природовідповідності у вихованні») [7, с. 9].

Сократ запропонував свій метод навчання – евристична бесіда, яка доводить до істини завдяки навідним питанням наставника. Він вважав, що лише жива бесіда призводить до потрібного результату – вихованню особистості. Вважав найвищою метою людського життя та основою морального виховання особистості – пізнання правди й добра. З етичних міркувань виводив мету виховання, яка полягає в особистому моральному самовдосконаленні. Серед основних педагогічних принципів Сократа – відмова від примусу, а найбільш дієвим виховним засобом є переконання. Сьогодні ми також говоримо про необхідність зосередження на моральному вихованні учнів, на відмові від примусу в процесі навчання та виховання.

Платон – учень Сократа наполягав на тому, що здійснювати виховання здатний передусім наставник похилого віку (запорука мудрості). При цьому необхідним є тісний духовний зв'язок між ним та

учнем. Він продовжив практику Сократа – навчання та виховання в діалозі, але додав до цього методу постановки проблеми перед учнем. Платон вважав, що при навчанні потрібно враховувати «свободу покликання», тобто враховувати особисті здібності учня [5, с. 51-52]. Тобто, підхід до навчання та виховання повинен був за Платоном спиратися на інтереси та таланти учня. Ідеї Платона справили великий вплив на педагогічні думки європейської цивілізації.

Найближчий учень Платона Аристотель відстоював ідею всебічного гармонійного розвитку молоді та підняв наставника на самий високий щабель в суспільстві: «Наставники ще більш гідні поваги, ніж батьки, адже останні дають нам лише життя, а перші – гідне життя» [5, с. 53]. Аристотель вважав, що у людини від природи є лише зародки здібностей, які треба розвивати шляхом виховання.

Як стверджує Е. Гордон, філософи Стародавньої Греції встановили тьюторинг в якості остаточної форми навчання. Сократівський метод навчання на основі діалогу, втілював класичну традицію освіти, яка спонукала людей ставати «вільними мислителями». Кожне наступне покоління тьюторів додавало до цих методів щось своє та розширювало поле тьюторської діяльності [3, с. 24].

В Стародавньому Римі основну роль у формуванні особистості відігравало домашнє навчання та виховання. До III ст. до н.е. відноситься поява перших шкіл та окрема професія наставника. Учитель займався з кожною дитиною індивідуально, кількість учнів була обмежена. Становлення педагогічної та філософської думки відбувалося під сильним грецьким впливом.

Засновник педагогічної літератури Марк Фабій Квінтіліан наголошував на вимогах до вчителя, його високих моральних якостях. Крім того, вказував про необхідність врахування індивідуальних особливостей дитини. Квінтіліан вперше в історії педагогіки формулює і низку вимог до вчителя – повинен любити дітей, бути для них хорошим прикладом у всьому, розмовляти чистою і грамотною мовою, бути освіченим [7, с. 12]. Квінтіліану належить прогресивну думку про те, що усі діти від природи кмітливі та потребують лише правильного виховання та навчання, з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Він радив наставнику відноситися до свого учня уважно та проявляти гуманне відношення до його особистості.

Давньоримський суспільний діяч, філософ, оратор та політик Цицерон своїм посланням часто надавав форму настанов (листів, промов, трактатів) в межах класичного стародавнього грецького канону: старший повинен передати свій досвід молодшому, щоб він на нього спирався та примножував. Цицерон вважав, що навчання відбувається через виховання, де ключову позицію

займали наставники, які ділилися мудрістю та досвідом [1]. На думку В. Пичугіної сутністю педагогічної концепції Цицерона було уявлення про людину, яка здійснює своє освітнє проєктування всередині конкретної культури [1, с. 101]. Ця концепція у майбутньому стала основою всієї західноєвропейської педагогіки о виховних можливостях культури. Виховання культурою розумілося Цицероном не як досягнення освіченості, але й як сукупність стратегій мислення та поведінки учня, які виникали завдяки супроводу наставника.

Римський філософ Сенека критикував формалізм школи та вважав, що освіта повинна формувати в першу чергу самостійну особистість. На його думку, людину необхідно направляти до тих пір, доки вона не зможе направляти себе сама. Основним методом у Сенеки були проповіді-бесіди [6, с. 60]. Слід підкреслити основні принципи Сенеки щодо виховання, а саме: принцип природо відповідності, поваги до особистості, свободи вибору, необхідності виховання внутрішньої людини, поєднання життя з практикою.

Після падіння Римської імперії в практиці виховання та навчання перепліталися варварська, антична та християнська традиції. Близько VII ст. зникають античні школи, а їх наступниками стають церковні школи. З початку XII століття збережена значна кількість відомостей про освіту, опис авторами свого досвіду індивідуального навчання дитини.

На зміну середньовічному аскетизму у світогляді епохи Відродження знову з'являється античний ідеал діяльної, гармонійно розвинутої людини. Характерною рисою епохи Відродження був антропоцентризм та гуманізм. Превалюючими рисами освіти стали: повага до дитини, увага до її потреб та психологічних вікових особливостей, прагнення до фізичного розвитку, заперечення тілесних покарань, необхідність індивідуалізації навчання і виховання.

Яскравим представником та істинним гуманістом періоду Ренесансу, який поважав індивідуальність учня та щиро намагався її розвинути, був Вітторіно да Фільтре, засновник школи «Будинок радості». В школі Вітторіно, безумовно, було й групове навчання, але акцент робився на удосконаленні індивідуального складу розуму кожної дитини через індивідуальне навчання. Особливістю такого навчання було те, що Вітторіно відмінно знав здібності та характер кожного учня [3, с. 43-44].

Відомими тьюторами середньовіччя були Еразм Роттердамський, Т. Мор, Х. Л. Вівес. Еразм вважав, що ефективність тьютора залежала від його здатності розпізнати характер свого учня, його інтереси, уподобання, таланти, все те, що робить з дитини індивідуальність. Одним з видатних надбань Еразма є те, що він вважав за необхідне

систематичне навчання моральності на основі етичних праць письменників, істориків та поетів, що допомагає формувати характер дитини [3, с. 59].

Томас Мор, відомий тим, що першим серед англійців скрупульозно навчав своїх доньок дома, а також інших дівчат шляхетних родин. В домашньому тьюторингу Мор основну увагу зосереджував на вихованні високо моральної людини [5, с. 128].

Х. Л. Вівес так само, як й Мор підтримував домашню освіту. Він визнавав, що кожен тьютор повинен вчити свого учня, відповідно його індивідуальним здібностям. Вівес вважав, що необхідно гнучко ставитися до педагогічної античної традиції, але сократівський метод навчання визнавав досить ефективним [3, с. 73].

Дж. Локк - відомий філософ, педагог та громадський діяч, ставив на перше місце виховання дитини. Також Дж. Локк заклав підвалини прикладного характеру освіти, яка згодом стала основою англійської педагогічної концепції освіти [4, с. 17]. Дж. Локк стверджував, що освітні програми повинні бути адаптовані до дитини. Тьютор, плануючи навчання, мусить прийняти до уваги природні здібності дитини, його таланти, його слабкі сторони. Задача тьютора, за Дж. Локком – розвиток потенційних можливостей дитини, що підготує дитину до життя [3, с. 120]. Також Локк вважав, що кінцевою метою тьютора – це формування шляхом навчання відповідальної самосвідомої особистості [3, с. 122]. Одним із найважливіших завдань філософ називав ретельне вивчення характеру та особливостей душевної конституції дитини методом спостереження, що допоможе виявити глибокі нахили і окреслити шляхи їх подолання.

Ренесанс відмічається тим, що тьютори-філософи намагалися систематизувати знання та передати їх суспільству. На початку суспільство дотримувалося думки про те, що освіта повинна задовольнити індивідуальні потреби людини, в той же час, філософи розвинули ідею о «центрованій на дитині» освіті [3, с. 91-98].

Еразм Роттердамський, Томас Еліот, Хуан де Вівес, Томас Мор, Джон Локк, Франсуа Фенелон, Жан-Жак Руссо, Марія Еджворт та інші філософи західної цивілізації розробили навчальні програми та теорії, засновані на їхньому практичному тьюторському досвіді. Їхня філософія освіти згодом перетворилася на багато сучасних освітніх принципів. Ідеї тогочасних філософів стосувалися концепцій освіти, орієнтованої на дитину, врахування індивідуальних відмінностей учнів, розвитку індивідуального процесу мислення учня. Тьютори мотивували учнів вчитися якнайкраще, стимулюючи їх природну допитливість та виявляючи їх інтереси та унікальні таланти. Найефективніші тьютори того часу встановили етичні стандарти, що були підкріплені їх власним прикладом [18, с. 20].

Як в Англії, так й у Франції заможні стани широко використовували тьюторів. Жан-Жак Руссо підтримував тьюторинг та вважав його ефективним способом покращити освіту в ранньому віці. В «Емілі» він використовував тьютора для того, щоб пристосувати освіту до натури дитини, а не навпаки. Руссо вважав, що потрібно культивувати індивідуальність людини, його людські якості. Цей постійний компаньйон, на думку Руссо, пропонував дитині природню освіту, шляхом власного прикладу, а також освіту, яка формується навколо свободи особистості дитини та її природнього зростання. Ідеальний тьютор Руссо встановив три принципи освіти: індивідуалізація, зростання та активність учня. Він ствердив сучасну ідею про те, що єдиний спосіб навчати людей – стимулювати діяльність їх власних зусиль [3, с. 133-134].

На прикладі французького гуманіста XVI ст. М. Монтеня можна стверджувати, що ще до доби Просвітництва у Франції панувала думка про необхідність індивідуалізованого навчання. В своєму «Есе» він писав про необхідність індивідуального характеру виховання дітей з аристократичних родин. Французький мислитель критикував колективне навчання в коледжах через не адаптованість передання знань до потреб учнів. Його концепція виховання та навчання суперечить концепції однакової для всіх школи, в якій всі «мусять ходити однаковими кроками» [18, с.25]. В основній своєї праці «Проби» М. Монтень розглядає людину як найвищу цінність та вірить в її невичерпні можливості. В дитині Монтень вбачає не зменшену копію дорослого, а особливу природню індивідуальну істоту. На думку Монтеня, дитина стає особистістю не завдяки отриманим знанням, а через розвиток здатності до критичного мислення. Монтень радив, щоб більше говорив учень, а учитель більше слухав [5, с. 125].

Кінець XVIII – перша половина XIX ст. відзначилися розвитком у Німеччині філософської думки, яка внесла особливий внесок у розвиток педагогіки. Для нас важливі думки І. Канта о важливій ролі самовизначення особистості, Й. Г. Фіхте о необхідності незалежності та активності особистості. В середині XIX ст. з'являються праці засновника позитивістської філософії О. Конта, який стверджував, що по мірі розвитку суспільства соціальний чинник виховання набуває все більшої ваги. Він чітко переконаний у тому, що суспільство не буде відчувати ніякого науково-технічного прогресу, якщо не виховає гідне всебічно розвинене покоління. Французька філософія позитивізму зробила значний крок в усвідомленні невичерпних можливостей і особливостей індивідуальності людини. Була усвідомлена самоцінність, неповторність людської особистості. Відповідно до принципів цієї філософії, успіх позитивної освіти можливий лише при зверненні її до людини, її потреб [15].

Датський мислитель С. К'єркегор в першу чергу говорив про виховання «окремих живих людей» із незалежними судженнями та власною моральною позицією. А в поняття незалежності вкладалися, в першу чергу, здатність до вибору [5, с. 231]

Філософський антропологізм XIX ст. зосереджується на самовизначенні та самопізнанні людини, адже всі ми різні. Тьюторинг же розглядається як одна з антропопрактик (Т. Ковальова). Про педагогічну антропологію писав К. Ушинський, який виходив з ідеї всебічного знання про людину, зазначаючи, що «вихователь має прагнути пізнати людину... Тільки тоді буде він у змозі черпати у самій природі людини засоби виховного впливу [12, с. 35].

XX століття ознаменувалося новими філософськими ідеями, які продовжили розвиток думок про індивідуалізацію в освіті, роль вчителя та наставника. Цікавими для нашого дослідження є підходи Дж. Дьюї, а саме: розвиток у дітей навичок рефлексивного мислення та адаптації в соціумі, виховання активних, самостійних людей – особистостей. В освітній практиці основні ідеї Дж. Дьюї реалізуються через зв'язок навчання із життям, спираючись на цінність досвіду учня та постановки його у позицію дослідника, що є умовами тьюторського супроводу [17].

Слід виділити вчення М. Фуко «культури себе», яке дає основу принципу «піклування про себе», витоки якого можна знайти ще у античних філософів Сократа, Сенеки, Плутарха, Марка Аврелія. Фуко розробляв етику піклування про себе як дієву практику свободи. Крім того він описує практики самоаналізу, як «роботи думки над собою», що є рефлексією власних уявлень щодо відповідності поведінки значущим нормам та цінностям [14]. Саме рефлексія є основою реалізації тьюторського супроводу, а також розвиток самосвідомості особистості.

Сьогодні багато говориться про педагогіку партнерства, у зв'язку з цим доцільно звернутися до філософії діалогу, яка є в основі взаємовідносин тьютор-підопічний. Відповідно філософії діалогу, такі відносини повинні базуватися на кількох засадах: правдивість (розуміється як щирість та відкритість), відданість, співпереживання та любов (в широкому сенсі слова). Згідно принципу М. Бубера: між людьми через діалог створюється реальний духовний простір. М. Бубер стверджував, що справжній діалог відбувається тоді, коли супроводжується чесністю, справжністю та прагненням добра. На думку філософа, все життя - це діалог, а етика - основа людського існування. М. Бубер та М. Бахтін вивели діалогічний принцип, згідно з яким людина знаходить власну сутність тільки співвідносячи себе з іншими. Розуміння людиною себе самого і навколишнього світу завжди відбувається в діалозі. Для М. Бубера «педагогічно плідним є не педагогічний намір, а педагогічна зустріч» [8].

П. Фрейре діалог розуміє як спільну постановку вирішення проблем. Саме така евристична педагогіка, на його думку, здатна утвердити людину як істоту, що безкінечно розвивається. Також П. Фрейре говорить про необхідність підвищення усвідомленості як мети педагогіки. Ідея гуманності, «людяності» в освіті простежується майже у всіх роботах П. Фрейре. У поняття гуманності він вкладає критичне мислення, прагнення свободи та рівності [2].

Сучасний український філософ О. Філоненко стверджує, що найголовніше – це знайти учню свого провідника, який допоможе йому винайти своє покликання. В нашому контексті це може бути тьютор. «Педагогіка подиву» філософа спирається на те, що необхідно пробуджувати у дитини інтерес, використовуючи при цьому методику задавання питань (яка вважається основною в реалізації тьюторського процесу). Також заслуговують на увагу роздуми О. Філоненка про сенс батьківства, де батько той, хто є «другом», авторитетом без примусу, фігурою, яка відкриває дитині красу та сенс життя, а також тим, хто готовий своєчасно відпустити у самостійне життя [13]. Такі думки абсолютно співзвучні з роллю тьютора як старшого наставника, товарища.

Висновки. Сутність вищевикладеного зводиться до того, що філософські основи тьюторингу як практики індивідуалізації закладені ще за часів античних часів. Для реалізації тьюторського супроводу необхідно осмислити філософські постулати і на основі цього осмислення вже будувати тьюторські практики. Основні ідеї, які закладені філософами та уможливають індивідуалізацію – це: 1) необхідність пізнання людини, її сильних та слабких сторін, її інтересів та прагнень, що лежать в основі визначення індивідуального освітнього шляху особистості; 2) важливість врахування природніх особливостей дитини: її віку, темпераменту, здібностей та талантів; 3) цінність особистості, яка в тому числі є результатом самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації як для себе, так й для суспільства; 4) суб'єкт-суб'єктні виховуючі взаємовідносини, що мають гуманний, рівноправний, морально-естетичний характер та ґрунтуються на педагогіці партнерства та діалогічності; 5) спрямованість на самопізнання з метою набуття таких якостей, як відповідальність, гідність, активність, уміння керувати власною поведінкою та діями, обмірковувати свої вчинки та відповідати за них; 6) цілеспрямований супровід з метою розкриття та реалізації потенціалу підопічного тьютором.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в дослідженні основних психологічних концепцій, які знаходяться в основі технології тьюторингу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова Я.А., Пичугина В.П. Антология гуманной педагогики: Марк Тулий Цицерон. Москва : «Неолит», 2017. 132 с.
2. Гайдено В. О. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре. *Філософія освіти*. 2006. № 2. С. 91-100.
3. Гордон Э. Столетия тьюторства / пер. с англ. С. Ф. Сироткина и др. Ижевск : ERGO, 2008. 351 с.
4. Дем'яненко Н. М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Британії для вищої школи України. *Постметодика*. 2007. № 6 (77). С. 15-18.
5. Джуринский А.Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов. Москва : ВЛАДОС, 1999. 432 с.
6. Закон України «Про освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 27.03.2022).
7. Історія зарубіжної педагогіки: конспект лекцій / за ред. Л.В. Маляра та ін. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2020. 64 с.
8. Лифинцева Т. П. Философия диалога Мартина Бубера. Москва, 1999. 133 с.
9. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 27.03.2022).
10. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся / Гордон Э., Морган Р., О'Мэлли Ч., Понтиселл Д. / пер. с англ. С.Ф. Сироткина и др. – Ижевск : ERGO, 2010. 332 с.
11. Степаненко О. О. Передумови становлення тьюторства в університетах Великої Британії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 4 (63). С. 166–172
12. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. В 10 т. Том 1. Москва, 2014. 776 с.
13. Філоненко А. С. Океан тайны. Киев : ДУХ І ЛІТЕРА; Харьков : ДантеЦентр, 2019. 312 с.
14. Фуко М. Этика заботы о себе как практика свободы : Избранные политические статьи, выступления и интервью в 3 ч. Ч. 3: Статьи и интервью 1970–1984 / пер. с фр. Б. М. Скуратова. М., 2006. С. 241–270.
15. Харченко Т.Г. Французська філософія позитивізму XIX століття про місце людини в педагогічному процесі URL : <http://eprints.zu.edu.ua/1994/1/25.pdf> (дата звернення 28.03.2022).
16. Czekierda P., Fingas B., Szała M. Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków. Warszawa : Wolters Kluwer, 2015. 335 с.
17. Dewey J. Individualism: Old and New. London: George Allen & Unwin, 1931. 160 p.
18. Fijałkowski A., Z dziejów muślenia o tutoring – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2009. № 2 (212). S. 5-33.
19. Kumaniecki K. Słownik łacińsko-polski. Warszawa, 1988. 545 s.
20. Kopaliński W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. Warszawa, 2000. 519 s.

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІ ЗАКЛАДИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ (2017-2020)

EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

У статті представлено результати аналізу історико-педагогічної джерел та нормативно-правових документів у галузі освіти відкриття навчально-виховних закладів для дітей з особливими потребами; з'ясовано їх практичну діяльність у контексті актуальних підходів шкільної освіти для дітей з особливими потребами. Висвітлено питання про реформування шкільної освіти для дітей з особливими потребами у досліджуваній період. Автор розкриває зміст поняття деяких спеціальних визначень для дітей, які потребують особливих умов виховання та навчання; обґрунтована актуальність проблеми розвитку навчально-виховних закладів нових типів як інклюзивно-ресурсний центр, інклюзивні класи, навчально-реабілітаційних центрів які були зумовлені освітніми потребами, складними порушеннями розвитку дітей з особливими потребами, діяльність якого передбачав здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію їх порушень. Проаналізовано історико-педагогічні роботи, нормативно-правові документи в галузі шкільної освіти і встановлено, що українські вчені в питанні відкриття нових навчально-виховних закладів для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема інклюзивного навчання зробили потужний крок вперед. Завдяки спільним зусиллям було відкрито по всій Україні навчально-реабілітаційні центри різних типів, інклюзивно-ресурсні центри, інклюзивні класи. Визначено, що теоретичні основи створення навчально-реабілітаційних центрів передбачали різноманітність та універсальність. Їх особлива роль полягала у забезпеченні інноваційного розвитку реабілітаційної педагогіки. Встановлено, що у досліджуваній період мали велику різноманітність навчально-реабілітаційних центрів і були як різновид розвитку середньої освіти для дітей з особливими потребами. Доведено, що реформа досліджуваного періоду мала інноваційний характер, свідченням якого є різноманітні новітні заклади/класи у забезпеченні корекційно-розвивальних реабілітаційних послуг для дітей з особливими потребами у визначених освітніх рамках.

Ключові слова: інклюзивно-ресурсний центр, інклюзивні класи, навчально-реабілітаційні центри, діти з особливими потре-

бами, спеціальні школи, комплексні реабілітаційні заходи, розвиток, корекція порушень.

The article presents the results of the analysis of historical and pedagogical sources and legal documents in the field of education; clarified their practical activities in the context of current approaches to school education for children with special needs. The issues of reforming school education for children with special needs in the study period are highlighted. The author reveals the content of the concept of some special definitions for children in need of special conditions for education and training; justified relevance of the problem of development of educational institutions of new types; as an inclusive resource center, inclusive classes, educational and rehabilitation centers, which were conditioned by educational needs, complex developmental disorders of children with special needs, whose activities included the implementation of comprehensive rehabilitation measures aimed at obtaining an education of the appropriate level, development and correction of their violations. The historical and pedagogical works, legal documents in the field of school education are analyzed, that Ukrainian scientists have made a powerful step forward in the issue of opening new educational institutions for children with special educational needs, in particular, inclusive education. Thanks to joint efforts, educational and rehabilitation centers of various types, inclusive resource centers, and inclusive classes were opened throughout Ukraine. It has been established that the theoretical foundations for the creation of educational and rehabilitation centers provided for diversity and versatility. Their special role was to ensure the innovative development of rehabilitation pedagogy. It was established that during the study period there was a large variety of educational and rehabilitation centers and were like a kind of development of secondary education for children with special needs. It is proved that the reform of the studied period was innovative, which is evidenced by the diverse newest institutions/classes for the provision of correctional and developmental rehabilitation services for children with special needs within a certain educational framework.

Key words: inclusive resource center, inclusive classes, educational and rehabilitation centers, children with special needs, special schools, complex rehabilitation measures, development, correction of violations.

УДК 376:353:3.071 («22»/17/2020«22»)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.13>

Шевченко С.М.,
канд. пед. наук, с.н.с.,
ст. науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки Національної
академії педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Освітні реформи України вимагають від державних органів управління освітою, педагогічної науки, нових підходів у розв'язанні проблем навчання та виховання дітей з особливими потребами. Сучасний розвиток інформаційного забезпечення в Україні вкрай важливий у навчанні учнів з особливими потребами. Зазначимо, що ще у грудні 2009 р. Україна ратифікувала основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей згідно зі світовими стандартами освіти, соціального

захисту та охорони здоров'я. У ст. 24 Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, визначено обов'язок держави щодо реалізації інклюзивної моделі освіти, тобто створення такого предметно-просторового спеціального середовища, яке б дало змогу всім дітям бути однаково рівними учасниками навчального процесу в єдиному освітньому просторі відповідно до їхніх особливостей, потреб і можливостей [8].

5 липня 2017 р. Президент України підписав ухвалений 23 травня цього ж року Закон «Про

внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Так, влітку в Україні розпочалась реформа зі складною назвою «деінституціалізація» (ДІ). Це фундаментальні зміни системи інтернатів, в яких нині перебувають 106 тисяч дітей. ДІ – це про створення послуг у громаді, допомогу сім'ям у складних життєвих обставинах, щоб вони не віддавали своїх дітей до інституцій, а виховували в сім'ї [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Учені досліджували в усі часи розвиток навчально-виховних закладів для дітей з особливими потребами. Привертає увагу до досліджень вітчизняних сурдопедагогів: В.Бондаря, О.Дьячкова, А.Добрової, С.Єгорова, І.Єрьоменко, В.Слюсаренко, М.Ярмаченка та ін., які висловили низку цінних ідей і теоретичних положень у наукових працях. Представлено ряд дисертаційних досліджень у яких розкрито окремі аспекти розвитку інтернатних закладів (Г.Іваненко, В.Слюсаренко, В.Чугаєвський, та ін.). У дослідженнях українських учених як: В.Покася, Б.Кобзара, Ю.Кахіані та ін. розповідається про становлення та розвиток загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні. Сучасними науковцями (А.Машкаринець-Бутко, В.Химинцем, П.Стрічком, В.Шевченком та ін.) вивчалися питання організації життєдіяльності інтернатних закладів тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз педагогічних досліджуваного періоду і сучасних досліджень та нормативно-правових документів особливо звертає увагу на шкільну освіту дітей з особливими потребами. Вчені України постійно працюють в напрямку покращення навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами, підганяють діючі стандарти до потреб таких дітей. Наприклад з 1 вересня 2017 р. та забезпечення можливості навчання вказаної категорії дітей у спеціальних та інклюзивних класах у загальноосвітніх навчальних закладах реалізувалося їхнє право на виховання в сім'ї, яке сприятиме процесу реформування системи інституційного догляду та виховання дітей.

Відповідно до прийнятого Верховною Радою України 5 вересня 2017 р. Закону України «Про освіту» в рамках нормативно-правового забезпечення Нової української школи, положень про спеціальну школу (школу-інтернат), навчально-реабілітаційний центр, інших актів, що регулюють забезпечення освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти у прикінцевих положеннях Закону встановлено, що, окрім закладів загальної середньої освіти, здобуття повної загальної середньої освіти забезпечують також спеціальні школи, навчально-реабілітаційні центри [1].

Як відомо, з нормативно-правових актів, що постійно осучаснюються функції спеціальних

навчальних закладів, на їх базі створюються нові типи навчально-реабілітаційних центрів, інклюзивні заклади, за потребою відкриваються інклюзивні класи. Саме тому, актуальним є дослідження різних типів для дітей з особливими потребами як інноваційних закладів.

Метою статті є аналіз історико-педагогічних джерел і нормативно-правових документів у галузі шкільної освіти для дітей з особливими потребами; *визначити* типи навчально-виховних закладів, як різновид.

Виклад основного матеріалу. Нові освітні вимоги щодо шкільної освіти для дітей з особливими потребами постали перед Україною у 2017-2020 рр., реалізація яких знайшла відображення в законах України «Про освіту» (2017), «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017), Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг (2018), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (2017), «Про охорону дитинства» (2020), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2017), Постановах Кабінету Міністрів України Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр (2017), «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2017), «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» (2018), «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» (2019, 2020), «Про встановлення тривалості здобуття повної загальної середньої освіти особами з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти» (2019, 2020), наказах Міністерству освіти і науки «Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти» (2018), «Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти» (2019), Національній стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 рр. та ін. У названих документах законодавчо закріплені зміни, що відбулися в освітній політиці в період реформування, і одночасно накреслено нові завдання щодо подальшого розвитку системи освіти дітей з особливими потребами. Так, відповідно до вище названих законодавчих документів було *закладено* нову законодавчу базу освіти для дітей з особливими потребами. Одним із кроків стала інклюзивна освіта для навчання дітей з особливими потребами. Від 5 вересня 2017 р. було прийнято новий Закон України «Про освіту»

у якому зазначалося, що діти з особливими освітніми потребами мали повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності», а також:

- дистанційну та індивідуальну форми навчання;
- психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову допомогу;
- інклюзивні та спеціальні групи (класи) у загальноосвітніх навчальних закладах;
- «підлаштовані» для їхніх потреби загальноосвітні школи і класи, тобто на відповідні архітектурні перепланування;
- корекційних педагогів, тьюторів, психологів;
- адаптовані навчальні плани та програми, методи та форми навчання, ресурси спеціальної освіти, партнерство з громадою [3].

За визначенням інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) – це установа, яка створена з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, зокрема, у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших навчальних закладах, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти. Інклюзивне навчання це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [5]. Інклюзивне навчання ґрунтується на таких принципах:

- кожна дитина має право на освіту;
- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби;
- освітні програми мають брати до уваги широке різноманіття характеристик і потреб дітей;
- діти з особливими освітніми потребами повинні мати доступ до навчання у звичайних освітніх установах;
- школи, дитячі садки та інші заклади освіти зобов'язані створити умови навчання, що забезпечують потреби дитини;
- звичайні заклади освіти є найбільш ефективним методом навчання з точки зору забезпечення потреб дитини, протидії дискримінації та розподілу державних коштів [5].

Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» 2020 р. у ст. 12 зазначається про формування класів (груп) у закладах загальної середньої освіти, а саме: з метою належної організації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти формуються класи та/або групи, у тому числі спеціальні, інклюзивні, з дистанційною, вечірньою формою здобуття освіти, з навчанням мовою корінного народу чи національної меншини України поряд із державною мовою. Також ідеться про те, що в разі звернення батьків

дитини з особливими освітніми потребами інклюзивний клас утворюється в обов'язковому порядку. У ст. 35 зазначається про типи закладів освіти, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти та про здобуття повної загальної середньої освіти, які забезпечують також спеціальні заклади загальної середньої освіти:

1. спеціальна школа - заклад загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями інтелектуального розвитку, фізичними та/або сенсорними порушеннями;

2. навчально-реабілітаційний центр - заклад загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку [2].

Також, заклади освіти створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до *індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей*; законодавства організовують та забезпечують надання їм психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг і допоміжних засобів для навчання [2].

Аналіз науково-педагогічних джерел, нормативно-правових актів показав, що українські вчені в питанні відкриття нових закладів для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема інклюзивного навчання зробили потужний крок вперед. Завдяки спільним зусиллям було відкрито по всій Україні навчально-реабілітаційні центри різних типів, інклюзивно-ресурсні центри, інклюзивні класи. Це підтверджується тим, що у системі інтернатних закладів у 2016/17 н.р. діяло 44 навчально-реабілітаційні центри, у яких виховувалися діти з особливими освітніми потребами: з вадами слуху, зору, тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку [7].

Станом на 1 січня 2020 р. в інклюзивних класах навчалося 19345 учнів із особливими освітніми потребами. Ця кількість у 7 разів перевищувала дані п'ятирічної давнини. На початок 2020 р. в Україні було створено 13782 інклюзивні класи. Так, у 2019/2020 н. р. 35% від загальної кількості закладів загальної середньої освіти організували інклюзивне навчання. Станом на травень 2020 р. було створено та працювало 627 інклюзивно-ресурсних центрів [6]. ІРЦ були по всій Україні. Діти та їхні батьки могли отримати відповідні послуги за місцем проживання. Жодна дитина не мала відчувати себе іншою та виключеною з освітніх, культурних і соціальних процесів – це **головне завдання інклюзії** [5].

Серед переваг інклюзивного навчання було:

- Інклюзивне навчання усуває бар'єри в системі освіти та системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

- Вища залученість батьків до процесу навчання.

- Діти з особливими освітніми потребами отримують можливість соціалізації, розвитку своїх інтересів і талантів і подальшої інтеграції в суспільство, вступу до професійних і вищих закладів освіти.

- Ці діти мали змогу налагодити дружні стосунки з однолітками в школі та поза її межами та моделюють належні способи взаємодії з колективом.

- В інклюзивних класах створено атмосферу спокійного прийняття відмінностей інших людей [4].

Підводячи підсумки зазначимо, що реформа досліджуваного періоду мала інноваційний характер, свідченням якого є різноманітні новітні заклади/класи у забезпеченні корекційно-розвивальних реабілітаційних послуг для дітей з особливими потребами у визначених освітніх рамках.

Висновки. Огляд історико-педагогічних джерел із проблем роботи навчально-виховних закладів в галузі освіти дітей з особливими потребами дає можливість констатувати, що на певних етапах розвитку нашого суспільства виникали різні типи закладів/класів. На вимогу часу вони створювалися і замінювалися іншими новими. Встановлено, що нові заклади забезпечували всебічний і гармонійний розвиток вихованців, соціалізації, розвитку своїх інтересів і талантів та подальшої інтеграції їх в суспільство.

Проблема діяльності НРЦ у період реформування та впровадження нових типів інклюзивних закладів/класів потребує подальшого дослідження

у навчанні дітей з особливими потребами, розкриття їх особливостей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n1085>
3. Закон «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 5 липня 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text>
4. Інклюзивне навчання. Переваги інклюзивного навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
5. Інклюзивне навчання. Просто про інклюзивну освіту. URL: <https://mon.gov.ua/ua/prosto-pro-inklyuzivnu-osvitu>
6. Інклюзивно-ресурсні центри. URL: <https://mon.gov.ua/ua/dlya-batkiv/karta-irc-ta-zakladiv>
7. Кахіані Ю.В. Заклад інтернатного типу як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності. *Молодий вчений*. Вип. 10.1 (50.1). 2017. С. 105.
8. Конвенція про права осіб з інвалідністю. 2006. Редакція від 06.07.2016. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
9. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 pp. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/nacionalna-strategiya-reformuvannya-sistemi-internativ>

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

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПИСЬМОВОМУ ПЕРЕКЛАДІ
(З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА НІМЕЦЬКУ МОВУ)TO THE PROBLEM OF TEXT-FORMING COMPETENCE
OF FUTURE PHILOLOGISTS IN WRITTEN TRANSLATION
(FROM UKRAINIAN INTO GERMAN)

Стаття присвячена актуальній проблемі формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів-перекладачів у письмовому перекладі (з української мови на німецьку мову). Для визначення теоретичних засад формування текстотвірної компетентності, необхідних для реалізації передбачуваної методики навчання, нами проаналізовано наукові роботи українських та зарубіжних вчених з даного питання. Розглянуто текстотвірну компетентність крізь призму ключового її поняття – „текст”. З’ясовано, що текст є базовою основою комунікації і виступає засобом, способом та продуктом реалізації комунікативної діяльності. У статті уточнено поняття фахової компетентності перекладача як набір знань, навичок і вмінь, що забезпечують перекладацьку діяльність, тобто пізнавальні та практичні навички і вміння, знання етичних норм, емоційний і мотиваційний компоненти. Схарактеризовано фахову компетентність перекладача як багатоконпонентне утворення підкомпетентностей, якими володіє досвідчений фахівець. Представлено графічну модель фахової компетентності перекладача з такими її складовими: професійно-технічна компетентність, яка забезпечує володіння спеціальними знаннями, навичками, вміннями, без яких неможливе виконання професійної діяльності перекладача (розуміння завдань перекладацької діяльності, основних засад теорії перекладу, принципів та технічних прийомів процесу перекладу); комунікативна компетентність забезпечує здатність здійснювати аналіз іншомовної інформації з подальшим її інтерпретуванням рідною мовою в залежності від зовнішніх умов середовища, де здійснюється переклад, особливостей реципієнта з урахуванням володіння граматичними і лексичними знаннями навичками і вміннями (мовна складова); текстотвірна компетентність забезпечує володіння уміннями створювати тексти різних типів залежно від ситуації та індивідуальних особливостей колективу і загальних норм і правил національного спілкування; особистісна компетентність забезпечує визначення психофізіологічних особливостей перекладача; стратегічна компетентність забезпечує підбір стратегій і тактик зазначеної діяльності.

Ключові слова: формування текстотвірної компетентності, майбутні філологи-перекладачі, письмовий переклад, німецька мова, текст, фахова компетентність перекладача.

The article is devoted to the topical problem of forming the text-forming competence of future philologists-translators in written translation (from Ukrainian into German). To determine the theoretical foundations of the formation of text-forming competence required for the implementation of the proposed teaching methods, we analyzed the scientific achievements of Ukrainian and foreign scientists on this issue.

Text-forming competence through the prism of its key concept - "text" is considered. It was found that the text is the basic basis of communication and is a means, method and product of communication activities. The article clarifies the concept of professional competence of a translator as a set of knowledge, skills and abilities that provide translation activities, ie cognitive and practical skills and abilities, knowledge of ethical norms, emotional and motivational components. The professional competence of a translator is characterized as a multicomponent formation of subcompetences possessed by an experienced specialist.

The graphic model of professional competence of a translator is presented with the following components: professional and technical competence, which provides special knowledge, skills, abilities, without which it is impossible to perform professional activities of a translator (understanding of translation tasks); communicative competence provides the ability to analyze foreign language information with its subsequent interpretation in the native language depending on the external conditions of the environment where the translation is performed, the characteristics of the recipient, taking into account grammatical and lexical knowledge skills and abilities (language component); text-based competence provides mastery of the ability to create texts of different types depending on the situation and individual characteristics of the team and the general norms and rules of national communication; personal competence provides a definition of psychophysiological characteristics of the translator; strategic competence provides a selection of strategies and tactics of this activity.

Key words: formation of text-forming competence, future philologists-translators, written translation, German language, text, professional competence of translator.

УДК 378.81'25.811.11
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.14>

Адамова Г.В.,
викладач кафедри германських
та східних мов
Міжнародного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.
Сьогодні особливо гостро постає проблема пов'язана з підготовкою фахівців різних спеціальностей здатних конкурувати всередині та за

межами держави. Іншими словами кажучи, перед системою вищої освіти в Україні висувається вимога підготовки фахівців на міжнародну ринкову арену, здатних виконувати свої професійні

функції засобами іноземних мов. Для здійснення та удосконалення перебудови освітньої парадигми необхідні сучасні підходи до формування професійної компетентності, у нашому випадку майбутніх перекладачів.

У контексті сучасних вимог, що висуваються до закладів вищої освіти, майбутні філологи-перекладачі мають опанувати теоретичні та практичні знання з дисципліни, сформувати стійкі навички і вміння застосування цих умінь у практичній площині своєї майбутньої діяльності, а також розвинути творчі якості професійної майстерності під час виконання своїх обов'язків шляхом продуктивної іншомовної комунікації. Окрім того, беручи до уваги те, що основною складовою будь-якої комунікації є текст, особливої ваги набуває текстотвірність діяльності перекладача, реалізація якої демонструє сформованість перекладацької компетентності через прояв мовної культури особистості спеціаліста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «компетентності» і «компетенції» увів у мовознавство Н.Хомський у рамках своєї структуралістської теорії [9]. Дані поняття настільки суперечливі, що і сьогодні змушують науковців проводити розвідки щодо їх природи. Безсумнівним є те, що це два комплексних терміни, які можна пояснити з різних точок зору (лінгвістичної, психологічної, прагматичної, комунікаційної тощо). Зупинимось детальніше саме на компетентності, якою має володіти перекладач для виконання професійних обов'язків.

Проведений нами зіставний аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців [1; 3; 5; 8; 10; 15] дає можливість стверджувати, що основними складовими фахової компетентності перекладача є специфічна та спеціальна її складові. Перша передбачає володіння перекладачем певними видами письмового перекладу, а також видами усного. У свою чергу, друга визначає жанрові можливості перекладача при перекладі науково-технічних, художніх, ділових та інших текстів певної галузі.

Серед численних варіацій трактування терміну *фахової (професійної) компетентності перекладача* ми виділяємо наступну: це здатність задіювати здобуті знання під час навчального процесу і сформовані на практиці вміння, застосовувати їх під час здійснення своїх професійних завдань, а також для реалізації необхідних цілей. Іншими словами кажучи, це певний набір вимог, що висуваються до майбутніх перекладачів для вирішення професійних завдань на основі кваліфікаційних особливостей зазначеної професії [5, с. 57].

Окрім того сучасні науковці виділяють підкомпетентність та надкомпетентність, які входять до складу фахової компетентності перекладача. Якщо говорити про підкомпетентності, то вони формуються паралельно, але їхній зміст

змінюється залежно від виду перекладацької діяльності. Щодо надкомпетентності, то це одиничний елемент у структурі, який координує всі підкомпетентності [5, с. 57].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У проаналізованих нами роботах вищезазначених авторів до кінця нерозкриті питання сутності, ролі і місця текстотвірної компетентності як складової фахової компетентності перекладача.

Метою статті є визначення теоретичних засад формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі (з української мови на німецьку мову), необхідних для реалізації передбачуваної методики навчання.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до викладу основного матеріалу, пропонуємо розглянути текстотвірну компетентність крізь призму ключового її поняття – „текст” [1, с. 30].

Пошуком визначення терміну „текст” (лат. „textura” – „тканина, полотно”) займалися ще у XVIII столітті. На той час, створений шляхом комбінації слів, термін почав широко використовуватися у лінгвістичних і літературознавчих студіях для позначення розуміння його як базового елементу комунікації між людьми. Сьогодні роль тексту не змінилася, тільки розширилося його розуміння з наукової точки зору. У різних ситуаціях та з різною метою створюються текстові повідомлення, які забезпечують співжиття людей. Тексти виступають накопичувачами та трансляторами знань спільноти і несуть вагоме засадниче значення в еволюції певного мовного конгломерату і суспільства загалом. Іншими словами, у текстах закладений досвід і культурна спадщина спільноти народу.

Вітчизняна дослідниця А. Коваль тлумачить „текст” як усну або письмову сукупність / послідовність одиниць мовлення (речень, абзаців, розділів), об'єднаних смисловим зв'язком, що виступає процесом вирішення екстралінгвістичних завдань мовними засобами, і водночас є його продуктом. За твердженням науковця, текст є завершеним комунікативним актом в рамках певної мови [2, с. 33].

У свою чергу, українська вчена О.Селіванова вважає, що тлумачення поняття „текст” залежить від його розгляду з різних позицій, а саме: організації структури тексту; різноманітності текстів за структурою, жанром, стилістичним наповненням; форми презентації; підходу до лінгвістичного аналізу текстів; комунікації (текст як її складова, засіб, продукт) [6, с. 34].

У численних психолінгвістичних, лінгводидактичних, філологічних дослідженнях були намагання доведення твердження щодо первинності тексту у процесі комунікації. Так, К. Серажим вважає, що текст є базовою основою комунікації, адже ми

спілкуємося не окремим фразами, а закінченими висловлюваннями, які виступають мікротекстами. Окрім того, реципієнт отримує певну дозу інформації, яка теж представляє собою текст, а перекладач – початковий матеріал для аналізу у вигляді іншомовного тексту від продуцента [7, с. 1].

Подібної думки притримується і В.-Д. Краузе, стверджуючи, що текст є результатом комунікативної діяльності [11, S. 15]. Тобто, будь-який вербально виражений результат вирішення певних комунікативних завдань виступає текстом, за умови, що його реалізації у певному ситуативному контексті та з визначеною метою [12, S. 34].

Варто зазначити, що у науково-методичних працях іноземних дослідників поширеною є думка щодо неефективності змістовного навчання іноземних мов без текстів, оскільки комунікація відбувається у формі текстів, а при навчанні перекладу – це взагалі неможливе. Звідси, можна визначити один із керівних принципів передбачуваного навчання – *текстової спрямованості*, а сам текст виступає засобом, способом та продуктом реалізації комунікативної діяльності [13, S. 59].

Вагомий вплив на розвиток проблеми вивчення фахової компетентності перекладача здійснили погляди Г. Турі [16]. Наприклад, Д. Келлі 2002 [10] розглядає фахову компетентність перекладача як набір знань, навичок і вмінь, що забезпечують перекладацьку діяльність. Подібної думки притримується і О. Пометун [4], додаючи пізнавальні та практичні навички і вміння, знання етичних норм, емоційний і мотиваційний компоненти. Р. Белл [8, р. 40-41] схарактеризував фахову компетентність перекладача як систему, якою володіє досвідчений фахівець, а також як модель комунікативної компетентності. У першому випадку йдеться про оволодіння фаховими знаннями і оперування відповідними вміннями, необхідними для здійснення процесу перекладу. Тут йдеться про знання мови оригіналу і мови перекладу, знання стилістики іноземної мови, знання галузі перекладу, навичок і вмінь розпізнавання тексту оригіналу і тексту перекладу, яке ще називають кодуванням та декодуванням.

Услід за Р. Беллом [8, р. 43] пропонуємо розглядати фахову компетентність перекладача багатоконпонентне утворення підкомпетентностей, які розглянемо далі.

Аналізуючи різні підходи щодо компонентного складу фахової компетентності перекладача, можна стверджувати, що в основі лежить перекладацька компетентність як підкомпетентність, яка науковцями трактується по-різному. В. Комісаров [3] визначає її як *професійно-технічну*, до якої входять спеціальні знання, навички, вміння, без яких неможливе виконання професійної діяльності перекладача. Серед спеціальних знань він виділяє розуміння завдань перекладацької діяльності,

основних засад теорії перекладу, принципів та технічних прийомів процесу перекладу.

Виділимо *мовну компетентність*, без якої неможливою стає перекладацька діяльність, але володіння лише нею не забезпечує реалізацію фахових завдань під час перекладу. Мовну компетентність перекладача можна розуміти як загальні знання про систему, норми, вживання, словниковий склад і граматичний порядок мови, правила застосування лексичних одиниць та стилістики, необхідних для побудови власних висловлювань. Ми пропонуємо її розглядати у складі *комунікативної компетентності* – ще однієї підкомпетентності фахової компетентності перекладача. За нею можна визначити здатність перекладача здійснювати аналіз іншомовної інформації з подальшим її інтерпретуванням рідною мовою в залежності від зовнішніх умов середовища, де здійснюється переклад, особливостей реципієнта (його знань, типу особистості) для кого він передбачений. Комунікативна компетентність передбачає здатність особистості передати основний зміст і уміння зіставляти можливості представників двох мовних колективів, робити висновок про необхідність зміни мовного змісту висловлювань у перекладі. Тобто йдеться про лінгвостилістичне оформлення повідомлення, що неможливе без знань лінгвокультурних та стилістичних особливостей певної іноземної мови, традицій та етикетних формул народу даної мови, знань соціально-культурного та побутового характеру для інтерпретації фактів іноземною мовою з урахуванням приналежності до певної соціальної групи, спеціалізації чи відповідних подій.

Притримуючись лінії А. Нойберта, ми пропонуємо виділити текстотвірну підкомпетентність у складі фахової компетентності перекладача. Вона відрізняється від мовної тим, що відповідає не за володіння граматичними і лексичними знаннями навичками і вміннями, а за уміння створювати тексти різних типів залежно від ситуації та індивідуальних особливостей колективу і загальних норм і правил національного спілкування [14, р. 3–18].

Ще однією підкомпетентністю є *індивідуальна або особистісна*, за якою визначаються психофізіологічні особливості перекладача, а саме емоції, сприйняття, увага, пам'ять, творчі здібності та інші індивідуальні особливості особистості [10].

Екстралінгвістична або ж *стратегічна надкомпетентність* генерує знання та вміння, які забезпечують реалізацію процесу перекладу шляхом подолання труднощів і вирішення проблем, що виникають під час зазначеної діяльності, забезпечує підбір стратегій і тактик зазначеної діяльності [10].

Представимо далі графічну модель фахової компетентності перекладача з урахуванням вищепроаналізованих праць науковців.



Рис. 1. Модель фахової компетентності перекладача

Отже, можемо узагальнити, що текстотвірна компетентність включає поняття компетентності, тобто сукупність пізнавальних здібностей і навичок, а також саме поняття текст, а текстотвірна компетентність перекладача розглядається як «індивідуальна здатність сприймати, створювати тексти та інтерпретувати їх» [15, S. 5].

Висновки. Проведене дослідження з проблеми формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів-перекладачів у письмовому перекладі (з української мови на німецьку мову) дало змогу визначити основні її теоретичні засади, необхідні для реалізації передбачуваної методики навчання. Аналіз наукових робіт українських та зарубіжних вчених дав можливість уточнити поняття текстотвірної компетентності крізь призму ключового її поняття – „текст”. З’ясовано, що текст є базовою основою комунікації і виступає засобом, способом та продуктом реалізації комунікативної діяльності. Поняття фахової компетентності перекладача нами визначається як набір знань, навичок і вмінь, що забезпечують перекладацьку діяльність, тобто пізнавальні та практичні навички і вміння, знання етичних норм, емоційний і мотиваційний компоненти.

Схарактеризовано фахову компетентність перекладача як багатокомпонентне утворення підкомпетентностей, якими володіє досвідчений фахівець. Представлено графічну модель фахової компетентності перекладача з такими її складовими: професійно-технічна компетентність; комунікативна компетентність; текстотвірна компетентність; особистісна компетентність; стратегічна компетентність.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у детальному представленні передбачуваної методики формування текстотвірної компетентності

майбутніх філологів-перекладачів у письмовому перекладі (з української мови на німецьку мову) з детальним описом експериментального її впровадження на практиці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гульчук Т. М. Формування текстотвірної компетентності майбутніх судоводів у процесі навчання української мови. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2019. 302 с.
2. Коваль А. П. Культура ділового мовлення. К.: В-ща шк., 1997. 296 с.
3. Комиссаров, В.. Современное переводоведение. Учебное пособие. М.: ЭТС. 2002.
4. Пометун, О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та український перспективи: кол. моногр. К., 2006.
5. Сімкова І. О. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх перекладачів до здійснення усного двостороннього науково-технічного перекладу. Дис... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 539 с.
6. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : монограф. учеб. пособие. К. : ЦУЛ, Фитосоциоцентр, 2002. 336 с.; Селиванова О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. Полтава: Довкілля, 2008. 712 с.
7. Серажим К. Текст як комунікаційне вираження дискурсу [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/archive/articles/645.pdf>.
8. Bell, R. Translation and Translating. London: Longman 1993.
9. Chomsky, Noam. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass: MIT Press. 1965.
10. Kelly, D. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. Puentes : Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural, 2002. № 1, p. 9-20.
11. Krause, Wolf-Dieter. Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Adamzik, Kirsten/ Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Tübingen. 2005.
12. Krause, Wolf-Dieter. Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Analysen. Frankfurt am Main. 2000.
13. Heinemann, Margot, Heinemann, Wolfgang. Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen. 2002.
14. Neubert, C. Competence in Language, in Languages, and in Translation. Developing Translation Competence. (Ed. by C. Schaffner and B. Adab). Amsterdam: Benjamins, 2000.
15. Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine. Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 39. 2008.
16. Toury, G. In Search of a Theory of Translation. Tel-Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel-Aviv University. 1980.

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЛІКАРІВ

ANALYSIS OF THE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL PLATFORMS FOR ORGANIZATION OF DISTANCE DOCTOR LEARNING

У статті здійснено огляд освітніх програм медичного спрямування для здійснення дистанційного навчання лікарів в Україні. Метою проведеного дослідження є визначення ефективності освітніх платформ медичного спрямування для навчання та підвищення кваліфікації українських медиків. Актуальність проблеми обумовлена морально-застарілими методами навчання, які потребують реформування, необхідністю лікарів постійно підвищувати рівень кваліфікації, а також сьогоденними викликами зовнішніх загроз, що вимагають застосування дистанційних технологій навчання. Під час дослідження використано загальнонаукові методи пізнання: аналіз (критичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури), синтез (виділення невирішених проблем), порівняння (для розуміння зарубіжних та вітчизняних підходів у навчанні медичного персоналу), групування (для визначення чітких критеріїв вибору дистанційних платформ, а також для визначення їх переваг та недоліків), індукції та дедукції (для розроблення пропозицій ефективного використання освітніх платформ для навчання лікарів). Результати дослідження визначають основні переваги дистанційного навчання лікарів, до яких віднесено: актуальність, зручність, модульність, економічність, інтерактивність, ефективний контроль. Проведено аналіз використовуваних освітніх платформ для медиків, до яких віднесено Аксемедін, DoctorThinking, BMJ Learning. Показано, що вибір дистанційної платформи для індивідуального навчання визначається вартістю навчання, часовими обмеженнями, авторством курсів, кількістю слухачів, наявністю супроводу. Показано ефективність використання даних платформ в процесі дистанційного навчання лікарів. Практичне значення дослідження полягає в можливості його використання для практичного застосування закладами медицини при плануванні

групових та індивідуальних заходів підвищення кваліфікації персоналу.

Ключові слова: дистанційне навчання, освітні платформи, медицина, ефективність навчання.

The article reviews medical education programs for distance learning of doctors in Ukraine. The study aims to determine the effectiveness of medical educational platforms for training and retraining Ukrainian physicians. The urgency of the problem is due to obsolete teaching methods that need to be reformed, the need for doctors to constantly improve their skills, as well as the current challenges of external threats that require the use of distance learning technologies. The study used general scientific methods of cognition, which include analysis (critical analysis of domestic and foreign literature); synthesis (highlighting unresolved issues); comparison (to understand foreign and domestic approaches to teaching medical staff); grouping (to determine clear criteria for choosing distance platforms, as well as to identify their advantages and disadvantages); induction and deduction to develop proposals for the effective use of educational platforms for the training of physicians. The study results determine the main advantages of distance learning for doctors: relevance, convenience, modularity, economy, interactivity, effective control. An analysis of the used educational platforms for doctors includes Akmededin, DoctorThinking, BMJ Learning. It is shown that the choice of distance platform for individual training is determined by the cost of training, time constraints, authorship of courses, the number of students, the availability of support. The efficiency of using these platforms in the process of distance learning of doctors is shown. The study's practical significance lies in the possibility of its use for practical application by medical institutions in planning group and individual activities to improve staff skills.

Key words: distance learning, educational platforms, medicine, learning efficiency.

УДК 378.046.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.15>

Богданова Т.Л.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри медичної фізики
та інформаційних технологій
Донецького національного
медичного університету

Кампі Ю.Ю.,

канд. мед. наук,
доцент кафедри онкології та радіології
Ужгородського національного
університету

Степак Г.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри українознавства
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Постановка проблеми. Фізичний клас «brick and mortar», або класичний очний навчальний процес, поступово втрачає своє монопольне становище способу навчання. Інтернет став потужним інструментом трансформації практично всіх аспектів життя, починаючи з глобальної економіки до джерел інформації, новин та навчання. Завдячуючи Інтернету стало можливим онлайн-навчання, що особливо важливо в період пандемії. Сьогодні багато дослідників та викладачів зацікавлені в цьому способі навчання для покращення та підвищення результатів навчального процесу, борючись зі скороченням ресурсів, особливо в сфері вищої освіти [2].

У відповідності до нормативів, лікар повинен підвищувати власну кваліфікацію не

рідше, ніж раз за 5 років. Для цього йому необхідно пройти курс в навчальному закладі. При цьому існує кілька альтернативних варіантів підвищення кваліфікації: або він самостійно відвідує навчальний заклад, або викладачі виїжджають для навчання групи лікарів в медичний заклад. Після проходження курсу лікар отримує сертифікат, яким підтверджується право здійснювати медичну практику впродовж наступних 5 років [1]. Ця система не є ідеальною, оскільки в ній є декілька слабких місць, зокрема, нераціональні витрати часу, значні витрати на організацію навчання, безпека тощо.

Всім відомо, наскільки часто з'являються нові захворювання (прикладом цього є стрімке поширення пандемії COVID-19),

розробляються нові препарати та методики лікування. Очевидно, що ні у кого не буде бажання записуватись на прийом до лікаря, який впродовж 5 років не поновлював базу знань та не має інформації щодо сучасних методів лікування. Запровадження дистанційної форми навчання в систему підвищення кваліфікації дозволить практикуючому лікарю вчитись, не залишаючи робоче місце, тобто навчання може стати безперервним [1]. Окрім того, в Україні фіксується недостатнє забезпечення медичних закладів кваліфікованими лікарями, а якщо врахувати, що близько 15-20% медичних працівників постійно перебувають на курсах підвищення кваліфікації, стає зрозумілим, що проблема нестачі лікарів є набагато більш гострою. Дистанційне навчання дозволить повернути цих лікарів на робочі місця, а це, в свою чергу, дозволить підвищити якість надання медичних послуг [1]. Впровадження дистанційного навчання дозволяє суттєво зменшити розмір витрат на підвищення кваліфікації, оскільки відрядження стануть потрібні тільки для практичної частини навчання [1]. В зв'язку з тим, що пандемія нікуди не зникла, дистанційне навчання дозволяє суттєво підвищити як безпеку самих викладачів, так і безпеку лікарів, що повинні пройти курс підвищення кваліфікації.

Отже, актуальність дослідження підтверджується необхідністю визначення ступеню ефективності онлайн-платформ в медицині, а також вивчення можливості їх широкого застосування як для підвищення кваліфікації лікарів, так і в якості допоміжного навчального матеріалу для студентів-медиків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання використання дистанційних технологій навчання є широко досліджуваними у іноземній літературі. Значна кількість дослідників приділили увагу онлайн навчанню як альтернативному, а в деяких випадках гостро-необхідному способу отримання знань. Такими дослідниками є Nguen, T. [2], Ісаєнко В.М. та Кашин Г.С. [4], Ібрагімов І. [5], Січкаренко К. [10], Ні А. та Ya Ні А. В наукових працях зазначених дослідників визначається актуальність, переваги та недоліки дистанційного навчання, вивчаються технології, які можуть удосконалити процес дистанційного отримання знань. Що стосується застосування технологій дистанційного навчання для підготовки та перепідготовки медиків, то таких досліджень є значно менше, вони переважно є зарубіжними. Дистанційне навчання в медичній галузі досліджувалось авторами: Холопов М. [1], Davies B. та Rafique J. [11], Han H. та

Nelson E. [14], Lemon T. та Yarrow-Jenkins A. [15]. З метою дослідження ефективності навчання, використовувалися емпіричні дані, результати опитувань лікарів та студентів медиків щодо користування онлайн-платформами [12], соціальними мережами [13] та іншими інтернет-ресурсами [15]. Не залишилися поза увагою і платформи, які пропонують медикам отримання нових знань, в ході дослідження зроблено аналіз платформ: Аксемедін, DoctorThinking, BMJ Learning.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим невирішеними залишаються питання, що стосуються ефективності дистанційного навчання медиків в Україні, а тому під час дослідження проаналізовано ефективність онлайн-навчання загалом, та разом з тим показано основні види освітніх платформ, які використовуються студентами-медиками, з оглядом їх функціоналу, а також пріоритетів.

Метою проведеного дослідження є визначення ефективності освітніх платформ медичного спрямування для навчання та підвищення кваліфікації українських медиків.

Викладення основного матеріалу дослідження. Дистанційне навчання передбачає індивідуальну роботу в поєднанні з гнучким адмініструванням навчальними процесами і з вищим рівнем самостійності в процесі отримання знань [3]. Разом з цим в корені трансформується роль викладача – вона суттєво розширюється і оновлюється, він стає наставником-консультантом, що має координувати процес пізнання, не зупинятись, а постійно розвивати курс підвищення кваліфікації (в разі роботи з лікарями) чи навчання (в разі роботи зі студентами), вживати заходів щодо підвищення творчої активності та кваліфікації, відповідно до нововведень та новітніх досягнень в медицині.

Сучасну систему вищої освіти в нашій країні характеризує активне впровадження новітніх інформаційних і комунікаційних технологій в навчальний процес. Разом з тим для ефективності навчального процесу необхідне налагодження стійкого зворотного зв'язку, завдяки якому у викладача буде наявна інформація про рівень засвоєння теорії, а також відносно знань, умінь та навичок студентів чи лікарів на курсах підвищення кваліфікації. Метою онлайн-навчання є надання освітніх послуг через використання в навчанні сучасних інформаційних технологій за визначеними освітніми чи освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних освітніх стандартів, за програмами підготовки громадян до вступу в ЗВО, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників [4].

Якщо говорити про класичну заочну форму навчання, то, на думку І. Н. Ібрагімова [5], в більшості випадків вона не може виправдати власного призначення через значну тривалість навчального процесу. Саме тому онлайн-навчання характеризується очевидними перевагами – можливістю викладення матеріалів курсу з урахуванням підготовки та здібностей тих, хто навчається. Цього можна досягнути створенням альтернативних інтернет-ресурсів для отримання більш детальних чи додаткових даних з незрозумілих тем, а також цілого переліку питань – підказок тощо.

Можна виділити низку переваг онлайн-навчання: 1) актуальність – можна оперативно впроваджувати новітні педагогічні, психологічні та методичні розробки; 2) зручність – навчальний процес може проходити в зручний час, в зручному місці, можна навчатись, не відриваючись від роботи, відсутні обмеження відносно часу засвоєння матеріалів; 3) модульність – матеріал можна представити сукупністю окремих, функціонально завершених тем, що вивчаються по мірі засвоєння та відповідають здібностям конкретного студента чи лікаря, або групи; 4) економність – навчальний процес суттєво здешевлюється в порівнянні з класичним навчанням через полегшене редагування електронних навчальних матеріалів та мультидоступу до них, можливість одночасного використання великих обсягів даних будь-якою кількістю тих, що навчаються; 5) інтерактивність – можливість спілкування між студентами в групі, та групи з викладачем, що серйозно посилює мотивацію до пізнання, поліпшує засвоєння матеріалу; 6) широкі можливості контролю якості навчального процесу. Контролювати якість можна проведенням дискусій, чатів, використанням самоконтролю, відсутністю психологічних перешкод, відсутністю територіальної прив'язки для здобуття знань [5].

На думку дослідників В. Кухаренко і Є. Полат основою дистанційного навчання є «3 кити»: відкрите навчання, комп'ютерне навчання та активні комунікації педагога і студентів із використанням сучасних методів комунікацій. Це, в першу чергу, обумовлено визначенням самого поняття «навчання», що передбачає взаємодію педагога і студента, яка є обов'язковою, оскільки педагог повинен керувати освітнім процесом [6]. Найбільш актуальною проблемою в онлайн-навчанні є проблема двосторонніх комунікацій. Проблема комунікацій досліджувалась низкою наукових діячів, зокрема: Є. Долинським, В. Кухаренко, Є. Полат [6].

Аналіз освітніх платформ, їх динаміка та перспективи розвитку. В останнє десятиріччя можна спостерігати швидкий ріст кількості та залучення освітніх методик для студентів-медиків. Поряд із класичними методиками, такими як лекції, підручники та учбові посібники, студенти все частіше використовують мобільні технології та онлайн-інструменти [11, 12].

Для покращення дистанційної медичної освіти були розроблені інноваційні освітні проекти [13]. Серед них можна відзначити такі освітні платформи: Osmosis, BiteMedicine, Becoming A Doctor та Sustaining Medical Education in a Lockdown Environment (SMILE), використання яких дозволило зробити заняття більш доступними для студентів. Також студентами для дистанційної освіти використовується багато інших онлайн-ресурсів. До прикладу, за результатами опитування, що проводилось в Ілінойсі не так давно, студенти останніх курсів використовують в навчальних цілях Google docs, Youtube, Twitter, Facebook та Wikipedia [14]. Опитування студентів з Уельсу показало що 70% з них користуються для дистанційної освіти онлайн інструментом «Meducation», в якому представлені відеоматеріали, проблемні навчальні приклади, підручники та вікторини [15].

Найбільш ефективними онлайн ресурсами, в порівнянні з очним навчанням, були визнані відеоуроки (до прикладу YouTube чи Osmosis), особливо для студентів доклінічних відділень, оскільки вони відрізняються малою тривалістю, організованістю та естетичністю попередньо записаних відео [16]. Разом з тим студенти клінічних відділень вважають найбільш ефективними саме класичні учбові заняття, що, напевне, пов'язано з тим, що клінічна практика потребує фізичного контакту з пацієнтом.

Розглянемо основні переваги та недоліки дистанційного навчання, що визначені на базі опитування 2721 студента-медика з 39 медичних ЗВО Сполученого Королівства, що показані на рис.1.

Для студентів-медиків основною перевагою є економія часу та грошей за рахунок відсутності необхідності добиратись до навчального закладу, гнучкість та можливість навчатись у власному темпі (рис.1). Додатковою перевагою онлайн-навчання є можливість задавати питання та відповідати на них анонімно, що потенційно стимулює подальшу участь тих, хто не був би таким активним на стаціонарних лекціях [17]. Разом з тим ці переваги не можуть бути використані для всіх форм онлайн освіти. До прикладу, обмежені

синхронні аспекти попередньо записаного контенту можуть налякати відсутністю можливості взаємодії з викладачами [31].

Основними перешкодами в онлайн-навчанні, як видно з рис. 1, є відволікаючі фактори в сім'ї, нестійкий Інтернет-зв'язок і час проведення занять. Це часто буває некомфортним для студентів, що живуть в великих сім'ях чи мають обмежений доступ до Інтернету. Також перешкодою у впровадженні онлайн освіти є відсутність спілкування з друзями чи колегами, через що росте тривожність.

Основні медичні освітні платформи в світі та Україні. На сьогодні більшість освітніх програм, що орієнтовані на медичну спрямованість, є інтернаціональними. В Україні використовуються як інтернаціональні, так і вітчизняні платформи для освітнього процесу, їх небагато, однак вони присутні в вітчизняному онлайн-просторі. Розглянемо їх.

Акселедін є освітньою медичною онлайн-платформою, що створена саме для підвищення кваліфікації лікарів, що займаються лікарською практикою. Метою цього акселератора медичної інформації є надання можливості лікарям якісно вдосконалювати свій професійний рівень без відриву від роботи. Схема навчання – інтерактивна, що дозволяє більш легко засвоювати нову інформацію та не забути її впродовж короткого часу. По суті представляє собою спеціально адаптовану для потреб сучасних лікарів в Україні Міжнародну освітню модель [7]. Платформа платна, можна придбати початковий, середній та повний пакети.

DoctorThinking. На відміну від попередньої платформи є повністю українським продуктом, метою якого є мотивація лікарів ділитись

унікальними навичками та знаннями, сприяти саморозвитку молоді, долати обмеження і протиріччя. Сервіс включає в себе 3 формати навчання – онлайн- навчання з доступом до великої інформаційної бази «Online Школи», можливість постійно спілкуватись з лектором «WebiSchool», а також сервіс «Medical Live Conferences», який призначений для організації медичних конференцій. Перевагами платформи є поєднання різних онлайн-форматів на одній платформі, а також присутність чудової вмотивованої лікарської аудиторії в соціальних мережах, можливість використання для навчання будь-якого мобільного чи стаціонарного пристрою (автоматична адаптація зображення), наявність як платних, так і безкоштовних курсів, можливість оплати через особистий кабінет, отримання унікального сертифікату після проходження, який дає підстави для нарахування балів БПР, постійне оновлення і поповнення бази даних [8].

BMJ Learning. Є частиною BMJ Publishing Group Limited (BMJ) – медичного видавничого підрозділу та дочірньої Британської медичної асоціації (БМА). Пропонує декілька сотень акредитованих навчальних модулів в текстовому, відео- та аудіоформатах. Всі клінічні та доклінічні модулі базуються на найновішій доведеній інформації та згруповані за дванадцятьма спеціальностями. Основною мовою платформи є англійська. Декілька модулів перекладені на російську, французьку, німецьку та інші мови. Після реєстрації перед лікарем відкриваються модулі, що належать до його професії, спеціальності та місця перебування, що полегшує пошук потрібного курсу. Більшість модулів можна пройти за 1 годину. Деякі модулі є в загальному доступі, а за деякі прийдеться заплатити від 32 до

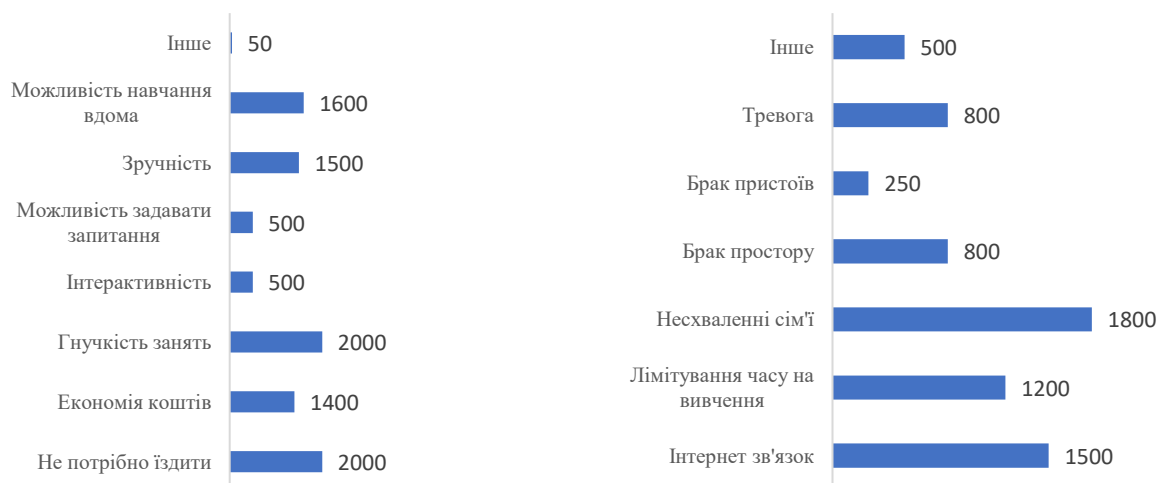


Рис. 1. Переваги та недоліки дистанційного навчання [19]

90 фунтів. Переваги – найбільша кількість курсів, автоматизовані пропозиції найбільш відповідних модулів, перевірені дані, сертифікати від міжнародних акредитаційних організацій. Недоліки – необхідне володіння англійською мовою, необхідність платити за вивчення більшості модулів [9].

На сьогодні в Україні не накопичується статистика щодо використання даних платформ українською аудиторією, разом з тим, за дослідженням Січкаренко К., можна зробити висновок, що студенти-медики та лікарі, обираючи платформи для навчання, виходять з наступних критеріїв:

1. Вартість. Бувають безкоштовними, платними та freemium. Якщо з першими двома типами все зрозуміло (за проходження онлайн-курсу та отримання сертифікату або потрібно платити, або ні), то третій є симбіозом перших двох, тобто сам курс є безкоштовним, але для здачі іспиту чи отримання сертифікату про проходження необхідно заплатити.

2. Час. Бувають fixed time і open schedule. Перша модель передбачає доступність вивчення курсу тільки в певний час (година, день, тиждень, місяць), тоді як вивчення другого типу доступне в будь-який час.

3. Авторство курсів. Є професійні курси підвищення кваліфікації та звичайні – призначені для простих слухачів. В останньому випадку курси складаються самими користувачами і не призначені для професійного використання (часто курси включають в себе окремі відеоролики). Що ж до професійної моделі, то передбачається, що всім процесом створення курсу включно з відеозйомкою, займається конкретна компанія, що відповідає за якість та правдивість наданої інформації.

4. Кількість слухачів. Буває обмеженою та необмеженою. В першому випадку частіше за все в групі повинно навчатись не більше 50 слухачів, у другому ніяких обмежень по кількості не застосовується. Також бувають індивідуальні курси.

5. За навчальним процесом бувають курси з супроводом та без. В першому випадку передбачається інтерактивний зв'язок з викладачем, тоді як другий тип курсу передбачає повністю самостійне вивчення матеріалу [10].

Ефективність дистанційного навчання для лікарів. Незважаючи на те, що дистанційна освіта має низку переваг, ефективність навчання медиків в таких умовах є питанням досить дискусійним. Зокрема для студентів-медиків дуже важливо мати практичні заняття, на яких відпрацьовується теоретичний матеріал, які неможливо організувати

в умовах дистанційного навчання. Однак проблема може бути вирішеною за бажанням студента, який може отримувати практичні навички в будь-який час доби, відвідуючи заклади медицини, а теоретичним основам приділяти вечірній час. То ж, якщо для одних студентів питання дистанційного навчання – це загрози якійсь медичній освіті, то для інших – це перспективи.

Однак якщо мова йде про лікарів, які мають достатньо практики в робочий час, дистанційне навчання дозволяє отримати знання у будь-який зручний час, при цьому практику є можливість відпрацьовувати самостійно в реальних умовах лікування. Ефективність дистанційного навчання є різною і серед лікарів, що визначається виключно людськими якостями. Ті спеціалісти, котрі здійснюють навчання свідомо і за внутрішньою потребою, мають можливість отримати тільки переваги від такої освіти. В той же час, якщо дистанційне навчання відбувається за примусом, спеціалістові за відсутності інтересу до нього, не буде цікаво вивчати нову інформацію. Питання дистанційного навчання дозволяє поступово адаптуватися спеціалістам та майбутнім спеціалістам до навчання впродовж життя, що набуває особливої актуальності для лікарів, які постійно стикаються із медичними викликами сьогодення [20].

Висновки. На сьогоднішній день в Україні недостатньо освітніх платформ для дистанційного навчання медиків. На ринку працює три великі та незначна кількість невеликих онлайн-програм, які орієнтовані на студента-медика. Що стосується навчання лікарів, то вони також можуть проходити навчання в межах зазначених платформ, однак при їх виборі визначаються основні критерії: вартість, авторство, тривалість, популярність тощо. Ефективність онлайн-платформ є різною в залежності від цілей, які переслідує студент або лікар. Онлайн-курси дозволяють скористатися низкою переваг і отримати підвищення кваліфікації для тих, кому дійсно це важливо. Спеціалісти, окрім освітніх платформ, на курсах отримують низку додаткової літератури, яку можуть опрацьовувати самостійно. Інтернет забезпечує можливість необмеженого інформаційного простору, однак єдине, що стоїть на заваді підвищення кваліфікації лікаря – це бажання опрацювання даної інформації. Що стосується ефективності навчання, то для працюючих лікарів воно буде ефективним, оскільки лікар матиме достатньо практики, щоб опрацювати теоретичний матеріал на практичному рівні. Що стосується майбутніх лікарів, то питання ефективності

такого навчання буде дещо гіршим, що пов'язано із недоступністю медичної практики. Дослідження має практичне значення, оскільки може використовуватися закладами медицини для розроблення групових курсів підвищення кваліфікації лікарів, що дозволить зекономити медичному закладові кошти, а лікарям – час на проходження навчання. Для подальших досліджень авторами розглядатиметься тема «long life learning», як основний концепт підтримки високої кваліфікації практикуючого лікаря.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Холопов М. Дистанционное обучение в медицине. Сеченовский университет. 2007. URL: <https://www.sechenov.ru/pressroom/publications/distantionnoe-obuchenie-v-meditsine1/>
2. Nguyen, T. The Effectiveness of Online Learning: Beyond No Significant Difference and Future Horizons. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*. 2015. #11, 2.
3. Вороненко Ю.В., Мінцер О.П., М'ясніков В.Г. Болонський процес і проблеми когнітивізму в медичній освіті. *Медична освіта*. 2006. №2. С.32-35.
4. Ісаєнко В.М., Кашин Г.С., Ніколаєв К.Д., Павлюченко Л.С. Навчально-методичний посібник для викладачів щодо організації дистанційної форми навчання з перепідготовки та підвищення кваліфікації. Київ: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2014. 100 с.
5. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр "Академия". 2005.
6. Долинський Є.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. 2010. № 7-8. С. 128-132. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2010_7-8_29.
7. Accelerator of Medical Information. URL: <https://accemedin.com>
8. Доктор думає ТМ. URL: <https://doctorthinking.org/dt-edu/>.
9. BMJ Learning. URL: <https://learning.bmj.com>.
10. Січкаренко, К. Розвиток цифрових освітніх платформ та поширення цифрових компетенцій в освіті. *Ефективна економіка*. 2018. № 12. DOI: 10.32702/2307-2105-2018.12.115
11. Davies B., Rafique J., Vincent T., Fairclough J., Packer M., Vincent R., Haq I. Mobile medical education (MoMed)-how mobile information resources contribute to learning for undergraduate clinical students-a mixed methods study. *BMC Med Educ*. 2012. № 12(1). p.1.
12. Grasso M., Yen M., Mintz M.. Survey of handheld computing among medical students. *Comput Methods Prog Biomed*. 2006. № 82(3). pp. 196–202.
13. Huddart D, Hirniak J, Sethi R, et al. MedStudentCovid: How social media is supporting students during COVID-19. *Med Educ*. 2020. DOI:10.1111/medu.14215pmid:<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32392354>
14. Han H, Nelson E, Wetter N. Medical students' online learning technology needs. *Clin Teach*. 2014. 11(1). pp. 15–19.
15. Lemon T., Yarrow-Jenkins A. E-learning still increasing—the proportion of welsh medical students using external web sites to learn. *Telemed E-Health*. 2013. 19 (11). P. 891.
16. Guo P., Kim J., Rubin R. How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the 1st ACM Conference on Learning at Scale*, 2014.
17. Ni A., Ya Ni A. Comparing the effectiveness of classroom and online learning: teaching research methods. *J Public Aff Educ*. 2013. 19. PP. 199–215.
18. Keis O., Grab C., Schneider A, Online or face-to-face instruction? A qualitative study on the electrocardiogram course at the University of Ulm to examine why students choose a particular format. *BMC Med Educ*. 2017. №17. P. 194.
19. Dost S., Hossain, A., Shehab, M. Perceptions of medical students towards online teaching during the COVID-19 pandemic: a national cross-sectional survey of 2721 UK medical students. *BMJ Journal*. 2020. 10(11). URL: <https://bmjopen.bmj.com/content/10/11/e042378>
20. Лешко, А. Можно ли изучать хирургию онлайн. Студенты-медики рассказывают, как пережили год пандемии. Настоящее время. 2021. URL: <https://www.currenttime.tv/a/studenty-mediki/31159191.html>

ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ ЗА МОДЕЛЛЮ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС» В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

EFFICIENCY OF APPLYING THE «FLIPPED CLASSROOM» MODEL IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Стаття присвячена вивченню переваг, недоліків та ефективності інноваційної моделі навчання «перевернутий клас», що може підвищити якість педагогічної освіти, та освіти загалом. Актуальність дослідження підтверджується необхідністю використання інноваційних технологій для підвищення ефективності вищої освіти педагогів, що відбувається в рамках стратегії розвитку вищої освіти в Україні. Мета дослідження – запропонувати практичні інструменти впровадження моделі перевернутого класу з метою підвищення ефективності навчання в педагогічних закладах вищої освіти. В ході дослідження використані методи аналізу для критичного аналізу літератури; синтезу – для опрацювання даних та виділення найбільш важливих критеріїв; систематизації – для узагальнення поданої дослідниками інформації; індукції та дедукції, що дозволили сформувати наукову новизну дослідження, запропонувавши практичний інструментарій вирішення проблем впровадження моделі перевернутого класу в заклади вищої освіти України. Результати дослідження показують, що впровадження цього підходу є досить ефективним через те, що студенти в процесі навчання займаються пошуком істини самостійно, вони мають можливість навчатися у зручний час, викладачі мають можливість застосовувати індивідуальний підхід, а лекції перетворюються на цікаві дискусії. В роботі виділено класичну, інноваційну та комбіновану форму моделі «перевернутого навчання», показано значимість кожної з них. Також в статті показано важливе значення викладача в реалізації даної моделі, оскільки саме він може стати ініціатором інноваційного процесу викладання. В статті виділено низку переваг такого навчання, а також типових проблем з пропозиціями щодо їх вирішення в межах закладу вищої освіти.

Модель перевернутого класу має важливе практичне значення для педагогів, оскільки вони, отримавши освіту, поширюватимуть в подальшому в освітній процес дану методику, що здатна підвищити інтерес до навчання серед учнів, і в результаті якість освіти в Україні.

Ключові слова: перевернутий клас, інновації, педагогіка, заклади вищої освіти

The article is devoted to studying the advantages, disadvantages, and effectiveness of the innovative teaching model «inverted classroom», which can improve the quality of pedagogical education, and education in general. The study's relevance is confirmed by the need to use innovative technologies to improve the effectiveness of higher education for teachers, which is part of the strategy for the development of higher education in Ukraine. The purpose of the study is to offer practical tools for implementing the inverted classroom model to increase the efficiency of teaching in pedagogical institutions of higher education. The study used methods of analysis for critical analysis of the literature; synthesis – for data processing and selection of the most important criteria; systematization – to summarize the information provided by researchers; inductions and deductions, which allowed to form a scientific novelty of the study, offering practical tools for solving the problems of implementing the model of the inverted class in higher education institutions of Ukraine. The study results show that the implementation of this approach is quite effective because students in the learning process are searching for the truth independently. They have the opportunity to learn at a convenient time, teachers can apply an individual approach, and lectures turn into interesting discussions. The paper highlights the classical, innovative, and combined form of the model of «inverted learning» shows the importance of each of them. The article also shows the importance of the teacher in implementing this model because he can be the initiator of the innovative teaching process. The article highlights a number of advantages of such training and typical problems with proposals for their solution within the institution of higher education. The inverted classroom model is of great practical importance for teachers. Having received an education, they will further share this technique in the educational process, increasing interest in learning among students and the quality of education in Ukraine.

Key words: inverted class, innovations, pedagogy, institutions of higher education.

УДК 378.046.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.16>

Гончар Н.П.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

Задоріна О.М.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри математики
та методики її навчання
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Лопатинська Н.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Інновації та інформаційні технології активно використовуються в економіці, управлінні, медицині, культурі. Вони глибоко проникли в наше повсякденне життя й вже змінили нашу поведінку, способи спілкування, підходи до роботи та відпочинку. Неминуче впровадження цифрових технологій у навчальний процес закладів вищої освіти. Враховуючи значну кількість доступної студентам інформації, завдяки Інтернету стало очевидно, що викладач уже не є єдиним джерелом знань. Для підвищення якості

освіти необхідним є впровадження нових підходів до навчання, котрі більш пристосовані до потреб сьогоденних студентів.

Впровадження інновацій та інформаційних технологій у навчання – пріоритетний напрям державної політики в розвитку сучасної освіти. Відповідно, процес навчання студентів педагогічних спеціальностей має бути спрямований на те, щоб вони оволоділи педагогічними інноваціями, в основі яких – інформаційні технології та сучасні засоби комунікації. Майбутні вчителі повинні не тільки засвоїти визначений обсяг знань, а й навчитися самостійно оволодівати

навчальною інформацією, розвивати вміння та навички самоосвіти.

Підготовка майбутніх викладачів проводиться з використанням цілісних та локальних інноваційних педагогічних технологій, які є частиною загальної методології, що застосовуються при вивченні навчальних дисциплін. Реалізація цих технологій здійснюється через діяльність, в основі якої – співпраця та саморозвиток суб'єктів навчального процесу [1].

Останнім часом широкого поширення набуло гібридне або змішане навчання. Воно полягає в активному використанні елементів дистанційного навчання, електронних освітніх ресурсів, спільних платформ, цифрових технологій та Інтернету. Однією з останніх тенденцій зарубіжної педагогіки розвинених країн, є інноваційна педагогічна технологія «перевернутого класу», що представляє собою одну із форм змішаного навчання. Вона може успішно використовуватися в процесі навчання студентів педагогічних спеціальностей. Це новий підхід до організації навчання, при якому аудиторна та позааудиторна робота змінюється місцями. Він має більшу гнучкість і забезпечує велику залученість студентів до навчального процесу, дозволяє сформувати динамічне та творче середовище, в якому студенти навчаються критично мислити та спільно виконувати поставлені завдання [2].

Аналіз останніх досліджень із проблеми.

Питання інноваційних методів у педагогічному процесі є широко досліджуваними у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Серед зарубіжних дослідників виділимо праці французьких дослідників Dumont A., Berthiaume D. [3], що присвячені описуванню моделі перевернутого класу. Аналогічне дослідження проведено Bergmann J., Sams A. [5], Bishop J.L., Verleger M.A. [11] в рамках вищої освіти в США. Щодо вітчизняних дослідників даної теми, можна виділити наступних: Царенко О. [1], Ремизова Е. [6], Кадемія М. [7], Мандель Б. [9], Соловйов В. [10], Чоповська Л. [12], Захарова А. [13], Садкіна В. [14]. Більшість праць зазначених авторів присвячені інноваційним педагогічним підходам, які можуть бути реалізованими в закладах вищої освіти. Автори визначають метод «перевернутого класу» як один із інноваційних підходів, який є складним для реалізації, однак при його успішному впровадженні міг би суттєво покращити якість освітнього процесу для студентів різних спеціальностей. В літературі описані теоретичні аспекти та особливості моделі перевернутого класу, однак практичним аспектам її реалізації для студентів-педагогів приділяється недостатньо уваги.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В цьому дослідженні показано переваги моделі, а також проблеми її реалізації. При цьому автори дослідження пропонують

практичні засоби для реалізації моделі в закладах вищої освіти України.

Мета статті – запропонувати практичні інструменти впровадження моделі перевернутого класу з метою підвищення ефективності навчання в педагогічних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Термін «перевернутий клас» – це переклад англійського терміну «flipped classroom» або «inverted classroom». Головна особливість цієї технології – повне або часткове перенесення процесу передачі знань на самостійне вивчення. При цьому вільний від аудиторних занять час використовується для інтерактивних видів діяльності, які розвивають критичне мислення та креативність. Англійське визначення перевернутого класу, на думку деяких французьких педагогів, надто спрощено. Dumont A., Berthiaume D., котрі є авторами книги «Перевернута педагогіка», вважають, що перевернуте навчання не є новим методом. Вона представляє собою новий спосіб мислення, метою якого є оптимізація аудиторної роботи зі студентами завдяки позааудиторній діяльності, спрямованій на поглиблене вивчення предмету [3].

Завдання викладача – мотивувати студентів самостійно здобувати знання за межами аудиторії, навчити не тільки шукати інформацію, а й перевіряти її достовірність, аналізувати, критично оцінювати, осмислювати, а потім в аудиторії досягти активної інтелектуальної реакції на навчальний матеріал, що є необхідною умовою для освоєння нових знань.

Використання методу перевернутого класу у системі вищої освіти, в тому числі, в процесі навчання студентів педагогічних спеціальностей, має певні підстави.

Пошук істини. Філософія цього підходу ґрунтується з методом Сократа, який полягає у стимулюванні мислення та встановлення істини – мистецтві отримувати правильні відповіді серед студентів. Метод Сократа ґрунтується на проведенні діалогу між двома учнями, для яких істина та знання не подається у готовому вигляді, а представляють собою проблему і припускають пошук, відповідно вимагають попередньої підготовки до заняття. Сократ бачив своє завдання в тому, щоб розмовляючи і ставлячи нові питання, спонукати своїх учнів самостійно знаходити істину.

Незважаючи на те, що термін «перевернутий клас» з'явився порівняно недавно, деякі його принципи застосовувалися викладачами вже давно. Наприклад, Е. Мазур, викладач фізики Гарвардського університету США, заздалегідь давав студентам матеріал лекцій, щоб вони заздалегідь підготувалися до заняття, ознайомилися з новими концепціями та термінами. На початку заняття він проводив невелике опитування та визначав, чи засвоєно навчальний матеріал, на які

питання необхідно звернути особливу увагу. Після цього він створював міні-групи для поглибленого вивчення матеріалу та вирішення завдань. На відміну від традиційних лекцій, Мазур не показував вирішення аналогічних завдань. Цим він спонукав студентів обмірковувати та застосовувати спільні принципи та теорії у різних ситуаціях. Тестування, які проводилися після цього, продемонстрували ефективність такого методу та засвідчили більш високий рівень освоєння навчального матеріалу в порівнянні з традиційним шляхом навчання [4].

Можливість навчатись у зручний час. Ще з 2007 року два американські викладачі хімії Д. Бергман та А. Семс запровадили в практику відеоуроки за їхньою допомогою можна було вивчити вдома новий навчальний матеріал. Таку ініціативу вони проявили у зв'язку з тим, що школа, де вони працювали, знаходилася в сільській місцевості. Нерідко учні пропускали заняття, тому щоб заощадити час і не проводити додаткових уроків з відсутніми, вчителі почали записувати відеоуроки. Це дало змогу переглянути відеозапис уроку вдома у зручний час учням, які пропустили заняття. Крім того, відеоуроки стали корисними і для тих учнів, які готувалися до іспитів. Результатом впровадження такого методу навчання стало зниження кількості неуспішних учнів [5]. Ефективність відеоуроку стала імпульсом для подальшої розробки та експериментальної апробації цієї ідеї в плані пошуку шляхів оптимальної подачі навчального матеріалу. Більше того, цей метод став невеликою «революцією» в освіті. Прогресивні викладачі отримали можливість професійного розвитку та самовдосконалення. Вони спрямовували свої зусилля на особистісно-орієнтоване навчання та розвиток компетенції студентів. Розробка відеоуроку достойно оцінюється і вітчизняними студентами, що вимушені навчатися в умовах дистанційної освіти. Ті викладачі, що готують власні відеоуроки, презентації та тестові завдання по викладеному матеріалу, отримують краще сприйняття та відгуки серед студентів.

Індивідуальний підхід. Технологія перевернутого класу – відносно нове явище в освітній практиці України. Не дивлячись на це, воно викликає посилений інтерес в багатьох вітчизняних науковців. Є. Г. Ремізова розглядає перевернутий клас, як педагогічний підхід, в якому наголос зміщується з колективного навчання до індивідуального [6]. Студент-педагог, отримавши інформацію для самостійного вивчення, сприймає її з точки зору свого світогляду та обізнаності, він оцінює отриману інформацію, аналізує її, а на лекційних заняттях має можливість проявити своє індивідуальне бачення питання. Саме на таких групових заняттях, коли студент є попередньо підготовленим, легко знайти індивідів, що мислять нестандартно і здатні до інновацій у педагогіці.

Вільне обговорення лекції. Кадемія М. Ю. розуміє під цим поняттям освітню модель, де традиційна лекція перетворюється у її обговорення. Її ключовим компонентом є відеолокація [7]. Пилипчук О. бачить інноваційність даної технології в тому, що учні чи студенти мають змогу дивитися відеолекції вдома, а в аудиторії вони вирішують різні завдання та працюють у групах над оформленням своїх проєктів [8].

Отже, технологія навчання «перевернутого класу» має різні підходи, однак їх можна згрупувати та узагальнити за певними ознаками [3]:

1. Класична форма. Відповідно до неї, спочатку студент ознайомлюється з теоретичним матеріалом майбутнього заняття. Матеріалами для підготовки можуть бути як опорні конспекти лекцій, так і відео- чи аудіо документи. В аудиторії обговорюється вивчений матеріал, пояснюються складні моменти. Викладач відповідає на питання, використовуючи для цього інтерактивні методи навчання. Варто зазначити, що незважаючи на часткове дистанційне навчання, ця форма нагадує традиційну систему освіти та має трансляційний характер. Після вивчення теорії, концепції та моделі, слідує їх практичне застосування.

2. «Просунута форма» розділяється на два етапи – позааудиторний та аудиторний процес, та передбачає поступове ускладнення рівня завдань та розширення видів діяльності. Спочатку студенти самостійно шукають інформацію по заданій темі, читають статті, дивляться відео, готують тези для представлення в аудиторії, питання для дебатов чи круглого столу. Результати роботи студентів розміщуються на спільній електронній платформі. Завдяки цьому викладач і інші студенти можуть заздалегідь з ними ознайомитися та краще підготуватися до заняття. Таким чином, контролюється самостійна робота кожного студента. В аудиторії презентуються підготовлені тези, обговорюється прочитаний матеріал, аналізується робота кожної групи. На основі думок студентів та викладача формується загальна концептуальна картина. Також може створюватися кілька підгруп, де одна група студентів працює над презентацією, а друга – над організацією дебатів.

3. Комбінована форма. Вона передбачає комбінування перших двох форм та полягає в зміні у перестановці ключових складових навчального процесу. Мова йде про зміну традиційної послідовності задіяних компетенцій (запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). Спочатку вивчається практичне застосування теорії чи моделі й лише потім вона обґрунтовується теоретично. Ця форма перевернутого класу є педагогічним підходом, який є найбільш наближеним до умов практичної діяльності майбутнього педагога. Це обумовлено тим, що в повсякденному та професійному житті дуже часто доводиться приймати

рішення в умовах невизначеності чи ризику. Дистанційно студенти працюють із завданням або проблемною ситуацією, вони можуть створювати власні методики та методології викладання, а при аудиторній роботі розглядають кожну з них, оцінюючи найбільш цікаві рішення. Разом з викладачем аналізуються завдання, порівнюються переваги та недоліки кожного із запропонованих рішень. Після цього студенти знову працюють дистанційно. Вони вивчають теоретичні основи питання, досвід діяльності із зазначеної проблеми. В аудиторії підбиваються підсумки та закріплюється вивчений матеріал, аналізується застосовність даної моделі або теорії щодо інших ситуацій.

Отже, проаналізувавши всі три форми педагогічної технології «перевернутого класу», можна сказати, що всі вони змінюють характер знань. Якщо у традиційній педагогіці вони даються у готовому вигляді, то перевернуте навчання вимагає активної участі студента в знаходженні матеріалу, його осмисленні, переробці для подальшого використання. Це стимулює інтерес до предмета, що вивчається, що особливо важливо під час навчання студентів педагогічних спеціальностей.

Розглянувши теоретичні аспекти застосування методології перевернутого класу, важливо визначити й практичні аспекти її реалізації. В першу чергу, для того, щоб застосувати цей підхід в навчальний процес, викладач повинен самостійно змінити усвідомлення своєї важливості у ньому.

Викладач – ініціатор інноваційного процесу. В процесі реалізації методології перевернутого класу, незалежно від обраної форми навчання змінюється роль викладача, який організовує різні види діяльності студентів, допомагає їм у формуванні певних компетенцій. Він є керівником та куратором робіт, менеджером, модератором [9]. Ефективність такого новаторства багато в чому залежить від викладача. Він витрачає багато часу та енергії для того, щоб створити базу навчальних матеріалів. Однак це компенсується можливістю динамічно використовувати ці ж матеріали та при необхідності проводити їх оновлення [15] як тільки під час практичних занять знаходиться більш творче та цікаве рішення.

Для того щоб підвищити ефективність навчання студентів педагогічних спеціальностей з використанням технології «перевернутий клас», викладачеві рекомендується систематично виконувати наступні дії: 1) підготувати матеріал. Необхідно планувати, що саме мають заздалегідь переглянути, прочитати чи вивчити студенти. Інформацію можна знайти в підручниках, журнальних статтях, в інтернеті тощо; 2) адаптувати інформацію під студентів, зробити її легкою та зрозумілою для сприйняття. Можна запропонувати їм відео-контент або традиційні матеріали. Також можна поєднати їх; 3) контролювати підготовку студентів до

занять, їх своєчасне ознайомлення із запропонованим матеріалом; 4) проводити групові чи індивідуальні консультації в разі виникнення запитань, які можуть виникнути у студентів під час роботи; 5) доповнювати навчальні відео та інші використовувати ресурси чіткими завданнями та інструкціями; 6) запропонувати студентам складати конспекти та невеликі нотатки матеріалів, які вони переглянули; 7) пропонувати до перегляду студентам не дуже довгі та інформаційно неперевантажені відео; 8) систематично підвищувати свою кваліфікацію [14]

Консультації із спеціалістами. Для підвищення ефективності технології перевернутого класу в процесі навчання студентів педагогічних спеціальностей необхідно організовувати консультації зі спеціалістами. Цей варіант навчання особливо підходить для викладачів педагогічних спеціальностей. Залучаючи до аудиторної роботи спеціалістів, можна отримати практичне рішення питання, а в межах самостійної роботи знайти теоретико-методологічне підґрунтя чи розробити його.

Інструментарій. Викладання дисциплін студентам педагогічних спеціальностей з використанням технології перевернутого класу є ефективним для проведення презентацій, дебатів та дискусій. Дієвим інструментом для цього є відео, яке необхідно переглядати вдома, а також виконувати тести на перевірку розуміння інформації, отриманої з нього. Не менш ефективним інструментом є статті, підкасти та електронні книги. Також можна вивчати матеріал за допомогою YouTube [16].

Оцінювання. Технологія перевернутого класу докорінно змінює процес традиційного оцінювання. Наявність декількох форм дозволяють використовувати різноманітні способи контролю знань студентів залежно від завдань, які перед ними стояли. Якщо студенти самостійно шукають інформацію, оцінюються використані підходи для пошуку і якість самої інформації. Якщо студент повинен був повідомити групі отримані відомості та організувати дискусію, оцінюється якість комунікацій всередині групи, внесок кожного в колективне знання, ефективність взаємного навчання. Важливе значення має оцінка однолітками, а також самооцінка.

Отже, можна дійти висновку, що реалізація цього підходу є досить складною, інноваційною і не завжди супроводжується підтримкою закладу вищої освіти. Це пов'язано із низкою проблем, вирішити які досить складно. Разом з тим авторський колектив пропонує деякі рішення, які дозволять розв'язати проблему повністю, або зменшити її.

Отже, хоча використання технології перевернутого класу в процесі навчання студентів педагогічних спеціальностей має деякі недоліки, однак вона довела свою ефективність. Це проявляється в низці переваг.

**Проблеми щодо впровадження методології перевернутого навчання
та можливі шляхи їх вирішення**

Проблеми	Вирішення
Невміння працювати самостійно. Аналізуючи застосовність моделі «перевернутий клас» в процесі навчання студентів педагогічних спеціальностей в умовах України, необхідно відзначити, що велика кількість годин відводиться на самостійну роботу студентів. Однак не дивлячись на це, значною проблемою є невідання студентів та їх небажання систематично виконувати домашні завдання [10]. Потрібно вміти працювати з навчальною літературою, виділяти головну думку, розуміти прочитане. А це вміє далеко не кожен студент. Крім того від студентів педагогічних спеціальностей вимагається високий рівень мотивації, самостійності, свідомість, активна участь у навчанні. Це зумовлено тим, що в майбутньому вони теж стануть вчителями в школах та викладачами в ЗВО.	Щоб вирішити дану проблему, викладач повинен поступово використовувати підходи самостійної підготовки, мотивуючи студентів до цього. Буде досить неправильно відразу дати цілу тему на самостійне вивчення, оскільки з цим завданням зможуть справитись тільки одиниці. Доречним буде вивчення практичного аспекту в аудиторній роботі, який буде закріплений теоретичними основами під час самостійної роботи.
Небажання змінювати процеси навчання керівниками ЗВО. Світова практика показує, що в межах закладу вищої освіти використання моделі перевернутого класу може бути позитивно оцінена не всіма викладачами. Деякі з керівників та викладачів можуть бути в принципі проти змін [11]. Керівники структур навчального закладу, батьки та самі студенти можуть бути незадоволені використанням нової технології. Часто це пов'язано з усталеною в суспільстві думкою, пов'язаною з негативним впливом комп'ютерних технологій на успішність та засвоєння інформації [12].	Щоб вирішити дану проблему, необхідно щоб пропозиція застосування інноваційних підходів була наперед узгоджена із керівництвом, була індивідуальною і непримусовою, в рамках реалізації інноваційних та експериментальних методів навчання. Розробка таких лекцій буде ефективною тільки з особистої ініціативи викладача.
Надмірна та додаткова робота викладачів для підготовки навчального матеріалу за такою методикою. Серйозною перешкодою для впровадження технології перевернутого класу в педагогічних ЗВО України, є масштабна додаткова робота для викладачів. Щоб підготувати якісні матеріали для позааудиторної роботи студентів необхідно обробити великий обсяг інформації. Крім того, необхідно якісно все оформити. Для цього потрібні знання у галузі застосування інформаційних технологій. Вони є далеко не у кожного викладача.	Щоб вирішити дану проблему, необхідно створювати методичні матеріали та курси навчання для викладачів на безкоштовній основі, в ході яких вони отримають інструменти та достатній рівень знань для швидкої підготовки до занять відео-матеріалів, презентацій, тестів та інших навчальних матеріалів.
Техніко-технологічне забезпечення. Для застосування технології перевернутого класу необхідно відповідне технічне оснащення всіх аудиторій, а також особистого інформаційного простору педагога та студентів. Відсутність постійного доступу до інтернету є теж проблемою, актуальною для студентів та викладачів, які проживають у віддалених регіонах України. Але навіть наявність технічного оснащення та доступу до інтернету не гарантує відсутність «збоїв» у роботі техніки.	Щоб вирішити дану проблему, заклади вищої освіти повинні реалізувати хоча би покриття Інтернетом аудиторій, в яких проводиться інноваційне навчання.

Технологія перевернутого класу – це ефективний метод підвищення якості навчання студентів педагогічних спеціальностей. Вона мотивує викладачів професійно розвиватися, вдосконалювати методи роботи, розширювати стратегії та впроваджувати нові технології в освітній процес.

Завдяки її гнучкості, педагоги багатьох педагогічних вишів використовують в кожній конкретній ситуації варіант, що найбільшою мірою відповідає його цілям. Вони позбуваються традиційного озвучування текстів лекцій та використовують аудиторні заняття для творчості, обговорення практичних проблем, результатів та спільних проєктів. Завдяки цьому розвиваються емоційні взаємини між усіма учасниками навчального процесу, посилюється інтелектуальна та творча складова навчання та підвищення якості освітнього процесу.

Обговорення теми, ведення дискусії, аргументований виступ та участь у діловій грі, активує смислову,

а не механічну пам'ять. Таким чином забезпечується тривалість навчального результату [13].

Ефективність технології перевернутий клас проявляється в тому, що в студентів – майбутніх педагогів, виховується самостійність, ініціативність, самодисципліна, соціальна відповідальність.

Крім того, її застосування дозволяє поступово нарощувати обсяг та складність завдань, враховуючи при цьому рівень студентів. Завдяки інформаційним технологіям на кожному етапі позааудиторної роботи організовується контроль знань студентів.

Інформації, яку мають освоїти студенти, стає все більше, тому технологія перевернутий клас – це ефективний спосіб досягнення мети. Це зумовлено тим, що при умові якісної самостійної роботи, студент отримує набагато більше теоретичної інформації та практичних навичок. Крім того, у нього є можливість переглядати або перечитувати навчальні матеріали по декілька разів. При

цьому він може працювати в комфортному місці в звичному для себе режимі, а при необхідності йому дається можливість сформулювати та поставити питання викладачу.

Висновки. Педагогічна модель перевернутого класу є формою змішаного навчання, що поєднує елементи дистанційного навчання, самостійного вивчення електронних ресурсів, спільного використання платформ та інших навчальних джерел у відкритому інформаційному доступі. Цю модель різні дослідники розуміють по-різному, однак її суть зводиться до того, що самостійне та аудиторне навчання відбувається у неklasичній послідовності: спочатку студенти готуються до лекції, а потім її обговорюють разом із викладачем в аудиторії. Основне завдання даної моделі – стимулювати ініціативу студентів до самостійного пошуку відповідей на поставлені завдання. Це в результаті дозволить виховати інноваційного педагога, що здатний критично та творчо мислити. Таке навчання має індивідуальних характер, воно творче і може бути цікавим для студента за умови, що його прагнення до дослідження буде достойно оцінено. Однак основною проблемою такого навчання є оцінювання творчості, активності, ініціативності, а також результативності студента. Окрім того, відповідальність за організацію такого процесу несе викладач, який повинен підготувати матеріал у доступній формі для попереднього ознайомлення, а за звичай, це відеоматеріали або презентаційні матеріали, підібрати основну та довідкову літературу. Ці дії повинні бути узгоджені з керівництвом закладу освіти і не суперечити стандартизованій системі педагогічної освіти, що діє в Україні. Викладачі, які впроваджують в навчання технологію перевернутого класу, повинні вводити її поетапно. При цьому необхідно враховувати досвід європейських колег та орієнтуватися на потреби сучасних студентів.

Разом з тим, незважаючи на низку проблем, впроваджувати таку технологію у освітній процес цілком реально, а враховуючи те, що студент-педагог в майбутньому й сам буде викладати, така модель набуватиме особливо практичного значення, оскільки поширюватиметься в освітніх програмах, що будуть здатні ефективно відобразитися на підвищенні інтересу до навчання серед студентів, і як наслідок, зможуть підвищити якість освітнього процесу в цілому.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Царенко О.М. Особистісно орієнтоване навчання учнів. Наукові записки. Кіровоградський

державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. 2007. №72(1). С. 235-240.

2. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. The NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. ERIC. 2015. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED559357>

3. Dumont A., Berthiaume D. La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée. De Boeck Supérieur s.a. 2016. P. 235.

4. Mazur E. Peer instruction: A User's Manual. Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ. 1997.

5. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. Washington, DC: International Society for Technology in Education. 2012.

6. Ремизова Е.Г. Реализация методики смешанного обучения по модели «перевернутый класс» на уроках информатики URL: <http://www.myshared.ru/slide/959515/>

7. Кадемія М.Ю., Євсюкова Л.С., Ткаченко Т.В. Інноваційні технології навчання: словник-госарій. Львів: Вид-во «СПОЛОМ». 2011. 196 с.

8. Пилипчук О. «Перевернене» навчання інформатики. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/42677/>

9. Мандель Б.Р. Современные и традиционные технологии педагогического мастерства: учебное пособие для магистрантов. Москва-Берлин: Директ-Медиа. 2015. 260 с.

10. Соловьев В.П., Перескокова Т.А. Организация учебного процесса для повышения качества образования. Высшее образование сегодня. 2014. № 10. С. 2-6.

11. Bishop J.L., Verleger M.A. The flipped classroom: a survey of the research. Atlanta: ASEE National Conference Proceedings, 2013.

12. Чоповська Л. В. Інтеграція технології «перевернутий клас» у викладанні іноземних мов в українських ВНЗ. Уральский научный вестник. 2017. № 5 (3). С. 75-78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28784804>

13. Захарова А.В. Опыт организации образовательной деятельности в условиях перехода вуза к оригинальным образовательным стандартам. М: Высшее образование сегодня. Издательство: ООО «Издательская группа «Логос». 2012. № 9. С. 14-20.

14. Садкіна В.І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. – Харків: Видавнича група «Основа». 2018. 144 с.

15. Модель навчання «Перевернутий клас»: змінюємо освітній процес. На урок : URL: <https://naurok.com.ua/post/model-navchannya-perevernutyi-klas-zminyemo-osvitniy-proces>

16. Андрейко Л. В. Технологія «перевернутого класу» у викладанні іноземної мови. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: збірник матеріалів І Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти. Київ–Дрогобич: ТЗОВ «Трек-ЛТД». 2017. С. 9-11.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

LINGUODIDACTIC PRINCIPLES OF THE INTRODUCTION OF DIFFERENTIATED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Статтю присвячено обґрунтуванню доцільності застосування диференційованого підходу під час навчання іноземної мови у закладах середньої освіти та комплексного аналізу лінгводидактичних стратегій диференційованого навчання з метою впровадження основних принципів і прийомів у навчальний процес. Аналіз праць сучасних дослідників показав, що основними питаннями, які потрапили у коло наукових зацікавлень є: теоретичні аспекти понятійного апарату диференційованого навчання, проблеми рівневої диференціації навчального матеріалу при вивченні іноземної мови студентів, пошук ефективних прийомів і підходів до вивчення іноземної мови. матеріал в неоднорідних групах

У ході дослідження виявлено, що диференційований підхід реалізовується через складне поєднання відмінних характеристик, у чому його унікальність та ефективність. Його ключовим компонентом у процесі вивчення іноземних мов є врахування індивідуальних особливостей учня, його пізнавальних інтересів для досягнення основних цілей навчання. Застосовуючи диференційований підхід, учень постійно перебуває у ситуаціях творчого пошуку, активного спостереження та вислуховування різних точок зору на проблему, а також активного залучення до процесу обговорення, прийняття рішень тощо. Таким чином, застосування диференційованого підходу до навчання іноземної мови сприяє ефективному поглибленню знань учнів, активізації їх пізнавальної та розумової діяльності, творчості, розвитку критичного мислення та самостійності. Разом з цим, застосування диференційованого підходу на уроках іноземної мови сприяє інтерактивній діяльності учнів, їхній співпраці у групах, толерантному ставленню до інших. З'ясовано, що диференціація є одним із ефективних способів організації навчання, який ґрунтується на особистісному зростанні кожного учня шляхом диференціації змісту, процесу і середовища навчання, а також варіювання стратегій щодо реалізації ефективно-іншомовної мовленнєвої діяльності учнів.

Ключові слова: диференційований підхід, диференційоване навчання, лінгводидак-

тика, освітнє середовище, навчальний процес, зміст навчання, принципи навчання.

The article is devoted to the substantiation of the expediency of applying the differentiated approach to foreign language learning in secondary school and the comprehensive analysis of linguodidactic strategies of differentiated learning in order to implement the basic principles and techniques in the teaching process. The current researches' analysis of these issues showed that the main analyzed questions are the theoretical aspects of the conceptual apparatus of differentiated learning, the problems of level differentiation of educational material in foreign language learning of students, the finding effective techniques and approaches to learning the material in heterogeneous groups.

The study found that a differentiated approach was implemented through a complex combination of differences, in what is its uniqueness and effectiveness. Its key component in the process of foreign languages learning is to take into consideration the individual student characteristics, their needs and cognitive interests in order to achieve the basic learning goals. When applying a differentiated approach, the student is constantly in the situations of creative search, an active observation and listening to the different points of view on the problem, as well as an active involvement in the process of discussion, decision-making and so on. Thus, the application of the differentiated approach to foreign language learning contributes to the effective deepening of students' knowledge, the activation of their cognitive and mental activity, their creativity, their development of critical thinking and independence.

In the article, the differentiation has been found to be one of the most effective ways to organize the learning process, based on the personal growth of each student by differentiating the content, the process and the learning environment and varying strategies regarding the implementation of effective foreign language speaking activities of students.

Key words: differentiated approach, differentiated learning, language didactic, learning environment, educational process, learning content, principles of learning.

УДК 372.881.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.17>

Лучкевич В.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри романської філології
та компаративістики
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми. Вивчення іноземних мов у сучасному світі та освітній галузі зокрема посідає пріоритетну роль з огляду на розширення міжнародних контактів, входження України до суспільно-економічного світового простору. Іноземна мова служить не тільки інструментом для спілкування між представниками різних культур, а й охоплює увесь спектр суспільних відносин, розкриває творчий потенціал кожної людини, сприяє її самореалізації.

У цьому контексті, ключовим компонентом вивчення іноземних мов є врахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх потреб та

пізнавальних інтересів задля досягнення основних навчальних цілей. Застосування диференційованого підходу до навчання іноземних мов сприяє ефективному поглибленню знань учнів, активізації їх пізнавальної й розумової діяльності, креативності, розвитку критичного мислення та самостійності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання диференціації навчання іноземної мови почали активно вивчатися педагогами та методистами з середини 80-х років ХХ ст. Поміж відомих тогочасних дослідників назвемо З. Вєтрову, П. Гуревича, Т. Некрасову, С. Ніколаєву та ін. Вони

пов'язували диференційований підхід із індивідуалізацією процесу навчання іноземних мов, приділяючи менше уваги важливості роботи у групах із урахуванням індивідуальних особливостей студентів. П. Гусак [1], М. Гузик, І. Зайцева, В. Колісник, Г. Кутасевич і В. Лучкевич [3], Л. Шерстюк, Н. Ягельська продовжили методичні та теоретичні напрацювання попередників, збагативши лінгводидактику новим ідеями щодо обґрунтування поняття «диференційований підхід», рівнорівневого навчання іноземних мов у групах, диференціації навчального матеріалу.

Сучасні дослідження з окресленої проблематики стосуються передовсім проблеми рівневої диференціації навчального матеріалу в іншомовній підготовці учнів та студентів, що передбачає пошук ефективних прийомів і підходів до засвоєння необхідного матеріалу у гетерогенних групах (О. Гуманкова, Т. Друженко [2], А. Кравченко, Ю. Лаптінова, В. Лучкевич [4] С. Сторожук, І. Якимська).

Проте, варто наголосити, що при диференційованому підході головною ціллю є дозволити всім учням досягати однакових цілей різними шляхами, а не диференціювати навчальні цілі відповідно до мовного рівня кожного учня. Тобто диференціація у навчанні іноземної мов означає реалізацію таких засобів і механізмів вирішення учнівських труднощів, які сприяють полегшенню досягнення навчальних цілей. У цьому контексті зауважимо, що у сучасних педагогічних дослідженнях недостатньо уваги приділено комплексному вивченню аспектів диференційованого навчання, що враховує усю палітру лінгводидактичних принципів і засобів задля успішного навчання кожного учня, організації навчального процесу з урахуванням різноманітності й індивідуальності учнів.

Тому **метою статті** є вивчення й аналіз лінгводидактичних основ диференційованого підходу, виявлення доцільності застосування диференційованого підходу у навчанні іноземних мов у закладах середньої освіти.

У ході роботи було застосовано такі **методи**: аналіз, систематизація та узагальнення науково-теоретичних праць дидактичного характеру для комплексного вивчення лінгводидактичних засад диференційованого навчання іноземних мов з метою впровадження основних положень у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що диференційований підхід передбачає можливість комбінувати і варіювати не тільки навчальний матеріал відповідно до рівня підготовки учнів, але й модифікацію навчального простору відповідно до потреб і нахилів учнів, навчальних цілей, зміст навчального матеріалу, форми роботи у класі, способи, за допомогою яких учні здатні якомога краще продемонструвати свої досягнення у вивченні

іноземної мови тощо. Загалом можемо відзначити, що диференціація у навчанні іноземної мов дозволяє педагогам використовувати різноманітні підходи, методи і технології, адаптуючи їх відповідно до змісту і процесу навчання з метою створення більш активного навчального середовища, задля успішного вивчення іноземної мови кожною особистістю.

Цілком очевидно, що кожен учень має різні потреби і навчається по-різному, тобто застосовує різні стратегії до вивчення певного матеріалу. У цьому контексті відзначимо, що навчальні стратегії можна поділити на дві великі групи «1) прямі стратегії, що діляться на стратегії запам'ятовування, пізнавальні стратегії, компенсаторні стратегії; 2) непрямі стратегії, до яких відносяться метакогнітивні, соціальні й афективні стратегії..., кожна з яких відповідає певному аспекту засвоєння іноземної мови: навчальному (оволодіння лінгвістичними знаннями), комунікативному (розвиток мовленнєвих умінь і навичок), метакогнітивному (здатність до самоорганізації та самоконтролю)» [4, с. 105]. Використовуючи різні стратегії, які найбільше сприяють навчанню кожного окремого учня, вчитель створює ефективне навчальне середовище, що дає змогу кожному учню досягти успіху відповідно до власного стилю навчання, його здібностей і нахилів.

Диференційований підхід передбачає вирішення цієї проблеми шляхом поєднання різноманітних форм, методів, стратегій у навчальному процесі, що торкаються трьох головних сфер навчального процесу. Йдеться передовсім про зміст навчання, процес навчання, організацію навчального середовища й мовленнєву діяльність учня, як фінальний продукт у навчанні іноземної мови [5; 9]. На *рисунку 1* подано елементи, які можуть диференціюватися відповідно до навчальних цілей, інтересів учнів, їхніх індивідуальних психолого-емоційних особливостей.

Слід наголосити, що зміст навчання іноземної мови є основним у навчальному процесі і залишається незмінним відповідно до навчальної програми. У розрізі диференційного підходу, диференціація змісту полягає у способах подачі матеріалу з урахуванням індивідуальних стилів навчання більшості учнів. За його допомогою можна урахувати слабкі сторони учнів у навчанні, особливості їхнього індивідуального розвитку, щоб зробити акцент саме на цьому аспекті навчального матеріалу задля досягнення успіху кожного з них [6; 10].

Диференціація процесу навчання передбачає застосування різних засобів, методів, прийомів, які допоможуть учню краще засвоїти зміст навчання включити його у свою мовленнєву діяльність. Йдеться також і про різноманітні форми навчання, рівневі завдання, які базуються на інтересах і нахилах учнів, що підвищують їхню мотивацію до навчання.

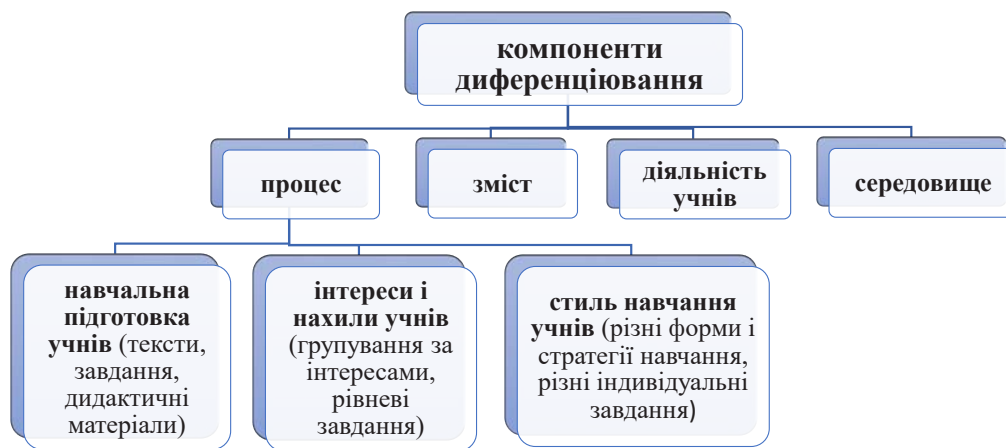


Рис. 1. Компоненти диференційованого навчання на уроках іноземної мови

Мовленнєва діяльність учня (усна чи письмова) є його особистою реакцією на навчання, способом, яким він представляє свої навчальні досягнення. Відтак, учитель повинен пропонувати вибір різних форм представлення знань учнів через фінальні завдання, які відображають увесь зміст навчання, але відрізняються за формою презентації. На нашу думку, такий підхід сприяє успіху всіх учнів, дозволяючи оцінити кожного з них відповідно до їх сильних сторін й інтересів.

У свою чергу, диференціація навчального середовища передбачає організацію мобільних робочих місць відповідно до навчальних цілей уроку, сприяючи комунікації й концентрації учнів (робота у малих групах, у великих командах, індивідуальна робота), доступу до інформаційних ресурсів (комп'ютерів, інтерактивної дошки, проєктора тощо), організацію осередків для ігрових видів навчальної діяльності та ін.

Зазначимо, що навчальне середовище є елементом, який впливає на результативність учнів як через функціональну організацію класної кімнати, так і через психологічний клімат у класі. Щодо останнього, та варто звернути увагу на спосіб спілкування педагога із кожним учнем та безпосередньо між однолітками, особливо у час пандемії, коли дистанційне навчання стало для нас звичним явищем. Різні способи спілкування у класі можуть розкрити індивідуальні переваги учня через почуття його приналежності і потреби у колективі, впевненості в собі, ефективності і приязності [8, с. 65]. Серед способів такої диференціації можна назвати: відкритий форум, електронне листування, блоги, групи підтримки й наставництва, активні види навчальної діяльності (навчальне портфоліо, співбесіди, інтерв'ю, щоденники тощо). Варто наголосити, що диференціація у навчанні іноземної мови сприяє підвищенню мотивації учнів, активізує їх пізнавальну діяльність, креативність, створює сприятливе навчальне середовище, що також позитивно впливає на емоційну сферу кожного школяра.

Як видно, диференційоване навчання – це підхід, що заснований на множинності вибору і різних варіантах, їх комбінування у навчальному процесі. Водночас таке розмаїття елементів диференціації призводить до неоднозначності сприйняття цього підходу серед педагогів і дослідників, адже у навчальному процесі вчителі інколи прагнуть нівелювати відмінності між учнями, а ніколи навпаки – диференціація слугує потужним ресурсом для прогресу й успішного навчання усіх учнів [7, с. 106]. У цьому контексті зазначимо, що, як би це парадоксально не виглядало, диференційований підхід сприяє «зменшенню» відмінностей у навчанні. Йдеться, насамперед, про те, що за його допомогою учитель може уникнути перешкод і бар'єрів у навчанні для всіх учнів, застосовуючи відповідні стратегії та методи, котрі є найбільш адаптованими до стилю навчання кожного учня, створюючи сприятливі умови через відповідну організацію освітнього середовища, диференціюючи зміст та процес навчання.

Із вищенаведеного видно, що диференційований підхід базується на чотирьох основних принципах, які необхідно брати до уваги під час навчання іноземної мови. До останніх відносимо:

- ґрунтовні знання індивідуальних особливостей учнів (перед впровадженням диференційованого підходу важливо провести попередні тести, щоб визначити потреби, інтереси та стиль навчання кожного учня, його мовне середовище, культурні традиції тощо);
- комплексні знання навчальної програми (у ній чітко сформульовано навчальні цілі й компетенції, якими повинен оволодіти учень у процесі вивчення іноземної мови, що сприяє розумінню оптимальних шляхів допомоги учням в успішному вивченні навчального матеріалу). Тут додамо, що диференційоване навчання якісно підсилює навчальну програму, а не змінює її;
- варіювання різних навчальних стратегій (використання різноманітних методів й технологій

навчання, які допомагають учням засвоювати й практикувати свої знання різними способами. Диференціація навчання вимагає організації класу таким чином, щоб кожен учень навчався в умовах, які йому найбільше підходять);

- застосування гнучкого підходу до навчання іноземної мови (планування і застосування різних видів завдань, що дозволяють учням досягти успіху).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, можемо констатувати, що застосування диференційованого підходу до навчання іноземних мов є актуальним з огляду комплексного поєднання знань про індивідуальні особливості учнів, змісту навчання, різноманітних методів, стратегій і технологій навчання задля успішного навчання кожного учня. Він реалізовується через комплексне поєднання відмінностей, у чому полягає його унікальність й ефективність. Застосовуючи диференційований підхід, учитель, так само як і учень, постійно перебуває у ситуаціях творчого пошуку, активного спостереження й вислуховування відмінностей, різноманіття точок зору, що сприяє формуванню критичного мислення й пізнавальної діяльності учнів, а з іншого боку, дозволяє учителю краще зрозуміти їхні індивідуальні особливості та проаналізувати моменти, які слід підкорегувати чи покращити у процесі навчання іноземної мови. До того ж, диференційоване навчання має на меті виявити унікальність кожної особистості, розкрити її нахили і здібності, віру в себе, а також взаємодіяти з іншими для досягнення мети, розуміти їхню різноманітність й неповторність, креативно підходити до поєднання відмінностей для реалізації навчальних цілей. У цьому контексті, диференційований підхід сприяє інтерактивній діяльності учнів, їхній співпраці у групах, толерантному ставленні до інших.

На нашу думку, диференційований підхід у навчанні іноземних мов є також ефективним з огляду на можливість структурувати навчальний процес відповідно до потреб і здібностей учнів, що підсилює їх мотивацію, позитивне емоційне ставлення до навчання іноземних мов. Диференційоване навчання ставить учня в центр навчання і робить його активним учасником навчального

процесу. Організуючи навчальний простір, прихильний до учнів, учитель створює їм такі умови навчання, які приносять успішності у навчанні.

Перспективними напрямками дослідження досліджуваної проблеми, на наш догляд, є вивчення й аналіз лінгводидактичних стратегій диференційованого навчання на різних освітніх рівнях з урахуванням основних положень Концепції Нової української школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів школярів. Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ, 2000. 19 с.
2. Друженко Т. Організація навчання англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу в умовах експерименту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 6 (70). С. 58–71.
3. Лучкевич В., Кутасевич Г. Особливості використання активних методів навчання іноземних мов у закладах вищої освіти (на прикладі французької мови), *Молодь і ринок*, 2021. № 5 (191). С. 130–134. Режим доступу: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/239342>.
4. Лучкевич В. Лінгводидактичні стратегії як ефективний засіб вивчення французької мови у вищих навчальних закладах: теоретико-методичний аспект. *Молодий вчений*. 2018. № 3.1 (55.1). С. 104–109. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3.1/26.pdf>
5. Armstrong T. Neurodiversity in the classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development 2012. 184 p.
6. Heacox D. Differentiating instruction in the regular classroom. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2002. 170 p.
7. Kahn S. Pédagogie différenciée. Bruxelles: De Boeck, 2010. 120 p.
8. Mottint O. Inconsistance et dangers du culte des différences en pédagogie. 2018. Retrieved from: <http://www.skolo.org/2018/01/08/inconsistance-dangers-culte-differences-pedagogie/>
9. Tomlinson C. A., Demirsky Allan S. Leadership for differentiating schools and classrooms. Alexandria: Association for supervision and curriculum development, 2000. 180 p.
10. Zakhartchouck J.-M. Au risque de la pédagogie différenciée. Paris: INRP, 2001. 120 p.

ФІЛОСОФСЬКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

PHILOSOPHICAL-CULTURAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE OF UNDERSTANDING THE PROBLEMS OF ECONOMIC CULTURE

У статті представлено філософсько-культурологічний та педагогічний дискурс осмислення проблем економічної культури, що постає як інтегративна наукова галузь, яка найпосутніше демонструє зв'язок економіки та культури і базується на пріоритетній ролі культурних цінностей.

Стверджується, що в умовах інституціональних протиріч сучасних глобалізаційних процесів та значних соціальних трансформацій у контексті яких відбувається становлення єдиного економічного простору України, перед суспільством ставиться актуальна педагогічна проблема – формування економічної культури молоді. Саме економічна культура потребує економічної доцільності та моральних імперативів, реалізації креативних здатностей молодшої людини, розвитку громадянської ініціативи, підприємливості та особистої відповідальності.

Підкреслено необхідність використання міждисциплінарного діалогу економіки зі світом культурних цінностей і соціальних інститутів. Обґрунтовано, що концепт культури як економічної реальності залучає у дослідницький обіг поняття сукупних знань суспільства, «прирощування знань» як процедури управління знаннями, що відсилає до інтелектуальної культури як системи не тільки економічних, а й будь-яких інших знань, що стають системою основою побудови економіки знань і формують цілісне бачення світу. Доведено, що постсучасна реальність являє собою своєрідний ціннісно-смысловий універсум, наділений раціональними характеристиками. Показано, що постнекласична раціональність позначена значними зрушеннями в методології пізнання, створенням нових епістемологічних стратегій, націлених на виробництво нових знань і нових технологій, зверненням науки до складних систем, які саморозвиваються. У її межах особливої актуальності набуває «суспільство знань», що постає як метафора постнекласичного дискурсу, у контексті якого на зміну антропологічній моделі *Homo economicus* приходить «*Homo Reciprocans*» та «*Homo creativus*», завдяки чому світ здобуває власну перспективу шляхом активізації культурного капіталу та ціннісних підвалин економічної культури.

Ключові слова: економічна культура, культура співучасті, культурний капітал, моральна економіка, інформаційне суспільство.

The article presents the philosophical, cultural and pedagogical discourse of understanding the problems of economic culture. It is emphasized that in the conditions of institutional contradictions of modern globalization processes, modern economy, significant social transformations there is a formation of the single economic space of Ukraine, accompanied by clear unification of economic realities which acquire special strategic value and pose an urgent pedagogical problem. economic expediency and moral imperatives, which are a condition for adaptation to market conditions, the realization of creative abilities of young people, the development of civic initiative, entrepreneurship and personal responsibility.

The study of economic culture takes us beyond the classical philosophical and cultural constructions. Striving for the post-classical reception of philosophical heritage, economic culture absorbs their basic intentions, projecting itself as the economic culture of the individual in the dimension of anthropology and in the status of economic culture of society in the dimension of social philosophy.

It is substantiated that the concept of culture as an economic reality involves in research the concept of aggregate knowledge of society, "knowledge growth" as a procedure for knowledge management, which refers to intellectual culture as a system not only economic but also any other knowledge that becomes a system basis knowledge economies and form a holistic vision of the world. An important field of increment and transmission of knowledge, social norms and values is the "culture of complicity", which in the subject field of economic culture becomes tangent to the concept of cultural capital, appeals to values and becomes a condition of economic realization and development.

It is proved that post-modern reality is a kind of value-semantic universe endowed with rational characteristics. Post-classical rationality is marked by significant changes in the methodology of cognition, the creation of new epistemological strategies aimed at producing new knowledge and new technologies, the appeal of science to complex self-developing systems. The anthropological model of *Homo economicus* is being replaced by "*Homo Reciprocans*" and "*Homo creativus*", thanks to which the world is gaining its own perspective by activating cultural capital and the values of economic culture.

Key words: economic culture, culture of complicity, cultural capital, moral economy, information society.

УДК 378.143:33 (477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.18>

Макух Т.О.,
канд. екон. наук,
доцент кафедри економіки, обліку
та фінансів
Рівненського інституту Закладу
вищої освіти «Відкритий міжнародний
університет розвитку людини «Україна»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах інституціональних протиріч сучасних глобалізаційних процесів, переходу на новий рівень сучасної економіки, значних соціальних трансформацій відбувається становлення єдиного економічного простору України. Воно супроводжується виразною уніфікацією економічних реалій, які набувають особливого стратегічного значення

і ставлять перед суспільством актуальну педагогічну проблему – формування економічної культури молоді на підставі економічної доцільності та моральних імперативів, що є умовою адаптації до нових умов існування, реалізації креативних здатностей молодшої людини, розвитку громадянської ініціативи, підприємливості та особистої відповідальності.

Поняття «економічна культура», увібравши в себе сенсотворчі принципи сучасної економічної теорії та практики, актуалізує проблему культурно-економічних зв'язків і постає як інтегративна наукова галузь, що найпосутніше демонструє зв'язок економіки та культури і передбачає використання культурних патернів у проектуванні та прогнозуванні економічних рішень.

Відображаючи дихотомію культурного й економічного і значно розширюючи предметне поле економічних пошуків шляхом введення в нього нових соціальних відносин та зв'язків, що не завжди могли претендувати на належну оцінку і переважно перебували на периферії наукового пошуку, це поняття засвідчує необхідність використання міждисциплінарного діалогу економіки зі світом культурних цінностей і соціальних інститутів, що передбачає збагачення педагогічного дискурсу філософсько-культурологічними інтенціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Зауважимо, що вже у працях основоположників економічної науки Дж. Бентама, А. Сміта, Ф. Котлера, Ф.Дж. Роджерса культурні чинники не знімаються з порядку денного, а знаходять своє втілення в розлогіх експлікативних побудовах в ролі необхідного ринкового та споживчого важеля. Методологія класичних економічних моделей нині розширюється шляхом адаптації нових підходів до сучасного ринку у працях Н. Кляйна, І. Манна, М. Марка, Д. Норта, К. Пірсона, Ф.Хайєка тощо. Концепт культури як економічної реальності, репрезентованої у формі культурних індустрій, націлених на творення культурного капіталу, увиразнюють дослідження П. Бурдьє, А. Кламера, Б. Мьєжа, Д. Тросбі, Б. Фрея тощо. Економічна культура особистості актуалізує дослідження Т. Єфременко, Т. Заславської, Г. Ложкіна, М. Лукашевича, С. Матвєєва, Ю. Палехі, З. Філончук та ін. Проблема орієнтації особистості на економічні цінності в умовах трансформації суспільства експлікують А. Готліб, О. Дейнека, А. Журавльов, Н. Журавльова, Т. Дробішева, С. Цвєтков та ін. В основу статті покладено також філософські, соціологічні, соціально-психологічні концепції культури В. Андрущенка, В. Біблера, В. Іванова, Л. Іоніна, В. Табачковського, В. Шинкарука та ін.

Мета статті – експлікувати філософсько-культурологічний та педагогічний дискурс осмислення проблем економічної культури

Виклад основного матеріалу. Культура як форма людської всезагальності, репрезентована через широкий спектр взаємодій, у яких найдостотніше реалізується людська сутність, втілює у собі можливість упорядкування індивідуального буття до рівня єдності та загальнозначущості шляхом символізації та акумуляції цінностей.

Розширюючи власне предметне поле, сучасна культура значно збагачує свій потенціал,

акумулюючи в собі економічні, маркетингові, соціально-політичні, медійні та інші стратегії. Дослідження економічної культури виводить нас за межі класичних філософських та культурологічних побудов. Як постіндустріальна форма презентації людського капіталу, економічна культура стає феноменом психологічної та символічної антропології Р. Бенедикта та К. Гірца, «етичної економіки» та «суспільства переживання» Г. Шульце, П. Козловські; філософії символічного обміну, брендингу та реклами (У. Бек, З. Бауман, Ж. Бодрійяр).

За аналогією із загальним визначенням культури особистості, економічна культура особистості, на думку авторів однойменної монографії [9], є економічним світом людини, що існує як єдність предметно-речового та психічного, в якому віддзеркалюється особистісний розвиток людини. Пропонуючи до розгляду проблему економічної культури особистості, дослідники особливий акцент ставлять на соціально-психологічному аспекті особистості, що «включає діяльність і всю сукупність її зв'язків у сфері економічної реальності (виробництва, заощадження і споживання матеріальних благ) і може розглядатись як певний психолого-економічний простір, що визначає стратегії економічної поведінки людини» [9, с. 34]. Прикметно, що процес формування економічної культури особистості автори монографії пов'язують з «інтеріоризацією економічних цінностей суспільства у внутрішні детермінанти економічної соціалізації», наслідком яких є формування економіко-психологічних характеристик людини, що відображають ступінь її особистісного зростання. У такому зрізі першість відведена системі цінностей суспільства, які є запорукою збереження соціальної єдності та її елементів.

Невипадково ще задовго до увиразнених інноваційних тенденцій сучасного світу Р. Ривкіна пропонувала «оздоровити економіку тільки через оздоровлення економічної культури. ... треба ліквідувати механізм «культурного гальмування»... замінивши його механізмом прогресивного впливу культури на розвиток культури як соціальної пам'яті» [13, с. 37].

Поняття «економічна культура», незмінно перебуваючи у континуумі наукових досліджень, розглядається крізь призму двох парадигмальних підходів, серед яких: «економіка як природа» та «економіка як культура» [12]. Перший, стверджуючи універсальність цінностей та моделей поведінки в економічній сфері, своєю стратегією визнає природничо-наукову парадигму. Прийняти цей підхід означає визнати економіку поза політикою, історією та мораллю. Другий, «економіка як культура», визнає економічну реальність частиною культурної, своєрідним культурним феноменом, що є породженням цивілізації. На думку Т. Седлачека, саме ця парадигма, оперуючи

поняттями суб'єктність, суб'єктивність, смисли, ідеї та цінності, набуває статусу нормативної, позаяк не тільки описує світ, а й прокреслює його перспективу, відкриваючи нові траєкторії економічного розвитку [12].

Така позиція щодо розуміння поняття економічна культура поглиблюється у дослідженнях професора економічної культури університету Еразма Роттердамського А. Кламера, який зауважує: «Культура вбачається мені загальним контекстом, а економіка – всього лиш його частиною» [7, с. 15]. На думку дослідника, упродовж усього життя ми шукаємо таких підходів та ідей, які становлять основу нашого накопиченого культурного капіталу, який передусім презентують культурні цінності.

Постнекласична парадигма сучасної гуманітаристики нині активно постулює думку про ціннісну основу міжкультурних варіацій, цінності мовби прокладають місток між особистістю і суспільством. К. Клакхон вважає їх безумовною квінтесенцією особистості і пов'язує з поняттям ціннісної орієнтації (value orientation), що постає як концепція природи і людини в ній, міжособистісного ставлення та відносинах людини з довкіллям. Дослідник запевняє нас у тому, що «криза нашої епохи – це криза цінностей» [16].

Зауважимо, що постсучасна реальність являє собою своєрідний ціннісно-смісловий універсум, наділений раціональними характеристиками.

Постнекласична раціональність позначена значними зрушеннями в методології пізнання, створенням нових епістемологічних стратегій, націлених на виробництво нових знань і нових технологій, зверненням науки до складних систем, що саморозвиваються. У її межах особливої актуальності набуває «суспільство знань», що постає як ще одна метафора постнекласичного дискурсу. Так, на думку лауреата Нобелівської премії Д. Норта «спроба розібратися в економічних, політичних і соціальних перетвореннях (до того ж вони відмінні у кожній зі сфер) потребує фундаментальної перебудови нашого способу думки» [11, с. 7] і «грандіозних соціетальних перемін, що найбезпосереднішим чином ставлять на порядок денний питання людської адаптованості» [11, с. 240]. Вчений переконаний у тому, що для осмислення певних економічних колізій треба опиратися на «сукупні знання суспільства» [11, с. 9], куди входять вірування, міфи, звичаї, які представлені мовою, системою людської пам'яті, збереження символів, що в цілому репрезентують культуру суспільства. Для того, щоб пізнати кінечну точку нашого руху, ми маємо знати, звідки починається наш рух. Цілком логічним у цьому плані є висновок про те, що усвідомлення культурного спадку суспільства є необхідною умовою реалізації можливих перемін. Специфічного термінологічного значення набуває у Д. Норта теза про «ефект колії»,

що демонструє обмежені можливості вибору, що опираються на історико-культурний та інституційний спадок минулого. Не можна не погодитися з Д. Нортом у тому, що цей спадок, впливаючи на культурний стан суспільства, стає фундаментом соціальних інститутів, вибудованих на ньому, які так чи інакше стимулюють економічне процвітання та неухильне зростання, або ж призводять до стагнації та занепаду.

Водночас фундаментальною рисою культурної еволюції, тобто тих можливих трансформацій, яких зазнає суспільство та його економічна сфера, Ф. Гайєк вважає колективне пізнання, що містить у собі знання, накопичені поколіннями, знаряддя, відносини, цінності та інститути, які розвиваються шляхом вибіркового усунення менш придатних форм поведінки, попередньо пройшовши тривалу перевірку часом в еволюційному процесі спроб та помилок. Проблема пізнання полягає у пошуку методу, «який би максимально дозволив не тільки використовувати знання, розподілені серед окремих членів суспільства, а й їхню здатність до відкриття і вивчення нового» [17, с. 190]. Носієм цього методу у Ф. Гайєка постає культура, що володіє здатністю «прирощування знань». Власне це стає вимогою нового інформаційного суспільства, що переступає межі суто технічного і технологічного розвитку, а активно освоює соціально-культурний контекст, у якому провідну роль відведено культурі. Йдеться про абсолютно новий тип цивілізації, породжений Третьою хвилею, яка змітає усі попередні пріоритети та орієнтири, в ролі яких постає капітал, земля, трудові ресурси. У динамічних соціально-економічних та фінансово-економічних структурах провідна роль належить інформаційним та комунікаційним технологіям, що значно розширюють варіативні спроможності соціуму, який назавжди зрікається стабільності, стандартизації та уніфікації. Процедура «прирощування знань» має бути керованою, відтак, виникає потреба управління знаннями, що відсилає до інтелектуальної культури, яка являє собою систему не тільки економічних, а й будь-яких інших знань, що стають системотвірною основою побудови економіки знань і формують цілісне бачення світу.

У цьому контексті доцільно звернутися до розробленого філософами поняття «культурного капіталу», що був уведений в економічний обіг французьким філософом П. Бурдьє. Потрактування «культурного капіталу» містить у собі форми знань, навичок, освіти та переваг, якими наділена особистість і які дозволяють посісти вищий статус у суспільстві. Так, передаючи своїм дітям необхідні настанови та знання, що стають запорукою успіху в наявній освітній системі, батьки наділяють їх культурним капіталом [3]. Трансформована у власну інакшість, категорія капіталу позначила прийнятне в економічному світі середовище, де можна оперувати звичними знаками і кодами,

наповнюючи їх новим змістом. Відтак, капітал втрачає значення засобу виробництва, певних виробничих відносин, людського та соціального факторів, якості робочої сили тощо. У сучасному розумінні культурний капітал чинить вплив на функціонування усіх перелічених видів капіталу, постаючи як ланка зв'язку між ними та умова економічної реалізації та розвитку.

Так, загальної декларації прав людини ООН передбачає: демократичну форму державного устрою з неодмінним верховенством права, соціальну справедливість, яка реалізується в освітній сфері та сфері охорони здоров'я, ліквідацію бідності тощо. І саме від реалізації культурного капіталу залежить продуктивність та динамізм економіки, й акумулюючи в собі особливий соціальний зміст, він розкривається у людських стосунках, пріоритетному ціннісному полі, яке визначає функціонування капітальних активів - фізичного, природного, людського, соціального [15, с. 27]. Відштовхуючись від сказаного, культурний капітал, позначений високим рівнем знань та інформації, засобами їх виробництва, обробки, зберігання та поширення, детермінує появу та існування інформаційної економіки як такої, що відповідає глобальним змінам сучасного суспільного та економічного життя. Саме в іпостасі інтелектуалізованої, інформатизованої та глобалізованої економіки стає більш варіативною, позаяк отримує можливість бути придатною до засвоєння культурних імперативів. Ставши мовою економіки, інформація намагається підкорити собі і культурний простір, світ цінностей та моралі.

Не можна залишити поза увагою настанову А. Маршалла про те, що економісти повинні володіти «глибоким відчуттям і доступним знанням прихованих джерел людської поведінки», а тому «моральнісні мотиви також складають ті сили, які економіст повинен враховувати і рекомендувати найкращі методи для їх реалізації» [8, с. 30, 47]. Як бачимо, економіка виразно тяжіє до культурного поля, домінантою якого постає людина. Тому цілком закономірним постає етико-рефлексивне ставлення до світу, поєднання розуму й совісті, екзистенційних та екологічних цінностей, органічний синтез Істини, Добра і Краси, в якому реалізується ідеал Духовності [4] і модусом раціональності стає концепт мудрості, у якому інтегрується наукове і позанаукове знання, філософське, естетичне, етичне, релігійне. У цьому контексті моральність визначає не тільки смислові координати сучасного соціуму, а й значною мірою впливає на існування економічної реальності.

Так, в нових умовах господарювання раціональні орієнтири «люди економічної» витісняють ціннісні переконання, що увиразнює смислову векторність поведінки економічних суб'єктів в етико-культурну площину. Homo Economicus

полишає головний п'єдестал економічної науки, на зміну йому приходять Homo Reciprocans. Мотивом діяльності Homo Reciprocans стає альтруїзм, а духовні цінності – її мотиваційним полем. Заслугує на увагу антропологічна модель творчої людини – «Homo creativus», основними рисами якої стають творчість, саморозвиток, рефлексія. Саме їй у педагогічному дискурсі відведена особлива роль – розвивати творчі здібності, набувати компетентності у сфері професійної діяльності на основі чесності, порядності та дисциплінованості.

Як бачимо, економічна культура нині апелює до найтонших проявів людського, претендуючи на людську особистість як представника культури, в орбіті якої кожний культурний знак чи символ стає інформаційно насиченим, здатним до моделювання нового.

Висновки. Філософсько-культурологічний та педагогічний дискурс осмислення проблем економічної культури засвідчує необхідність використання міждисциплінарного діалогу економіки зі світом культурних цінностей і соціальних інститутів. Відтак, постсучасна реальність являє собою своєрідний ціннісно-смысловий універсум, наділений раціональними характеристиками. Постнекласична раціональність позначена значними зрушеннями в методології пізнання, створенням нових епістемологічних стратегій, націлених на виробництво нових знань і нових технологій, зверненням науки до складних систем, що саморозвиваються. У її межах особливої актуальності набуває «суспільство знань», що постає як метафора поснекласичного дискурсу, у контексті якого на зміну антропологічній моделі Homo economicus приходять «Homo Reciprocans» та «Homo creativus», завдяки чому світ здобуває власну перспективу шляхом активізації культурного капіталу та ціннісних підвалин економічної культури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акерлоф Дж., Шиллер Р. Spiritus Animalis, или как человеческая психология управляет экономикой и почему это важно для мирового капитализма. М., 2010. 272 с.
2. Боулз С. Моральная экономика. Почему хорошие стимулы не заменяют хороших граждан / пер. с англ. Д. Шестакова. М. : Изд-во Института Гайдара, 2017. 336 с.
3. Бурдые П. Формы капитала. Западная экономическая социология: Хрестоматия современной классики. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. С. 519-536.
4. Додонова В.І. Постнекласичний дискурс соціальної раціональності : монографія. МОНМС України, Донец. нац. ун-т. Донецьк, 2011. 340 с.
5. Ефременко Т. К. Экономическая культура как социологическое понятие. Социология: теория, методы, маркетинг, 2005, 3. С. 123-141.
6. Ивашковский С. Экономика как феномен культуры: теоретико-методологический анализ. Вестник МГИМО-Университета. 2017. 3(54). С. 268-290.

7. Кламер А. Культура имеет значение. Альманах Центра исследований экономической культуры факультета свободных искусств и наук. СПбГУ, 2014. С. 13-15.

8. Маршалл А. Основы экономической науки. М: Эксмо, 2008. 838 с.

9. Москаленко В. В., Шайгородський Ю. Ж., Міщенко О. О. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект [монографія]. К.: Центр соціальних комунікацій, 2012. 348 с.

10. Нисбет Р. Прогресс: история идеи. М.: ИРИСЭН, 2007. 557 с.

11. Норт Д. Понимание процесса экономических изменений. М.: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. 256 с.

12. Погребняк А. А., Расков Д. Е. Экономика как культура: возвращение к «спору о методах» культуры.

Альманах Центра исследований экономической культуры. СПб.: Изд-во института Гайдара; 2013. С. 96-106.

13. Рывкина Р.В. Экономическая культура как память общества» ЭКО 1989. № 9. С. 21-39.

14. Седлачек Т. Экономика добра и зла. В поисках смысла экономики от Гильгамеша до Уолл-стрит. М.: Ад Маргинем Пресс; 2016. 544 с.

15. Харрисон Л. Евреи, конфуцианцы и протестанты: культурный капитал и конец мультикультурализма. Москва: Мысль, 2014. 286 с.

16. Kluckholm K. Universal Values and Anthropological Relativism. Modern Education and Human Values. Pittsburg, 1952. – V. 4., Pp. 87-112.

17. Hayek F. A. The Political Order of a Free People. Chicago: University of Chicago Press, 1979. Pp. 244.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА ВІТЧИЗНЯНА ПРАКТИКА

INNOVATIVE METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF SPECIALISTS: FOREIGN EXPERIENCE AND DOMESTIC PRACTICE

Робота присвячена дослідженню методів навчання іноземних мов на тлі вимог сучасного суспільства, які диктують необхідність пошуку нових підходів із застосуванням досягнень технологічного прогресу. Методика викладання є певною сукупністю інструментів діяльності педагога, які використовуються ним у процесі виконання керівної функції – навчання. Тему актуальності інноваційних тенденцій, а також їх поєднання з традиційними підходами у викладанні у своїх працях досліджували як міжнародні, так і вітчизняні дослідники. Однак через швидку змінюваність сучасного світу, вимог до організації навчального процесу та, навіть, епідеміологічну ситуацію у світі, багато питань іноземної підготовки фахівців потребують подальшого вивчення та аналізу. Автор наголошує, що науковцям слід більше звертати увагу на практики, які застосовують викладачі у власних курсах. Питання методів іноземної підготовки фахівців у вітчизняній практиці зазвичай досліджуються у взаємозв'язку зі ступеневою та неперервною освітою, фаховою підготовкою спеціалістів, діяльність яких пов'язана із постійним використанням іноземної мови, а також у професійних мовних закладах освіти. Проте пандемії COVID-19 та широке застосування дистанційних форм навчання спонукали до перегляду методів іноземної підготовки фахівців. В групі методів, побудованих на застосуванні та розвитку креативних підходів, особливого розвитку можуть набути за сучасних умов такі методи як еволюційний, революційний, метод синтезу та зміни напрямку мислення, мозковий штурм, метод «шести капелюхів», які дозволяють не тільки досліджувати, удосконалювати отриманий від викладача матеріал, але й надають можливості слухачам подавати на розгляд навчальної групи чи навчального потоку в цілому віднайдені та перероблені матеріали з інших джерел, що для іноземної підготовки фахівців є вкрай важливим. Автор ставить акцент на ширше застосування методу «тихого» навчання, який базується на структурному підході у лінгвістиці та гуманістичному спрямуванні у психології, а також на методі «громади» (чи методі «радника»), який полягає в тому, що люди потребують допомоги радника-психолога, участь якого є бажаною у будь-якому вигляді соціальної діяльності людини, у тому числі, в освіті. Також слід приділити увагу практиці використання електронних портфоліо замість паперових щодо іноземної підготовки фахівців. Як висновок, автор визначає, що нам слід опинитися серед тих, хто створює інноваційні ідеї, адже вітчизняні педагоги вищої школи все частіше пропонують нові методи, у тому числі застосування інноваційних технологій при навчанні іноземної мови через зміну глобальної обстановки в освіті.

Ключові слова: інноваційні методи, іноземна підготовка, метод «тихого» навчання, метод опори на фізичні дії, метод

«громади», електронні портфоліо, інтерактивні технології.

The paper is devoted to the study of methods of teaching foreign languages against the background of the requirements of modern society, which dictate the need to find new approaches using technological advances. Teaching methods are a set of tools of the teacher, which he uses in the process of performing a managerial function – learning. The topic of the relevance of innovative trends, as well as their combination with traditional approaches to teaching in their paper has been studied by both international and domestic researchers. However, due to the rapid variability of the modern world, the requirements for the organization of the educational process, and even the epidemiological situation in the world, many issues of foreign language training need further study and analysis. The author emphasizes that researchers should pay more attention to the practices used by teachers in their own courses. The issues of methods of foreign language training of specialists in domestic practice are usually studied in connection with a degree and continuing education, professional training of specialists whose activities are related to the constant use of foreign languages, as well as in professional language educational institutions. However, the COVID-19 pandemic and the widespread use of distance learning have prompted a review of foreign language training methods. In the group of methods, constructions on application and development of creative approaches, such methods as evolutionary, revolutionary, method of synthesis and change of direction of thinking, brainstorming, method of "six hats" which will allow not only to investigate, improve the received from the teacher material, but also provide opportunities for students to submit to the study group or the study stream as a whole found and processed materials from other sources, which is extremely important for foreign language training. The author emphasizes the wider use of the method of "quiet" learning, which is based on a structural approach in linguistics and humanities in psychology, as well as the method of "community" (or the method of "counselor"), which is that people need the help of counselors, psychologist, whose participation is desirable in any kind of human social activity, including education. Attention should also be paid to the practice of using electronic portfolios instead of paper ones for foreign language training. In conclusion, the author determines that we should be among those who create innovative ideas, because domestic higher education teachers are increasingly offering new methods, including the use of innovative technologies in foreign language teaching due to changing global conditions in education.

Key words: innovative methods, foreign language training, «the silent way» method, «the total physical response» method, community method, electronic portfolios, interactive technologies.

УДК 378.4: 811+004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.19>

Науменко А.А.,
викладач кафедри романо-германської
філології та перекладу
Чорноморського національного
університету імені Петра Могили

Актуальність теми. Нині в умовах безперервного вдосконалення науки і техніки, а також розвитку міжнародної торгівлі та економічного співробітництва знання іноземних мов не просто виступає як частина культури нації, а й є однією з визначальних умов успіху та кар'єри студентів та майбутніх фахівців. Володіння мовою на належному рівні досягається за рахунок здобуття фундаментальних знань та основ у навчальних закладах різних освітніх рівнів.

Існує безліч традиційних методик навчання іноземних мов, які дають позитивні результати, проте сучасне суспільство диктує необхідність пошуку нових підходів із застосуванням досягнень технологічного прогресу. Вся відповідальність за організацію навчального процесу та досягнення поставленої мети лягає на викладача, який повинен не лише знати різні методи та прийоми викладання іноземної мови, а й уміти грамотно, орієнтуючись на здібності та знання студентів, обирати оптимальну систему викладання для досягнення позитивного результату. Дуже важливою складовою навчального процесу виступає саме креативність викладача, адже вміння викладати – це свого роду мистецтво, тому й методика викладання має включати творчість педагога.

Методика викладання є певною сукупністю інструментів діяльності педагога, які використовуються ним у процесі виконання керівної функції – навчання. Реалізація методики іншомовної підготовки відбувається за допомогою застосування прийомів та підходів, технік організації навчального процесу. На жаль, на сьогоднішній день більшість викладачів іноземних мов орієнтуються на стандартні та застарілі методи, що втратили свою ефективність.

У сучасних реаліях відповідно до загальноєвропейських вимог до якості освіти відбувається реформування діючої системи освіти: інформатизація освітнього процесу, співпраця з навчальними закладами інших країн, міжнародні конференції, навчання та програми стажування з обміну, можливість здобуття вищої освіти за кордоном.

Технології в плані викладання іноземних мов повинні змінюватися відповідно до запитів суспільства, що розвивається. Повинні впроваджуватись не лише нові методики викладання, а й нові вимоги до викладачів. Саме тому, **метою дослідження** є вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду впровадження інноваційних методів іншомовної підготовки фахівців.

Тему актуальності інноваційних тенденцій, а також їх поєднання з традиційними підходами у викладанні у своїх працях досліджували відомі вчені і дослідники: Бистрова Ю.В., Сисоєва Ю.С., Тарнопольский О.Б., Фоміна Т.Н., Blair R.W., однак через швидку змінюваність сучасного світу, вимог до організації навчального процесу та,

навіть, епідеміологічну ситуацію у світі, багато питань іншомовної підготовки фахівців потребують подальшого вивчення та аналізу практики, яка вже застосовується в навчальному процесі. Науковцям слід більше звертати увагу на практики, які застосовують викладачі у власних курсах. Їх систематизація надасть можливість створити загальні рекомендації для поліпшення іншомовної підготовки з урахуванням сучасних умов глобалізованого світу.

Виклад основного матеріалу. Історія розвитку методики як науки свідчить про те, що сучасні методичні інновації підготовлені всім процесом еволюції підходів та методів, що мали місце у практиці викладання іноземних мов. Фактично ключові проблеми сучасної методики не є власне новими.

Питання методів іншомовної підготовки фахівців у вітчизняній практиці зазвичай досліджуються у взаємозв'язку зі ступеневою та неперервною освітою, фаховою підготовкою спеціалістів, діяльність яких пов'язана із постійним використанням іноземної мови, а також у професійних мовних закладах освіти. Проте пандемії COVID-19 та широке застосування дистанційних форм навчання спонукали до перегляду методів іншомовної підготовки фахівців.

До методів, форм, технологій та стратегій навчання іноземної мови в таких умовах висуваються нові вимоги. Ефективними слід вважати комбінування методів та технологій проблемного навчання, які спрямовані на створення проблемних ситуацій, їх дослідження та вирішення. У процесі дослідження проблеми як методу навчання відбувається розвиток комунікативних умінь: говоріння, читання, аудіювання та письмо, що може бути здійснено і в дистанційній формі як зараз [2].

Крім проблемного методу, надзвичайно важливим є реалізація методу кооперативного навчання, що полягає в організації роботи в групах, парах, трійках тощо, у результаті чого формуються як загальні компетентності, так і професійні компетенції в галузі іноземної мови, яка вивчається [2]. Дистанційна форма навчання не є перешкодою до широкого застосування кооперативного навчання. Сучасне програмне забезпечення для заходів дистанційного навчання одночасно передбачають проведення спільних лекційних занять, занять зі зворотнім зв'язком від слухачів, а також виокремлення навчальних груп із визначеною кількістю слухачів, які можуть самостійно комунікувати у процесі виконання завдань під наглядом чи без нагляду викладача. У викладача є можливість доєднатися у відповідні групи за необхідністю та переключатися між ними. Такі можливості вже реалізовані у Zoom, Classroom, Microsoft Teams та ряду інших платформ, які добре підходять до організації дистанційного навчання на основі інноваційних методів.

Українські науковці та практики також звертають на можливості проєктного методу, методи критичного мислення та методи розвитку креативності й креативного мислення. В останній групі методів особливого розвитку можуть набути за сучасних умов такі методи як еволюційний, революційний, метод синтезу та зміни напрямку мислення, мозковий штурм, метод «шести капелюхів» [2], які дозволяють не тільки досліджувати, удосконалювати отриманий від викладача матеріал, але й надають можливості слухачам подавати на розгляд навчальної групи чи навчального потоку в цілому віднайдені та перероблені матеріали з інших джерел, що для іншомовної підготовки фахівців є вкрай важливим. Методи, в основі яких є пошук та переробка інформації із сторонніх джерел, є запорукою формування мовного середовища для слухачів, актуалізація матеріалів до сучасного стану речей в світі, як-то новини, чи галузеві дослідження, а також створює передумови для змагального ефекту у іншомовної підготовки фахівців незалежно від рівня навчального закладу.

Отже, розглянемо тепер зарубіжний досвід використання інноваційних методів іншомовної підготовки фахівців.

Метод «тихого» навчання («the silent way») базується на структурному підході у лінгвістиці та гуманістичному спрямуванні у психології. Автором даного методу є науковець К. Гаттенйо, який переніс свій досвід освіти програм з навчання математики та читання рідною мовою на методику викладання іноземних мов. Автор вважає, що ініціатива на заняттях повинна виходити від студента, мова яких займає більшу частину навчального часу, а викладач має говорити якнайменше. Навчання у тиші є прийомом, який сприяє розумової діяльності та концентрації студентів при виконанні завдань [5]. Використання методу «тихого» навчання передбачає високий рівень зацікавленості студентів та наявність внутрішньої мотивації, стимулювання самостійності та застосування наочних посібників.

Відомий психолог Дж. Ашер розробив метод опори на фізичні дії («total physical response»), заснований на структурній лінгвістиці, гуманістичному напрямі навчання, а також на положенні психології про координацію мови. Сутність даного методу полягає у тому, що у процесі вивчення іноземної мови необхідно імітувати процес оволодіння рідною мовою [3]. Метод «громади» («радника») було запроваджено американським психологом Ч. Курраном. В основі даного методу іншомовної підготовки лежить гуманістичний підхід навчання та психологічна теорія «радника». Сутність даної теорії полягає в тому, що люди потребують допомоги радника-психолога, участь якого є бажаною у будь-якому вигляді соціальної діяльності людини, у тому числі, в освіті [1].

Зазначений метод можна описати такими рисами: відповідно до гуманістичного підходу до навчання, студенти самі визначають зміст навчання й обирають відповідний для них темп і режим роботи; викладач виконує роль «радника», який підказує студенту фрази, необхідні для проведення розмов на іноземній мові; програма навчання спеціально не встановлюється, тому студенти можуть обрати цікаву для них тему; студенти працюють у групі, обговорюють рідною мовою тему бесіди, потім – іноземною, викладач не бере участь у розмові, а лише спостерігає за обговоренням, потім включається до процесу, пропонуючи еквіваленти іноземною мовою. Вважаємо, що метод «громади» має дійсно гуманістичний характер, спрямований на особистість студента, однак його застосування вимагає спеціальної підготовки викладачів, оскільки вони не завжди є психологами і в певних випадках неспроможні застосовувати відповідні психологічні методи. Розглянемо приклад, наведений дослідником Крісом Девісоном із Гонконгу. Вчений пропонує проєкт «Віртуальні зв'язки: аудиторія як місце для міжкультурного навчання», метою якого є включення до реальної ситуації спілкування між студентами з різних країн за допомогою електронної пошти. Описаний проєкт Крісом Девісоном був досить успішним, враховуючи доцільно визначений «віртуальний навчальний трикутник» із двох груп у Німеччині та третій – з Канади. Успішність цього проєкту можна пояснити і тим, що одним кутом «віртуальний трикутник» входить до автентичного мовного середовища. Поява інформаційно-комунікаційних технологій значно розширила спектр можливостей для залучення носіїв мови до процесу навчання, причому без залишення ними автентичного мовного середовища. З приводу кордонів навчальної аудиторії дослідник зауважує: якщо взяти до уваги той факт, що, маючи бажання, простіше знайти носіїв мови, які перебувають у природному мовному середовищі, для інтеракції, то студенти у процесі навчання можуть віртуально вийти не лише за межі аудиторії, вузу, а також країни або навіть континенту [4]. Слід приділити увагу практиці використання електронних портфоліо замість паперових щодо іншомовної підготовки фахівців, запропонованої Ананьєю Туксинваражарн і Річардом Ватсоном Тоддом. Вчені стверджують, що перевага електронних портфоліо є очевидною – легкість у доступі, адже потрібно лише включити мультимедійні проєкти та забезпечити ефективний зворотний зв'язок зі студентами. Функції вказаної інноваційної методики наступні: безпосередній контакт студента з викладачем через зручну веб-сторінку, в якій позначено практичний план навчання для досягнення певних цілей упродовж встановленого часу; залучення студентів до прийняття рішень поставлених завдань

робить навчання актуальним; персональна сторінка користувача нагадує сайти таких соціальних мереж як MySpace та Facebook, що дає можливість почуватися комфортно та не ускладнює процес навчання; механізм надає студентам зовнішні посилання вивчення нової лексики, граматики; посилання на сайті перелічує найкращі студентські профілі, які мотивують інших учасників та дають можливість їм навчатися на яскравому прикладі [7].

Вважаємо, що електронне портфоліо дозволяє студенту професійно підійти до оцінки власних досягнень, побудувати свій особистісно-творчий критерій успішності.

Цікавою є також технологія опосередкованого викладання мови через пристрій «Kindle» в Індії, що описаний доцентом кафедри англійської мови Ісламського університету Алігарха Рашидом Нехалом. Дослідник зауважує, що пошук та вивчення відповідних дискретних технологічних процесів на заняттях продовжують впливати на розвиток педагогіки, поки викладачам та студентам не вистачає можливостей для відображення їх досвіду у мовній школі. Пристрій Kindle відноситься до розробки стратегій для інтеграції попередньо завантаженого змісту, безперервного оцінювання та усунення помилок. Відправною точкою цієї роботи є те, щоб побачити, як технологія використовується для мотивування навчання мови, коли можливості створюються не у формальному середовищі, а на звичайному занятті з іноземної мови. Типовий сценарій, який виникає у вигляді презентації мовної діяльності, використовує попередньо завантажені тексти та завдання у пристрої. Студенти займаються цією технологією під керівництвом викладача, який використовує інтерактивний метод у вигляді питань та відповідей для формування навичок аудіювання, читання та накопичення словникового запасу.

У дослідженні науковець робить висновок, що необхідно вийти за межі традиційних методів навчання для покращення розуміння іноземної

мови з використанням та застосуванням нової технології в мовній педагогіці – пристрої «Kindle», що пропонує великі можливості для роботи педагогів щодо усунення помилок та вирішення багатьох освітніх завдань [6].

Висновки. Таким чином, нам слід опинитися серед тих, хто створює інноваційні ідеї, адже вітчизняні педагоги вищої школи все частіше пропонують нові методи, у тому числі застосування інноваційних технологій при навчанні іноземної мови через зміну глобальної обстановки в освіті. Тому на досвіді зарубіжних дослідників необхідно розробити навчальні посібники з інноваційної програми іншомовної підготовки, і тоді відбудеться мотивація професійної практики в класах іноземної мови: викладачі зможуть не лише розуміти, а й керувати змінами для ефективного вивчення та навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методику преподавания иностранного языка : учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов. Самара : Универс-групп. 2006. 75 с.
2. Лашук Н., Гречок Л., Кормильцина С. До питання іншомовної підготовки в системі неперервної освіти. *Освітологічний дискурс*. Вип. 33, вип. 2. Чер 2021. С. 91-104.
3. Asher J. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language. *The way of learning*. Summer 1984.
4. Davison Ch. Information Technology and Innovation in Language Education. *Hong Kong: Hong Kong University Press*. 2005. 304 p.
5. Gattegno, Caleb. Teaching foreign languages in schools: The silent way. *Educational Solutions World*. 2010.
6. Innovation in English Language Teacher Education / Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar. India. 2014. 290 p.
7. Tuksinvarajarn A., Todd R. W. The E-pet: Enhancing motivation in E-portfolios. *English Teaching Forum Online*. 2009. URL: <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives.html> (Last accessed: 23.02.2021)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДАНІ З ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

EXPERIMENTAL DATA ON THE FORMATION OF EDUCATIONAL AND STRATEGIC COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON THE AUTHENTIC TEXTS IN A FOREIGN LANGUAGE

Стаття надає основні положення методичного експерименту та результат його проведення, який був організований для перевірки ефективності розробленої методики формування навчально-стратегічної компетентності у здобувачів середньої освіти старших класів на основі вправ, складених за допомогою змістових таблиць-шаблонів. Методичний експеримент мав на меті розвинути у здобувачів середньої освіти використання стратегії антиципації, стратегії визначення основної ідеї та формування висновків, стратегії використання фонових знань та стратегії заміщення.

У статті зазначено необхідність розвитку навчально-стратегічної компетентності в умовах сучасної Нової Української школи. Описано етапи проведення експерименту, проаналізовано зміст та завдання перед- та післяекспериментального зрізів, визначено варійовані та неварійовані умови експерименту. У текстовому форматі було визначено зміну сформованості у учнів старших класів стратегії антиципації, на основі виконання вправи, що вимагала здогадатися про зміст тексту за його назвою. За допомогою вправ на множинний вибір, були визначені рівні використання стратегій, яким у подальшому приділялася увага під час експерименту, а саме: стратегії визначення основної ідеї та формування висновків (83,6%), стратегії використання фонових знань (92,8%), стратегії заміщення (80,5%). Після використання розробленої методики, яка враховує етапи мисленнєвих дій за таксономією Б. Блума, результати післяекспериментального зрізу показують, що стратегія визначення основної ідеї та формування висновків зросла на 8,9%, стратегія використання фонових знань зменшилася на 5,3%, а стратегія заміщення збільшилася на 4,9%. Статистично обґрунтовано позитивні зміни наведених вище стратегій після використання розробленої нами методики та зведено їх до табличного формату.

Зроблено висновки про ефективність розробленої методики та подальші перспективи використання методики під час навчання здобувачів середньої освіти за допомогою автентичних текстів іноземною мовою.

Ключові слова: текст, старші школа, методичний експеримент, навчально-стратегічна компетентність, стратегії.

The article provides the main points of the methodological experiment and the result of its implementation. The experiment was organized to test the effectiveness of the developed methodology for the formation of educational and strategic competence of high school students. The methodology was based on the exercises compiled using content table-patterns. The methodological experiment aimed to develop the usage of prediction strategies, strategies of identifying the main idea and summarizing, strategies of using background knowledge, and fixing-up strategies of high school students.

The article notes the necessity for developing of educational and strategic competence in the New Ukrainian school. The article describes the stages of the experiment, is analyses the content and tasks of the pre- and post-experimental sections, as well as determines the variated and non-variaded conditions of the experiment. The article presents, in a text format, a change in the formation of prediction strategies of high school students, which was based on the implementation of an exercise that required guessing the content of the text by its name. With the help of multiple-choice exercises, the levels of usage of other strategies, which were further under the attention during the experiment, were also determined. Namely, strategies of identifying the main idea and summarizing were at the level of 83.6%, strategies of using background knowledge were at the level of 92.8% and fixing-up strategies were at the level of 80.5%. After the implementation of the developed methodology, which takes into account the levels of thinking according to B. Bloom's taxonomy, the results of the post-experimental section show that the strategy of identifying the main idea and summarizing increased by 9%, the strategy of using background knowledge decreased by 5% and the fixing-up strategy increased by 5%. The article statistically substantiate the positive changes of the mentioned strategies and presents them in a tabular format.

The article makes conclusions about the effectiveness of the developed methodology and further prospects for its usage in teaching high school students with the help of authentic texts in a foreign language.

Key words: text; high school students; methodical experiment; educational and strategic competence; strategies.

УДК 373.5.091.26:[373.5.016:811'243]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.20>

Ніконенко С.С.,
аспірант кафедри німецької мови
і літератури з методикою викладання
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Використання компетентнісного підходу під час формування концепції Нової Української школи до 2029 року зумовлює необхідність відходу від традиційних методів навчання та пошуку нових елементів, які можуть бути використані під час навчального процесу. Необхідність формування навчально-стратегічної компетентності здобувачів середньої

освіти полягає у необхідності програмування на самостійну та творчу діяльність самих здобувачів. Саме тому ми вважаємо, що формуванню у учнів стратегій необхідно приділити більше уваги, спрямувати увагу учнів на можливість самостійного вибору та розвитку стратегій, які для них будуть більш прийнятні та дозволять успішніше залучатися до творчого і наукового процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Прибічниками оновлення освіти на основі компетентнісного підходу були Н. М. Бібік, І. О. Зимняя, В. А. Болотов та ін. Питаннями вивчення та розвитку компетентностей під час навчання іноземним мовам займалися також В. А. Метаєва, В. В. Серіков, М. С. Головань, М. А. Холодна та ін. Питання навчальних стратегій для здобувачів середньої освіти висвітлювали у своїх працях С. Б. Борисов, Н. Д. Гальскова, Л. А. Милованова, S. Danielle, R. L. Oxford. Наші попередні дослідження, які були пов'язані з розвитком стратегічних компетентностей, також показують, що стратегії, якими послуговуються здобувачі середньої освіти, можна зіставити з відповідними уміннями за таксономією Б. Блума, а отже здійснювати їх послідовний розвиток від найпростіших до більш складних.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У розглянутих публікаціях недостатньо широко висвітлені проблеми формування навчально-стратегічної компетентності у учнів у читанні, з використанням автентичних текстів іноземною мовою. Ми вважаємо за доцільне приділити увагу цьому питанню, оскільки текст є одиницею, що несе всю повноту змісту, вкладену до нього автором, а також дозволяє здобувачам середньої освіти формувати навички у власному темпі, у порівнянні з аудіюванням чи говорінням.

Метою статті є опис проведеного методичного експерименту, організованого для перевірки ефективності авторської методики формування навчально-стратегічної компетентності у учнів старших класів, аналіз отриманих під час експерименту результатів, а також формулювання відповідних висновків на основі отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. *Методи дослідження:* теоретичні методи - аналіз, узагальнення та систематизація науково-теоретичних джерел з педагогіки та методики навчання іноземних мов, зокрема тих, що стосуються формуванню навчально-стратегічної компетентності; науковий аналіз джерел з психолінгвістики; метод моделювання - для розроблення моделі формування навчально-стратегічної компетентності учнів старшої школи на основі читання текстів іноземною мовою; експериментальне навчання з метою перевірки ефективності авторської методики; статистичні методи опрацювання даних - аналіз середніх значень, медіани та стандартного відхилення отриманих результатів.

Перевірка ефективності розробленої методики формування навчально-стратегічної компетентності у учнів старшої школи вимагає проведення методичного експерименту. Експеримент проводився згідно з послідовністю, що була визначена М. Ляховицьким [1]: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; етап констатації отриманих даних; 4) перевірка достовірності

результатів експерименту методами математичної статистики; 5) етап інтерпретації отриманих результатів.

Метою експерименту було перевірити ефективність розробленої методики формування навчально-стратегічної компетентності у учнів старшої школи під час читання автентичних текстів іноземною мовою.

Відповідно до поставленої мети було визначено низку завдань експерименту:

- провести передекспериментальну перевірку рівня сформованості стратегій, які використовують учні під час роботи з текстами іноземною мовою;
- спланувати організацію експерименту, підготувати необхідні матеріали;
- провести експериментальне навчання з використанням авторської методики;
- провести післяекспериментальну перевірку рівня сформованості стратегій, які використовують учні під час роботи з текстами іноземною мовою;
- дати інтерпретацію результатів проведення методичного експерименту;
- за допомогою статистичних методів довести або спростувати ефективність авторської методики.

Об'єктами експериментального дослідження стала компетентність учнів старшої школи, а саме навчально-стратегічна компетентність, (зокрема, навчально-стратегічна компетентність у читанні) яка полягає в умінні особи самостійно обирати необхідні тексти для читання, або використовувати попередньо підібрані тексти, і опрацьовувати їх шляхом планування власних дій, компенсування недостатніх знань за допомогою індивідуальних стратегій та формування напрямків власної подальшої діяльності.

Гіпотеза експерименту полягає в твердженні, що використання вправ, які ґрунтуються на етапах мисленнєвих дій за таксономією Б. Блума, та які спрямовані на формування навчально-стратегічної компетентності у здобувачів середньої освіти, сприятимуть підвищенню рівня сформованості стратегії антиципації, стратегії визначення основної ідеї та формування висновків, стратегії використання фонових знань та стратегії заміщення.

Неварійовані умови експерименту: незмінний склад здобувачів середньої освіти у класах; принципи навчання, етапи формування навчально-стратегічної компетентності; критерії оцінювання досягнень здобувачів середньої освіти.

Варійовані умови експерименту: диференціація видів вправ, завдань та способів їх виконання.

Учасники експерименту: учні старшої школи Криворізької середньої загальноосвітньої школи № 4 з поглибленим вивченням іноземних мов.

Передекспериментальна перевірка. Для передекспериментальної перевірки учням було надано завдання, рекомендовані у методиці викладання

іноземних мов для перевірки поточних знань [2]. Завдання відповідали всім необхідним вимогам за кількістю питань, їх різноплановістю і можливістю відповіді на них.

Під час передекспериментальної перевірки визначався рівень сформованості навчально-стратегічної компетентності, зокрема у вигляді використання здобувачами середньої освіти стратегій, що належать до нижчих етапів таксономії Б. Блума [3]: стратегія антиципації (prediction), визначення основної ідеї та формування висновків (identifying main idea and summarizing), використання фонових знань (using background knowledge), стратегії заміщення (fixing-up strategies). Водночас, варто зазначити, що стратегія використання фонових знань є найбільш суб'єктивною з усіх стратегій, які перевіряються, і тому вона впливає на кінцевий результат експерименту менше всього.

Для перевірки стратегії антиципації учням був запропонований текст під назвою "Working Abroad". Завдання до тексту було наступним: "Read the Title and infer about the possible following theme of the given text. Write two sentences, which represent your idea." Слід зазначити, що найчастіше учні використовували для опису своїх думок такі слова як: people – man – success – experience – dissatisfied – money – conditions – advantages and disadvantages – job (interesting, adorable) – someone – his – reason – better. Аналіз слів, які використовували учні, дозволяє зробити висновок, що їх увага є достатньо спрямованою і стосується двох напрямків: 1) досвід або історія певної особи (позитивні або негативні); 2) поради для тих, хто хоче працювати за кордоном.

Рівень розвитку стратегії визначення основної ідеї та формування висновків визначався за допомогою завдань вибору однієї правильної відповіді з чотирьох наданих, які визначали рівень розуміння тексту. Рівень розвитку стратегії використання фонових знань визначався за допомогою завдань вибору однієї правильної відповіді з чотирьох наданих, що стосувалися граматичних та логічних знань. Рівень розвитку стратегії заміщення визначався за допомогою завдань множинного вибору. Аналіз відповідей учнів вказує, що рівень розвитку стратегії основної ідеї та формування висновків знаходиться у межах 83,6%, використання фонових знань - 92,8%, а стратегії заміщення - 80,5%.

Експериментальне навчання. Експериментальне навчання здійснювалося за допомогою розробленої методики, основні принципи якої було викладено у статті "Використання змістових таблиць-шаблонів для розвитку читацьких стратегій учнів". У статті було зазначено, що етапи читання, рівні таксономії Б. Блума та стратегії, які використовують учні, можуть бути розглянуті у певному взаємозв'язку. На основі цих спостережень було створено змістові таблиці-шаблони, які

допомагають скласти завдання для розвитку певного виду стратегії під час використання автентичних іншомовних текстів на будь-якій частині уроку [3], що і необхідно було перевірити експериментально.

Для експериментального навчання були використані художні тексти різного об'єму, складності, жанру, з наявними авторами, або фольклорного характеру. Кожне заняття враховувало позитивні та негативні елементи попередніх занять та мало на меті поступовий розвиток навчально-стратегічної компетентності шляхом навчання стратегії антиципації, стратегії визначення основної ідеї та формування висновків, стратегії використання фонових знань та стратегії заміщення.

Післяекспериментальна перевірка стратегій. Післяекспериментальна перевірка стратегій проводилася за принципами, аналогічними до передекспериментальної перевірки та з подібними завданнями, що перевіряли рівень сформованості навчально-стратегічної компетентності учнів.

Стратегія антиципації знову була спрямована на визначення можливого змісту тексту під назвою "The Story of a Teddy Bear". Серед слів, які найчастіше використовувалися, переважали: story – creation – teddy bear – toy – history – owner. Основні напрямки думок здобувачів середньої освіти також вкладаються у дві ідеї, які є достатньо спрямованими: 1) історія створення плюшевого ведмедика; 2) історія пригод іграшки-ведмедика або її власника. Також можна зазначити, що під час післяекспериментальної перевірки здобувачі середньої освіти стали використовувати більш структуровані та точні за змістом речення, конкретніше висловлювати свої думки. Це свідчить про збільшення рівня розвитку стратегії антиципації.

Рівень розвитку стратегії визначення основної ідеї та формування висновків набув значення 92,5%, використання фонових знань на даній перевірці стало 87,5%, а стратегія заміщення набув значення 85,4%.

Отже, стратегія визначення основної ідеї та формування висновків підвищилася майже на 9%, стратегія використання фонових знань знизилася на 5,3%, а стратегія заміщення підвищилася майже на 5%.

За допомогою статистичних методів опрацювання даних, виконаних у програмному забезпеченні Microsoft Excel, також було обраховано медіану та стандартне відхилення як для загального виконання тексту, так і для кожної зі стратегій, що розвивалися у учнів, окремо. Розрахунок середнього значення відбувався за допомогою команди "СРЗНАЧ", медіани за допомогою команди "МЕДИАНА", а стандартного відхилення за допомогою команди "СТАНДОТКЛОН". Результати обчислення представлені у Таблиці 1 та Таблиці 2.

Таблиця 1

Середні значення, медіани та стандартні відхилення для перед- та післяекспериментальної перевірок стратегій визначення основної ідеї та формування висновків, використання фонових знань та заміщення у загальному огляді

Тип питання на перевірку стратегії	Номер питання	Передексп. перевірка	Післяексп. перевірка
<i>Перевірка стратегії визначення основної ідеї та формування висновків</i> Вибір одного правильного варіанту після опрацювання тексту типу: – Before moving to Germany Jonathan Palmer A. had learned the German language at University B. had worked in different places. C. had his own advertising company. D. had lived in Australia and America.	1	100	100
	2	100	100
	3	36	75
	4	82	100
	5	100	87,5
<i>Перевірка стратегії використання фонових знань</i> Вибір правильного варіанту, пов'язаний з граматичними або логічними питаннями типу: – What a grey day! It's very A. sunny B. cloudy C. cloudless D. bright	6	91	100
	7	91	87,5
	8	100	87,5
	9	100	100
	10	82	62,5
<i>Перевірка стратегії заміщення</i> Зіставлення визначення і тлумачення з додатковими помилковими варіантами типу: 1. A double-decker is... 2. The Statue of Liberty was presented to USA by... A. France in recognition of international friendship in 1986 B. a red bus often used for touring rather than for mass transit in London C. musical instrument the Scottish people play.	11	91	75
	12	100	100
	13	73	75
	14	46	87,5
	15	82	87,5
	16	91	87,5
Середнє значення		85,3125	88,28125
Медіана		91	87,5
Стандартне відхилення		19,2967	11,60886

Таблиця 2

Статистичний аналіз результатів формування стратегій у учнів

Стратегія визначення основної ідеї та формування висновків, %			
	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Середнє значення	83,6	92,5	8,9
Медіана	100	100	0
Стандартне відхилення	27,72	11,18	-16,54
Стратегія використання фонових знань, %			
	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Середнє значення	92,8	87,5	-5,3
Медіана	91	87,5	-3,5
Стандартне відхилення	7,53	15,31	7,78
Стратегія заміщення, %			
	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Середнє значення	80,5	85,4	4,9
Медіана	86,5	87,5	1
Стандартне відхилення	19,23	9,41	-9,82

У математичній статистиці, стандартне відхилення визначає, наскільки результати можуть бути “розсіяні” від середнього значення вибірки. З Таблиці 2 стандартне відхилення для стратегії розуміння основних положень тексту та стратегії заміщення є значно нижчими для післяекспериментальної перевірки, ніж для доекспериментальної. Маючи підвищення середнього

рівня сформованості вищезазначених стратегій, а також більше тяжіння результатів сформованості до цього рівня, що підтверджується стандартним відхиленням, ми можемо зробити висновок про позитивний вплив методики на формування навчально-стратегічної компетентності у учнів.

За результатами експериментального дослідження при застосуванні методики формування

навчально-стратегічної компетентності, що включає вправи, розроблені за допомогою використання змістових таблиць-шаблонів, підвищує рівень використання стратегії антиципації, стратегії розуміння основних положень тексту та стратегії заміщення учнями старшої школи.

Висновки та перспективи. Отже, перевірка розробленої методики з формування навчально-стратегічної компетентності на основі таксономії Б. Блума, показує ефективність використання вправ, спрямованих на розвиток певних компетенцій, зокрема, стратегії антиципації, стратегії визначення основної ідеї та формування висновків, а також стратегії заміщення.

Подальшою перспективою є написання рекомендацій для складання комплексу вправ, який може бути сформований у вигляді посібника для формування навчально-стратегічної

компетентності під час читання автентичних текстів іноземною мовою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ляховицький М.В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. фак. вузов. Москва: Высшая школа, 1981. 159 с.
2. Пасічник О.С., Шопулко М.Н., Трифан М.С., Мельник С.О. Збірник завдань для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів в основній школі. Київ, 2013. 36 с.
3. Nikonenko S. S. Usage of Content Table-patterns for Developing Students' Reading Strategies. *Polish Journal of Science №31* [2020]. VOL. 3 pages 8-13. URL: <https://www.poljs.com/wp-content/uploads/2020/09/POLISH-JOURNAL-OF-SCIENCE-%E2%84%9631-2020-VOL.-3.pdf>

РОЗВИТОК ЕВРИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

DEVELOPMENT OF HEURISTIC ABILITIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS AND COMPETITIVENESS OF MODERN

У статті проаналізовано розвиток евристичних здібностей в процесі вивчення української мови для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця.

Визначено, що евристичні здібності – це інтегральна якість особистості, що визначає її здатність до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування оригінальних ідей.

А головною метою розвитку евристичних здібностей у майбутніх фахівців під час вивчення української мови є максимально розвинути закладений творчий потенціал, та сформувати інтерес до самопізнання, творчого саморозвитку.

Запропоновано застосування інтерактивних методів навчання, а саме: кейс-методу, мозкового штурму (мозкової атаки), методу круглого столу, методу проектів, дискусій, ділової гри, рольової гри у підготовці майбутніх фахівців, що сприятиме розвитку евристичних здібностей. Крім того, визначено, що означені методи дозволяють організовувати нетрадиційні навчальні лекції, які підвищують рівень активного засвоєння знань і включення студента у процес співпраці і взаємодії на практичних і семінарських заняттях, створюючи такі ситуації, які допоможуть вирішувати різноманітні навчальні проблеми і проблеми як спілкування, так і взаємостосунків.

Зроблено висновки, що сучасне суспільство потребує якомога повнішого використання і розвитку евристичних здібностей в усіх сферах життя соціума. Люди з евристичними здібностями, високою культурою мови й мовлення, мають авторитет в усіх сферах суспільства. Сучасні інноваційні технології необхідно використовувати в процесі вивчення української мови для розвитку евристичних здібностей у майбутніх фахівців. Саме реалізація розвитку евристичних здібностей у процесі вивчення української мови через застосування інноваційних технологій дозволяє створити передумови для формування компетентної особистості майбутнього фахівця, здатного побудувати нову Україну європейського типу.

Ключові слова: евристичні здібності, інтерактивні методи навчання, метод проектів, конкурентоздатність, професійна спрямованість.

The article analyzes the development of heuristic abilities in the process of learning the Ukrainian language for the formation of professional skills and competitiveness of modern specialists.

It is determined that heuristic abilities are an integral quality of a person, which determines his ability to be creative, to accept new, non-standard creative thinking, to generate original ideas. And the main purpose of the development of heuristic abilities of future professionals in the study of the Ukrainian language is to maximize the inherent creative potential, and to form an interest in self-knowledge, creative self-development.

The use of interactive teaching methods is proposed, namely: case method, brainstorming, round table method, project method, discussions, business game, role play in training future professionals, which will promote the development of heuristic abilities. In addition, it is determined that these methods allow to organize non-traditional educational lectures that increase the level of active learning and involvement of students in the process of cooperation and interaction in practical and seminar classes, creating situations that help solve various educational and communication problems, and relationships.

It is concluded that modern society needs the fullest possible use and development of heuristic abilities in all spheres of society. People with heuristic abilities, high culture of language and speech, have authority in all spheres of society. Modern innovative technologies must be used in the process of learning the Ukrainian language to develop heuristic abilities in future professionals. It is the realization of the development of heuristic abilities in the process of learning the Ukrainian language through the use of innovative technologies allows to create preconditions for the formation of a competent personality of the future specialist, able to build a new Ukraine of European type.

Key words: heuristic abilities, interactive teaching methods, project method, competitiveness, professional orientation.

УДК 37. 211.24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.21>

Савчук Н.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри практичного
мовознавства
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми. У зв'язку з швидкими змінами, які відбуваються в соціально-економічному та політичному житті українського суспільства, виникає потреба у формуванні професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця, який здатний самостійно приймати рішення, чітко розуміти і усвідомлювати свій вибір, швидко реагувати на всі зміни, креативно вирішувати будь-які проблемні питання, пристосовуватися до різних ситуацій, розробляти та впроваджувати щось нове. На основі цього, підвищується важливість наукових

досліджень, які спрямовані на розвиток евристичних здібностей у майбутніх фахівців, насамперед, в процесі вивчення української мови.

Розвиток евристичних здібностей у майбутніх фахівців є одним з ключових завдань, оскільки у зв'язку з глобалізаційними процесами в освітній сфері, потребує неперервного оновлення знань, створення нових, нестандартних ідей, унікальних підходів і основних шляхів їх впровадження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Отже, важливо зазначити, що наукові дослідження,

які спрямовані на вивчення розвитку творчої особистості відображені в працях таких вчених як: Б. Ааньєва, Г. Балла, І. Беха, Н. Лейтеса, О. Леонтьєва, В. Оконя, С. Рубінштейна, Б. Теплова, С. Сисоевої, Е. Торренса та ін. У роботах М. Махмурова, Т. Шамоної та ін. А наприклад, дослідниками В. Андрєєвим, І. Лернером, А. Лупторським вивчалися проблемні питання стосовно організації творчих завдань і способів їх вирішення за рахунок реалізації евристичних методів навчання вивчалися.

Крім того, особливу увагу акцентували вчені на різних засобах розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця, наприклад, Т. Васильєва – у процесі вивчення іноземних мов, С. Мельник – під час вивчення української літератури. Отже, на основі проведеного аналізу наукових досліджень зазначених вчених, необхідно зазначити, що не було приділено достатньої уваги розвитку евристичних здібностей в процесі вивчення української мови для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця.

Метою статті є аналіз розвитку евристичних здібностей в процесі вивчення української мови для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність і недостатня розробленість розвитку евристичних здібностей в процесі вивчення української мови для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця обумовила вибір теми нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі проведеного аналізу наукової психологічної та педагогічної літератури, а також власного практичного досвіду, необхідно розглянути основні педагогічні засоби з метою розвитку евристичних здібностей у майбутніх фахівців під час вивчення української мови [3, с. 139].

Але, у зв'язку з тим, що предметом нашого дослідження є розвиток евристичних здібностей у майбутніх фахівців, перш за все, необхідно проаналізувати змістовне наповнення даного поняття.

Аналізуючи поняття евристичні здібності, необхідно акцентувати увагу на визначенні вченого А. Хуторського, який зазначав, що це комплекс здібностей особистості у процесі виконання діяльності та певних дій, які спрямовані на створенні нових освітніх товарів. Крім того, вчений зазначав, що в основі евристичних здібностей знаходиться такі якості людини, а саме: когнітивність, креативність та методологічність, які поєднані між собою.

Когнітивні якості потрібні людині для пізнання навколишньої дійсності, і які розподілені відповідно до навчальних курсів, уміння відчувати навколишній світ, формувати та задавати питання, здійснювати пошук основних причин явищ. Креативні якості забезпечують умови створення

студентом творчого продукту у процесі навчальної діяльності – це натхненність, фантазія, гнучкість розуму; розкутість думок та почуттів, рухів; прогностичність; наявність власної думки.

Методологічні якості виявляються при організації освітньої діяльності майбутнього фахівця у двох попередніх її проявах, а саме: у пізнанні та творчості, тобто це здатність усвідомлення основних завдань навчальної діяльності та вміння їх трактувати; вміння правильно формувати мету та організувати основні кроки для її досягнення; рефлексивне мислення; комунікативні якості [6].

Таким чином, на основі наукових поглядів вченого, необхідно зазначити, що евристичні здібності є значно ширшим поняттям ніж творчі здібності. Крім того, інший вчений Б. Теплов, зазначав, що для визначення змістовного наповнення поняття «евристичні здібності», які він розглядав як властивість, що здійснює вагомий вплив на ефективність діяльності, необхідно розкрити сутність терміну «евристична діяльність» [4, с. 9].

Отже, інший дослідник, а саме: Г. Федотова, описують евристичну діяльність як особливий вид пошуково-творчої діяльності з наявністю інтуїтивних процесів, у межах якої вирішується проблема, виражається нова стратегія чи система дій у інформаційному полі [5, с. 33].

Таким чином, визначаючи евристичну діяльність як особливий вид творчої діяльності та акцентуючи увагу на тому, що при реалізації творчої діяльності свідомість пасивно сприймає творчий продукт, а несвідоме активно породжує творчий продукт та представляє його свідомості, вважаємо, що, евристичні здібності є складовою творчих здібностей.

Отже, евристичні здібності будемо розглядати інтегральну якість особистості, що визначає її здатність до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування оригінальних ідей.

А головною метою розвитку евристичних здібностей у майбутніх фахівців під час вивчення української мови є максимально розвинути закладений творчий потенціал, та сформувати інтерес до самопізнання, творчого саморозвитку.

Процес розвитку евристичних здібностей в процесі вивчення української мови для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця потребує оновлення змісту освіти, впровадження інноваційних форм і методів навчання; спрямування методичної діяльності науково-педагогічних працівників на розробку навчально-методичного забезпечення, проведення сучасних форм методичної роботи; матеріально-технічне забезпечення процесу навчання на сучасному рівні.

Крім того, застосування в процесі вивчення української мови технічних засобів навчання,

а саме: кінофільмів, телепередач, звукозаписів, також сприятимуть розвитку евристичних здібностей у майбутніх фахівців.

Вважаємо, що найбільш результативним для розвитку евристичних здібностей є використання на заняттях інтерактивних методів навчання. Тому пропонуємо використовувати цілий арсенал інтерактивного навчання, наприклад, «Робота в парах», «Мозковий штурм», «Кейс ситуації», а також ділові та рольові ігри, дискусії, дебати. Таким чином, застосування на заняттях з української мови інтерактивних технологій забезпечує створення атмосфери доброзичливості, сприяє вияву здібностей до творчої діяльності.

Застосування інтерактивних методів навчання, а саме: кейс-методу, мозкового штурму (мозкової атаки), методу круглого столу, методу проєктів, дискусій, ділової гри, рольової гри у підготовці майбутніх фахівців, на нашу думку, сприятиме розвитку евристичних здібностей, оскільки означені методи дозволяють організовувати нетрадиційні навчальні лекції, які підвищують рівень активного засвоєння знань і включення студента у процес співпраці і взаємодії на практичних і семінарських заняттях, створюючи такі ситуації, які допоможуть вирішувати різноманітні навчальні проблеми і проблеми як спілкування, так і взаємостосунків.

Практичні заняття, у яких переважають наведені технології дають змогу максимально наблизити навчання до реального життя і пов'язати теоретичний матеріал з практичною діяльністю.

Кожна із зазначених технологій активного навчання, розвиваючи евристичні здібності і проводячи пошук оптимальних професійних рішень, має свою специфіку і відмінні особливості з використання їх у навчальному процесі. Необхідно зазначити, що в процесі вивчення української мови відбуваються процеси обговорення і «польоти живої думки», де студенти збагачуються новими ідеями.

Досягнути результативності в процесі вивчення української мови можна, застосовуючи таку модель роботи, в основу якої покладено принципи систематичності та системності.

Розвиток евристичних здібностей в процесі вивчення української мови може реалізовуватися за допомогою цілеспрямованої системи навчання, що побудована з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та їх здатності до творчості. Необхідно зазначити, що застосування інноваційних технологій, методів навчання, використання прогресивних організаційних форм навчально-пізнавальної роботи здійснюють вагомий вплив на розвиток евристичних здібностей у майбутніх фахівців в процесі вивчення української мови.

Отже, професійна спрямованість методики навчання української мови сприяє підвищенню зацікавлення студентів, а реалізація на практичних

заняттях проєктних технологій сприяє розвитку евристичних здібностей у студентів та стимулює їх до саморозвитку й самореалізації в різних видах діяльності. Вважаємо, що оригінальними є проєкти підручників, збірників диктантів, переказів, вправ, які розробляють майбутні фахівці. Наприклад, реалізація проєкту «Слово як зброя», відіграє важливе значення для розвитку евристичних здібностей, в процесі його виконання на практичних заняттях, студенти працюють з різними словниками з української мови, з'ясовують лексичне значення слова, його походження, підбирають спільнокореневі слова, синоніми, антоніми.

Крім того, поглибленню професійних знань студентів в процесі вивчення української мови сприяє інформація про використання слова в назвах літературних творів, газет, журналів, художніх фільмів. Таким чином, дана технологія сприяє опануванню студентами глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту та забезпечує формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних текстів, розвитку пізнавальної сфери, збільшення їхньої мотивації та зацікавленості до вивчення української мови.

Під час використання проєктного методу всі учасники навчально-виховного процесу розв'язують чимало різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань. Це сприяє розвитку пізнавальних навичок студентів, розвитку евристичних здібностей.

Таким чином, основними вимогами до використання методу проєктів є: наявність значущої у дослідницькому, творчому аспекті проблеми (завдання), розв'язання якої потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістової частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів: визначення проблеми досліджуваних завдань, що впливають з неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження; обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентації, захисту, творчих звітів); збір, систематизація та аналіз отриманих даних; підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висунення нових проблем дослідження [1, с. 13].

Таким чином, застосування проєктної технології спрямовує студентів на створення нового продукту, ілюструє життя і мову рідної країни, ілюстрацією можуть бути духовні і матеріальні аспекти життя.

Також, важливим методом для розвитку евристичних здібностей у студентів в процесі вивчення української мови є включення їх до науково-дослідницької, експериментальної роботи, що сприяє

формуванні вмінь зіставляти наукову інформацію та її проєкцію в підручниках, уміння самостійно здійснювати адаптацію текстів наукового стилю, уміння не лише швидко та правильно розв'язувати вправу зі підручника, а й оцінити її дидактичний, виховний, соціокультурний потенціал, запропонувати власне бачення певної теми з навчальної дисципліни.

Крім того, активна робота над курсовими роботами, участь у студентських олімпіадах, науково-практичних конференціях, підготовка конкурсних наукових робіт, наукових статей, співпраця з науково-педагогічними сприяють розвитку евристичних здібностей у майбутніх фахівців, розвитку вмінь усвідомлювати та вирішувати проблемні завдання.

У зв'язку з тим, що в наш час розвиток креативних здібностей в процесі вивчення української мови значною мірою слугує своєрідним механізмом формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця, тому пропонуємо основні етапи розвитку даних здібностей з характерними для них послідовних дій:

1. Створення сприятливо-стимулюючих умов з метою активізації евристичних здібностей у майбутніх фахівців, що передбачає, насамперед, існування на практичних заняттях з української мови атмосфери довіри та поваги для саморозкриття та самовираження. На даному етапі пропонуємо використання таких технологій, які будуть орієнтовані на забезпечення групової взаємодії, а саме: елементи групових розминок, театру спонтанності, рольові ігри, які при правильному їх поєднанні допомагають подолати страхи, знизити тривожність, що пов'язана із самовираженням і самопрезентацією в групі.

2. Розвиток евристичних здібностей за допомогою інноваційних технологій творчого самодослідження і самовираження. Робота на даному етапі передбачає існування відповідного рівня довіри студентів один до одного у групі, і насамперед, до науково-педагогічного працівника. Але, необхідно зазначити, що якщо перший етап пройшов успішно, то рівень довіри формується автоматично. Вираження студентом своїх евристичних здібностей у процесі вивчення української мови пов'язаний з унікальністю та самобутністю кожного представника групи в будь-який момент часу. Розглянувши у даному аспекті евристичні здібності, які стають на шлях розвитку, студент може без страху робити помилки в будь-якій новій ситуації чи завданні. Крім того, варто зазначити, що процес творчості перетворюється на шлях самопізнання, відбувається конструктивне спілкування з оточуючими, а також з власною особистістю, і в результаті чого простежується збільшення ресурсу майбутнього фахівця та поетапне збільшення рівня свободи застосування вже отриманих на заняттях з української

мови професійних умінь та практичних навичок. Необхідно акцентувати увагу на тому, в процесі вивчення української мови від викладача залежить розвиток евристичних здібностей навчання та вимагає створення в навчальній групі сприятливої атмосфери, а саме: безоціночність і прийняття кожного студента у групі таким, яким він є.

3. Здійснення аналізу виникаючих у процесі вивчення української мови проблем творчого характеру, обмежень і блокувань, із подальшим їх опрацюванням. На даному етапі необхідно використовувати техніки рольового моделювання. На першому занятті студентам необхідно дати зрозуміти, що дана навчальна дисципліна буде базуватися на їхніх запитах, що в подальшому сприятиме їх професійному розвитку.

4. Закріплення отриманих в процесі вивчення української мови навичок для використання їх у подальшій професійній діяльності. На даному етапі основними критеріями з метою оцінювання результативності різних форм та методів креативної взаємодії мають бути показники, які включають в себе рівень оволодіння професійними знаннями, вміннями і практичними навичками, та показники сформованості особистісно-професійних якостей (інтелект, духовність, евристичні здібності), що важливі для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця.

Крім того, головною умовою розвитку евристичних здібностей в процесі вивчення української мови є самостійна робота. Це пов'язано з тим, що здобуті майбутніми фахівцями самостійно знання сприймаються свідомо з самого початку [2, с. 32].

Пропонуємо наступні евристичні методи, які активізують роботу студентів на заняттях з української мови, а саме: мотивувати майбутніх фахівців працювати самостійно; заохочувати працювати над проєктами, теми які пропонують студенти; створювати атмосферу відкритості та уникати тиску на студентів; надавати повну свободу під час виконання творчих завдань для реалізації евристичних здібностей.

Висновок та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження, необхідно зазначити, що питання розвитку евристичних здібностей у процесі вивчення української мови для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця сьогодні є актуальним. Сучасне суспільство потребує якомога повнішого використання і розвитку евристичних здібностей в усіх сферах життя соціума. Люди з евристичними здібностями, високою культурою мови й мовлення, мають авторитет в усіх сферах суспільства.

Сучасні інноваційні технології необхідно використовувати в процесі вивчення української мови для розвитку евристичних здібностей у майбутніх фахівців.

Саме реалізація розвитку евристичних здібностей у процесі вивчення української мови через застосування інноваційних технологій дозволяє створити передумови для формування компетентної особистості майбутнього фахівця, здатного побудувати нову Україну європейського типу.

Перспективними напрямками дослідження є окреслення принципів розвитку креативних здібностей у майбутніх фахівців розробка критеріїв і показників креативності у студентів в процесі вивчення української мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борисенко В.В. Сучасні освітні технології навчання української мови у вищій школі. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 3. С. 8–91.
2. Доценко С. О. Творчі методи прийняття ефективних рішень Професійна освіта: методологія,

теорія та технології : зб. наук. праць / ред. колегія І.І. Доброскок (голов. ред) та ін. Київ. : Педагогічна думка, 2017. Вип. 6. С. 32–47.

3. Махлай О. Творчість і креативність: психологічна сутність та зміст понять. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України серія: психологічні науки*. 2017. № 3(8). С. 139–152.

4. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 9–11.

5. Федотова Г.А., Пчелина Е.А. Формирование эвристической деятельности студентов вуза. В. Новгород, 2004. С. 33–37.

6. Хуторской А.В. Структура эвристических способностей учащихся. *Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований*: Мат. науч. конф., посвященной памяти В.Н. Дружинина, 19–20 сент. 2005 г. Москва: Ин-т психологии РАН, 2005.

КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ

COMPUTER-ORIENTED METHODOLOGY OF EDUCATORS' MATHEMATICAL ABILITIES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICAL ANALYSIS

З огляду на запровадження компетентнісної моделі освіти на часі дослідження, в яких студіюються внутрішні прояви компетентності, науково переосмислюється значущість індивідуально-психологічних якостей здобувачів освіти. Проблемне поле складають математичні здібності як суттєва внутрішня характеристика математичної компетентності, як іманентний атрибут, що превалює в її особистісно-психологічному вимірі. Дотепер недостатньо розробленою є методика розвитку математичних здібностей здобувачів освіти в умовах комп'ютерної підтримки.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та запровадженні комп'ютерно орієнтованої методики розвитку математичних здібностей здобувачів освіти у процесі вивчення математичного аналізу.

Теоретичним підґрунтям розробленої методики є положення про провідну роль розвивальної функції навчання; про організацію комп'ютерного навчання відповідно до структури навчально-математичної діяльності, специфіки математичних здібностей і задачної системи їх розвитку; про створення в навчанні зон найближчого математичного розвитку здобувачів освіти; про задачний підхід і принцип розвивальної наступності задачної системи навчання математичному аналізу; про комп'ютерне (графічне) моделювання задачних ситуацій; про інформаційно-комунікаційне середовище як суб'єкт освітньо-математичного процесу. Комп'ютерно орієнтована методика розвитку математичних здібностей здобувачів освіти містить чотири етапи, в ході яких за комп'ютерної підтримки визначаються зони актуального математичного розвитку здобувачів освіти, створюються зони їхнього найближчого математичного розвитку, забезпечується перетворення зон найближчого математичного розвитку в зони актуального математичного розвитку, здійснюється проектування зон найближчого математичного розвитку здобувачів освіти.

Розроблена методика передбачає проведення навчальних експериментів, актуалізує гіпотетичні міркування здобувачів освіти та робить акцент на дослідницькому методі навчання. Зміст цієї методики, її етапність корелює з основними компонентами математичних здібностей здобувачів освіти: системотвірним, кодувально-формалізованим, когнітивно-узагальнювальним, мнемічно-узагальнювальним.

Ключові слова: математичні здібності, здобувачі освіти, методика розвитку, комп'ютерна підтримка, математичний аналіз.

Given the introduction of a competency-based model of education at the time of the study, in which internal manifestations of competence are studied, the importance of individual psychological qualities of students is being scientifically rethought. The problem field consists of mathematical abilities as an essential internal characteristic of mathematical competence, as an immanent attribute that prevails in its personal and psychological dimension. To date, the method of developing the mathematical abilities of students in terms of computer support is insufficiently developed.

The purpose of the work is to theoretically substantiate, develop and implement computer-based methods for the development of mathematical abilities of students in the process of studying mathematical analysis.

The theoretical basis of the developed methodology is the provision on the leading role of the developmental function of learning; on the organization of computer training in accordance with the structure of educational and mathematical activities, the specifics of mathematical abilities and the task system of their development; on the creation of zones of the nearest mathematical development of students in education; about the problem approach and the principle of developmental continuity of the problem system of teaching mathematical analysis; about computer (graphic) modeling of problem situations; about the information and communication environment as a subject of the educational and mathematical process.

The computer-oriented method of developing mathematical abilities of students contains four stages, during which computer-assisted areas of current mathematical development of students are determined, areas of their immediate mathematical development are created, areas of immediate mathematical development are transformed into areas of current mathematical development. Designing zones of the nearest mathematical development of students.

The developed methodology involves conducting educational experiments, actualizes the hypothetical considerations of students and emphasizes the research method of teaching. The content of this technique, its phasing correlates with the main components of the mathematical abilities of students: system-forming, coding-formalized, cognitive-generalizing, mnemonic-generalizing.

Key words: mathematical abilities, students, methods of development, computer support, mathematical analysis.

УДК 378.147:51
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.22>

Семенець С.П.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри фізики
та вищої математики
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Семенець Л.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри фізики
та охорони праці
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Давидчук С.П.,
ст. викладач кафедри фізики
та вищої математики
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Чугунова О.В.,
вчитель математики
Відокремленого підрозділу «Науковий
ліцей» Державного університету
«Житомирська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Компетенція математичної освіти, її переорієнтація із знаннєвої моделі на

компетентнісну зумовлюють наукове переосмислення місця і ролі індивідуально-психологічних утворень і особистісних якостей здобувачів освіти. Усталеною є освітня практика, коли математична

компетентність вимірюється на основі зовнішніх проявів - спроможності діяти, передусім, за результатами розв'язування прикладної задачі з математики, правильно зробленої або ж обраної відповіді. Так чи інакше нівелюються особистісні виміри здобувачів освіти, які забезпечують успішну навчально-математичну діяльність, слугують розвитку математичної компетентності. Насправді бракує методичних досліджень про розвиток індивідуально-психологічних утворень здобувачів освіти, які відносяться до внутрішнього прояву такої компетентності. У представленій роботі концептуальним є положення про математичні здібності як присутню внутрішню характеристику математичної компетентності, як іманентний атрибут, що превалює в її особистісно-психологічному вимірі. *Суперечності між традиційно усталеною методикою навчання математики та гострим соціальним запитом на науково обґрунтовану методику розвитку математичних здібностей здобувачів освіти в процесі вивчення математичного аналізу зумовлюють актуальність порушеної в роботі проблеми.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Змістовий аналіз методичних досліджень дозволяє стверджувати, що використанню засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в навчанні математики присвячено чимало наукових праць. Визнанням атрибутом комп'ютерно орієнтованих методик слугують сучасні педагогічні програмні засоби (ППЗ), що забезпечують унаочнення навчального матеріалу, вможливають динамічні геометричні інтерпретації задачних ситуацій, а також дозволяють швидко виявляти рівень базових знань і умінь здобувачів освіти.

Значний вклад у вирішення проблеми формування інформаційної культури та інформатичної компетентності майбутнього вчителя, створення й використання комп'ютерно орієнтованих дидактичних засобів навчання математики зробив академік М. І. Жалдак. Він виділив два типи педагогічних програмних засобів:

- ППЗ, розраховані на зменшення часу спілкування учня і вчителя, на організацію навчання зовсім без вчителя;
- ППЗ, розраховані на якомога інтенсивніше спілкування учнів і вчителя за рахунок ефективного використання засобів ІКТ і звільнення учнів від необхідності витрачати значний час на виконання технічних, рутинних операцій, коли вони практично не спілкуються з вчителем.

На думку вченого, вивільнений час може бути використаний на постановку проблем, з'ясування разом з вчителем сутності досліджуваних процесів і явищ, розробку відповідних інформаційних моделей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, порівняння різноманітних проявів закономірностей, що має важливе значення як

для фундаменталізації математичних знань, так і для надання результатам навчання прикладного, практично значимого характеру [1, с. 8].

О. В. Семеніхіна дослідила професійну готовність майбутніх вчителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань, обґрунтувала теоретичні та методичні аспекти формування вмінь раціонально обирати програмний засіб динамічної математики [5].

Осібню студіювалися комп'ютерні інструменти програм динамічної математики, з'ясовувалися методичні аспекти їх використання [4].

В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семєріков і С. В. Шокалюк дослідили інноваційні ІКТ навчання математики, розкрили їх змістовий компонент, окреслили комп'ютерно орієнтовані методи і форми навчання, обґрунтували актуальні питання застосування електронних, дистанційних та мобільних технологій навчання математики. Колективом науковців висвітлено умови формування особистісних якостей здобувачів освіти в процесі комп'ютерно орієнтованого навчання математики [2].

Особливості реалізації концепції розвивального навчання математики в умовах комп'ютерної підтримки, методика використання ППЗ у процесі вивчення здобувачами освіти елементарної математики висвітлюються в роботі «Елементарна математика» (розроблено на основі концепції розвивальної освіти) [3, с. 156].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У рамках визначеної в роботі загальної науково-педагогічної проблеми на часі розроблення комп'ютерно орієнтованої методики розвитку математичних здібностей здобувачів освіти в процесі вивчення математичного аналізу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – теоретично обґрунтувати та розробити комп'ютерно орієнтовану методику розвитку математичних здібностей здобувачів освіти в процесі вивчення математичного аналізу, навести приклади її реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети окреслимо методичні засади використання засобів ІКТ, до яких відносимо такі положення:

1. Провідна роль розвивальної функції навчання математики. Засоби ІКТ у дослідженні розглядаються, передусім, як засоби розвитку математичних здібностей здобувачів освіти.

2. Організація комп'ютерного навчання відповідно до структури навчально-математичної діяльності, специфіки математичних здібностей та задачної системи їх розвитку.

3. Створення в процесі комп'ютерно орієнтованого навчання зон найближчого математичного розвитку. З огляду на те, як здобувачі освіти володіють комп'ютером та якими є зони їхнього найближчого

математичного розвитку, організовується доцільна навчально-математична діяльність.

4. Задачний підхід і принцип розвивальної наступності навчання математичному аналізу в умовах комп'ютерної підтримки. Використання засобів ІКТ у процесі розв'язування задач різних рівнів змістового теоретичного узагальнення.

5. Комп'ютерне (графічне) моделювання задачних ситуацій у навчанні математичному аналізу. Засаднича ідея прикладної математики, заснована на математичному моделюванні, пролонгується комп'ютерним моделюванням.

6. Інформаційно-комунікаційне середовище є суб'єктом освітнього процесу, що передбачає організацію навчання математики на основі положень трисуб'єктної дидактики як сучасного напрямку педагогічної науки.

До основних вимог до використання ППЗ відносимо:

- легкість встановлення на будь-який пристрій, що не потребує потужної комплектації;
- простота у використанні і доступність для оволодіння користувачем;
- відповідність віковим особливостям здобувачів освіти;
- відповідність змісту навчальної програми з математичного аналізу;
- можливість організації різних видів навчальної роботи (колективної, групової, індивідуальної).

Такими ППЗ є «GRAN1», «GRAN-2D», «GRAN-3D», «GeoGebra», «Derive», «AdvancedGrapher». Серед існуючих математичних пакетів варто виокремити програму «GeoGebra». Її перевагою є можливість покроково демонструвати хід побудови фігур, відображати динаміку зміни властивостей графіка чи фігури. Тут є можливість анімаційно змінювати координати точок, у результаті чого фігура нібито оживає на моніторі, змінюючи своє зображення. Це допоможе здобувачам освіти не тільки візуалізувати навчальний матеріал, але й провадити дослідження, що слугують підґрунтям для самостійного формулювання теорем, відшукування ідей, прийомів і методів їх доведення. Використання ППЗ «GeoGebra» спрощує складання алгоритму розв'язування типових задач, слугує змістовому узагальненню навчального матеріалу, що в підсумку закладає технологічні основи для розвитку математичних здібностей здобувачів освіти.

Комп'ютерно орієнтована методика розвитку математичних здібностей здобувачів освіти передбачає організацію навчально-математичної діяльності згідно з такими етапами.

I етап. *Визначення зон актуального математичного розвитку здобувачів освіти за комп'ютерної підтримки.*

Тут доцільно використовувати різноманітні програмні засоби (ППЗ) для перевірки сформованості

базових знань і вмінь (базова зона актуального математичного розвитку). Водночас, варто зважати на те, що результати контролю мають слугувати підґрунтям для організації конструктивного діалогу для визначення інших можливих зон розвитку актуального математичного розвитку здобувачів освіти: навчальної та навчально-теоретичної.

Наведемо приклад. Перед вивченням теми «Друга похідна. Поняття опуклості функції» встановлюються зони актуального математичного розвитку здобувачів освіти. З'ясовується, чи оволоділи вони поняттям похідної, чи знають у чому полягає геометричний зміст похідної, чи вміють застосовувати похідну до визначення проміжків зростання та спадання функції. Для цього готуються завдання із ілюстративним (графічно-рисунковим) супроводом. За допомогою програми «GeoGebra» будуються графіки функцій (рис. 1) та організовується навчальний діалог, у ході якого даються відповіді на такі питання.

1) Послугуючись графіком функції $y = x^2$ (рис. 1а), визначте, чому дорівнює $\tan \angle BAC$?

2) Чому дорівнює кутовий коефіцієнт дотичної до графіка функції $y = x^2$ в точці з абсцисою $x_0 = 2$?

3) Чому дорівнює значення похідної в точці $x_0 = 2$?

4) Вкажіть значення аргументу для яких $f'(x) > 0$, $f'(x) < 0$, $f'(x) = 0$?

5) Використовуючи рис. 2б визначте, в яких точках похідна не існує, поясніть чому.

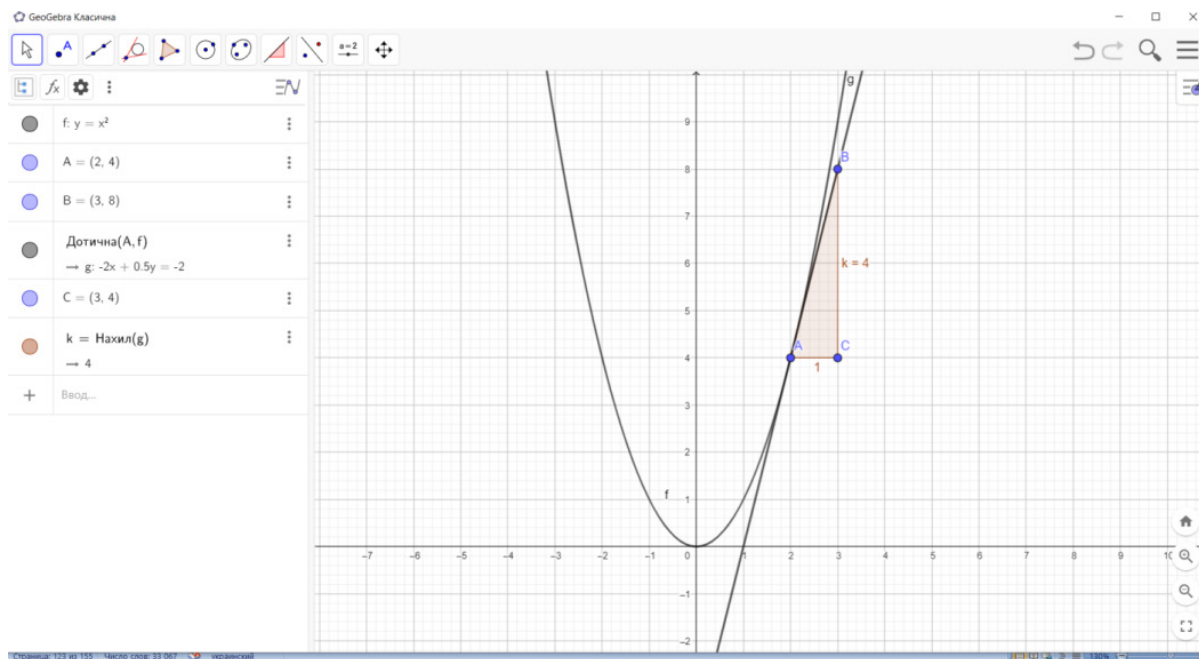
6) Використовуючи рисунки визначте проміжки зростання та проміжки спадання функції, якими є значення похідної на проміжку зростання (спадання) функції.

Переміщуючи точку А за допомогою «миші» (клікнувши та утримуючи її), легко змінити умову задачі та залучити до діалогу декількох здобувачів освіти.

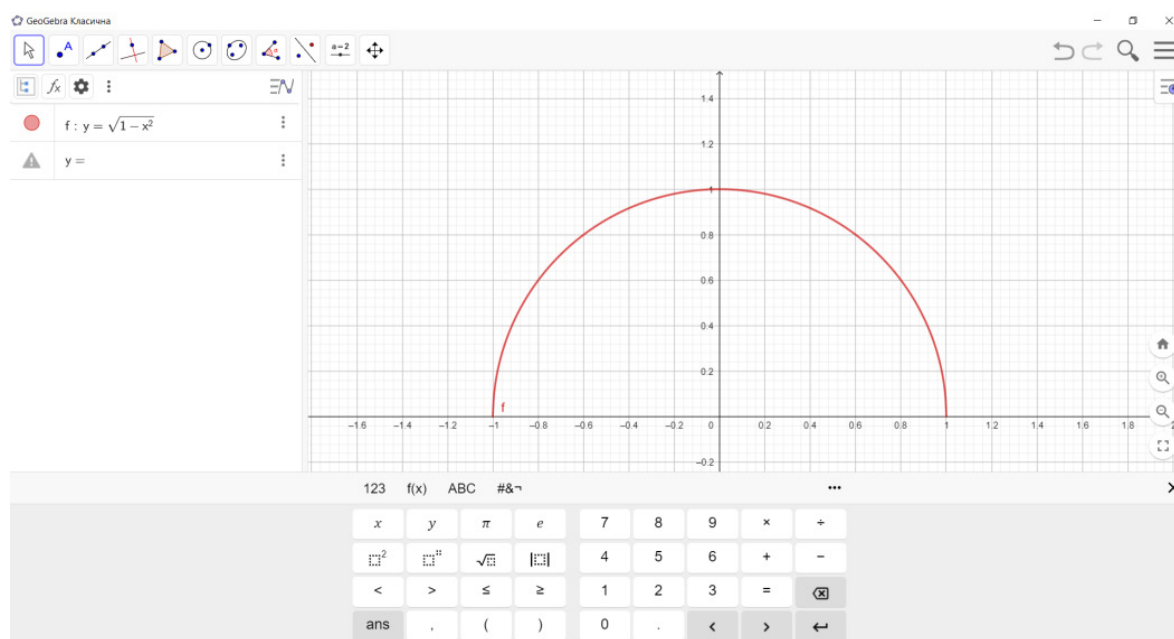
II етап. *Створення зон найближчого математичного розвитку здобувачів освіти за комп'ютерної підтримки.*

На другому етапі програмний засіб забезпечує евристичну функцію та створює підґрунтя для «ага-переживань» в процесі вивчення математичного аналізу. Тут формулюються проблемне питання: «Чи можна з'ясувати, не будуючи графіка, якою буде функція: опукла вгору, чи опукла вниз?». У програмі «GeoGebra» будуються графіки функцій $y = x^2$ і $y = \sqrt{1 - x^2}$, які опуклі вниз і вгору відповідно. До кожного графіка будуються дотичні: за допомогою інструменту «Повзунок» будується точка на графіку; опція «Дотична» забезпечує побудову дотичної (натиснувши спочатку на точку, а потім на функцію, рис. 1).

Потому, використовуючи побудовані за допомогою програми графіки, здобувачі освіти з'ясовують, як змінюється кут нахилу дотичної залежно від аргументу x (точки дотику). Скориставшись



а



б

Рис. 1. Ілюстративний матеріал до теми «Друга похідна. Поняття опуклості функції»

інструментом «Повзунок», вони встановлюють, що зі збільшенням аргументу в одному випадку кут збільшується, а в іншому - кут зменшується. За таким же правилом змінюється й тангенс відповідних кутів: у одному випадку збільшуються, а в іншому - зменшуються. Це дозволяє зробити припущення, що для опуклих вниз функцій друга похідна набуває знаку «+», а для опуклих вгору функцій - знак «-». Отже, дійти висновку, що від знаку другої похідної функції на проміжку залежить характер її опуклості на цьому проміжку.

Або ж, приміром, вивчаючи тему «Визначений інтеграл», здобувачі освіти розв'язують задачу про площу криволінійної трапеції, формують поняття «визначений інтеграл». Тут наочно демонструється, що зі збільшенням значення n - кількості відрізків, на які розбито відрізок AB , площа східчастої фігури мало відрізнятиметься від площі криволінійної трапеції (рис. 2). Значення n змінюються за допомогою повзунка і здобувачі освіти мають змогу простежити динаміку площі фігури. Потому легко обґрунтувати доцільність

граничного переходу: за площу криволінійної трапеції прийняти границю площі сідчастої фігури за умови, що $n \rightarrow \infty$. Отож, $S = \lim_{n \rightarrow \infty} S_n$.

За допомогою програми «GeoGebra» виводиться на екран результат знаходження площі сідчастої фігури та площі, що обчислює комп'ютер за допомогою визначеного інтеграла. Здобувачі освіти роблять висновок, що така границя і є визначеним інтегралом. Таке застосування програмного засобу виховує інтерес та сприяє розвитку систематичного компоненту математичних здібностей здобувачів освіти.

Важливо зазначити, що програмні засоби мають слугувати проведенню навчальних експериментів та навчанню гіпотетичним міркуванням у процесі розв'язування задач на дослідження. У такому разі створюються умови для формування навчально-теоретичних та навчально-дослідницьких зон найближчого математичного розвитку здобувачів освіти.

III етап. Перетворення зон найближчого математичного розвитку здобувачів освіти в зони їхнього актуального математичного розвитку в умовах комп'ютерної підтримки.

На третьому етапі, де переважають індивідуальні форми роботи, раціонально використовувати програмні засоби з метою контролю і корекції дій (операцій), а також задля економії часу на громіздкі обчислення. Це дозволить акцентувати увагу на необхідності самоаналізу, самоконтролю, самокорекції та самооцінки в оволодінні способами дій, а також на першочерговій ролі мисленнєвої діяльності в опануванні курсу математичного аналізу.

Наведемо приклад. Одним із визнаних атрибутів ЗНО з математики є задачі з параметрами. Задача. Знайдіть значення параметра a , при якому корінь рівняння $\lg(\sin 5\pi x) = \sqrt{16+a-x}$ належить проміжку $(\frac{3}{2}; 2)$.

Опісля знаходження розв'язання цієї задачі аналітичним методом слушно використати програмний засіб «GeoGebra» (рис. 3).

У програмі будуються графіки функцій $f(x) = \lg(\sin 5\pi x)$ та $g(x) = \sqrt{16+a-x}$. Оскільки область визначення останньої функції залежить від параметра a , то активізуємо повзунок значення параметра a . За умовою корінь рівняння має належати проміжку $(\frac{3}{2}; 2)$, тоді для наочності будемо область, що обмежена прямими $x = \frac{3}{2}$ і $x = 2$. У програмі задаємо нерівність $\frac{3}{2} < x < 2$ і на координатній площині зафарбовується потрібна область. За допомогою повзунка змінюємо параметр a доти, поки графік функції $g(x) = \sqrt{16+a-x}$ не перетнеться з графіком функції $f(x) = \lg(\sin 5\pi x)$ у виділеній області. Досягнувши такого розташування, здобувачі освіти пересвідчуються, що значення параметра дорівнюватиме $-14,3$.

IV етап. Проектування зон найближчого математичного розвитку здобувачів освіти за комп'ютерної підтримки.

На четвертому етапі ІКТ слугують важливим допоміжним засобом для викладача (вчителя). Так, створюючи матрицю відповідності зон актуального математичного розвитку здобувачів освіти (передбазової, базової, навчальної, навчально-теоретичної) та зон їхнього найближчого математичного розвитку (базової, навчальної, навчально-теоретичної, навчально-дослідницької), зручно

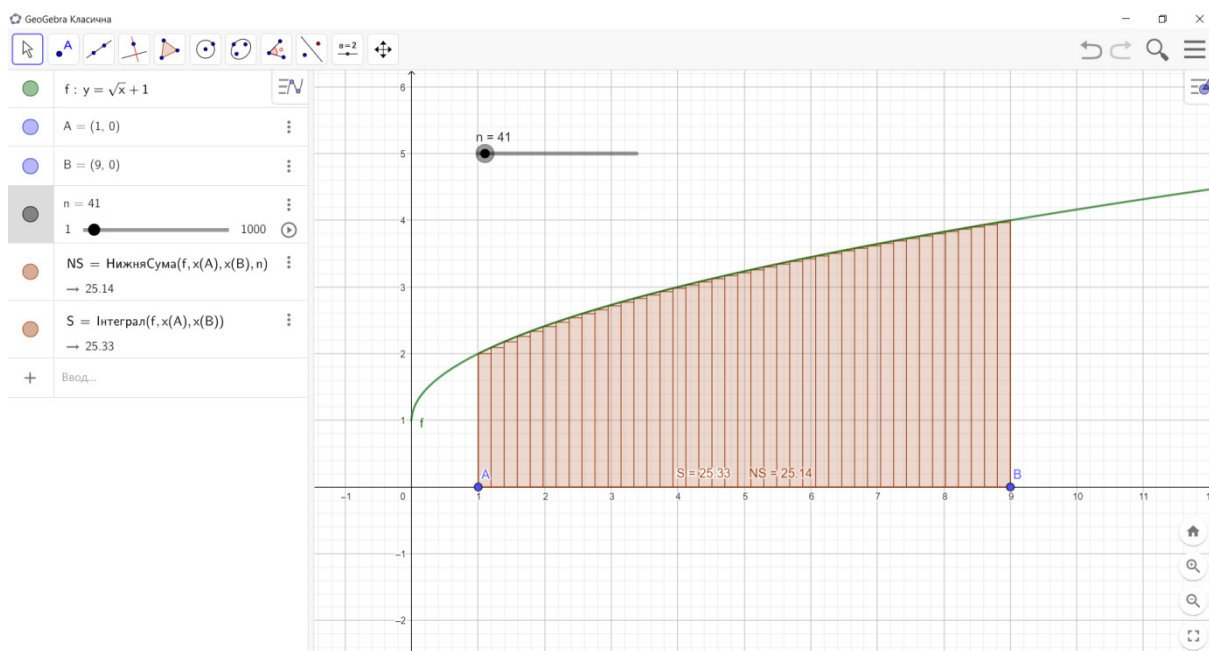


Рис. 2. Динамічний ілюстративний матеріал до теми «Визначений інтеграл»

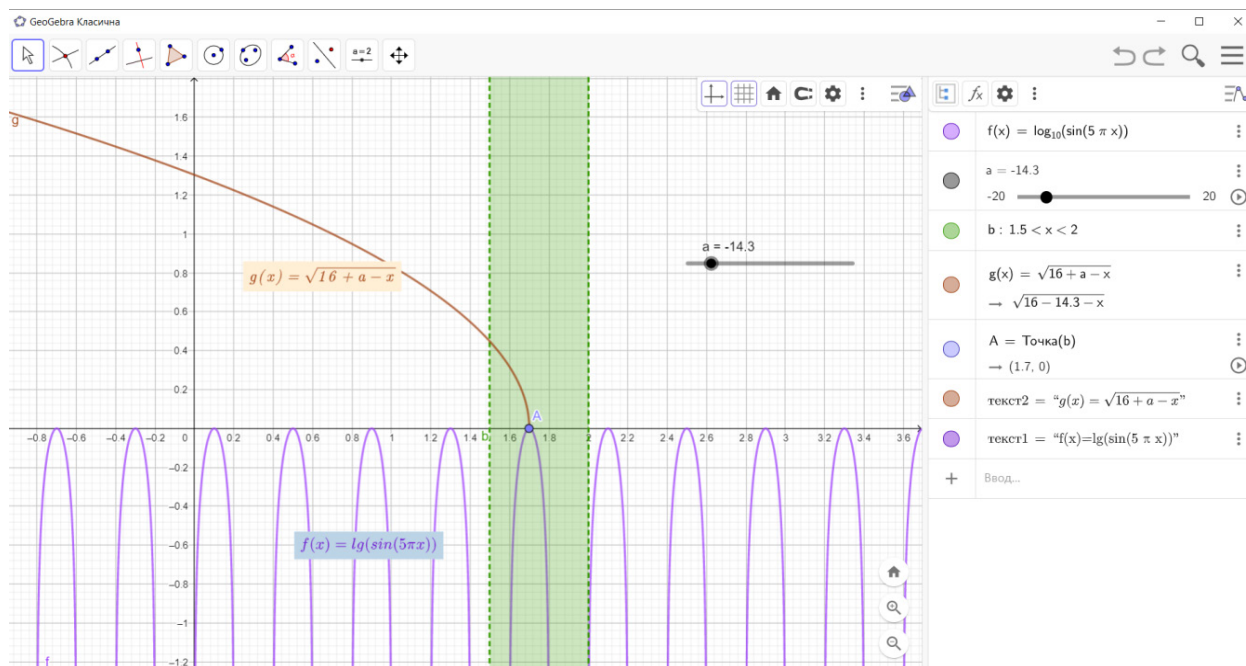


Рис. 3. Комп'ютерне моделювання задачі з параметром

використати програмний засіб «Microsoft Office Excel».

Незважаючи на окреслені позитивні сторони використання засобів ІКТ, потрібно враховувати низку суто методичних проблем. Поділяємо думку О. В. Семеніхіної про необхідність переосмислення форм і методів навчання, постійний пошук творчих завдань або переформулювання уже існуючих, про проблему раціонального вибору середовища для комп'ютерної підтримки математичного курсу [4, с. 115].

Маємо враховувати, що дидактично виважене використання засобів ІКТ дозволяє покращити якість і ефективність навчання курсу математичного аналізу, прищепити пізнавальний інтерес та забезпечити внутрішню мотивацію, організувати навчання в квазі-дослідницькій формі, а зрештою, створити реальні умови для розвитку математичних здібностей здобувачів освіти. Натомість освітня практика засвідчує, що необґрунтоване та надмірне використання засобів ІКТ ніяк не забезпечує досягнення розвивальної мети освіти, знижує якість навчання та вносить формалізм у сенсі досягнення результату (одержання правильної відповіді), зовсім не сприяє розумінню понять і методів математичного аналізу.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, формулюємо такі висновки:

1. Теоретичним підґрунтям комп'ютерно орієнтованої методики розвитку математичних здібностей здобувачів освіти в процесі вивчення математичного аналізу є положення про провідну роль розвивальної функції навчання; про організацію комп'ютерного навчання відповідно до структури

навчально-математичної діяльності, специфіки математичних здібностей і задачної системи їх розвитку; про створення в навчанні зон найближчого математичного розвитку здобувачів освіти; про задачний підхід і принцип розвивальної наступності задачної системи навчання математичному аналізу; про комп'ютерне (графічне) моделювання задачних ситуацій; про інформаційно-комунікаційне середовище як суб'єкт освітньо-математичного процесу.

2. Комп'ютерно орієнтована методика розвитку математичних здібностей здобувачів освіти містить чотири етапи, в ході яких за комп'ютерної підтримки визначаються зони актуального математичного розвитку здобувачів освіти, створюються зони їхнього найближчого математичного розвитку, забезпечується перетворення зон найближчого математичного розвитку в зони актуального математичного розвитку, здійснюється проектування зон найближчого математичного розвитку здобувачів освіти.

3. Розроблена методики передбачає проведення навчальних експериментів, актуалізує гіпотетичні міркування здобувачів освіти та робить акцент на дослідницькому методі навчання. Насправді уможливорюється формулювання евристик, створюються умови для «ага-переживань» як актів творчої математичної діяльності. Зміст цієї методики, її етапність корелює з основними компонентами математичних здібностей здобувачів освіти: системотвірним, кодувально-формалізованим, когнітивно-узагальнювальним, мнемічно-узагальнювальним.

Упровадженню комп'ютерно орієнтованої методики розвитку математичних здібностей здобувачів освіти в процесі вивчення інших математичних навчальних дисциплін будуть присвячені наші подальші дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Жалдак М. І., Лапінський В. В., Шут М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів. К. : Дініт, 2004. 110 с.
2. Крамаренко Т. Г., Корольський В. В., Семеріков С. О., Шокалюк С. В. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики : навчальний посібник. Вид. 2, перероб. і доп. Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет, 2019. 444 с.
3. Семенець С. П., Семенець Л. М. Елементарна математика (підготовлено на основі концепції розвивальної освіти) : навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 244 с.
4. Семеніхіна О. В., Друшляк М. Г. Комп'ютерні інструменти програм динамічної математики та методичні проблеми їх використання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2014. Т. 42. № 4. С. 109–117.
5. Семеніхіна О. В. Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх вчителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2017. 39 с.

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОМУ АНГЛОМОВНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ІТ ФАХІВЦІВ

THE ROLE OF PROFESSIONALLY ORIENTED APPROACH IN ENGLISH DIFFERENTIATED INSTRUCTION OF THE FUTURE IT PROFESSIONALS

У зв'язку із зростаючим попитом на підготовку висококваліфікованих фахівців галузі інформаційних технологій (ІТ) виникає необхідність внести певні корективи в організацію освітнього процесу з підготовки майбутніх ІТ фахівців. Фахова обізнаність у ІТ сфері, опанування іноземної мови для професійних цілей та впровадження диференціації в тандемі є пріоритетами якісного й ефективного навчання майбутніх ІТ фахівців у немовних закладах вищої освіти. З метою успішного оволодіння майбутніми ІТ фахівцями фаховою іноземною мовою нагальним є вибір підходів, які векторизують освітній процес. З-поміж відомих підходів одним з найважливіших підходів у методіці викладання іноземних мов є професійно орієнтований. У статті проаналізовано наукові дослідження щодо імплементації професійно орієнтованого підходу в освітній процес. Визначено процедуру поетапної характеристики професійно орієнтованого підходу: 1) основні поняття; 2) специфіка; 3) технології; 4) основні положення підходу. Уточнено термін «професійно орієнтоване навчання», «професійно орієнтований підхід до диференційованого навчання майбутніх ІТ фахівців». Деталізовано специфіку професійно орієнтованого підходу, яка полягає в тому, що він є «парасольковим підходом», оскільки реалізується через особистісно-діяльнісний, компетентнісний, рівневий, ситуаційний, міждисциплінарний та диференційований підходи імпліцитно. Окреслено релевантні технології підходу: технологія розвитку творчої особистості; інформаційно-комунікаційні технології; технологія навчання у співробітництві; проектна технологія; технологія навчального контракту. Розглянуто основні положення професійно орієнтованого підходу.

Ключові слова: професійно орієнтований підхід, диференційоване навчання, профе-

сійно орієнтоване англomовне спілкування, майбутні ІТ фахівці.

Due to the growing demand for the training of highly qualified specialists in the field of information technology (IT), there is a need to make some adjustments in the organization of the educational process for learning the future IT professionals. Getting professional knowledge in the IT field, mastering a foreign language for specific purposes and implementing differentiation are the priorities of quality and effective training of future IT professionals in non-language universities. In order to successfully master a foreign language for specific purposes, it is necessary to choose educational approaches that vectorize the educational process. Among the known approaches, the most important approach in the methodology of teaching foreign languages is professionally oriented. The researches devoted to the implementation of a professionally oriented approach in the educational process are analyzed. The procedure of step-by-step characterization of the professionally oriented approach is determined: 1) basic concepts; 2) specifics; 3) technology; 4) the main principles of the approach. The terms "professionally oriented training" and "professionally oriented approach to differentiated instruction to the future IT specialists" have been clarified. The specifics of the professionally oriented approach are detailed. It is an "umbrella approach", because it is implemented through student-centered and action-oriented, competence, level, situational, interdisciplinary and differentiated approaches implicitly. The collaborative learning technology, the project technology, the technology of creative personality development, the information and communication technologies and the learning contract technology are outlined. The main principles of the professionally oriented approach are considered.

Key words: professionally oriented approach, differentiated instruction, professionally oriented English communication, future IT specialists.

УДК 371.214.114:378.124.8+004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.23>

Синекоп О.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування № 2
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Нині зростає попит на висококваліфікованих фахівців галузі інформаційних технологій (ІТ), які потрібні практично будь-якій галузі суспільства. У зв'язку з цим виникає необхідність внести певні корективи в організацію освітнього процесу з підготовки майбутніх ІТ фахівців. Безумовно, фахова компетентність є першорядною у процесі навчання. Актуальним для суб'єкта навчання є також опанування іноземної мови як інструментом, за допомогою якого майбутні ІТ фахівці можуть вирішувати виробничі завдання ІТ сектору. До того ж урахування індивідуальних особливостей майбутніх ІТ фахівців і вибудова освітнього процесу у диференційований спосіб є вагомим. Отже, фахова обізнаність

у ІТ сфері, опанування іноземною мовою для професійних цілей та впровадження диференціації в тандемі є пріоритетами якісного й ефективного навчання майбутніх ІТ фахівців у немовних закладах вищої освіти.

Призначенням іноземною мовою у підготовці ІТ студентів є створення штучного професійно орієнтованого середовища, в межах якого майбутні ІТ фахівці здатні активно спілкуватися іноземною мовою у низці фахових комунікативних ситуацій, що передбачає вибір відповідних мовних засобів та породження усного чи письмового висловлювання задля повідомлення інформації, впливу на співрозмовника та керування його поведінкою для вирішення комунікативного завдання.

З метою успішного навчання майбутніх ІТ фахівців професійно орієнтованого англomовного

спілкування нагальним є вибір підходів, які векторизують освітній процес. З-поміж відомих підходів одним з найважливіших підходів у методиці викладання іноземних мов є професійно орієнтований.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Зазначений підхід є предметом дослідження багатьох науковців. Так, на думку С. Ніколаєвої, професійно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови і культури передбачає урахування на заняттях з мови інтересів учнів та їхню майбутню професію [4, с. 89]. Досліджуючи проблему розвитку професійної креативності студентів нефілологічних спеціальностей у процесі навчання англійської мови, Х. Вербицька зазначає, що «професійно орієнтоване навчання за умови інтеграції зі спеціальними дисциплінами, використання методів навчання, що спрямовані на вирішення професійних завдань, імітацію професійної діяльності та продукування креативних ідей, допоможуть розвивати професійну креативність студентів» [1, с. 88]. Метою професійно орієнтованого підходу в межах автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики є формування у студентів здатності спілкуватися іноземною мовою в конкретних професійних, ділових, наукових площинах і ситуаціях, урахування особливостей професійного мислення, налагоджуючи мотиваційно-спонукальну і дослідну діяльність [2, с. 114]. Узагальнюючи, зазначимо, що професійно орієнтований підхід широко використовується у навчанні іноземної мови для професійних цілей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

В умовах диференціації англомовного навчання ІТ студентів актуальним є залучення особистісно-діяльнісного, компетентнісного, рівневого, ситуаційного, міждисциплінарного та диференційованого підходів [6, 7, 8, 9]. Професійно орієнтований підхід не залишається поза увагою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Отже, *метою* цієї статті є визначення

ролі та специфіки даного підходу у диференційованому англомовному навчанні майбутніх ІТ фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Дослідження Лю Веньцюань щодо аналізу педагогічних підходів, а також власний педагогічний досвід, дозволяють нам визначити процедуру поетапної характеристики професійно орієнтованого підходу, зокрема: 1) основні поняття [3, с. 19-20]; 2) специфіка [6, с. 156]; 3) технології [3, с. 19-20]; 4) основні положення підходу [6, с. 156].

Зважаючи на запропоновану процедуру, спочатку зупинимось на **терміні** «професійно орієнтоване навчання», яке передбачає іншомовного навчання з фокусом на фаховий контекст суб'єкта освітнього процесу, зокрема, майбутніх ІТ фахівців.

Далі зупинимось на **терміні** «професійно орієнтований підхід до диференційованого навчання майбутніх ІТ фахівців». Найбільш вдалою інтерпретацією науковцями професійно орієнтованого підходу є визначення В. Підоренко та Л. Філіппової, які наголошують, що такий підхід передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах та ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення [5, с. 54].

В рамках нашого дослідження варто розглянути це поняття дещо ширше. По-перше, фокусом визначення повинен стати різноманітний індивідуальний потенціал студента, який охоплює його індивідуально-психологічну специфіку, навчальний стиль, рівень володіння іноземною мовою, сукупність фахових знань, навичок і вмінь та рівень їх сформованості. По-друге, необхідним є впровадження диференційованого навчання як процесу оволодіння іншомовною компетентністю майбутніми ІТ фахівцями у фахових ситуаціях в умовах диференціації. По-третє, важливим є вдосконалення як іншомовних, так і фахових знань, навичок і вмінь, розвиток індивідуального потенціалу, зростання навчальних досягнень, а також поступового набуття досвіду професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніми ІТ фахівцями.

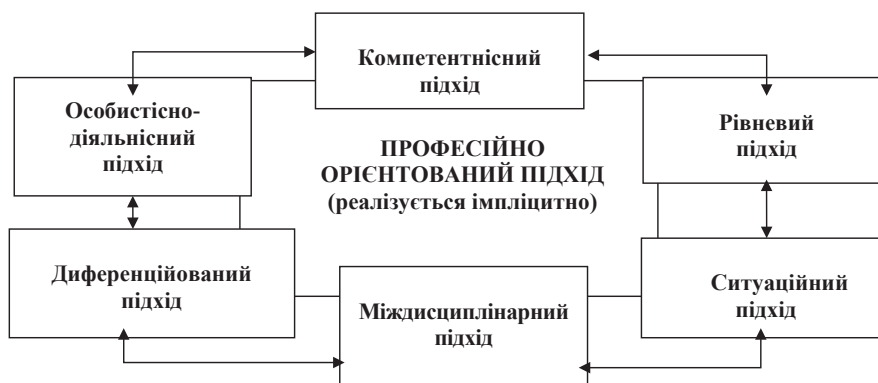


Рис. 1. Підходи до диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ фахівців

Зважаючи на визначення В. Підоренко та Л. Філіппової [5, с. 54], а також специфіку диференційованого навчання, даний підхід трактуємо як *освітній вектор, що орієнтований на фаховий контекст оволодіння іншомовних знань, навичок і вмінь майбутніх ІТ фахівців з урахуванням їх індивідуального потенціалу (індивідуально-психологічні особливості суб'єкта навчання, навчальний стиль, рівень володіння іноземною мовою, сукупність фахових знань, навичок та вмінь) у процесі диференційованого навчання, розвитку і набуття досвіду.*

Специфіка професійно орієнтованого підходу полягає в тому, що він, на нашу думку, є «парасольковим підходом», оскільки реалізується через особистісно-діяльнісний, компетентнісний, рівневий, ситуаційний, міждисциплінарний та диференційований підходи імпліцитно (рис. 1).

Зв'язок *особистісно-діялісного* [8] та *професійно орієнтованого* підходів є очевидним. В центрі зазначених підходів є суб'єкт навчання – майбутній ІТ фахівець з широким спектром його індивідуально-психологічних особливостей, навчального стилю, рівня володіння іноземною мовою, рівня фахової підготовки. Діяльність це друга складова особистісно-діялісного підходу і провідний аспект професійно орієнтованого підходу. За своєю сутністю вона відображає специфіку ІТ сфери через різноманітний діапазон фахових ситуацій. Фахова діяльність моделюється в навчальних умовах, максимально наближуючи її до реальності, з метою потужного практикування іншомовного спілкування з фаховим контекстом.

Другим підходом, пов'язаним з *професійно орієнтованим підходом*, є *компетентнісний* [13]. Він орієнтований, передусім, на формування професійно орієнтованої англомовної компетентності (в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі), яка передбачає здатність майбутніх ІТ фахівців гармонійно поєднувати фахові й іншомовні знання, навички та вміння під час англомовного спілкування для результативного вирішення практичних фахових завдань ІТ сектору.

Рівневий підхід [7] у професійно орієнтованому англомовному спілкуванні забезпечує як визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності майбутнього ІТ фахівця, так і активізацію його цілеспрямованої іншомовної мовленнєвої діяльності у освітньому середовищі для переходу до більш вищого та якісного нового рівня. Як результат фахове іншомовне спілкування (усне та письмове) на більш складному рівні вирізняється глибиною розуміння фахової проблеми, майстернішою організацією іншомовного висловлювання, що дозволяє ефективніше здійснювати передачу, засвоєння і обмін інформацією.

Безсумнівно, професійно орієнтований підхід реалізується і через *ситуаційний підхід* [9].

Професійно орієнтоване англомовне спілкування активізується у змодельованих фахових ситуаціях, в яких студент вчиться взаємодіяти зі співрозмовниками; комунікувати (переконувати, інформувати, доводити, описувати тощо) та вирішувати виробничі завдання; сприймати і розуміти співрозмовника; дотримуватись культури спілкування; добирати необхідні мовні і мовленнєві засоби, формулювати висловлювання.

Професійно орієнтований підхід ґрунтується на *міждисциплінарному підході* [6], який є навчальним вектором, що спрямований на розуміння взаємозв'язку і взаємодоповнення розмаїття циклів дисциплін фахової підготовки у теоретичному і практичному плані; на оволодіння майбутніми ІТ фахівцями фаховими та іншомовними знаннями, навичками, вміннями; на єднання викладачів різноманітних дисциплін і студентів для збагачення цілісного синтезованого досвіду.

Диференційований підхід є запорукою успіху будь-якої ІТ компанії. Фахові знання, навички і вміння кожного фахівця необхідні для вирішення виробничих завдань різного рівня складності. Крім того є завдання, які потребують врахування індивідуального стилю фахівця. Диференційоване навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування орієнтоване на створення таких адаптивних умов протікання освітнього процесу, за яких кожен студент може реалізовувати професійно орієнтовану іншомовну діяльність відповідно до індивідуального потенціалу, а також має можливість розвиватись, підвищувати рівень навчальних досягнень.

Отже, професійно орієнтований підхід пов'язаний з особистісно-діялісним, компетентнісним, рівневим, ситуаційним, міждисциплінарним та диференційованим підходами та реалізується імпліцитно через них. Даний підхід є магістральним і таким, який об'єднує згадані підходи.

Наступним нашим кроком буде окреслити *технології*, які впроваджуються в рамках професійно орієнтованого підходу. Найбільш релевантними для даного підходу є такі технології: технологія розвитку творчої особистості [11]; інформаційно-комунікаційні технології; технологія навчання у співробітництві [12]; проєктна технологія [10]; технологія навчального контракту [14].

Розглянемо ці технології детальніше. *Технологія розвитку творчої особистості* дозволяє реалізувати творчий потенціал кожного студента для вирішення інженерних завдань у професійно орієнтованому англомовному спілкуванні. *Інформаційно-комунікаційні технології*, як невід'ємна складова діяльності майбутніх ІТ фахівців, використовуються для створення онлайн-ового професійно орієнтованого англомовного освітнього середовища, за допомогою якого студенти вирішують навчальні завдання. *Технологія навчання*

у *співробітництві*, як технологія ІТ компаній, ставить за мету навчити майбутніх ІТ фахівців співпрацювати в одній команді, вирішувати спільні завдання. *Проектна технологія* дозволяє змодельовувати фахові ситуації ІТ сектору, залучити студентів до реалізації проєктних індивідуальних і групових завдань. *Технологія навчального контракту* орієнтується на можливості кожного студента оцінити власний потенціал і взяти на себе відповідальність виконувати професійно орієнтовані англomовні завдання відповідно до визначеного рівня складності.

Далі зупинимось на **основних положеннях професійно орієнтованого підходу**, зокрема:

- в навчальних умовах фахова діяльність повинна бути змодельованою максимально до реалій ІТ сектору з метою практикування професійно орієнтованого іншомовного спілкування;
- індивідуальний потенціал майбутнього ІТ фахівця повинен бути в полі зору освітнього процесу на тлі фахового контенту;
- орієнтація майбутніх ІТ фахівців на гармонійне та одночасне формування фахової та професійно орієнтованої англomовної компетентності під час англomовного спілкування впливає на ефективність вирішення практичних фахових завдань ІТ сектору;
- визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англomовної компетентності майбутнього ІТ фахівця сприяє визначенню його траєкторії навчання та активізації цілеспрямованої професійно орієнтованої іншомовної мовленнєвої діяльності у освітньому середовищі для переходу до більш вищого та якісного нового рівня;
- змодельовані ситуації повинні відображати фахову специфіку реалій ІТ сектору;
- міждисциплінарність повинна бути спрямована на взаємозв'язок і взаємодоповнення різних циклів фахових дисциплін; на оволодіння майбутніми ІТ фахівцями фаховими та іншомовними знаннями, навичками, вміннями; на єднання викладачів різноманітних дисциплін і студентів для збагачення цілісного синтезованого досвіду;
- диференціація створює умови реалізації кожного студента у професійно орієнтованому англomовному спілкуванні;
- релевантними технологіями є технологія розвитку творчої особистості; інформаційно-комунікаційні технології; технологія навчання у співробітництві; проєктна технологія; технологія навчального контракту.

Висновки. В межах цієї статті ми зробили спробу проаналізувати професійно орієнтований підхід, зокрема, розглянули його основні поняття; окреслили специфіку; визначили технології; сформулювали основні положення підходу. Підсумовуючи, зазначимо, що професійно орієнтований підхід є магістральним у диференційованому

навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування і таким, який об'єднує особистісно-діяльнісний, компетентнісний, рівневий, ситуаційний, міждисциплінарний та диференційований підходи. Даний підхід реалізується імпліцитно через згадані підходи. Перспективи дослідження полягають у визначенні ролі викладачів профільних дисциплін у професійно орієнтованому англomовному навчанні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербицька Х. Професійно орієнтований підхід у розвитку професійної креативності студентів у процесі навчання англійської мови. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 88-91.
2. Дмітренко Н. Є. Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики : дис. ... док. пед. наук : спец. 13.00.02. Київ, 2021. 514 с.
3. Лю Вэньцюань. Педагогические подходы к организации образования в России и Китае: сравнительный анализ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2012. 186 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Пидоренко В.В., Филиппова Л.В. Професійно-орієнтоване навчання іноземними мовами. *Наукові записки*. 2013. № 13. С. 53-56.
6. Синеккоп О. С. Міждисциплінарний підхід до диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англomовного спілкування. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Вип. LXXXV. Херсон, 2018. С. 155-160.
7. Синеккоп О. С. Рівневий підхід у диференційованому навчанні майбутніх фахівців з інформаційних технологій професійно орієнтованого англomовного спілкування. *Наукові записки (Серія педагогічні та історичні науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова)*. 2017. CXXXIV (134). С. 221-231.
8. Синеккоп О. С. Особистісно-діяльнісний підхід у англomовному диференційованому навчанні майбутніх ІТ-фахівців. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія Педагогіка. Психологія)*. 2017. 3(58). С. 71-77.
9. Синеккоп О. С. Ситуаційний підхід до диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*. 2019. LXXXVII, С. 146-152.
10. Синеккоп О. С. Проєктні технології у диференційованому навчанні професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів-майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, Київ (Україна), 23 березня, Київ: НАУ. 2017. С. 175-176.
11. Синеккоп О. С. Технологія розвитку творчої особистості у диференційованому навчанні

професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців. Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ: матеріали ІХ Міжнародної науково-методичної конференції, Харків (Україна), 28 квітня, Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. 2017. С. 171-173.

12. Синекі О. С. Технологія навчання у співпраці в контексті диференційованого навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів ІТ-спеціальностей. Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст: матеріали Міжнародної наукової конференції,

Умань (Україна), 25-26 травня, Умань: ВПЦ «Візаві». 2017. С. 142-143.

13. Synek O. S. Competency-based approach in differentiated instruction of English for specific purposes to IT-students. *Edukacja – Technika – Informatyka: quarterly journal*. Rzeszów, Polska. 2018. 23(1), P. 321-326.

14. Synek O. Learning Contracts as a Tool of Differentiated Instruction of English for Specific Purposes. Pathways to Success for Contemporary English Teachers and Their Learners: 23d Annual TESOL-Ukraine Convention. Book of Convention Papers, Lviv (Ukraine), April 25-26, Lviv: ПП «Марусич». 2017. P. 181-182.

SUPPORTING LEARNER AUTONOMY IN THE ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSE

ПІДТРИМКА САМОСТІЙНОСТІ УЧНЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ДЛЯ ПЕВНИХ ЦІЛЕЙ

Learner autonomy, which has been a key area of interest in the field of foreign language acquisition for over 40 years is becoming a prerequisite of quality education. Little attention in the extensive literature available has been given, however, to the promotion of learner autonomy at tertiary level in the English for Specific Purposes context. The article addresses this gap by exploring some practical ideas regarding students' autonomy support within ESP teaching/learning contexts through a small-scale case study of using the electronic Professional Language Portfolio. The Portfolio was specifically designed for students of our university majoring in Finance and Banking and was tailored to meet objectives of modules "Effective Presentations" and "Effective Meetings", which make the bulk of the course and are relevant to students' future specialism. The research proves that the integration of the Professional Language Portfolio contributes to promoting students' autonomy and critical awareness of learning styles under condition of a democratic model of learning. Students need to know that their views and role in teaching/learning process are valued. The results of the experimental stage reveal that the integration of the Professional Language Portfolio in the current ESP practice can increase students' motivation, lead to a higher level of their classroom activity and active involvement in the educational process, involve students into organization of ESP training as a whole. Methodologically, learner autonomy starts with the premise that autonomous learners take responsibility for their own learning: they can identify their learning goals and their learning processes; they can evaluate their learning; they have well-founded conceptions of learning and their own learning styles; they can organize their learning; they have good information processing skills; they are well motivated to learn. The research emphasizes the role of the Professional Language Portfolio as an effective tool to enhance students' capacity in these areas.

Key words: English for Specific Purposes, learner autonomy, Professional Language Portfolio, identify learning goals, take responsibility for one's own learning, facilitate, reflection.

Навчальна автономія залишається однією з ключових тем у галузі методики викладання іноземної мови вже майже сорок років поспіль, а на сучасному етапі вона стає передумовою якісної мовної освіти. Однак

у великому розмаїтті наукової літератури проблемі навчальної автономії в контексті вивчення/викладання англійської мови спеціального вжитку у закладах вищої освіти приділяється недостатньо уваги. Стаття намагається усунути зазначену прогалину, досліджуючи деякі практичні ідеї щодо розвитку автономії студентів шляхом аналізу конкретної ситуації використання електронного професійного мовного портфоліо в курсі ділової іноземної мови. Професійне портфоліо було розроблено для студентів економічних спеціальностей нашого університету в рамках модулів «Ефективні презентації» та «Ефективні зустрічі», які становлять основну частину курсу та пов'язані з майбутньою спеціалізацією студентів. Авторами доводиться, що застосування професійного мовного портфоліо сприяє розвитку самостійності студентів та критичного усвідомлення ними стилів навчання за умови демократичної моделі навчання. Студенти мають усвідомлювати важливість своїх поглядів та ролі у процесі вивчення/викладання англійської мови спеціального вжитку. Результати експериментального дослідження показують, що інтеграція професійного мовного портфоліо в сучасну практику підвищує мотивацію студентів, призводить до їх активного залучення до навчального процесу, покращує їх рівень володіння мовою, розвиває рефлексивні здібності та стимулює навчання упродовж життя.

З методичної точки зору навчальна автономія характеризується відповідальністю студентів за власне навчання: вони здатні визначати свої навчальні цілі та навчальні процеси; оцінювати свої досягнення; ефективно організувати своє навчання; мають обґрунтовані концепції та власні стилі навчання; добре сформовані навички обробки інформації; їм притаманний високий рівень мотивації. У статті робиться висновок про те, що професійне мовне портфоліо може слугувати ефективним інструментом для підвищення спроможності студентів у цих сферах.

Ключові слова: англійська мова спеціального вжитку, навчальна автономія, професійне мовне портфоліо, визначати цілі навчання, брати відповідальність за своє навчання, сприяти, рефлексія.

UDC 378.02:372.8
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.24>

Khodtseva A.O.,
Ph.D.,
Associate Professor at Foreign
Languages Department
Sumy State University

Kolomiets S.V.,
Ph.D.,
Associate Professor at Economic
Cybernetics Department
Sumy State University

Medvid O.M.,
Ph.D.,
Associate Professor at Germanic
Philology Department
Sumy State University

Statement of the problem and its relation to important practical tasks. The intention of our country to join the European Higher Education Area sets challenging tasks for Ukrainian universities to develop students' competences and strategies needed to function effectively in the academic and professional situations they encounter and to facilitate their mobility and competitiveness in the national and international job markets. Professional education in Ukraine highly integrates language skills into the context of a particular specialism, and the demand for

English as an essential element of generic job-related skills in a variety of professional areas has exploded in the last decade. Many university policy-makers view foreign language proficiency as one of the components of graduates' professional competences, formulated in the qualification profiles of university degree programs.

Despite considerable positive changes, which English for Specific Purposes (hereinafter ESP) teaching, learning, and assessment in Ukraine has undergone recently, there is still a gap between the

target situation (employment market) needs and existing foreign language proficiency of learners. On the one hand, the majority of university entrants do not meet the National secondary school standard of B1+, and on the other –by a mismatch between societal expectations and the insufficient number of class hours allotted to an ESP course by universities. As foreign language learning goes far beyond compulsory education, the increasing role of students' independent work can become a major factor for the development of such innovative educational trend as autonomy.

Learner autonomy is of particular importance in the context of COVID-19 pandemic which has intensified online and individual learning, shaping some problems educational systems worldwide have faced recently. Today it is becoming a prerequisite of quality education. The factors mentioned above determine the relevance of this research to the current ESP practice.

Analysis of recent research and publications.

The concept of educational autonomy, which has been a key theme in the field of foreign language learning at tertiary level for over 40 years is generally viewed through two factors: learners ability to assume responsibility for their own learning and the learning environment to provide opportunities for the learner to take control of their learning. The first factor requires a set of personal qualities: confidence, motivation, taking and accepting responsibility, and ability to take initiative. The second factor is connected with learner's dependence upon teachers to create and maintain learning environments that support the development of learner autonomy [11, p.56].

Main idea behind learner autonomy according to H. Holec is that students should take responsibility for their own learning, rather than be dependent on the teacher [7, p.198]. They should progress from tradition of passivity, of a spectator of learning process to self-development for choice and responsibility across all spheres of their learning experience. P. Benson defines the autonomous learner as one that constructs knowledge from direct experience, rather than one who responds to someone's instruction [1, p.165]. For Hayo Reinders, learner autonomy is a mindset, a way of thinking about learning as a journey where you decide where to go, and how to travel [10]. These understandings of the nature of learner autonomy seem to be well-established in the scientific literature as well as the issues of institutional and individual constraints on autonomy, learning opportunities to foster autonomy, understandings of learner autonomy in various cultural contexts, etc. [1,4,7,10]. Little attention has been given, however, to the promotion of learner autonomy at tertiary level in the ESP context.

Formulation of the article's goals. This study addresses this gap by exploring some practical ideas

about supporting students' autonomy within ESP teaching/learning contexts through a small-scale case study of using electronic Professional Language Portfolio (hereinafter PLP). The paper also aims to find out through qualitative analysis of collected data whether integration of PLP can result in an improvement of students' English language proficiency level and their overall performance in ESP classes.

Presentation of the basic research material. It is not our intention to enter into a substantial discussion of theoretical background to the issue, instead, it seems reasonable to emphasise some points in terms of their practicality. In an ESP setting, learner reflection can be enhanced by fostering classroom interaction via Dam's [4, p.70]. five questions:

- What are we doing?
- Why are we doing it?
- How are we doing it?
- How successful is our learning?
- What are we going to do next?

However, it is worth noting here that not all students are capable of taking learning into their own hands. Despite their psychological and linguistic readiness to be active participants of the educational process, they are not able to organize their independent work as a consequence of authoritarian learning environment. Some of them rely on the teacher and believe that they can learn by being mere passive receivers of information. In such a case, it is necessary for the teacher to explain the rationale and benefits of reflection to the students. Accordingly, V. Kohonen, U. Pajukanta [8, p.80]. state that when students notice the purpose of reflection, they have crossed the main motivational threshold for the reflective language learning.

As "any change initiative needs to be founded on a clear understanding of the status quo and also of the reasons for undertaking the change"[2, p.32], students need to know that their views and role in teaching/learning process are valued. Thus, the classroom atmosphere that encourages reflection and their initiative should be created. As part of the preparation teachers talk to their students about what they aim to do and why, they explain their thinking and what it means for students.

In the course of implementing the PLP in ESP classes, reflective activities should be practiced in the target language to accomplish two main goals: promoting language learning and activating learners' ability to think in their target language; otherwise, their proficiency level is exposed to remain external to them [6, p.680].

The ideas below can be suggested for ESP teachers to advance learners' autonomy and to enable them to undertake more responsibility for their own language learning [9, p.56]:

- Making learners establish their own learning goals and be aware of them

- Suggesting active learning tasks and getting the learners to reflect on their learning strategies
- Letting them do group work or pair work and receive some reciprocal feedback
- Making the learners devise learning activities either at home or in the language class and utilize them in the language learning setting
- Giving the learners the chance to choose with whom they wish to work
- Devising discussion activities with the class
- Reflecting on prior learning.

The integration of autonomous learning into the current ESP practice requires the solution of a wide range of tasks, first of all – the establishment of equal partnership relationships between the teacher and the student; giving students a certain degree of freedom in choosing content, methods and means of learning; creation of an effective assessment system of their independent work, etc. In their turn, students should develop skills for self-control and self-assessment; understand the responsibility for the choices they make and the quality of knowledge they acquire. We assume that effective use of electronic PLP can facilitate solutions to these problems.

As the ESP course in our institution is provided in the second year of tuition and is built upon the five-credit foreign language course in the first year, 40 second-year students, majoring in Finance and Banking of Sumy State University, Faculty of Banking Technologies, were involved in this research.

The classes were conducted 2 hours per week in the the Fall Semester and 2 hours per week in the Spring Semester of 2019-2020 Academic Year. The students were required to take a placement test at the start of the course so that the teacher can group them according to their proficiency levels. These 40 students were all within the frame of A2 or B1 reference levels, lacking at the same time, self-confidence and self-recognition to learn a language.

With this in mind, an introductory session was held to discuss with the students benefits of using PLP, its functions, learning a language beyond the classroom, the characteristic features of a good dossier, etc. The students were invited to complete a pre-questionnaire which asked them about their previous experience in employing the English Language Portfolio (hereinafter ELP), types of ESP activities and the length of time spent on the activities. The pre-questionnaire shows that students had no previous experience relevant to the use of Portfolio and they did not know what the PLP or the ELP is.

A post-questionnaire was administered to the students after ESP course with the purpose of finding out whether the use of the PLP supported reflection and autonomous learning. The post-questionnaire focused on planning and monitoring learning and evaluating learning materials.

To test learner's communicative proficiency before and after the course, Placement Test and standardized Business English Certificate (BEC) tests (Preliminary and Vantage) were administered respectively.

To obtain results on student's performance during ESP classes observation sheets were used.

It is important to point out that in the ESP context students learn English to meet their specific needs by, as Dudley-Evans & St John [5, p.101]. suggest, concentrating on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres relevant to a specific discipline. It is up to the teacher to facilitate autonomous learning first and foremost through appropriate methodology. The common thread in teaching, learning and assessment of the ESP courses we provide is communicative methodology, which is currently recognized by the majority of ELT teachers as a dominant one.

The comprehensive approach which involves creative combination of practical, problematic and visual methods to teaching primary language skills for real-life academic and job-related areas and situations is adopted. This approach is action-oriented by its very nature in the sense that language learners have to perform certain tasks in certain conditions, and in the specific environment. As the courses we provide are professionally oriented and skill-based ones and their content is organized according to generic job-related skills required in a variety of professional areas and situations, students' needs which ensure the greatest relevance of language learning to their communicative competence in their target situation are given priority.

Accordingly, the ELP [3,9] was taken as a model for the development of the electronic PLP for students of our university. It was tailored to meet objectives of the ESP course and specifically designed to cover modules "Effective Presentations" and "Effective Meetings", which make the bulk of the course.

Like any other language Portfolio, PLP performs two main functions: reporting and pedagogic. As the Council of Europe is interested in facilitating students' academic mobility and validating national education certificates with internationally recognized standards, the reporting function of the PLP is to provide information to all stakeholders about the owner of the Portfolio, his/her language proficiency level, the experience of intercultural communication and samples of works selected by the owner of the Portfolio. Students gathered and organized the official documents which confirmed their language education, analyzed and assessed their skills and ability to communicate in a foreign language. This experience helped them to develop their capacity for reflection and self-assessment, and thus enable them gradually to assume more responsibility for their own learning. Thus, reflection as the main means of implementing the reporting function of the PLP,

promotes the development of the ability to learn and think critically.

The pedagogic function of PLP lies in stimulating, guiding and fostering the student in the process of learning, encouraging life-long learning, developing learning competences, enhancing students' motivation and autonomy. Since students are actively involved in the educational process, they had the opportunity to tell what they have already learned, what they are interested in, what they want to learn, what is hard to learn, which of the classroom activities they like and which not.

It is also important to stress that such components of the PLP as self-assessment grids for each module containing "I can ..." statements, tables for formulating individual learning goals (students independently choose their own goals and describe their implementation), experience of intercultural communication, the free way of compiling The Dossier facilitate students' self-initiated learning activities aimed at achieving a goal that they have recognized as a primary one at this stage.

However, it should be highlighted that for 15% of students it was difficult to plan implementation of their individual learning goals and 5% of them failed to formulate their goals at all. This can be accounted for the lack of motivation on the one hand, and limited experience of independent learning on the other.

Generally, the results of the post-experimental section indicate the effectiveness of the use of PLP in the teaching/learning process. Thus, students of experimental groups demonstrated 1.5 times better results of Business English Certificate (BEC) tests than students of control groups. It can be explained by the fact that they can effectively organize their independent work in English, become more productive and willing about what can be done, and progress more in the target language. Furthermore, the use of electronic PLP in the ESP course increased motivation of most of students to foreign language acquisition, which led to a higher level of their classroom activity and active involvement in the educational process remaining no longer indifferent to the teaching/learning materials and organization of ESP training as a whole. Students of experimental groups noted that it became easier for them to organize independent work not only in English, but also in other disciplines. Consequently, there is a positive transfer of acquired study skills to other areas. Moreover, the results of the study reveal that the integration of the PLP contributes to the learners' language learning process to a great extent in terms of promoting their self-confidence, self-reflection and self-assessment. The results of the survey demonstrate that 30 % of students intend to work with the Portfolio after completing the ESP course.

Conclusions and perspectives for a further research. From the description above, it feels reasonable to offer a few conclusions about what can

be learnt from the experience of supporting learner autonomy through integrating PLP in the ESP context:

Learner autonomy starts with the premise that autonomous learners take responsibility for their own learning: they can identify their learning goals (what they need to learn) and their learning processes (how they will learn it); they can evaluate their learning; they have well-founded conceptions of learning and their own learning styles; they can organize their learning; they have good information processing skills; they are well motivated to learn.

The PLP can serve as an effective tool for promoting learner autonomy and critical awareness of learning styles under the condition of a democratic model of learning. It can increase learners' motivation, develop their reflective capacities, stimulate them to take their own language learning initiatives and encourage life-long learning. The teacher's role is central in managing learning: giving inputs, providing feedback, offering and supplying help to students.

The formation of autonomy is a long-term process. It does not happen in one day and it never ends. It cannot be solved with the help of the above-mentioned instrument only. Careful systematic work is required on every contact lesson so that students receive an impulse that will enable them to effectuate foreign language acquisition. Therefore, further research is needed in such issues as the use of Internet technologies to effectuate autonomous ESP learning, activation of metacognitive skills, forms of teacher-students collaborative work to ensure partnership relationships and democracy throughout the learning process, etc.

Hopefully, the approaches adopted will develop students' capabilities as autonomous learners and ensure a match between their needs, the declared objectives of ESP teaching/learning and international levels of proficiency.

REFERENCES:

1. Benson, P. Teaching and researching: autonomy in language learning. Harlow: Pearson Education, 2001. 296 p.
2. Bolitho, R. Projects and programmes: Contemporary experience in ELT change management. *Managing Change in "English Language Teaching: Lessons from Experience"*. British Council, 2012. P. 31-33.
3. European Language Portfolio: proposals for development. Strasbourg: Council of Europe, 1997. 106 p.
4. Dam, L. Autonomy from Theory to Classroom Practice. Dublin: Authentik, 1995. 84 p.
5. Dudley-Evans, T., St John, M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
6. Hismanoglu, M., Hismanoglu, S. (2010). The European Language Portfolio in ESP Classes: A Case Study of Learner Reflection and Self-Assessment. *European Journal of Social Sciences*. Volume 12, Number 4, P. 671-682.

7. Holec, H. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979), Strasbourg: Council of Europe, 1981. 256 p.

8. Kohonen, V., Pajukanta, U. The European Language Portfolio – making language learning more visible through student reflection. *ICEL 6 Conference proceedings*, Auckland, 2001. P. 78-84.

9. Little, D., Perclová, R. *The European Language Portfolio: A Guide for teachers and Teacher Trainers*.

Council of Europe. Strasbourg. 2001.108 p. Retrieved July 29, 2019 from <http://culture2.coe.int/portfolio>.

10. Reinders, H. *Learner Autonomy: FAQ*. 2010. Retrieved September 11, 2020, from Innovation in Teaching website, <http://www.slideshare.net/hayoreinders/learner-autonomy-faq>.

11. Ranson, S. *Towards the learning society*. London: Cassel, 1994. 146 p.

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ
У МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВDEVELOPMENT OF PERSONALITY QUALITIES
OF FUTURE TEACHERS AND TRAINERS

У статті розкрито шляхи розвитку особистісних якостей у майбутніх тренерів-викладачів. З'ясовано актуальність означеного питання, яка полягає в тому, що для сучасного тренера-викладача пріоритетним завданням є спрямування зусиль на підготовку спортсменів, досягнення ними належних результатів, однак важливим залишається формування у вихованців умінь співпрацювати в команді, дотримання етики взаємовідносин у спорті, уникання конфліктних ситуацій та проявів булінгу. Визначено перелік компетентностей Державного стандарту вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, виокремлено загальні компетентності, що включають моральний аспект підготовки фахівців. Проаналізовано наукові розвідки з означеної проблеми, на їх основі встановлено, що професійні якості особистості – це комплекс властивостей, умінь, навичок особистості, сформованих і реалізованих у процесі професійної діяльності. Морально-вольові якості поєднують наполегливість, дисциплінованість, відповідальність, рішучість, самоконтроль, цілеспрямованість, знаходження нестандартних рішень у будь-яких ситуаціях. Установлено, що морально-вольові якості не формуються окремо, вони розвиваються у майбутніх тренерів-викладачів із різних видів спорту у взаємозв'язку. Закцентовано увагу на шляхах розвитку особистісних якостей майбутніх тренерів-викладачів з точки зору педагогіки фізичного виховання і спорту. Досліджено, що традиційні й інноваційні методи, прийоми та засоби навчання, різні форми занять сприяють якійсь підготовці майбутнього фахівця, який є не тільки наставником, а й взірцем для вихованців. Практичні заняття мають бути насичені моделюванням ситуацій, розв'язанням педагогічних ситуацій, проблемних завдань, що дасть змогу створити квазіпрофесійне середовище та дозволить студенту не припуститися помилок у майбутній діяльності. В освітній процес запропоновано включати: засідання студії спортивного активу; рубрику «Трейлери спортивного кінематографу»; психолого-педагогічну самопрезентацію «Я – успіх»; членджд спортивно-вольової витривалості. Підсумовано, що така різностороння робота з розвитку особистісних якостей майбутніх тренерів-викладачів спрямована й на покращення психоемоційного стану студентів, мотивації до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: тренер-викладач, морально-вольові якості, професійна компетентність, навчально-тренувальний процес, мотивація.

The article reveals the ways of development of personal qualities of future trainers-teachers. The urgency of this issue is clarified: for a modern coach-teacher the priority is to focus on training athletes, achieving appropriate results, but it remains important to develop students' ability to work in a team, adherence to ethics in sports, avoidance of conflict situations and manifestations of bullying. The list of competencies of the State Standard of Higher Education in the specialty 017 "Physical Culture and Sports" for the first (bachelor's) level of higher education is determined, general competencies are identified, including the moral aspect of training. The scientific researches on the specified problem were analyzed, on their basis it was established that professional qualities of the person are a complex of properties, abilities, skills of the person that are formed and realized in the course of professional activity. Moral and volitional qualities combine persistence, discipline, responsibility, determination, self-control, purposefulness, finding non-standard solutions in any situation. It has been established that moral and volitional qualities are not formed separately; they are interrelated and developed in future coaches-teachers of different sports. Emphasis is placed on ways to develop the personal qualities of future trainers-teachers in terms of pedagogy of physical education and sports. It is investigated that traditional and innovative methods, techniques and means of teaching, various forms of classes contribute to the quality of training of future professionals, who are not only a mentoring figure but a role model for students as well. Practical classes should include modeling situations, solving pedagogical cases, problem tasks, which will create a quasi-professional environment and allow a student to avoid mistakes in future activities.

It is offered to include such activities to the educational process: meetings of the studio of sports assets; the rubric "Trailers of sports cinema"; psychological and pedagogical self-presentation "I am success"; challenge of athletic endurance. It is concluded that such diverse work on the development of personal qualities of future trainers-teachers is aimed at improving the psycho-emotional state of students, motivation for future professional activity.

Key words: trainer-teacher, moral and volitional qualities, professional competence, educational and training process, motivation.

УДК 796.015.15:37.01
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.25>

Хома Т.В.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри
фізичного виховання
Державного закладу вищої освіти
«Ужгородський національний
університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Підготовка фахівців з фізичної культури і спорту в сучасних умовах вимагає формування професійної компетентності, що визначає рівень конкурентоспроможності майбутніх тренерів-викладачів, інструкторів з видів спорту, фітнес-тренерів. Робота з людьми різної вікової категорії, зокрема зі здобувачами освіти, потребує володіння

фаховими знаннями, практичними вміннями, здатністю до швидкої адаптації в нових умовах роботи, креативного підходу до організації тренувального процесу, наявності особистісних морально-етичних якостей.

У Державному стандарті вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

сформульовано складові професійної компетентності випускника: інтегральну, загальні, спеціальні (фахові, предметні). З-поміж загальних виокремлено: «Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності; здатність працювати в команді...; навички міжособистісної взаємодії...; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів)» [9].

Для тренера-викладача пріоритетним завданням визначено спрямування зусиль на підготовку спортсменів, досягнення ними належних результатів, однак беззаперечним залишається формування у вихованців умінь співпрацювати в команді, дотримання етики взаємовідносин у спорті, уникання конфліктних ситуацій та проявів булінгу. Саме тому проблема розвитку особистісних якостей у майбутніх тренерів-викладачів має актуальний зміст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Означене питання знайшло відображення у низці публікацій науковців (Гнатенко К., Гніздилова К., Долинний Ю., Круцевич Т., Плотнікова К. та інші).

Не можна стверджувати, що дослідження формування професійних якостей особистості в педагогіці є відносно новим. Відтак, у довідковій літературі з педагогіки дефініція «якості особистості професійні» трактується, як: «комплекс властивостей, умінь, навичок особистості, сформованих і реалізованих у процесі професійної діяльності» [8, с. 210].

За науковими поглядами К. Гнезділової, сукупність провідних якостей особистості включає чотири групи якостей. Це такі: загальні (свідомість), моральні (відображення соціальної характеристики особистості), інтелектуальні (розумові), вольові й емоційні (саморегуляція особистості) якості [2].

В авторських публікаціях Ю. Дубовик [4], Ю. Долинного [3] Т. Круцевич [6] підкреслюється важливість сформованості для майбутньої професійної діяльності тренерів-викладачів таких морально-вольових якостей, як: сміливість, дисциплінованість, організованість, енергійність тощо.

К. Гнатенко морально-вольові якості тренерів-викладачів відносить до поняття «професійної культури», визначаючи їх особливими для сфери спорту і основою професійної етики. У структурі професійної культури автор виокремлює здібності, характер, темперамент, емоції, волю, мотивацію, соціальні установки. «Низький рівень володіння викладачем фізичного виховання професійною культурою призводить до зниження спортивних результатів і розчарування вихованців у своєму тренері-викладачеві, занепаду авторитету викладача, непорозуміння серед колективу та з батьками вихованців» [1, с. 37].

Як бачимо, сьогодні для майбутніх тренерів-викладачів важливим є уміння результативно організувати початково-тренувальний процес, однак не менш значущим вважається наявність морально-вольових якостей, що поєднують наполегливість,

дисциплінованість, відповідальність, рішучість, самоконтроль, знаходження нестандартних рішень у будь-яких ситуаціях.

Мета дослідження. Розкрити шляхи розвитку особистісних якостей як складової професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми шляхів розвитку особистісних якостей у майбутніх тренерів-викладачів проводилося нами у процесі професійної діяльності. Науково-методична робота зосереджувалась на визначенні особливості означеної посади та кола обов'язків тренера-викладача. У Положенні про дитячо-юнацьку спортивну школу зазначається: «Тренером-викладачем спортивної школи може бути особа, що має високі моральні якості, вищу освіту з фізичного виховання і спорту освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», «спеціаліст» чи «магістр» [7].

Характеризуючи особливості виховання у студентської молоді морально-вольових якостей під час занять фізичною культурою, Т. Кравченко, Т. Троценко, Н. Базилевич підкреслюють: «зважаючи на духовний морально-вольовий розвиток особистості через заняття фізичною культурою та спортом набуває вагомого соціального значення проблема розвитку та взаємодії вольової сфери та морального зростання особистості. Відповідно до цих даних при характеристиці особистості спортсмена чи учня, що займається фізичною культурою, варто, в першу чергу, мати на увазі зрілість його свідомості, стійкість характеру, та високі моральні якості» [5, с. 14].

Вважаємо, морально-вольові якості особистості формуються упродовж усього життя. Вони залежать від низки чинників: мотивації, освіти, виховання, цілеспрямованості. Саме цілеспрямоване заняття спортом, прагнення досягти успіху, вершин розвивають ті морально-етичні цінності, які вкрай необхідні тренеру-викладачу.

У дослідженні проблеми ми зацентрували увагу на шляхах розвитку особистісних якостей майбутніх тренерів-викладачів з точки зору педагогіки фізичного виховання і спорту. Традиційні й інноваційні методи, прийоми та засоби навчання, різні форми занять сприяють якісній підготовці майбутнього фахівця, який є не тільки наставником, а й взірцем для вихованців. Тренер-викладач – це людина, яка постійно в русі, розвивається, шукає нові методики, відчуває й передає красу спорту. Завданням дисципліни якраз і є показати та рекомендувати здобувачам освіти сучасні педагогічні підходи до тренерської діяльності.

Практичні заняття насичені моделюванням ситуацій, розв'язанням педагогічних ситуацій, проблемних завдань, що дає змогу створити квазіпрофесійне середовище та дозволяє не припуститися помилок у майбутній діяльності.

В освітній процес включалися: засідання студії спортивного активу; рубрика «Трейлери спортивного кінематографу»; психолого-педагогічна самопрезентація «Я-успіх»; члендж спортивно-вольової витривалості тощо.

Студія спортивного активу передбачає обговорення в міні-групах проблем сучасної підготовки майбутніх тренерів-викладачів. Рекомендується наступна тематика: «Вплив культури мовлення тренера-викладача на ефективність тренувального процесу», «Шляхи формування наполегливості, роль тренера в цьому процесі», «Педагогіка партнерства – ключ до успіху в роботі тренера», «Тренування фізичних якостей чи формування вольової особистості: погляд на проблему». У процесі обговорення вирішуються проблемні питання, пов'язані зі специфікою діяльності тренера-викладача, вимоги, що висуваються на сучасному етапі до його особи, володіння ним низкою якостей, необхідних для роботи з вихованцями.

Рубрика «Трейлери спортивного кінематографу» знайомить студентів зі змістом кінострічок про життя відомих спортсменів та їх шлях до досягнення мети, незважаючи на перешкоди й невдачі. Метою проведення є: ознайомлення із спортивними досягненнями українців у різних видах спорту, самовідданою працею під час тренувань, командним підходом для досягнення цілі. Довіра, впевненість у собі, наполегливість, сміливість формуються саме на таких прикладах.

Самопрезентація «Я – успіх» має на меті описати власні 10-15 позитивних рис, які, на думку студентів, допомагають реалізувати поставлену життєву мету, пов'язану зі спортом. Вважаємо, таке завдання формує здатність до самоконтролю й самовпевненості; регулювання емоційного стану, що підкріплюється навіюванням, переконанням.

Члендж спортивно-вольової витривалості демонструє можливість залишатися у належній спортивній формі навіть під час непередбачуваних обставин, виконуючи різні за складністю фізичні вправи й передаючи цю естафету друзям, одноліткам, викладачам. На завершення програми пропонується провести самоаналіз виконаних фізичних навантажень та вказати, які саме морально-вольові якості можна сформулювати при систематичній руховій активності.

Особливу увагу приділяємо позааудиторній діяльності, залученню студентів спеціальності

до організації в ЗЗСО спортивних днів, змагань, бесід щодо здорового способу життя тощо. Різностороння робота з розвитку особистісних якостей майбутніх тренерів-викладачів спрямована на покращення психоемоційного стану, мотивації до системних занять спортом.

Висновки. Нами розкрито шляхи розвитку особистісних якостей як складової професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів. Узагальнено наукові дослідження щодо специфіки посади тренера-викладача, важливості володіння ним не тільки фаховими вміннями й навичками, а й сукупністю морально-вольових якостей, що є прикладом для наслідування вихованцями, досягнення ними високих спортивних результатів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гнатенко К. В. Професійна культура майбутнього тренера-викладача. Інноваційна педагогіка. Випуск 13. Т. 1. 2019. С. 36-39.
2. Гнезділова К. М. Формування особистісних якостей майбутнього фахівця. Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції : зб. матер. Всеукр. наук.-прак. конф. (Черкаси, 27–28 березня). Черкаси, 2008. С. 150-152.
3. Долинний Ю. О. Підготовка фахівців фізичного виховання й спорту до професійної діяльності. Інноваційна педагогіка. Випуск 21. Т. 1. 2020. С. 203-206.
4. Дубовик Ю. М. Характеристика основних морально-вольових якостей особистості. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. Харк. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Х., 2017. Вип. № 2(82). С. 114-124.
5. Кравченко Т. П., Троценко Т. Ю., Базилевич Н. О. Особливості виховання у студентської молоді морально-вольових якостей під час занять фізичною культурою. «Молодий вчений» № 4.1 (68.1) квітень, 2019 р. С. 12-15.
6. Круцевич Т. Розвиток моральної складової особистості старших дошкільників у процесі організованої рухової активності. Спортивний вісник Придніпров'я. 2015. № 2. С. 93-97.
7. Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993-2008-%D0%BFtest=XX7MfyrCSgkyhoZiZiPDTLXoHI4SQs80msh8le6#Text>.
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221с.
9. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 017 «Фізична культура і спорт». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita>.

ПІДРУЧНИК ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5 КЛАСУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

THE TEXTBOOK OF LITERATURE FOR THE 5TH GRADE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL AS A MEANS OF FORMATION OF THE KEY COMPETENCES OF STUDENTS

Стаття присвячена одній із актуальних проблем сучасної освіти – формуванню компетентного учня-читача в реаліях Нової української школи. Актуалізовано питання оновлення змісту шкільної літературної освіти та підготовки інноваційного програмового і навчального забезпечення курсу літератури для 5–6 класів із урахуванням вимог нового Державного стандарту базової середньої освіти. Представлено концепцію підручника інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для 5 класу Нової української школи (автори – Т. О. Яценко, В. І. Пахаренко, І. А. Тригуб, О. А. Слижук), підготовленого в Інституті педагогіки НАПН України, що ґрунтується на реалізації читачкоцентричного та текстоцентричного принципів у процесі опрацювання художніх текстів і навчального матеріалу. Розкрито дидактичний і методичний потенціал змісту і структури означеного підручника щодо формування ключових компетентностей учнів-читачів. Презентовано конкретний навчальний матеріал для унаочнення організації продуктивної читачкої діяльності учнів-підлітків, орієнтованої на послідовне формування ключових компетентностей у процесі текстуального вивчення творчості українських і зарубіжних письменників. Зокрема, акцентовано на тематичних рубриках підручника та системі запитань репродуктивного, дослідницького і творчого характеру, що методично ефективно сприяють формуванню в учнів таких компетентностей, як вільного володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, компетентність «навчання впродовж життя», громадянська та соціальна компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність.

Ключові слова: шкільна літературна освіта; Нова українська школа; інтегрований курс літератур (української та зарубіжної); підручник, ключові компетентності, учні-читачі.

ний курс літератур (української та зарубіжної), підручник, ключові компетентності, учні-читачі.

This article is dedicated to one of the central issues of modern education: the formation of a competent student-reader in the realities of the New Ukrainian School. The question of updating the content of literary education in schools and preparing innovative curricular and educational support for 5th–6th grade literature courses is addressed, taking into account the requirements of the New State Standard of Basic Secondary Education. We present a concept of the textbook for an integrated course in literature (both Ukrainian and foreign) for the 5th grade of the New Ukrainian School (authors – T. O. Yatsenko, V. I. Pakharenko, I. A. Trygub, O. A. Slizhuk), prepared at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences. Our concept is grounded in the application of reader- and text-centric principles to the process of working through literary texts and educational material. We elaborate on the didactic and methodological potential of the content and structure of the textbook for the formation of key competencies in student-readers. We present excerpts of specific educational material to demonstrate the organization of productive reading practices among adolescent students, focused on the consistent formation of key competencies in the textual study of Ukrainian and foreign writers. In particular, we place an emphasis on thematic sections of the textbook and a system of reproductive, research-based, and creative questions that methodically and effectively contribute to the formation of the following student competencies: fluency in the state language; the ability to communicate in their native and foreign languages; mathematical competencies; competence in the field of natural sciences, engineering and technology, innovation, and environmental sciences; information and communication competencies; "lifelong learning"; civic, social, and cultural competency; entrepreneurship and financial literacy.

Key words: secondary literary education; New Ukrainian School; integrated literature course (Ukrainian and foreign); textbook; key competencies; student-readers.

УДК 373.5.016:82.01
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.26>

Яценко Т.О.,
док. пед. наук,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови
та літератури
Інституту педагогіки Національної
академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді. Оновлення змісту шкільної літературної освіти в реаліях НУШ ґрунтується на засадах компетентнісного підходу. На послідовне формування читачкої та ключових компетентностей учнів, активізацію їхнього читачкого й особистісного саморозвитку зорієнтована чинна модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (українська та зарубіжна)» для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти (гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»; наказ МОН України № 795 від 12 липня 2021 р.), підготовлена

в Інституті педагогіки НАПН України» [2]. У документі зазначається, що дидактико-методичний потенціал програми забезпечує можливість формування в процесі вивчення літературного курсу **ключових компетентностей**, визначених Державним стандартом базової середньої освіти, та **читачкої як предметної компетентності** учнів 5–6 класів НУШ. Цей результативний складник програми конкретизовано в рубриці «Очікувані результати навчання». Відтак набуває актуальності питання підготовки відповідно до нової програми підручника літератури нового покоління, що

стане одним із ефективних засобів підвищення якості літературної освіти, дієвим чинником зростання мотивації учнів-підлітків до осмисленого засвоєння предметного змісту нового шкільного літературного курсу, розвитку читацького інтересу до високохудожніх творів української та зарубіжної літератур і формування компетентного учня-читача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема створення шкільних підручників, зокрема й літератури, різноаспектно розкривається в публікаціях О. Бандури, Н. Бібік, М. Бурди, Н. Волошиної, Н. Гоголь, М. Головка, В. Мартиненко, П. Мороз, В. Олефіренка, О. Петрук, О. Пометун, Т. Ремех, О. Савченко, Т. Яценко та інших. Дослідники суголосні в тому, що в реаліях сучасної шкільної освіти актуалізується питання компетентнісної спрямованості підручників, їх дієвості як одного із ефективних засобів формування ключових і предметної компетентностей учнів-читачів (Є. Волощук, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Ніколенко, В. Пахаренко, О. Слижук, А. Фасоля, В. Шуляр, Т. Яценко та інші).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми – формування ключових компетентностей учнів у системі сучасної шкільної літературної освіти НУШ.

Мета статті – розкрити дидактико-методичний потенціал нового підручника «Література (українська та зарубіжна)» як ефективного засобу формування ключових компетентностей учнів 5 класу НУШ.

Виклад основного матеріалу. «Принциповою інновацією у створенні підручників нового покоління, як слушно зазначала О. Савченко, є потреба взаємопов'язаної реалізації ключових і предметних компетентностей у процесі опрацювання текстів різних видів, які відповідають пізнавальним потребам і можливостям сучасних дітей» [1, с. 65]. На засадах компетентнісного підходу підготовлено підручник інтегрованого курсу літератур для 5 класу НУШ «Література (українська та зарубіжна)» (автори – Т. Яценко, В. Пахаренко, І. Тригуб, О. Слижук), що має гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ МОН України № 140 від 8 лютого 2022 р.) [2]. Його концепція базується на реалізації *читацькоцентричного* та *текстоцентричного* принципів у процесі опрацювання художніх текстів і навчального матеріалу. Відповідно розроблено й структуру означеного підручника-хрестоматії – пріоритет у побудові надано художньому тексту, первинне враження від прочитання якого обумовлює подальшу навчальну діяльність учнів-читачів.

Підручник має вагомий дидактико-методичний потенціал, як у змістовому, так і в методичному аспектах, для формування *ключових компетентностей* учнів, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти (2020).

Реалізація компетентнісно орієнтованої моделі шкільного навчання літератури передбачає формування ключової компетентності п'ятикласників щодо *вільного володіння державною мовою*. Прикметно, що в цілому концепція підручника ґрунтується на важливості формування в учнів любові до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, розуміння української літератури в контексті світової культури. Також у кожній навчальній темі підручника передбачено завдання на розвиток у п'ятикласників умінь усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти. Наприклад, у рубриці «Мовна скарбничка» подано таке завдання: «Пригадай, що таке пряме та переносне значення слова. Зверни увагу, що слова в прислів'ях і приказках вживаються як у прямому, так і у переносному значеннях. Наведи приклади використання слів у творах малих жанрів фольклору в різних значеннях».

Навчальний матеріал підручника ефективно сприяє формуванню в учнів ключової компетентності «*Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами*». Так, вивчаючи казку братів Грімм «Пані Метелиця», п'ятикласники мають можливість ознайомитися з пізнавальною інформацією рубрики «Мовна скарбничка» та виконати таке завдання: «У Німеччині в сніжну погоду можна почути вислів: «Гульда (так часом називають пані Метелицю) стелить ліжко». Знайди у казці пояснення цьому вислову».

У процесі опрацювання оповідання канадського письменника Е. Сетона-Томпсона «Снап» важливо пояснити тлумачення назви породи собак та імені головного героя твору. Відтак змістове наповнення рубрики «Мовної скарбнички» збагатить знання школярів: «Бультер'єр (від англ. bull terrier, bull – бик і terrier – тер'єр) – порода собак, що належить до тер'єрів. Англійське слово terrier походить від латинського terra – земля. В англійську мову слово bull terrier прийшло з французької, де означає земляна собака, собака нори. Собаки цієї породи полюють на гризунів, що живуть у норах. Снап (від англ. snap) – миттєво хапати. Джинджер (від англ. ginger) – рослина імбир. Його використовують, зокрема, для приготування печива. Відповідно джинджерснап (від англ. gingersnap) – хрустке імбирне печиво (пряник). Часто це печиво виготовляють у вигляді чоловічка».

Доступно для п'ятикласників подано пояснення імен героїв повісті-казки англійського письменника Дж. Р. Кіплінга «Мауглі»: «Ім'я головного героя твору завдяки письменнику Джозефу Редьярду Кіплінгу набуло широкого значення. Саме словом Мауглі називають дитину, яка виросла серед тварин. Такі історії й нині трапляються в реальному

житті. Зазвичай ці діти втрачають здатність до спілкування з людьми. Завдяки Дж. Р. Кіплінгу ти тепер знаєш навіть деякі слова із мови гінді – однієї з тих мов, якими користуються в далекій для нас Індії. Так, слона звати Хатхі (у деяких перекладах – Хаті). Це не лише ім'я. Хатхі у перекладі з мови гінді означає «слон». Ім'я ведмедя Балу в перекладі з гінді означає «ведмідь».

Під час вивчення казки «Аліса в країні Див» запропоновано тлумачення імені автора твору: «Письменник гарно володів іноземними мовами. Саме завдяки таким знанням з'явився і знаменитий псевдонім Доджсона – результат хитроумної головоломки, придуманої ним. Ім'я Charles Lutwidge він спочатку переклав латиною. Вийшло Carolus Ludovicus. А вже це ім'я знову переклав англійською, переставивши слова місцями. Так і з'явився Lewis Carroll – Льюїс Керрол».

Здатність розвивати і застосовувати математичні знання та методи для розв'язання широкого спектра проблем у повсякденному житті передбачає ключову *математичну компетентність*. На її формування орієнтує рубрика «Поміркуй!» навчальної теми, присвяченої вивченню оповідання Е. Сетона-Томпсона «Снап»: «Миля – це британська та американська міра довжини, що дорівнює приблизно 1609, 344 метра. На якій відстані в кілометрах і метрах знаходився від героїв твору вовк?».

Виконання нескладних обчислень допоможе чітко уявити реальні відстані в звичних для сприйняття юними українськими читачами одиницях вимірювання. Як-от: «В оповіданні Е. Сетона-Томпсона «Снап. Історія бультер'єра» міри довжини подано не в звичних для нас кілометрах, метрах чи сантиметрах, а в інших одиницях вимірювання. Так, ярд – це британська й американська міра довжини, що дорівнює 91,44 см, а фут – британська й американська міра довжини, що дорівнює 30,48 см. Знайди в тексті оповідання речення, в яких відстань вказано у футах, ярдах і милях. Обчисли зазначену відстань у кілометрах і метрах. Зачитай змінені тобою речення».

Ключова компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій передбачає формування наукового світогляду учнів. Так, під час вивчення творчості німецького письменника Е. Распе п'ятикласникам запропоновано таке завдання: «Поміркуй над цими висловами видатних людей: «Без фантазії немає мистецтва, як немає й науки» (композитор Ференц Ліст). «Ті, хто бачать сни наяву в ясний день, завжди йдуть набагато далі від тих, хто бачить сни, тільки засинаючи ночами» (письменник Едґар Аллан По). «Наука виграє тоді, коли її крила розкуті фантазією» (фізик і хімік Майкл Фарадей). «Не може бути ні великого інженера, ні видатного хіміка, ні славетного лікаря, якщо вони не обдаровані здатністю до фантазування» (письменник Микола Трублаїні).

Як ти гадаєш, яке значення в житті людини має фантазія? Чому Мюнхгаузен придумує усі ці небувалиці?»

Виконання завдання пізнавально-пошукового характеру в процесі ознайомлення з творчістю датського казкаря Г. К. Андерсена також спонукає формуванню ключової компетентності учнів у галузі природничих наук: «Знайди Данію на мапі Європи й уявно проклади маршрут, яким можна дістатися з України до батьківщини письменника».

Інноваційність є важливою якістю сучасної людини, здатної адаптуватися у динамічно змінному світі. Відтак формування в учнів здатності реагувати на зміни та долати труднощі, мотивувати себе та розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб навчатися і досягати успіхів сприятиме формуванню *інноваційності як ключової компетентності*. Так, вивчаючи арабську народну казку зі збірки «Тисяча і одна ніч» п'ятикласникам запропоновано поміркувати над таким запитанням: «Які емоції викликав у тебе образ Аладдіна? Чи прийнятною для тебе є його поведінка? Чи часто тобі доводилося переборювати власні лінощі? Сформулуй декілька порад Аладдінові, як йому подолати свою ліню».

Твори інтегрованого курсу літератур, зокрема тематичного розділу «Дивовижний світ природи», мають потужний дидактико-методичний потенціал для послідовного формування в учнів ключової *екологічної компетентності*. Так, на усвідомлення необхідності охорони природи та важливості її збереження орієнтоване завдання, рекомендоване для глибокого осмислення казки Г. К. Андерсена «Русалонька»: «Як ти гадаєш, які деталі підводного світу, описані автором, є реальними, а які фантастичними, казковими? Подивися пізнавальне відео «Морські мешканці» та перевір свої припущення».

Під час опрацювання казки англійського письменника О. Вайльда «Щасливий принц» запропоновано запитання репродуктивного характеру: «Чому Ластівка не думає про своє виживання? Чим може закінчитися для неї зимівля в холодному кліматі? Пригадай, які птахи не відлітають у теплі краї і як вони проводять зиму».

У рубриці «Читай і досліджуй» під час вивчення поезії П. Тичини школярам запропоновано виконання завдання творчого характеру: «А чи знаєш ти, що дзвоників існує майже 300 видів? Ці чудові квіти бувають лісові, польові, гірські. Підготуй для однокласників/однокласниць презентацію про ці квіти, супроводжуй її виразним читанням вірша П. Тичини».

Емоційний стан п'ятикласників після прочитання та методично правильно побудованої роботи над опрацюванням змісту оповідання М. Вінграновського «Гусенятко» дозволить виконати таке дослідницьке завдання: «Тема гармонійного

співіснування природи й людини є надзвичайно актуальною. Задля власного внеску в збереження довкілля пропонуємо тобі виготовити рекламний плакат або ж створити відеоролик про важливість охорони природних ресурсів Землі, її тваринного і рослинного світу. Презентуй свої напрацювання однокласникам/однокласницям – розмісти його на спеціальному стенді в своїй школі або ж у будинку, в якому ти мешкаєш. Допоможи птахам! Ти можеш виготовити для них шпаківні або ж годівнички та кожного дня насипати туди зерна чи крихт хліб».

Впевнено і відповідально використовувати цифрові технології в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності – це вміння, формування яких акумульовано в ключовій *інформаційно-комунікаційній компетентності*. З цією метою в процесі вивчення арабської народної казки «Аладдін» зі збірки «Тисяча і одна ніч» учням запропоновано завдання пізнавально-пошукового характеру: «У наші дні у більшості країн світу для позначення тисячі часто використовується лише одна літера «к». Зрозуміти сенс такого позначення легко на прикладі запису 4k, що позначає можливості монітора. Якщо ти розумієшся на комп'ютерах, то знаєш, характеристика 4k вказує приблизно на 4 тисячі пікселів по горизонталі. Якщо тебе зацікавила ця інформація, дізнайся про походження такого позначення числа 1000».

У контексті викликів інформаційного суспільства особливої значущості набуває *ключова компетентність «навчання впродовж життя»*. Наприклад, у процесі вивчення навчальної теми, присвяченої народним казкам, важливо актуалізувати знання п'ятикласників та запропонувати поділитися ними з іншими: «Які народні казки відомі тобі з початкової школи? Яка з них стала твоєю улюбленою? Чому? Коротко розкажи її своїм друзям».

На формування в п'ятикласників уміння працювати в колективі чи самотійно, організовувати своє навчання спрямоване творче завдання, що рекомендоване в процесі опрацювання давньоукраїнської легенди про Берекію: «Підготуй презентацію про символічне значення орнаментів на писанках, рушниках чи сорочках, про те, якими були традиційні українські обереги. Для виконання цього дослідження скористайся фондом власної чи шкільної бібліотеки або ж прочитай книжку Сергія Плачинди «Міфи й легенди стародавньої України».

Одним із завдань сучасної шкільної літературної освіти є формування *ключових громадянської та соціальної компетентності* учнів, тобто громадян України, патріотів, особистостей з активною громадянською позицією, здатних до виявлення поваги, толерантності до інших. Так, патріотичне спрямування має рубрика «Читацький путівник» до розділу «Україна і я», де в зверненні до юних учнів-читачів зазначається «Для кожної людини

в світі рідний край – найдорожчий серцю. А за що ти любиш рідну вулицю, своє село чи місто, Україну? Напевно, немає жодного письменника або письменниці, які б не змалювали у своїх творах Батьківщину, її людей, природу, які б не захоплювалися нею, не турбувалися про неї. Адже рідна земля дорога серцю – як рідна мати. У цьому розділі ти більше довідаєшся про життя і творчість найвидатнішого українця – Тараса Шевченка. Прочитаєш поезію Богдана Лепкого та ознайомишся з творами сучасної поезії, у яких оспіваний український край».

Формуванню цих ключових компетентностей п'ятикласників сприяє робота над оповіданням З. Мензатюк «Мій тато став зіркою». Зокрема, навчальний матеріал рубрики «Мовна скарбничка» спонукає до роздумів про гідність як важливу рису характеру людини: «В оповіданні «Мій тато став зіркою» йдеться про історичні події, які називають Революцією гідності. А що таке гідність? Це повага людини до себе та інших. Ця людська якість зумовлена тим, що кожна особистість самоцінна й неповторна». А рубрика «Поміркуй!» пропонує виконання завдання із залученням власного читацького і життєвого досвіду: «Гідність виявляється щоденно у маленьких і великих учинках. Яких саме? На підтвердження цієї думки наведи приклади з відомих тобі літературних творів та з власного життєвого досвіду».

Змістове наповнення рубрики «У колі мистецтв» навчальної теми, присвяченої вивченню оповідання О. Сайко «Гаманець», також є зразком формування активної громадянської позиції учнів на прикладі творчості художниці Є. Гапчинської. Зокрема, у підручнику зазначається: «Про дружбу написано не лише літературні твори, а й твори образотворчого мистецтва. Картини сучасної української художниці Євгенії Гапчинської життєрадісні та світлі. Її зворушливі персонажі веселі й безжурні. На перший погляд може здатися, що художниця не помічає, що навколо неї багато проблем і горя, а дитинство може бути таким гірким, як у Ритки із оповідання О. Сайко «Гаманець». Однак Є. Гапчинська багато уваги приділяє вирішенню проблем дітей, займається благодійністю. Художниця розповідає: «У мене є мрія — щоб у кожному дитячому будинку була хоч би одна моя робота, яка б стала світлим промінчиком для його мешканців».

Підручник інтегрованого курсу літератур вирізняється культурологічною спрямованістю. На формування *ключової культурної компетентності* учнів орієнтує його наскрізна рубрика «У колі мистецтв», Пізнавальна і доступна для п'ятикласників навчальна інформація про національні та зарубіжні культурні надбання (репродукції художніх полотен, фото скульптурних, архітектурних пам'яток, короткий аналіз художніх полотен і музичних

творів тощо) допомагає глибокому осмисленню ідейно-художнього змісту літературного твору, формуванню вмінь проводити мистецькі паралелі в процесі його вивчення. Так, під час опрацювання вступної навчальної теми про значущість читання і книг у житті людини акцентується на важливості й інших видів мистецтва. «Серед них – музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, кіно та інші. Та головне, що об'єднує справжні твори мистецтва різних видів, – це їхня мистецька цінність, пізнавальне, виховне, естетичне значення, яке вони мають для людей».

Розвитку в учнів інтересу до культурних і мистецьких здобутків, вихованню шанобливого ставлення до культурних традицій українців чи інших народів, а також здатності до емоційних переживань, уміння виявляти ціннісне ставлення до різних видів мистецтва сприяє система запитань до рубрики «У колі мистецтв». Наприклад, «Розглянь картини, де зображено дітей, які читають книги? Що, на твою думку, спільного між полотнами французького художника кінця XIX – початку XX ст. О. Ренуара, української художниці середини XX ст. Т. Яблонської та творами сучасних митця/мисткині – української художниці Є. Гапчинської та американського художника Дж. Дейлі? Який висновок про значення книги в житті дітей різних епох ти можеш зробити?»

На уроках інтегрованого курсу літератур учитель також має можливість формувати в учнів *ключову компетентність «підприємливість та фінансова грамотність»*. Так, на розвиток ініціативності, уміння розв'язувати проблеми орієнтують запитання, що запропоновані учням під час опрацювання казки «Русалонька» Г. К. Андерсена: «Подискутай з однокласниками/однокласницями на тему: хто має рацію — героїня чи її бабуса?»

Який світ кращий – підводний чи земний? Русалоньку привабив «вищий» світ тільки після того, як вона закохалася, чи так було й раніше? Обґрунтуй судження уривками з твору»; «Подискутай з однокласниками/однокласницями: чому принц віддав перевагу принцесі, а не русалоньці? Чи можна засуджувати його за такий вибір?».

Висновки. Зміст і структура, різні види навчальної діяльності з художнім і навчальним матеріалом підручника інтегрованого курсу літератур для 5 класу НУШ – аналітико-синтетичні операції над текстом художнього твору, опрацювання відомостей про письменників, теоретико-літературних понять, система запитань і завдань різного характеру – оптимально сприяють послідовному формуванню ключових компетентностей учнів-піддітків, їхньому особистісному і читацькому саморозвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Савченко О. Я. Інноваційний потенціал підручника з читання. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 65–71.
2. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Тригуб І. А., Слижук О. А. Література (українська та зарубіжна): підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2022. Ч. 1.; Ч. 2. Режим доступу: <https://lib.imzo.gov.ua/vibr-pdruchnikv-5-klas-2021---2022-roki/konkursniy-vdbr/1movno-literaturna-osvtnya-galuz/5-ntegrovan-kursi/literatura-ukraska-ta-zarubzhna-pdruchnik-ntegrovanogo-kursu-dlya-5-klasu-zzso-u-2-kh-chastinakh/literatura-ukraska-ta-zarubzhna-pdruchnik-ntegrovanogo-kursu-dlya-5-klasu-zakladv-zagalno-seredno-osvti-u-2-kh-chastinakh-yatsenko-t-o-pakharenko-v--trigub--a-slizhuk-o-a/>
3. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–6 класи: модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка, 2021. 62 с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/729539/>

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ФАХІВЦЯМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ

RESEARCH OF THE READINESS OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO PARTNERSHIP WITH SPECIALISTS FROM AN INCLUSIVE INSTITUTION

У статті описано результати дослідження готовності батьків дітей з особливими освітніми потребами до партнерської взаємодії з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. Зазначено, що згідно з нормативно-правовими документами батьки є членами команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. Наголошено на значущості партнерської взаємодії між батьками і фахівцями команди для забезпечення ефективності навчання і корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Для дослідження використано авторську анкету для батьків учнів інклюзивних класів з особливими освітніми потребами. За результатами анкетування встановлено, що рівень готовності батьків до партнерської взаємодії з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання є недостатнім, що обумовлено низкою причин, а саме: низьким рівнем інформованості батьків про особливості розвитку дітей, що призводить до недостатнього усвідомлення ними їхніх особливих освітніх потреб, а отже, їй необхідності співпрацювати з фахівцями заради розвитку дитини; недостатньою обізнаністю батьків з організаційно-методичними засадами інклюзивної освіти; нерозумінням батьками своєї ролі в команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання; недостатньою мотивацією до співпраці з фахівцями закладу освіти, що обумовлена небажанням визнавати наявність в дитини порушення у розвитку; перекладанням усієї відповідальності за результати освітнього і корекційно-розвиткового процесу на педагогів; невиконанням батьками рекомендацій фахівців щодо розвитку, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Отримані результати зумовлюють необхідність розробки шляхів та методів оптимізації партнерської взаємодії батьків дітей з особливими освітніми потребами та фахівців інклюзивного закладу.

Ключові слова: партнерська взаємодія, батьки, фахівці команди психолого-педаго-

гічного супроводу, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання.

The article describes the results of a research of the readiness of parents of children with special educational needs to partner with specialists from the team of psychological and pedagogical support of inclusive education. It is noted that according to legal documents, parents are members of the team of psychological and pedagogical support of inclusive education. The importance of partnership between parents and team specialists to ensure the effectiveness of training and correctional and developmental work with children with special educational needs is emphasized. The author's questionnaire for parents of inclusive students with special educational needs was used for the research. According to the results of the survey, the level of readiness of parents to partner with specialists of the team of psychological and pedagogical support of inclusive education is insufficient due to a number of reasons, namely: low level of awareness of parents about the peculiarities of children's development, needs, and hence the need to work with professionals for the development of the child; insufficient awareness of parents with the organizational and methodological principles of inclusive education; parents' lack of understanding of their role in the team of psychological and pedagogical support of inclusive education; insufficient motivation to cooperate with the specialists of the educational institution, which is due to the unwillingness to recognize the presence of a child's developmental disorders; transferring all responsibility for the results of the educational and correctional and developmental process to teachers; failure of parents to follow the recommendations of experts on the development, education and upbringing of children with special educational needs. The obtained results necessitate the development of ways and methods to optimize the partnership between parents of children with special educational needs and specialists of an inclusive institution.

Key words: partnership, parents, specialists of the team of psychological and pedagogical support, children with special educational needs, inclusive education.

УДК 37:316.356.2 – 056.26
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.27>

Буйняк М.Г.,
канд. психол. наук,
ст. викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Рудзевич І.Л.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На часі освітня галузь в Україні перебуває на етапі активного реформування, яке має на меті зміну освітньої парадигми загалом та ролі батьків в освітньому процесі зокрема. У Концепції Нової української школи, яка на сьогодні є ключовим орієнтиром змін в освіті, провідним принципом визначено партнерство, що передбачає

спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками, які об'єднані спільними цілями, є добровільними, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за його результат [4]. Особливо значущим є партнерство з батьками учнів з особливими освітніми потребами (далі – з ООП) в інклюзивному закладі, адже від їхньої участі значною мірою залежить

ефективність психолого-педагогічного супроводу та результативність корекційно-розвиткового впливу. З огляду на вищезазначене, набуває актуальності підготовка батьків учнів з ООП до партнерської взаємодії з фахівцями закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням та залучення їх до активної участі в команді психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему командного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у своїх працях розглядали Ю. Бистрова, М. Буйняк, О. Гаяш, Л. Гречко, І. Дмитрієва, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Луценко, С. Миронова, Н. Софій, О. Таранченко, О. Чопік, Д. Шульженко та ін.; окремі аспекти командної взаємодії та співпраці з сім'ями, які виховують дітей з ООП, висвітлено у науковому доробку М. Буйняк, А. Висоцької, А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Ткачової, А. Шевцова, Д. Шульженко та ін.

Вчені наголошують, що вагомим успіхів у навчанні, вихованні, корекційно-розвитковій роботі і соціалізації дітей з ООП може бути досягнуто лише за активної участі в цьому процесі батьків. Тому їхня співпраця з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу є важливою умовою ефективності інклюзивного навчання. У зв'язку із цим, проблема командної взаємодії батьків дітей з ООП з фахівцями інклюзивних закладів, яка ґрунтується на засадах партнерства, є однією з найважливіших в сучасних реаліях реформування спеціальної та інклюзивної освіти [1; 2; 3; 6; 7].

Вагому роль батьків учнів з ООП відзначено й у нормативно-правовій базі спеціальної та інклюзивної освіти, де вони розглядаються як рівноправні партнери та учасники освітнього процесу і команди психолого-педагогічного супроводу. Зокрема, у Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти зазначено, що до складу команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами входять її батьки як рівноправні учасники [5]. У зв'язку із цим фахівці команди психолого-педагогічного супроводу мають розглядати батьків не як об'єкт для впливу, а як рівноправних партнерів у вихованні дитини, проведенні з нею корекційно-розвиткової роботи. Саме у цьому й полягає сутність принципу партнерської взаємодії, завдяки якій долається дистанція й недовіра, яка часто виникає між батьками та фахівцями закладу освіти. [1; 3; 6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на достатню кількість наукових досліджень з теми командного психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання, проблема співпраці з батьками, а саме залучення їх до активної участі в роботі команди

супроводу, виконання рекомендацій фахівців, співпраця з ними на засадах партнерства залишається невирішеною та потребує розробки науково обґрунтованих методів розв'язання. На нашу думку, першим кроком на цьому шляху має бути з'ясування актуального стану готовності батьків до взаємодії з фахівцями. Це й обумовило вибір теми нашої статті.

Метою статті є дослідження стану готовності батьків дітей з ООП до партнерської взаємодії з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Зміст експериментального дослідження визначався з урахуванням найбільш розповсюджених труднощів, які перешкоджають ефективній взаємодії фахівців і батьків дітей з ООП:

- 1) недостатнє розуміння батьками сутності інклюзивного навчання та особливостей його організації у закладі загальної середньої освіти;
- 2) заперечення батьками наявності в дитини порушення у розвитку;
- 3) недостатній рівень інформованості батьків про психолого-педагогічні особливості їхньої дитини;
- 4) низький рівень батьківської мотивації до співпраці з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу;
- 5) недостатнє усвідомлення батьками власної відповідальності за навчання, виховання і розвиток дитини з ООП та перекладання її на фахівців команди психолого-педагогічного супроводу;
- 6) низький рівень культурний та освітній рівень батьків;
- 7) недостатній рівень комунікації між батьками та фахівцями команди супроводу;
- 8) неприйняття педагогами батьків як рівноправних партнерів та членів команди супроводу [3; 6].

З огляду на вищезазначені проблеми, нами було розроблено анкету для батьків, яка була спрямована на вивчення їхніх поглядів на співпрацю з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу та готовності до неї. Анкета містила 20 запитань, 3 з яких спрямовані на вивчення загальних відомостей про сім'ю (кількість дітей, культурний та освітній рівень батьків, їхнє місце роботи), 17 – на визначення різних аспектів готовності батьків до взаємодії з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу, а саме:

- ставлення батьків до порушення у розвитку дитини та його вплив на тактику сімейного виховання;
- стан співпраці батьків із закладом освіти та ступінь взаємодії з фахівцями;
- розуміння батьками поняття «команда психолого-педагогічного супроводу», обізнаність з особливостями організації психолого-педагогічного

супроводу дитини з ООП в закладі інклюзивної освіти;

- ступінь залучення батьків до співпраці з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу;
- виконання батьками вимог та рекомендацій з навчання, виховання і розвитку дитини з ООП;
- бажання батьків поповнювати знання про особливості розвитку та виховання дитини;
- форми співпраці фахівців з батьками учнів з ООП та оцінка їх ефективності.

Опрацювання результатів анкетування здійснювалося шляхом кількісного та якісного аналізу відповідей за такими критеріями:

1) розуміння батьками своєї ролі у команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання;

2) мотивація батьків до співпраці з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу;

3) обізнаність батьків про особливості розвитку та можливості своєї дитини та бажання отримувати допомогу з цих питань від фахівців команди супроводу;

4) готовність батьків до виконання рекомендацій та вимог фахівців, що стосуються виховання і розвитку дитини з ООП;

5) оцінка форм співпраці фахівців команди супроводу з батьками учнів з ООП.

У дослідженні взяло участь 72 батьків, діти яких навчаються в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Серед них – 22 батьків учнів з ООП 1 класу, 18 батьків учнів 2 класу, по 16 батьків учнів 3 та 4 класів. Вибір в якості респондентів батьків учнів початкових класів обумовлений необхідністю їх підготовки до партнерської взаємодії з фахівцями ще з перших класів перебування дитини в інклюзивній школі, адже надважливо налагодити ефективну співпрацю з самого початку. В подальшому це дозволить забезпечити ефективність психолого-педагогічного супроводу та запобігти багатьом труднощам.

За результатами проведення анкети ми одержали такі відомості:

1. Переважна більшість батьків (78%) належать до вікового діапазону 25-35 років, решта (22%) – віком 36-45 років.

2. 67% батьків мають вищу освіту, 33% – фахову передвищу освіту. Всі батьки мають постійне місце роботи.

3. 44% опитаних батьків виховують одну дитину, 42% – двох дітей, 14% – трьох і більше дітей.

На запитання «Як Ви ставитеся до порушення у розвитку дитини?» 58% опитаних батьків відповіли, що люблять і приймають дитину такою, як вона є, зазначили, що хочуть допомогти їй максимально розвиватися і стати повноцінним членом суспільства; 19% респондентів висловили

впевненість, що не зважаючи на особливості дитини, вони їх подолають; 11% опитаних батьків відзначили, що їхня дитина нічим не відрізняється від решти дітей, і їм не подобається, коли до неї ставляться як до хворої; 12% зазначили, що ставляться до дитини з жалем, шкодують її і намагаються захистити від всього світу.

Якісний аналіз відповідей та подальші індивідуальні бесіди з батьками засвідчили, що 23% батьків психологічно не приймають наявності у дитини порушення у розвитку, звинувачують у ньому зовнішні фактори (недбалість лікарів, несприятливий перебіг вагітності, проведені профілактичні щеплення тощо). Цей контингент батьків потребує більшої уваги з боку фахівців команди психолого-педагогічного супроводу, особливо психолога, оскільки позиція заперечення чи прихованого відкидання дитини з порушеннями у розвитку негативно позначається і на мотивації батьків до співпраці з командою супроводу, і на моделях сімейного виховання. Позитивом є те, що 77% респондентів висловили бажання докладати зусиль для навчання і розвитку своєї дитини.

Більше половини (61%) респондентів відзначили, що відчують труднощі у вихованні своєї дитини, не завжди розуміють її потреби та особливості; 28% – зазначили, що у вихованні дитини намагаються враховувати її особливості; 11% – відповіли, що виховують дитину так само, як інших дітей. З отриманих результатів можна зробити висновок, що майже всі батьки потребують додаткової інформації про особливості розвитку дітей з ООП, рекомендацій щодо їх виховання і розвитку. Надання такої інформації є однією з функцій членів команди психолого-педагогічного супроводу, зокрема асистента вчителя, корекційного педагога, спеціального (практичного) психолога.

На запитання «Чи тісно Ви співпрацюєте із закладом освіти, в якому навчається Ваша дитина?» 53% батьків дали ствердну відповідь, 47% – заперечили наявність тісної співпраці з педагогами. Такий високий відсоток негативних відповідей свідчить про невисокий рівень співпраці із закладом освіти.

Опитані батьки зазначили, що найчастіше взаємодіють вчителями (100%), асистентом вчителя (61%), корекційним педагогом (25%), психологом (11%). Сумарно відповіді не дають 100%, оскільки батьки зазначали по декілька відповідей. Як бачимо, ступінь взаємодії з корекційними педагогами та практичними психологами є низьким; співпраця із соціальним педагогом, медиками не була зазначена взагалі. Такі результати свідчать про недостатній рівень взаємодії з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу.

Відповіді респондентів на питання «Чи знаєте Ви, що таке команда психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання?» розподілилися

таким чином: 36% зазначили, що знають, що це таке; 44% відповіли, що точно не можуть відповісти, але чули про це; 20% батьків вперше почули про поняття команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. Такі результати свідчать про недостатність обізнаності батьків про особливості організації інклюзивного навчання у закладі загальної середньої освіти, що зумовлює потребу в інформуванні їх про це.

Близькими за відсотками були й відповіді батьків про склад команди психолого-педагогічного супроводу. Більшість з них у свої відповідях вказували вчителя, асистента вчителя та корекційного педагога. В окремих відповідях до цих фахівців додавався психолог. Лише 5,6% респондентів відзначили соціального педагога. Медичних працівників, реабілітологів, представників адміністрації закладу освіти не зазначив жоден респондент.

На запитання «Чи знаєте Ви, що батьки дітей з особливим освітніми потребами є членами команди психолого-педагогічного супроводу?» ствердну відповідь дали 28% батьків, в той час як 44% не знають цього. Ще 28% респондентів у своїх відповідях зазначали, що їх запрошують «лише для підпису документів», що просять надати ті чи інші відомості про дитину, довідки та інші документи тощо. Крім цього, в окремих відповідях було висловлено невдоволення тим, що спілкування вчителів з ними носить тільки рекомендаційний характер, а вони хотіли би почути про досягнення дитини, чому вона навчилася. Такі відповіді, з одного боку, підтверджують факт недостатньої обізнаності батьків про організацію командного психолого-педагогічного супроводу, а з іншого свідчать про недостатній рівень залучення батьків до роботи команди психолого-педагогічного супроводу, що негативно позначається на партнерській взаємодії між батьками і фахівцями.

Попередні результати було підтверджено відповідями респондентів на наступне питання «Чи залучають Вас до участі у роботі команди психолого-педагогічного супроводу?», на яке було одержано такі відомості: «так» - 28%, «інколи» - 31%, «ні» - 41%. Такі кількісні результати майже збігаються з відповідями на попереднє питання, що ще раз підтверджує необхідність більш детального інформування батьків про організацію освітнього процесу в умовах інклюзії та залучення до роботи команди.

На прохання оцінити характер стосунків з фахівцями закладу освіти батьками було дано такі відповіді: 22% оцінили їх як партнерські та доброзичливі; 72% зазначили, що спілкуються з фахівцями закладу освіти лише за потреби; 6% опитаних зауважили, що вони хотіли би більше дізнаватися про успіхи і проблеми своєї дитини, проте деякі фахівці не йдуть на контакт. Позитивним моментом є те, що жоден з батьків не відповів, що

взагалі не спілкується з фахівцями, проте високий рівень спілкування лише за потреби може свідчити про його формальність, недостатню мотивацію та низьку ініціативність батьків до спілкування з фахівцями, а також про недостатній рівень залучення самих батьків до участі в роботі команди психолого-педагогічного супроводу.

Ще одним показником готовності батьків до партнерської взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу є виконання ними рекомендації щодо навчання, виховання та розвитку дитини. На питання, чи виконують батьки ці рекомендації, було одержано такі відповіді: «так» – 53%; «не завжди» – 25%; 14% – «ні, у мене немає на це часу»; 8% - «не вважаю за потрібне, цим має займатися школа». Як помітно з результатів, половина батьків не завжди, а подекуди й взагалі не виконують рекомендацій фахівців. Це свідчить про недостатнє усвідомлення ними значущості корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання та особливих освітніх потреб своїх дітей.

На питання «Чи проявляєте Ви ініціативу до співпраці із фахівцями психолого-педагогічного супроводу Вашої дитини?» відповідь «так» дали 58% опитаних батьків, 42% зазначили, що намагаються по можливості цікавитися питаннями навчання своєї дитини у вчителя, проте з іншими фахівцями спілкуються рідко.

Що стосується узгодження вимог батьків до дитини вдома з вимогами педагогів, то відповіді респондентів були такими: 44% респондентів відзначили, що узгоджують їх у всіх питаннях виховання і розвитку дитини; 39% зазначили, що не завжди вдається узгодити власні вимоги до дитини з вимогами педагогів, оскільки має місце нерозуміння деяких вимог, батькам не пояснюють, для чого їм робити те чи інше; 17% опитаних категорично налаштовані і стверджують, що будуть виховувати свою дитину так, як вважають за потрібне і ніякі рекомендації їм не потрібні. Такі результати свідчать про недостатнє усвідомлення батьками необхідності єдиних вимог до дитини з ООП з боку сім'ї та школи, що, на нашу думку, обумовлено низьким рівнем обізнаності про особливості дітей з ООП та недостатньою педагогічною компетентністю батьків.

Попередні результати було підтверджено відповідями на питання «Чи достатньо, на Вашу думку, ви обізнані з особливостями розвитку Вашої дитини?», на яке 47% респондентів дали негативну відповідь; втім 36% батьків зазначили, що намагаються більше дізнатися про особливості своєї дитини і переконані, що це допоможе їм у її вихованні; 17% батьків вважають, що вони достатньо обізнані з особливостями своєї дитини.

На прохання вказати джерела інформації про особливості дітей з ООП 92% батьків зазначили, що самостійно дізнаються потрібну інформацію

з мережі Internet; 52% в якості джерела інформації назвали фахівців закладу освіти, в якому навчається дитина; 17% вказали, що інформацію отримують від батьків, діти яких мають такі ж проблеми; 8% – не обрали жодного з варіантів відповідей, що може свідчити про те, що вони не цікавляться інформацією про особливості розвитку дітей. Сумарно результати не дорівнюють 100%, оскільки деякі респонденти обирали декілька варіантів відповідей.

Відзначимо, що невисокий відсоток (52%) відповідей, що підтверджують отримання інформації від фахівців закладу, свідчить про недостатній рівень співпраці батьків з ними.

Що стосується форм і методів співпраці з батьками, які використовують фахівці команди психолого-педагогічного супроводу, то найбільш розповсюдженими є батьківські збори (100%), спілкування у мобільних додатках (Viber, WhatsApp) з класним керівником (100%). Менш поширеними є консультації (58%) і залучення батьків до проведення шкільних свят (17%). 58% респондентів відзначили, що спілкуються з корекційними педагогами під час корекційно-розвиткових занять в періоди, коли діти навчаються дистанційно. Жоден респондент не зазначив такі форми роботи з батьками, як семінари, круглі столи, тренінги для батьків.

Зважаючи на те, що протягом останніх двох років діти значну кількість часу навчаються дистанційно, то це, звісно, ускладнює повноцінну комунікацію між батьками і педагогами. Проте якщо йдеться про дистанційне навчання дітей з ООП, то воно значною мірою якраз і має ґрунтуватися на співпраці з батьками. Тому отримані результати є невтішними, оскільки свідчать про наявність суттєвих труднощів і бар'єрів у взаємодії.

На питання «Які форми співпраці закладу освіти з батьками Ви вважаєте найбільш ефективними?» всі респонденти назвали індивідуальні консультації (96%), тренінги для батьків (56%), спільне обговорення з фахівцями проблем дитини (78%), проведення семінарів для батьків (67%). 4% опитаних не вказали жодного варіанту відповіді. Наявність у відповідях таких варіантів, як тренінги, спільне обговорення проблем дитини з фахівцями, семінари для батьків, свідчать про зацікавленість респондентів цими формами співпраці, що має бути враховано адміністраціями закладів освіти та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання для налагодження партнерської взаємодії з батьками.

Висновки. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження засвідчив недостатній рівень готовності батьків до партнерської взаємодії з фахівцями психолого-педагогічного супроводу інклюзивного закладу. Найбільш виразними причинами цього є:

- низька інформованість батьків дітей з ООП про особливості розвитку дітей, що призводить до недостатнього усвідомлення ними необхідності отримання дітьми корекційно-розвиткових послуг;
- недостатня обізнаність батьків з організаційно-методичними засадами інклюзивної освіти;
- низький рівень усвідомлення батьками себе як членів команди психолого-педагогічного супроводу;
- недостатність мотивації до співпраці з фахівцями, що обумовлено особливостями ставлення батьків до порушення дитини;
- перекидання відповідальності за результати освітнього і корекційно-розвиткового процесу на фахівців закладу освіти;
- невиконання батьками рекомендацій фахівців щодо розвитку, навчання і виховання дітей з ООП.

Все це потребує розробки науково обґрунтованих підходів і методів для підготовки батьків до партнерської взаємодії з фахівцями, що є перспективним напрямом наших наукових пошуків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буйняк М.Г. Психологічні аспекти партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання. *International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning» : conference proceedings, February 26–27, 2021. Vol. 1. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». p. 85-89.*
2. Дмитрієва І.В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 233-241.*
3. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.
4. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psiologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoi-osviti>
6. Психологічний супровід інклюзивної освіти : підручник / за заг. ред. Т.О. Докучиної. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2020. 172 с.
7. Співпраця фахівців та батьків дитини з ООП: основні засади ефективної роботи. URL: <https://vseosvita.ua/news/spivpratsia-fakhivtsiv-ta-batkiiv-dytyny-z-ooop-osnovni-zasady-efektyvnoi-roboty-5578.html>

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ АДАПТИВНОЮ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ НА РУХОВІ НАВИЧКИ ТА СЕНСОРНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

INFLUENCE OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION ON MOTOR SKILLS AND SENSORY FUNCTIONING OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

УДК 796:649+616.8
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.28>

Мусієнко О.В.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри фізичного виховання,
спорту та здоров'я
Львівського національного університету
ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького

Чопик Р.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії
та методики фізичного виховання
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Попович С.І.,
ст. викладач кафедри фізичного
виховання та спорту
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Проблема навчання і виховання дітей, які страждають розладами аутистичного спектру, на даний час є актуальною і недостатньо розв'язаною. Адаптивне фізичне виховання дозволяє дітям з аутизмом стати більш впевненими у собі, своїх рухах, сприяє фізичному, сприяє їхній суспільній інтеграції. У статті розглянуто вплив занять адаптивним фізичним вихованням на моторні можливості дітей з розладами спектру аутизму та сенсорне функціонування. Діти з аутизмом мають значні відхилення у моторному розвитку, довільності рухів, розумінні доцільності рухів, загальній моториці тіла, порушені відчуття і сприйняття. Заняття адаптивним фізичним вихованням за запропонованою нами методикою дозволило дітям з розладами спектру аутизму полегшити більшість порушень у руховій сфері, що склало передумови для поліпшення вищої нервової діяльності і поведінки. Одним із головних методів допомоги дітям з РСА у налагодженні психомоторної функції є адаптивне фізичне виховання.

Діти з РСА, які займалися адаптивним фізичним вихованням, виявили значні покращення загальної і дрібної моторики, навчилися фокусувати увагу на завданні і усвідомлювати мету своїх рухів, зберігати робочу зосередженість протягом необхідного періоду часу, формувати здатність конструктивно долати труднощі і моделювати обставини, які сприяють пізнанню цінності досягнення мети; в них значно зменшилися вияви аутоагресії, стереотипні рухи. Хлопчики навчилися адаптуватися до невдачі і помилки, зберігаючи при цьому увагу для виконання завдання.

Заняття адаптивним фізичним вихованням за запропонованою нами методикою дозволило дітям з аутизмом подолати значну кількість порушень у моторній сфері, що склало передумови для поліпшення вищої нервової діяльності і поведінки.

Заняття адаптивним фізичним вихованням значно покращують функціонування сенсорних систем організму дітей з аутизмом.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, загальна моторика, сенсорний профіль, адаптивне фізичне виховання.

The problem of teaching and raising children with autism spectrum disorders is currently relevant and unresolved. Adaptive physical education allows children with autism to become more confident in themselves, their movements, promotes physical, promotes their social integration. The article considers the impact of adaptive physical education classes on the motor abilities of children with autism spectrum disorders and sensory functioning. Children with autism have significant deviations in motor development, arbitrariness of movements, understanding of the expediency of movements, general motility of the body, impaired sensations and perceptions. Classes in adaptive physical education according to our proposed method allowed children with autism spectrum disorders to alleviate most of the disorders in the motor sphere, which was a prerequisite for improving higher nervous activity and behavior. One of the main methods of helping children with ASD to improve psychomotor function is adaptive physical education.

Children with RSA, who were engaged in adaptive physical education, showed significant improvements in general and fine motor skills, learned to focus on the task and understand the purpose of their movements, stay focused for the required period of time, develop the ability to constructively overcome difficulties and model circumstances that promote value. goal achievement; manifestations of autoaggression and stereotypical movements have significantly decreased. The boys learned to adapt to failures and mistakes, while maintaining attention to the task.

Classes in adaptive physical education according to our proposed method allowed children with autism to overcome a significant number of motor disorders, which was a prerequisite for improving higher nervous activity and behavior.

Classes in adaptive physical education significantly improve the functioning of sensory systems in children with autism.

Key words: autism spectrum disorders, general motor skills, short sensory profile, adaptive physical education.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема навчання і виховання дітей, які страждають розладами аутистичного спектру, сьогодні є дуже важливою і нерозв'язаною. Розлади спектру аутизму (РСА) у дітей і підлітків привертають в світі все більшу увагу не тільки вчених лікарів, педагогів і психологів, а й пересічних громадян. Про людей з аутизмом знімають фільми та телепрограми, публікації в ЗМІ заявляють про значне зростання кількості народжень дітей з подібними проблемами.

До останнього часу в Україні майже не було ані серйозних досліджень, ані ґрунтовних публікацій на дану тему. Головною ж проблемою залишається відсутність конструктивної взаємодії фахівців медичного та психолого-педагогічного профілю та системи практичної комплексної міждисциплінарної допомоги дітям з РСА та їхнім сім'ям. На даний час з'являються окремі центри, які надають таку допомогу, створені як державними, так і приватними установами [1; 9; 10].

На сьогодні в Україні відбувається докорінне переосмислення парадигми навчання і виховання

дітей з РСА. На часі – розробка методологічних, методичних та організаційних питань впровадження оптимального освітнього процесу для дітей цієї категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Багатьом дітям з аутизмом властиві порушення регуляції м'язової діяльності, в результаті цього своєчасно не формується контроль за руховими актами, виникають труднощі у формуванні довільних рухів, в становленні їх цілеспрямованості і координованості, страждає просторове орієнтування [1–4]. У багатьох дітей виникають супутні рухи (синкінезії), а також труднощі зорово-моторних координацій [6–8]. Існують порушення моторних компонентів мови, великої і дрібної моторики [10]. Порушення рухової сфери поглиблюються характерними поведінковими особливостями дітей з аутизмом у вигляді недостатньої соціальної взаємодії, взаємної комунікації, недорозвиненням уяви [3].

Моторний розвиток дитини з аутизмом – це не стільки розвиток моторних навичок адаптації до навколишнього світу, скільки накопичення стереотипних засобів отримання приємних вестибулярних, пропріоцептивних, тактильних відчуттів. Глибока затримка розвитку побутових навичок, незграбність при виконанні будь-яких дій з предметами поєднуються з винятковою спритністю рухів в стереотипі аутостимуляції [5].

Діти аутичного спектру, як правило, відчувають труднощі з наслідуванням, з імітацією рухів [1; 3]. Основні риси, властиві моторній сфері дітей з аутизмом, ускладнюють розвиток моторних навичок, нарастають з віком і збільшуються залежно від ступеня вираженості аутистичного порушення, а саме: розгальмування (загальмованість), хаотичність рухів; різноманітні моторні стереотипії; затримка розвитку імітації; затримка розвитку рухів, необхідних для оволодіння навичками самообслуговування (самостійна їжа, одягання, туалет, умивання); затримка розвитку рухів, необхідних для гри.

Причина такого ставлення дитини до рухової діяльності – труднощі і неприємні відчуття не тільки через рухові, а й через сенсорні порушення (дитині не подобається брати в руки олівець і ножиці, торкатися пластиліну), труднощі зосередження уваги [3]. У питаннях моторного розвитку дитині аутичного спектру важлива проблема нерівномірності розвитку – невідповідності моторної сфери хронологічному і розумовому вікові [4; 5].

Ефективні підходи до корекції моторної сфери базуються на теорії рівнів побудови рухів Н. А. Бернштейна. Така корекція може відбуватися як на спеціальних заняттях (кінезотерапія), так і під час всього корекційно-педагогічного процесу, а головне – в повсякденному житті. Для цього сім'я повинна розуміти логіку і необхідність гармонійного

розвитку дитини і (за підтримки фахівців) створювати для цього умови [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Метою нашої роботи було встановити вплив занять адаптивним фізичним вихованням на моторику дітей з розладами спектру аутизму. Для досягнення поставленої мети були сформульовані наступні завдання: 1. розробити методику занять адаптивним фізичним вихованням з дітьми РСА; 2. встановити вплив занять адаптивним фізичним вихованням на рухові навички дітей з РСА; 3. встановити вплив занять адаптивним фізичним вихованням на сенсорне функціонування дітей з РСА.

Дослідження проводили з серпня 2021 по лютий 2022 р. Для проведення досліджень були створені контрольна група (3 хлопчики) і експериментальна група (3 хлопчики) дітей, які мали підтверджений діагноз – дитячий аутизм. Усі хлопчики віком 9-10 років були соматично здорові. Дітей у контрольну групу запросили з Львівського навчально-реабілітаційного центру «Джерело», у експериментальну – з Дрогобицького добровільного товариства захисту дітей-інвалідів «Надія». Діти з контрольної групи в серпні 2021 і червні 2022 р. пройшли експертну оцінку виконання тестових вправ і сенсорного функціонування за методом Short Sensory Profile, розробленого Winnie Dunn (USA) [8], з допомогою яких ми визначали функціонування їх сенсорної і моторної сфери. Діти з експериментальної групи займалися індивідуально адаптивним фізичним вихованням за запропонованою нами методикою 2 рази в тиждень по 45 хв. і також пройшли експертну оцінку виконання тестових вправ у серпні 2021 і лютому 2022 р.

Кожне заняття адаптивним фізичним вихованням містило вправи на розвиток загальної і дрібної моторики, імітації, координації рухів і розвиток фізичних якостей, таких як сила, спритність, гнучкість. Більшість вправ основної частини заняття були координаційно складними для виконання, щоб дати дитині можливість вловити пропріоцептивні відчуття, зосередитися на меті своїх рухів, процесі виконання вправи і правильності рухів.

Для досягнення поставленої мети ми використали наступні *методи досліджень*: педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, метод експертних оцінок, визначення сенсорного функціонування за методом Short Sensory Profile, методи математичної статистики.

Перед початком експерименту, під час занять з дітьми і після проведення завершальної стадії експерименту проводили педагогічні спостереження для виявлення ступеня сформованості моторних навичок дітей з РСА, наявності у них проблемної поведінки, аутоагресії, стереотипних рухів для того, щоб під час індивідуальних занять можна було б ефективніше з ними працювати і навчати їх необхідних навичок.

Педагогічний експеримент полягав у вивченні і порівнянні моторних навичок дітей з РСА, які займалися адаптивним фізичним вихованням, і дітей, які не займалися, і отриманні інформації про ефективність запропонованої нами методики занять адаптивним фізичним вихованням.

Контрольну групу склали діти з ЛНРЦ «Джерело»: Андрій (10 років), Лук'ян (9 років), Олег (10 років). Експериментальну групу сформовано з дітей ДДТЗДІ «Надія»: Віктор (10 років), Богдан (10 років), Михайло (9 років). Обидві групи дітей рівноцінні за віком, статтю.

Заняття з адаптивного фізичного виховання ми проводили у ДДТЗДІ «Надія» індивідуально з кожною дитиною по 45 хв. 2 рази на тиждень.

Якість моторних навичок дітей оцінювали три експерти з вищою освітою в галузі фізичного виховання і спорту за виконанням тестових вправ у балах.

Було оцінено виконання таких вправ:

1 вправа – подолання низки з 5 перешкод різної висоти, ширини і глибини (гімнастична лавка, тунель, циліндри діаметром 20, 40, 55 см). Дитина повинна була переступати через лаву і циліндри не беручись за них руками.

2 вправа – вправи на шведській стінці (лазіння і послідовне переступання ланками).

3 вправа – ходіння на руках в упорі лежачи, ноги в руках вчителя.

4 вправа – прийом і передача м'яча в парі.

5 вправа – пересування вгору на похилій (кут 30°) гімнастичній лаві лежачи на животі, перехоплюючи руками.

Кожен експерт оцінював виконання вправи за п'ятибальною шкалою:

0 балів – дитина не виконує вправу;

1 бал – дитина виконує вправу зі значною допомогою, фізичною і словесною підказкою, проблемною поведінкою;

2 бали – дитина виконує вправу з фізичною і словесною підказкою і допомогою, але з незначними змінами у поведінці;

3 бали – дитина виконує вправу правильно, але з великою кількістю підказок, не дуже спритно, в основному спокійно.

4 бали – дитина виконує вправу лише зі словесною підказкою, правильно, спокійно, досить спритно.

5 балів – дитина виконує вправу самостійно, правильно, спокійно, спритно.

Бали, які виставляли експерти за виконання вправ, обробляли математично для визначення середнього арифметичного значення кількості балів за кожную вправу, яку виконувала дитина. Проведений педагогічний експеримент дозволив нам отримати наступні дані по індивідуальній оцінці виконання тестових вправ кожним з обстежених дітей.

Для оцінки сенсорного функціонування обстежених дітей ми використали метод визначення короткого сенсорного профілю Short Sensory Profile, розробленого Winnie Dunn (USA) з The Psychological corporation [8]. Визначення сенсорного профілю проводили до початку експерименту (серпень 2021 р.) і наприкінці експерименту (лютий 2022 р.).

Для встановлення достовірності отриманих даних в роботі використані методи математичної статистики, з допомогою яких були оцінені результати досліджень (M, σ , t-критерій Ст'юдента, P).

Виклад основного матеріалу дослідження.

За отриманими нами даними, наявний дуже низький рівень вмінь дітей обох груп по виконанню тестових вправ на початку педагогічного експерименту у серпні 2021 р.

Андрій (10 років) на початку вимірювань отримав низькі бали експертної оцінки за виконання тестових вправ: подолання перешкод (1 вправа) – 1,32 бали; вправи на шведській стінці (2 вправа) – 1,67 бали; ходіння на руках в упорі лежачи, ноги в руках вчителя (3 вправа) – 0 балів; прийом і передача м'яча в парі (4 вправа) – 1,12 балу; пересування лежачи на животі по похилій (кут 30°) лаві, перехоплюючи руками (5 вправа) – 0,34 бали. Наприкінці педагогічного експерименту достовірних змін показників виконання вправ Андрієм не відбулося ($P < 0,8$).

Експертні оцінки за виконання усіх п'яти вправ Лук'яном (9 років) не перевищують 1 бал. Так, за час експерименту не відбулося змін в оцінках за виконання 1 і 3 вправ, дещо зросла оцінка за виконання 5 вправи – на 0,33 бали; на стільки ж зросла оцінка за виконання 4 вправи; на 0,667 балів зросла оцінка за виконання 2 вправи. Як видно з результатів, усі зміни в оцінках незначні і недостовірні ($P < 0,9$). Значних змін у вміннях Лук'яна за час експерименту не відбулося.

Олег (10 років) продемонстрував дещо кращі початкові (серпень 2021 року) результати, ніж Андрій і Лук'ян. По виконанню 1 і 5 вправ результати експертних оцінок наблизились до 2 балів. Виконання 2 та 4 вправ експерти оцінили у 0,333 бали, виконання 3 вправи – у 0,667 балів. Але наприкінці експерименту у лютому 2022 року результати виконання 1 і 5 вправ знизились на 0,33 бали, результати виконання 3 і 4 вправ не змінилися, а результат виконання 2 вправи дещо зріс, але не досяг до 1 бала. Тобто, можна стверджувати, що дещо вищий рівень умінь Олега, ніж у Андрія і Лук'яна, на початку експерименту має тенденцію до зниження, тобто хлопчик може поступово втратити наявні вміння.

Оцінюючи виконання вправ дітьми експериментальної групи, ми отримали результати, які значно відрізнялися наприкінці експерименту від результатів контрольної групи.

На початку експерименту не було різниці в оцінках експертів виконання тестових вправ дітьми обох дослідних груп. Усі діти до початку експерименту мали оцінки за виконання вправ не вище 1 балу. Однак, наприкінці експерименту у лютому 2022 року ми встановили, що діти експериментальної групи мали значні успіхи у виконанні вправ.

Згідно експертних оцінок виконання вправ Віктором (10 років), початковий рівень виконання 1 вправи відповідав 1 балу. Наприкінці експерименту Віктор подолав перешкоди на оцінку 4,75 бали, тобто виконав вправу № 1 самостійно правильно, досить спритно і не демонструючи проблемної поведінки. За виконання 2 вправи (вправи на шведській стінці) оцінка зросла від 1 балу на початку експерименту до 3,41 наприкінці, що свідчить про значний прогрес у виконанні вправи: вправу він виконав не дуже спритно, зі значною кількістю словесних підказок, але без фізичної допомоги. За виконання 3 тестової вправи (ходіння на руках в упорі лежачи, ноги в руках вчителя) на початку експерименту хлопчик отримав лише 0,67 балу, це означає, що один з трьох експертів вважав, що хлопчик вправу не виконав, а двоє все ж оцінили її виконання в 1 бал (виконання не до кінця зі значною допомогою, фізичною підказкою, проблемною поведінкою). Наприкінці експерименту експерти оцінили її виконання у 3,25 бали, тобто у хлопчика відмічено значний прогрес у моториці і розумінні виконання вправи. Четверту вправу (прийом і передача м'яча в парі) на початку експерименту хлопчик не міг виконати зовсім, постійно уникаючи спільної роботи і допомоги з боку вчителя. А наприкінці експерименту усі експерти оцінили її виконання у 3,4 бали, тобто хлопчик міг перекидати м'яч в парі не дуже впевнено і спритно, з підказками, але не відмовлявся від виконання вправи і демонстрував позитивні емоції.

Хлопчик на 2 бали покращив виконання вправи №5 (пересування лежачи на лаві) з 0,66 у серпні 2021 р. до 2,67 у лютому 2022 р., тобто він потребував допомоги і підказок, але й старанно виконував вправу без проблемної поведінки. Усі зміни результатів експертних оцінок виконання тестових вправ Віктором виявилися достовірними ($P>0,99$).

Виконання вправ Богданом (10 років) виглядало наступним чином. З Хлопчик на початку дослідження не міг виконати вправ 2 і 4, натомість продемонстрував в лютому 2022 р. добре виконання вправ: вправи на шведській стінці – 4 бали, прийом і передача м'яча – 2,67 бали.

Вправу 1 (подолання перешкод) на початку дослідження Богдан виконував зі значними труднощами і проблемною поведінкою, а в кінці експерименту виконав її на 5 балів. Вправи 3 та 5 оцінили експерти менш, ніж одним балом, натомість наприкінці експерименту хлопчик виконав їх на 4 і 5 балів відповідно. Достовірність зростання показників виявилася

значною $P>0,99$. Дитина досягла значних успіхів у психомоторній діяльності за час експерименту, навчившись на доброму рівні виконувати майже усі вправи, за винятком прийому і передачі м'яча.

Третім хлопчиком, який був обстежений під час педагогічного експерименту, був Михайло (9 років). Він продемонстрував значне зростання показників експертних оцінок виконання тестових вправ ($P>0,99$).

На початку педагогічного експерименту за виконання вправ 2, 3 та 5 експерти поставили оцінку в 1 бал, за виконання вправи 4 – 0 балів, вправи 1 – 0,33 бала. Наприкінці експерименту відмічено достовірне ($P>0,99$) зростання якості виконання усіх вправ: вправи 2, 3 – 3,33 бали, вправи 1 та 5 – 4,33, вправа 4 – 2 бали. На початку експерименту хлопчик мав значні труднощі у виконанні усіх вправ (уникав виконання, мав проблемну поведінку, потребував фізичної і словесної допомоги, усе виконував дуже повільно). Наприкінці експерименту Михайло більшість тестових вправ виконав самостійно, досить спритно і швидко, майже без підказок. Окремі труднощі виникли лише з вправою 4 (прийом і передача м'яча в парі): на початку він зовсім не міг її виконати, а наприкінці виконував з допомогою, але без проблемної поведінки.

Для оцінки сенсорного функціонування обстежених дітей ми використали метод визначення короткого сенсорного профілю Short Sensory Profile, розробленого Winnie Dunn (USA) з The Psychological corporation [8]. Визначення сенсорного профілю проводили до початку експерименту (серпень 2021 р.) і наприкінці експерименту (лютий 2022 р.). У серпні 2021 року та у лютому 2022 року було проведено оцінку сенсорного профілю у дітей, які брали участь в дослідженні, та було одержано наступні дані (табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка сенсорного функціонування дітей з аутизмом за методом Short Sensory Profile на початку (серпень 2021 р.) та наприкінці (лютий 2022 р.) експерименту, бали

Види чутливості	Серпень 2021 р.	Лютий 2022 р.	t	p
Тактильна чутливість	12±3	23±3	9,92	<0,01
Чутливість до смаку і запаху	6±2	9±2	1,23	0,8
Рухова чутливість	5±2	8±2	9,92	<0,01
Недостатня реакція/прагнення відчуття	12±2	18±3	4,40	<0,05
Слухова фільтрація	9±2	9±3	1,01	0,8
Низька енергія/слабкість	10±3	17±4	9,93	<0,01
Зорова/слухова чутливість	10±3	13±4	4,30	<0,05

В ході дослідження ми встановили значні порушення сенсорної сфери дітей з аутизмом, які брали участь в експерименті. Усі розглянуті види чутливості були порушені. Окремі з них відновлювалися або формувалися протягом занять фізичним вихованням, але не відновлювалися і не формувалися повністю, залишаючись на недостатньому для нормального функціонування рівні.

Так, з табл. 1 видно, що рівні тактильної та рухової чутливості в ході експерименту наближаються до нормальних значень, інші відчуття значно покращуються, не зазнає змін тільки чутливість до смаку і запаху, на яку заняття адаптивним фізичним вихованням не впливають.

Ми встановили покращання наступних видів чутливості, які враховані у Short Sensory Profile [8]:

- Тактильна чутливість – уникання ходити босоніж, особливо по піску або траві; емоційна або агресивна реакція на дотик; страх бризок води;
- Рухова чутливість – стурбованість або страждання, коли ноги не торкаються землі; уникнення активностей, коли голова знаходиться внизу (перекиди, стійки);
- Недостатня реакція/прагнення відчуття – прагнення всіх видів руху, що заважає щоденним процедурам, непосидючість; надмірна збудливість під час рухової активності; торкання (штовхання) людей і речей; переключення від однієї діяльності до іншої, коли це заважає грі;
- Низька енергія/слабкість – слабкість (недостатній тонус) м'язів; легка втомлюваність, особливо під час стояння або утримання певного положення тіла; слабка хватка; потреба у підтримці (навіть під час діяльності); погана витривалість;
- Зорова/слухова чутливість – стурбованість яскравим світлом після того, як інші пристосувалися до світла; охоплення очей або косіння, щоб захистити очі від світла.

Заняття адаптивним фізичним вихованням не мали впливу на чутливість до смаку і запаху та на слухову фільтрацію.

Під час занять адаптивним фізичним вихованням помітно зміцнюються м'язи, тренується серцево-судинна система. Крім того, регулярні заняття розвивають гнучкість і пластику рухів, покращують координацію рухів, збільшують силу рук, сприяють розвитку емоційно-вольових якостей і підвищенню самооцінки [3–5]. Оскільки при аутизмі найхарактернішими порушеннями виступають порушення сенсорної сфери людини, потрібно шукати шляхи різнобічного впливу на сенсорні системи організму, особливо на процеси сенсорної обробки, сенсорної модуляції та сенсорної інтеграції інформації від зовнішнього середовища і власного тіла.

На нашу думку, фізичні вправи слугують, насамперед, потужним стимулом впливу на сенсорні системи організму (тактильна чутливість, пропріоцептивна система, зоровий аналізатор). Під час занять

активуються усі м'язи тіла, активізується аферентна і еферентна імпульсація по нервових волокнах. Під час таких процесів ЦНС «вчиться» правильно розпізнавати нервові імпульси від робочих органів і створювати у мозку адекватну картину діяльності організму [5; 9]. Оскільки дитина, яка страждає на аутизм, дуже часто намагається уникнути фізичних вправ і будь-якої фізичної активності зокрема через неприємні відчуття, заняття адаптивним фізичним вихованням виступають чинником зміни і виправлення відчуттів, які спотворені через неадекватну роботу ЦНС. В результаті ЦНС повинна працювати, обробляти стимули спочатку «вимушено» (стрес), а пізніше у спокійнішому режимі (адаптація).

Під час занять фізичним вихованням у дітей задіюються тактильні відчуття. В процесі занять дитина відчуває усім тілом текстури предметів і снарядів, з якими працює; зміни температури власного тіла і оточуючого середовища в процесі виконання вправ.

Окрім розвитку сенсорного сприймання і обробки інформації, під час занять адаптивним фізичним вихованням розвиваються такі фізичні якості як сила, гнучкість і витривалість, розвиток яких опосередковано пов'язаний із сенсорикою (чим ліпше розвинуті ці якості, тим більш адаптовані сенсорні системи і координовані рухи). Таким чином, фізичні вправи шляхом сенсорної інтеграції можуть значно підвищити функціонування дітей з аутизмом, зробити їхні сприйняття себе і оточуючого світу більш адекватними, що має змінити якість їхнього життя у кращий бік.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Проведені дослідження дозволили нам зробити наступні висновки:

1. Одним із головних методів допомоги дітям з РСА у налагодженні психомоторної функції є адаптивне фізичне виховання.
2. Діти з РСА, які займалися адаптивним фізичним вихованням, виявили значні покращення загальної і дрібної моторики, навчилися фокусувати увагу на завданні і усвідомлювати мету своїх рухів, зберігати робочу зосередженість протягом необхідного періоду часу, формувати здатність конструктивно долати труднощі і моделювати обставини, які сприяють пізнанню цінності досягнення мети; в них значно зменшилися вияви аутоагресії, стереотипні рухи. Хлопчики навчилися адаптуватися до невдачі і помилки, зберігаючи при цьому увагу для виконання завдання.
3. Заняття адаптивним фізичним вихованням за запропонованою нами методикою дозволило дітям з РСА подолати значну кількість порушень у моторній сфері, що склало передумови для поліпшення вищої нервової діяльності і поведінки.
4. Заняття адаптивним фізичним вихованням значно покращують функціонування сенсорних систем організму дітей з аутизмом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. К. : ІСП НАПН України, 2013. 234 с.
2. Максимова Е.В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна. М. : Диалог-МИФИ, 2008. 288 с.
3. Пласунова Э.В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*. 2009. № 4. С. 67-72.
4. Aarons M., Gittens T. The Handbook of Autism: A Guide for Parents and Professionals. NY : Routledge, 1999. 325 p.
5. Huebner R. A. Autism: A Sensorimotor Approach to Management. Gaithersburgh : Aspen publishers, 2000. 176 p.
6. Williams D. Autism and Sensing: The Unlost Instinct. London : Jessica Kingsley Pub., 1998. 220 p.
7. Williams Z.J., Failla M.D., Gotham K.O., Woynaroski T.G., Cascio C.J. Psychometric Evaluation of the Short Sensory Profile in Youth with Autism Spectrum Disorder. *J. Autism Dev. Disord.* 2018. 48(12). P. 4231–4249. doi: 10.1007/s10803-018-3678-7
8. Yack E., Sutton S., Aquilla P. Building bridges through sensory integration: Occupational therapy for children with autism and pervasive developmental disorder. Toronto, 2003. 206 p.
9. Zysk V., Notbohm E. 1001 Great ideas for teaching or raising children with ASD. Arlington, Tex.: Future Horizons, 2004. 166 p.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ: МЕТОДИКА ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

FORMATION OF THE CULTURE OF SAFETY OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN FUTURE OCCUPATIONAL SAFETY ENGINEERS: METHODS OF EXPERIMENTAL WORK

У статті розглянуто проблему формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці у вищому навчальному закладі. Завданнями дослідження є аналіз літературних джерел з означеної проблеми та визначення основних етапів і завдань дослідно-експериментальної роботи. Гіпотеза дослідження заснована на припущенні про те, що розроблена програма педагогічного експерименту сприятиме ефективності формування та діагностування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх фахівців з охорони праці. Застосовано наступні методи дослідження: теоретичний і практичний аналіз педагогічної, психологічної, спеціальної літератури; порівняння; узагальнення; синтез, прогнозування; педагогічний експеримент. Обґрунтовано методику дослідно-експериментальної роботи проблеми формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці, яка охоплює чотири етапи: пошуковий, констатувальний, формувальний і узагальнювальний. Пошуковий етап дослідно-експериментальної роботи передбачає аналіз проблеми формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці в педагогічній теорії та практиці, розроблення теоретичних засад і програми експериментального дослідження. Завданнями констатувального етапу педагогічного експерименту є: виявлення та аналіз наявного рівня сформованості культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці, встановлення контрольних та експериментальних груп. Формувальний етап експерименту включає дослідження результативності педагогічної системи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці, розроблення й обґрунтування змісту та інноваційних методик формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці. Завданнями узагальнювального етапу дослідно-експериментальної роботи виступає аналіз ефективності педагогічної системи формування КБГД у майбутніх інженерів з охорони праці, узагальнення результатів теоретичних та практичних досліджень; формулювання загальних висновків.

Ключові слова: культура безпеки професійної діяльності, підготовка інженерів з охорони праці, професійна освіта, педагогічний експеримент.

The article considers the problem of formation of the culture of safety of professional activity among future occupational safety and health engineers in higher education institutions. The objectives of the study are to analyze the literature on this problem and determine the main stages and objectives of the research and experimental work. The research hypothesis is based on the assumption that the developed program of the pedagogical experiment will contribute to the effectiveness of the formation and diagnosis of the culture of safety of professional activity among future occupational safety and health specialists. The following research methods were used: theoretical and practical analysis of pedagogical, psychological, and special literature; comparison; generalization; synthesis, forecasting; pedagogical experiment.

The methodology of the research and experimental work on the problem of formation of the culture of safety of professional activity in future occupational safety and health engineers is substantiated, and it covers four stages: exploration, statement, formative, and generalization. The exploratory stage of the research and experimental work involves the analysis of the problem of formation of the culture of safety of professional activity in future safety engineers in pedagogical theory and practice, the development of theoretical foundations and programs of experimental research. The tasks of the statement stage of the pedagogical experiment are identification and analysis of the current level of formation of the culture of safety of professional activity among future occupational safety and health engineers; establishment of the control and experimental groups. The formative stage of the experiment includes research of the effectiveness of the pedagogical system of formation of the culture of safety of professional activity in future occupational safety and health engineers, development and justification of the content and innovative methods of formation of the culture of safety of professional activity among future occupational safety and health engineers. The tasks of the generalizing stage of the research and experimental work are the analysis of the effectiveness of the pedagogical system of formation of the culture of safety of professional activity in future occupational safety and health engineers, generalization of the results of the theoretical and practical research; formulation of general conclusions.

Key words: culture of safety of professional activity, training of occupational safety and health engineers, vocational education, pedagogical experiment.

УДК 378:371.134:331.45
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.29>

Абільтарова Е.Н.,
канд. пед. наук,
доцент, докторант
Інституту професійної освіти
НАПН України

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Культура безпеки в системі професійної підготовки інженерів з охорони праці є ключовим елементом становлення їх особистості і професіонала як суб'єктів навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів і розглядається через систему соціальних цінностей, рівня сформованості сукупності професійних знань, умінь, професійно важливих якостей, виробничого досвіду, що забезпечують високі результати професійної діяльності. В ході здійснення наукового пошуку нами була встановлена важливість і необхідність розробки методики дослідно-експериментальної роботи проблеми формування культури безпеки професійної діяльності (КБПД) у майбутніх інженерів з охорони праці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичною основою для розробки програми та методики дослідно-експериментальної роботи є наукові праці вчених С. Алексєєвої, І. Андросчук, М. Артюшиної, С. Гончаренка, В. Загвязинського та Р. Атаханова, А. Киверялга, Н. Кулалаєвої, О. Кутейникова, П. Лузана, І. Сопівник та С. Виговської, М. Михнюк, Л. Петренко, Л. Тархан, С. Сисоєвої та Т. Кристопчук, в яких розглянуто питання щодо методологічних основ проведення педагогічного експерименту, підходів до оцінювання його результативності, методики статистичного оброблення експериментальних даних, обчислення статистичних показників, їх інтерпретації.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз дисертаційних робіт, науково-педагогічної, психолого-педагогічної літератури свідчить про важливість методології педагогічної науки для проведення педагогічного експерименту. У той же час вирішення проблеми формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці в емпіричному аспекті вимагає розробки методики дослідження на основі комплексу методів, що знаходяться на стику педагогічних, психологічних, соціологічних та інженерних наук.

Мета статті – обґрунтувати методику дослідно-експериментальної роботи проблеми формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці.

Виклад основного матеріалу. У загально-науковому розумінні експеримент – «емпіричний метод пізнання явищ дійсності в умовах спеціального відтворення природних закономірностей на основі певної наукової теорії, що визначає мету, спосіб проведення та інтерпретацію результатів» [6, с. 190]. Під експериментом, виходячи з цілей педагогічного дослідження у науковій літературі, розуміють «метод наукового дослідження, заснований на ініціюванні деякого процесу (яви) або впливу на даний процес, на такому регулюванні

цього процесу, яке дозволяє його контролювати та вимірювати, і навіть верифікувати прийняті гіпотези» [4, с. 27]. Експеримент являє собою заплановане втручання дослідника в хід досліджуваного процесу, можливість багаторазового відтворення досліджуваних явищ у варійованих умовах щодо точного вимірювання їх параметрів [1, с. 157]. У той же час, як стверджує С. Сисоєва, основна мета експерименту – перевірка теоретичних положень, підтвердження робочої гіпотези, всебічне вивчення теми дослідження [5, с. 64]. Отже, педагогічний експеримент – це комплекс методів дослідження, призначений для об'єктивної та доказової перевірки педагогічної гіпотези, основними характеристиками якого є однозначність, надійність, валідність, відтворюваність.

Аналіз науково-педагогічних досліджень дав змогу встановити, що розробка програми організації педагогічного експерименту передбачає виокремлення таких компонентів: мета та завдання експерименту; умови й термін його проведення; незалежні та залежні змінні дослідження; критерії та показники оцінювання результатів експерименту; методику проведення експерименту (перелік і порядок застосування методів дослідження); математична обробка та аналіз експериментальних даних; інтерпретація експериментальних даних. Враховуючи рекомендації зазначених науковців, метою експериментального дослідження стала перевірка результативності розробленої педагогічної системи формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці як удосконаленої структури, що забезпечує позитивну динаміку у рівнях сформованості КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці. Базовою гіпотезою концепції було припущення про те, що підвищення рівня сформованості культури безпеки у майбутніх інженерів з охорони праці буде ефективним, якщо в процесі професійної підготовки інженерів з охорони праці буде впроваджена педагогічна система, розроблена на підґрунті науково обґрунтованих теоретичних і методичних положень, що відображають провідні філософські, педагогічні, культурологічні, психологічні ідеї, положення, сучасні освітні концепції, провідні методологічні підходи.

Різносторонність педагогічної системи формування КБПД майбутніх інженерів з охорони праці як предмета дослідження зумовила проведення комплексного педагогічного експерименту, що відобразилося на його завданнях:

- вивчити стан сформованості КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці у педагогічній теорії та практиці;
- визначити критерії оцінювання рівнів сформованості КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці;
- здійснити констатувальне діагностування майбутніх інженерів з охорони праці;

– спроектувати модель формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці з метою удосконалення мотиваційно-ціннісного ставлення до збереження життя, здоров'я та працездатності у процесі трудової діяльності, підвищення рівня професійних знань та умінь щодо попередження та профілактики виробничого травматизму, виявлення та використання професійно важливих якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності на засадах та принципах КБПД;

– розробити та апробувати педагогічну систему формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці;

– провести повторне діагностування і узагальнення результатів дослідження;

– обґрунтувати перспективи формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці у закладах вищої освіти.

Для вирішення поставлених завдань важливе значення має визначення алгоритму дій спрямованого на досягнення мети, який оптимізує проведення експерименту. Проведенню експерименту, як слушно вважає М. Михнюк, передувала реалізація таких дій: «визначення кола взаємопов'язаних і взаємодоповнюваних завдань; встановлення етапів експериментального дослідження; прогнозування результатів наукового дослідження; встановлення взаємозв'язку теорії та практики педагогічної діяльності; доповнення відомих фактів новими, які встановлено у ході проведення експерименту; проведення дослідної роботи; збагачення наукових знань результатами наукового пошуку» [3, с. 63].

У структурі педагогічного експерименту дослідники (І. Андрощук, С. Гончаренко, Н. Кулалаєва, П. Лузан, М. Михнюк, Л. Петренко, С. Сисоєва) виділяють пошуковий (аналітико-пошуковий), констатувальний, формувальний і узагальнювальний етапи. Констатувальний та формувальний етапи відрізняються один від одного завданнями, змістом, способами проведення. Завдання констатувального етапу полягає не тільки в констатації стану даного об'єкта, а й в аналізі стану даного питання у практиці навчання та виховання. Завдання формувального етапу – створення нових умов, змісту, форм, методів тощо, тобто застосування авторської моделі та педагогічних умов, спрямованих на формування у студентів необхідних значимих якостей.

У нашому випадку експериментальне дослідження формування культури безпеки професійної діяльності (КБПД) майбутніх інженерів з охорони

праці здійснювалося впродовж 2014–2021 років і охоплювало чотири етапи: пошуковий, констатувальний, формувальний і узагальнювальний та передбачало проектування програми експерименту (рис. 1). На *пошуковому етапі* дослідно-експериментальної роботи (2014–2016 рр.) здійснено аналіз проблеми формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці в педагогічній теорії та практиці, систематизовано вітчизняний та зарубіжний досвід. Дослідженням передбачалося розкрити суть понять «культура», «безпека», «культура безпеки професійної діяльності» в контексті філософії, соціології, психології, педагогіки, економічної науки. Аналіз науково-педагогічної, психологічної, методичної літератури дало змогу визначити систему методологічних підходів, чинників, принципів, педагогічних умов, форм, методів, технологій ефективного формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці.

На *констатувальному етапі* педагогічного дослідження (2016–2017 рр.) передбачалося проведення констатувального експерименту. На цьому етапі технологія аналізу стану формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці розкривалася через процес спостереження й оцінювання стану сформованості професійних знань, умінь, професійно важливих якостей студентів. Дослідно-експериментальна робота виконувалася відповідно

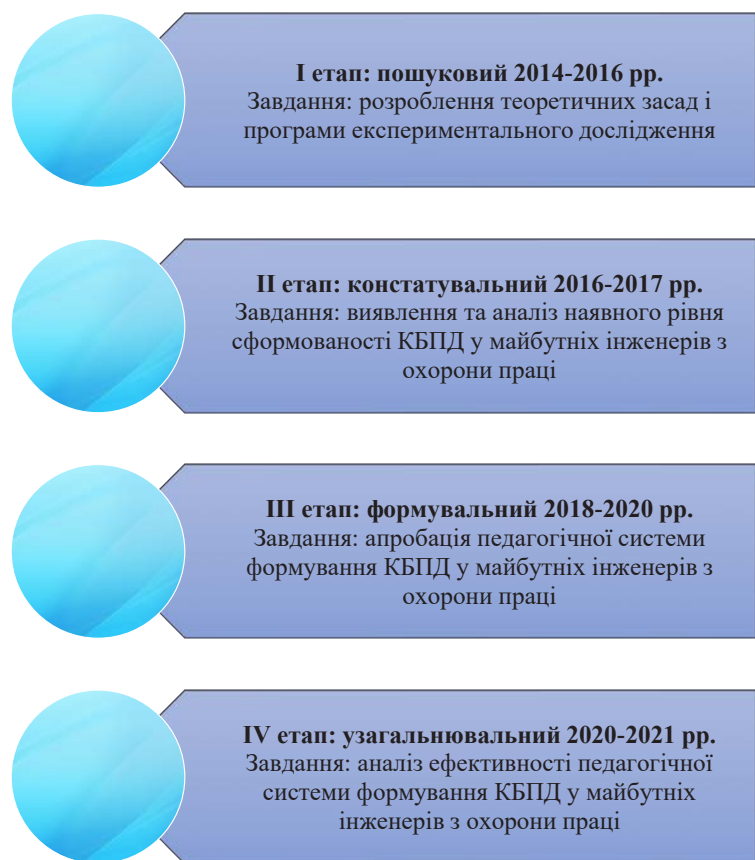


Рис. 1. Схематичне зображення плану дослідно-експериментальної роботи

до розробленої та обґрунтованої методики дослідження. Програма експерименту передбачала: діагностування рівнів наявної сформованості КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці (експериментальних та контрольних груп), за визначеними критеріями (мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий, суб'єктно-рефлексивний); математичну обробку результатів, отриманих під час дослідно-експериментальної роботи; дослідження умов, за яких у закладах вищої освіти забезпечується формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці.

У процесі організації педагогічного експерименту визначалася потрібна «кількість експериментальних об'єктів і суб'єктів, термін проведення експерименту, який був пролонгований у часі і мав моніторинговий характер, що забезпечило можливість внесення коректив у хід експерименту, умови його проведення. Основними вимогами до проведення дослідно-експериментальної роботи є забезпечення валідності, надійності та вірогідності експериментальних даних, тому у ході експерименту забезпечувалися однакові умови для всіх його учасників» [2, с. 367]. Вагомим значення під час проведення експерименту надавали розробці критеріїв та показників визначення рівнів сформованості КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці. Для розв'язання завдань було застосовано паралельний експеримент, який передбачав два однорідних за своїми показниками об'єкти дослідження: контрольна й експериментальна групи. В експериментальній групі підготовка майбутніх інженерів з охорони праці здійснювалась за методикою, що спрямована на формування КБПД, а у контрольній групі – підготовка до безпеки професійної діяльності здійснювалась без урахування положень дослідження. В цій групі лише констатувався стан сформованості КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці.

На етапі констатувального експерименту проаналізовано рівень стану сформованості КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці за компонентами: мотиваційно-ціннісним (ціннісні орієнтації та установки, мотиви щодо здійснення безпечної професійної діяльності), когнітивним (знання законів, нормативів і стандартів у галузі охорони праці), діяльнісним (уміння визначати та оцінювати небезпеки та ризики для безпеки і здоров'я на виробництві; вміння запобігати виникненню небезпек, нещасних випадків; вміння визначати достатність запланованих і дійових заходів захисту від небезпек і ризиків; вміння та навички використання безпечних методів і засобів праці), особистісним (професійно важливі якості та здібності, що забезпечують безпеку професійної діяльності на виробництві).

На *формуальному етапі* експерименту (2018–2020 рр.) досліджувалася результативність

запровадженої педагогічної системи формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці, що оцінювалася рівнем сформованості КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці. Особливу увагу в процесі наукового пошуку було приділено проблемі розроблення й обґрунтування змісту та інноваційних методик формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці. Результативність підготовки студентів оцінювалася рівнем сформованості потреб та мотивів щодо оволодіння КБПД, розвиненості професійних знань і вмінь, а також професійно важливих якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності на засадах та принципах КБПД. Процедурна змістовність програми формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці здійснювалася відповідно до завдань дослідження з опорою на аргументовано підібрані принципи. Для контролю ходу експерименту в період формуального етапу здійснювався моніторинг за процесом формування КБПД. Моніторинг дозволив відстежити процедурний аспект впровадження моделі формування КБПД майбутніх інженерів з охорони праці за наступним алгоритмом: діагностика як оцінка рівня компонентів КБПД, прогнозування як проект програми формування КБПД, контроль фіксації даних експерименту для оцінювання результатів за компонентами формування КБПД, корекція як усунення недоліків процесу формування КБПД майбутніх інженерів з охорони праці.

На *узагальнювальному етапі* педагогічного експерименту (2020 – 2021 рр.) узагальнювалися результати теоретичних та практичних досліджень; формулювалися загальні висновки; здійснювалася підготовка та оформлення рукопису і видання монографії «Формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці: теорія та практика»; розроблялися методичні рекомендації щодо формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці. На даному етапі педагогічного експерименту здійснювався порівняльний аналіз результатів експерименту, обґрунтовувалися висновки щодо результативності запровадженої педагогічної системи формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці й обґрунтовувалися перспективи формування культури безпеки. Для цього необхідно було вирішити низку завдань: провести порівняльний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи у контрольних та експериментальних групах, інтерпретувати результати, статистично обробити дані експерименту. Проведення порівняльного аналізу між контрольними та експериментальними групами на етапах дослідно-експериментальної роботи дозволило виявити особливості у формуванні компонентів КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці, які необхідно було інтерпретувати. Для підтвердження достовірності даних

дослідно-експериментальної роботи застосовувався розрахунок статистичного критерію узгодженості розподілу Пірсона «хі-квадрат» (χ^2) як математичний метод. Його застосування до рівнів сформованості КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці у процесі професійної підготовки у вузі дозволяє з достатнім ступенем достовірності судити про результати дослідно-експериментальної роботи. На підставі представленої організації проведення дослідно-експериментальної роботи з формування КБПД майбутніх інженерів з охорони праці у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти формулювалися висновки щодо її ефективності. На всіх етапах результати педагогічного експерименту висвітлювалися у наукових публікаціях, виступах на науково-практичних конференціях, семінарах-практикумах тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вищесказане, нами визначена теоретико-методологічна база з проблеми формування культури безпеки у майбутніх інженерів з охорони праці. Обґрунтовано методику дослідження, визначено основні етапи та завдання дослідно-експериментальної роботи. Перспективу подальших досліджень бачимо в розробці анкет

з метою діагностики рівня культури безпеки професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загвязинский, В. И., & Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 208 с.
2. Кулалаєва Н. В. Теоретичні і методичні основи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ, 2020.
3. Михнюк М. І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ, 2016.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва : Высшая школа, 1990. 381 с.
5. Сисоєва С. О., Кристопчук, Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.
6. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / В. І. Шинкарук В. І. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

ОСНОВИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ КАР'ЄРНИХ ОЧІКУВАНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

THE BASICS OF COMPETENCE APPROACH TOWARDS CULTIVATING OF CAREER EXPECTATIONS WITH FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION PEDAGOGUES¹

Знання сутності, ролі та місця кар'єри в житті людини необхідно для формування власного успішного професійного розвитку та просування незалежно від обраної сфери діяльності. Будучи невід'ємною частиною іміджу людини, кар'єра в сучасних умовах потребує більш чіткого визначення основних сутнісних характеристик. З цією метою у статті визначено особливості трактування понять "кар'єра", "професійна кар'єра", "кар'єрна компетентність" майбутнього фахівця в галузі професійної освіти з точки зору психолого-педагогічного, соціологічного, економічного, акмеологічного, особистісного підходів. Професійна кар'єра розглядається нами як динамічний процес самовизначення, самоактуалізації, постійного підвищення професійного рівня. З огляду на це важливим завданням вже на початковому етапі підготовки педагогів професійного навчання - окрім засвоєння ґрунтовних знань, навичок та умінь - особливої ваги набуває формування кар'єрної компетентності. Це надає можливість здобувачу освіти відповісти на питання: ким бути; де працювати; як реалізувати власні амбіції, бажання; як необхідно працювати, щоб бути успішним.

Особливості становлення та розвитку сучасного фахівця, зокрема майбутнього педагога професійного навчання, істотно відрізняються не тільки широтою кар'єрного вибору, але й варіативністю кар'єрної траєкторії. Саме тому у статті представлений невеликий обсяг базових характеристик структури, мети, мотивів кар'єрної компетентності, а також визначено умови її формування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Розуміння феномену кар'єри, успішної розбудови кар'єрної компетентності неможливо без розгляду необхідних умов їх успішного формування в залежності від усвідомлення особливостей особистісного і професійного потенціалу, встановлення його відповідності обраної професії, розвитку і саморозвитку професійно важливих якостей на засадах системного аналізу.

При цьому ми спираємося на дослідження в галузі психології та соціології в царині подолання обмежень, криз професійного становлення особистості та використання сприятливої можливості на шляху досягнення кар'єрних цілей. Також відображено роль та місце позитивних і негативних чинників, які перешкоджають реалізації оптимальної моделі розвинутої особистості фахівця. Дослідження показало, що в сучасній системі професійної освіти недостатньо уваги приділяється формуванню кар'єрної компетентності, а переважна більшість студентів не мають чітких та сформованих уявлень про кар'єрне зростання, чинники та критерії успішної кар'єри. Розв'язати цю проблему можливо, якщо створювати в закладах професійної освіти центри консультування з професійної кар'єри.

Ключові слова: кар'єра, професійна кар'єра, кар'єрна компетентність, майбутній фахівець, професійна освіта, особливості та умови формування кар'єрної компетентності.

The awareness of the core, role, and place of career in human life appears indispensable to everyone's successful vocational development and promotion regardless of a chosen field of activity. Being integral part of man's image the concept of career nowadays calls for a more precise definition of its imminent features. To this end the article focuses on construing what future training instructor's "career", "professional career", "career competence" are supposed to mean from psychology-pedagogics, sociological, economic, acmeologic, and personal point of view. We see professional career as a dynamic process of self-determination, self-updating, constant advancement of own vocational level. Therefore, implanting of career competence even at an early stage of professional pedagogues' training - apart from gaining basis knowledge and skills - becomes of paramount importance, since it provides to any applicant possibility to answer "whom to become" "where to get employed", "how to achieve own life goals", "how to proceed at work to become prosperous".

The specifics for formation and development of modern experts, in particular of future professional training pedagogues, differs not only in terms of career options diversity, but also of career locus variety. That is why the article touches upon a limited number of basic characteristics of career competence structure, objective, and incentives, as well as defines the preconditions for its building-up within future professional pedagogues' vocational training фахівців.

Understanding of career phenomenon, of successful career competence development is quite impossible without examining the conditions for their successful formation depending on the realization of personal and professional prospects, on the ascertainment of its compliance with the chosen trade, with development and self-genesis of occupationally relevant properties on the basis of system analysis.

In doing so we rely on a number of studies in the field of psychology and sociology related to overcoming of limitations, of personality's professional formation crisis, as well as linked to the use of favorable possibilities for career goals attainment. The role and place of positive and negative factors hampering the implementation of an optimal model for experts' developed personality have been also addressed. The studies have manifested certain lack of attention to be drawn to the formation of career competence within modern professional education system while overwhelming number of students have no clear and finite ideas on career promotion, successful career factors and criteria. Setting up of professional education points (centers) for professional career consulting at higher educational establishments is a practical way to tackle the issue above.

Key words: career, vocational career, career competence, future specialist, professional (vocational) education, specific features and preconditions for career competence formation.

УДК 37.08

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.30>

Бахтіярова Х.Ш.,
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри філософії
та педагогіки
Національного транспортного
університету

¹ Результати, викладені у статті було отримано в рамках міжнародного Erasmus+: KA2 CBHE проекту «New mechanisms of partnership-based governance and standardization of vocational teacher education in Ukraine (PAGOSTE)» (609536-EPP-1-2019-1-DE-ERPKA2-CBHE-SP).

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне розуміння терміну кар'єра істотно відрізняється від колишнього тлумачення «кар'єризму» як гонитви за особистим успіхом у службі, наукових та інших сферах діяльності без урахування суспільних інтересів. Сьогоднішній погляд на кар'єру базується на більш широкому та складному підході до цього явища, і значною мірою, стосується фахівців, орієнтованих на професійний розвиток. До такої категорії фахівців належать працівники освіти, зокрема майбутні педагоги професійного навчання, провідним напрямом професіоналізації яких стає розвиток професійної кар'єри впродовж життя: від процесу самовизначення, самоактуалізації, професійного становлення до постійного підвищення професійного рівня. З огляду на це важливим завданням підготовки педагогів професійного навчання, окрім формування професійної компетентності, стає інтегративна якість особистості, що сприяє прагненню до професійної майстерності та супроводжується розвитком професійної кар'єри. Напрацювати необхідний рівень компетентності і є стратегічним завданням розвитку фахівця. Відповісти на запитання, як напрацювати ту чи іншу необхідну якість (властивість) і що необхідно для цього зробити, а також оцінити наявний потенціал розвитку даної якості, допоможе кар'єрний супервайзер – досвідчений наставник, експерт і професіонал у сфері оціночних технологій та кар'єрного менеджменту. У зв'язку з цим важливого значення набувають наукові розвідки з проблем довгострокової активності особистості в професійному колі та умови реалізації професійної кар'єри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Феномен професійної кар'єри розглядається вченими в ряді напрямків. У деяких випадках він представлений як розвиток особистісної кар'єри (А. Деркач, Е. Зеер, А.Маркова, В. Орлов та ін.). В інших випадках, насамперед враховуються мотивації професійної кар'єри (А.Кібанов, В. Лозовецька, Е. Шейн та інші), або чинники, які забезпечують його успіх (А. Деркач, А. Соколова, М. Сафонова тощо). Ряд дослідників вважає цю концепцією значним місцем у формуванні майбутніх викладачів здатності до грамотного вибору та побудувати своєї професійної кар'єри (С. Алексєєва, О. Варюшкін, С. Осипов, І. Янченко та ін.). Розроблено ефективні кар'єрні коучинги та сформувалися репетитори кар'єри (Д. Закатнов, Л. Ершова, В. Орлов та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Економічний та соціальний стан сучасного суспільства висуває серйозні вимоги до молодого спеціаліста: надлишок молодих фахівців з вищою освітою; дисбаланс на ринку праці; невирішені проблеми працевлаштування; певні психологічні труднощі, з якими стискається молода людина вочевидь обмежує можливості їхньої

професійної реалізації. Причиною цього є відсутність внутрішньої готовності до активних дій, інертність у пошуках кращих можливостей для реалізації власних амбіцій. виправити це можливо, якщо в процесі навчання фахівця, орієнтованого на професійний розвиток, формувати в нього уявлення про власну професійну кар'єру, навчити керувати своїм професійним розвитком, виховувати свідоме прагнення будувати успішну професійну кар'єру на рідній землі. Найбільш оптимальним розв'язанням названої проблеми в сучасних умовах може бути відкриття в закладах вищої освіти центрів консультування з професійної кар'єри.

Мета статті: визначити особливості сучасної інтерпретації концепцій «кар'єри», «кар'єрної компетентності», які виявляються шляхом розгляду з психологічних та педагогічних, соціологічних та особистих точок зору по відношенню до підготовки фахівців у сфері професійної освіти, а також сформулювати алгоритм формування кар'єрної компетентності у майбутніх педагогів професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з 70-80 років минулого століття, поміж вітчизняних науковців помітно поширився інтерес до проблеми професійного самовизначення, технологій кар'єрного зростання, змісту підготовки до кар'єрного розвитку майбутніх фахівців. Як наслідок, з'явилася низка визначень терміну «кар'єра» різної глибини наповнення

Деякі автори дають стисле визначення кар'єри як «послідовності посад, займаних при роботі в одній організації» (Шешня). [1]. Пізніше цей же автор вводить більш об'ємний термін «професійна кар'єра», не змінюючи, однак, розуміння кар'єри як «послідовності посад», але розширюючи межі цього процесу на весь період професійного життя фахівця. Дещо співзвучне це розуміння з позицією російського вченого М.В. Кларіна, який пояснював кар'єру як суто особистісне та безперервне професійне зростання в рамках однієї організації праці впродовж тривалого часу [2]. Інші вітчизняні дослідники розглядають кар'єру як «сприяння особі за кроками виробництва, соціальної, адміністративної чи іншої ієрархії» (Кудрінський Л. О., Філіппов Ф. Р.) [3, 4]. Деякі автори вводять в термінологічний обіг такі бачення кар'єри як «процес поетапного професійного зростання з урахуванням близьких та довгострокових цілей та перспектив, цінностей та інтересів, не тільки особистих, але й громадських» [5]; «свідома поведінка людини, її індивідуальна позиція у професійній діяльності протягом усього життя» [6]; «професійне зростання за однією спеціальністю та однією організацією, коли працівник досягає високих результатів і заслуговує сприйняття колег та поділ повноважень у робочому колективі» [7].

Ці погляди наприкінці ХХ століття поділилися між вченими та іншими психологічними школами

та напрямками. Якщо представники педагогічної спільноти ставилися до кар'єри як до високого ступеню професійної діяльності, то у колі професійної психології та соціології цього періоду поняття «кар'єра» розглядалося як динаміка особистості – накопичений позитивний досвід, формування поведінкових моделей [8]. При цьому, у розгляді феномену кар'єри дослідники все більше оперували кількома ключовими термінами: «рух», «просування», «мобільність». Кожен з цих термінів відображає цілеспрямований процес поліпшення соціального статусу людини, особливу інтегративну якість особистості, що супроводжується рефлексивним баченням самого себе та вказує на результат власних домагань. Не випадково в ряду англійських еквівалентів поняття «кар'єра» охоплює такі складові як «career» і «promotion» – просування по службовій ієрархії та підвищення власного статусу.

Як бачимо, існує декілька прийнятних визначень поняття «кар'єра», а якщо узагальнити різноманітність цих значень, можна погодитися із словником бізнес-термінів, який розглядає кар'єрний процес особистості в 3 вимірах: 1) просування в будь-якій сфері діяльності; 2) досягнення популярності, слави, вигоди.; 3) визначення роду занять, професії (наприклад, кар'єра педагога).

Різноманітність підходів до розгляду «кар'єри» та її тлумачення дозволяють привести багатовимірну характеристику цього явища, в якій, поряд з визначенням кар'єри як професійного та кваліфікаційного розвитку фахівця, його послідовного просування по кар'єрних шаблях соціальної чи професійної ієрархії, значну роль відіграє процес побудови цілісного образу себе як компетентного професіонала, що включає прагнення до успіху, самореалізації, накопичення і розвитку майстерності у власній справі, тобто професійної компетентності.

Беручи до уваги погляди сучасних дослідників з проблеми професійної кар'єри, можна виділити з достатньою мірою вирогідності риси особистості сучасного викладача вищої школи: відповідальність за професійну діяльність; постійну роботу зі вдосконалення особистого та професійного рівня; досягнення переконливого успіху в роботі; пошук нових сфер професійної діяльності та оригінальних форм самовираження; інтерес до нових тенденцій у науці, готовність до змін, суспільних викликів та перетворень.

Разом з тим, не можна відкидати безлічі фактично існуючих суб'єктивних та об'єктивних чинників, які перешкоджають реалізації оптимальної моделі розвиненої особистості фахівця: власна інертність людини, коли він не бачить професійних, соціальних та особистих перспектив; розчарування на перших невдачах, невизначеності у своїх власних можливостях; відсутність розуміння та

підтримки від керівництва та колег, необґрунтованої критики; неприйнятні умови праці та її неадекватна оплата; негативний вплив сім'ї тощо.

Саме тому, розглядаючи проблему професійної кар'єри, слід розділити два чинники: суб'єктивні (співвідношення фахівця з його кар'єрою через усвідомлення професійного середовища та її місця в ньому) та об'єктивні (розуміння справжньої сутності кар'єри як самореалізація та саморозвиток особистості).

Існує припущення, що людина має природжений стимул до зростання та розвитку. Цей стимул імпліцитно присутній у професії викладача. Згідно з ним спроможність діяти творчо породжує потребу у використанні цієї здатності, а нехтування нею закінчується неуспіхом та порушенням нормального професійного розвитку.

З позицій цього підходу кар'єрна компетентність розглядається як елемент професійної компетентності особистості, що характеризує її прагнення, готовність і здатність до професійної самореалізації та супроводжується рефлексивним баченням себе, адекватною самооцінкою і визначає цілеспрямований процес і результат розвитку професійної кар'єри. Таким чином, професійна компетентність викладача без важливого елемента – кар'єрної компетентності – виявляється односторонньою, оскільки вона не враховує особисті якості: прагнення до самореалізації, саморозвитку, здатності до адекватної самооцінки та цілеспрямованого зростання, що визначає успішну кар'єру.

За великим рахунком, сформована кар'єрна компетентність сприяє конкурентоспроможності особистості, її найбільш швидкому й ефективному просуванню по кар'єрних сходинках.

Ці питання стають найбільш актуальними для системи професійної освіти, адже основна мета професійно-технічної освіти – підготувати професійно компетентних кваліфікованих фахівців, соціально активних і здатних до самоорганізації, самореалізації, професійного розвитку, творчої праці та відповідального виконання своїх професійних функцій відповідно до вимог національних стандартів якості. Особливого значення набуває підготовка висококваліфікованого інженера-педагога, який спрямовує свої зусилля на інноваційне перетворення освітнього процесу з метою забезпечення освітніх потреб підростаючого покоління.

Сама спеціальність 015. «професійна освіта (транспорт)» перебуває немов би «на перехресті» інженерної та педагогічної освіти, проте це не механічне поєднання двох різновидів освіти, а якісно новий напрямок знань, для якого характерні взаємопроникнення та раціональна інтеграція психолого-педагогічного, інженерно-технічного та виробничо-технологічного компонентів у підготовці фахівця.

У професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів один з чільних пріоритетів – розвиток кар'єрного потенціалу. Він базується на поєднанні кількох компетентностей, необхідних для забезпечення кар'єрного зростання фахівця. Кар'єрний потенціал розуміється як органічний сплав здібностей, освіти, досвіду фахівця, рівня його майстерності та бажання виконувати свою роботу відповідально, креативно, контролювати власні дії, постійно підвищувати свій статус в освітньому середовищі та бути взірцем для своїх учнів.

Ефективна педагогічна діяльність викладача на певному етапі його професійного розвитку стає важливим показником кар'єрної мотивації, хоча самих лише розвинутих професійних компетентностей недостатньо, необхідні чіткі уявлення про власне професійне майбутнє, достатній досвід практичної роботи, глибокі інтегровані інженерні та психолого-педагогічні знання і найголовніше – вміння планувати та управляти своїм професійним розвитком, просуватися за обраною кар'єрною траєкторією впродовж фахового життя. Все це необхідно молодому фахівцеві для успішного працевлаштування після закінчення ЗВО, хоча практика вищої школи показує, що у більшості випускників вітчизняних ЗВО виникають суттєві проблеми професійного вибору, який задовольняв би їхні інтереси і потреби.

Слушною для нашого дослідження є висвітлення сутності кар'єрної компетентності, що знайшло відображення у працях Біскула В.П., Могільовкіна Е.А., Садон О.В. та інших. О.В. Садон під кар'єрною компетентністю розуміє систему уявлень фахівця про власний кар'єрний потенціал і шляхи кар'єрного зростання, котрі втілюють уміння прогнозувати, ставити реальні цілі, долати й розв'язувати кар'єрні перешкоди [9]. Е.А. Могільовкін визначає кар'єрну компетентність як комплекс метазнань фахівця, досконале володіння професійними інструментами, які дають змогу вирішувати окрім основних нетипові кар'єрні завдання, а також будувати кар'єрні траєкторії [10]. Трохи розширює поняття кар'єрної компетентності В.П.Біскул, додаючи до згаданих визначень «низку кар'єрних ресурсів (необхідних ментальних та поведінкових властивостей), які трансформують потенційну готовність до кар'єри в актуальну» [11].

З цієї позиції кар'єрна компетентність отримала найбільш широкий розгляд як складова професійної компетентності особистості, що характеризує її прагнення, готовність і здатність до професійної самореалізації та супроводжується рефлексивним баченням себе, адекватною самооцінкою і визначає цілеспрямований процес і результат кар'єрного розвитку.

Враховуючи вищезазначене, ми поділяємо думку більшості науковців, які під **кар'єрною**

компетентністю розуміють метавміння фахівця віртуозно оперувати знаннями та компонентами, що дають можливість вирішувати, крім основних, нетипові і нестандартні кар'єрні завдання, а також ефективно вибудовувати кар'єрний шлях.

У структурі кар'єрної компетентності виділяють такі компоненти:

мотиваційно-ціннісний – характеризується позитивним ставленням до кар'єрного зростання як такого, вмотивованістю своїх дій, усвідомленням значення ролі і місця в освітньому процесі власної професійної діяльності, безперервною актуалізацією цінностей, спрямованих на успіх у побудові професійної кар'єри;

творчий – передбачає наявність у фахівця необхідних професійних компетентностей, а також креативних установок для їх постійного оновлення та поповнення; здатність до безперервного професійного розвитку та кар'єрного зростання;

особистісний – постає як висока адаптація до професійного середовища, здатність взаємодіяти з колегами, толерантність; кар'єрна інтуїція та кар'єрна наполегливість; здатність самостійно приймати та розробляти креативні рішення, бути цілеспрямованим і наполегливим щодо планів кар'єрного росту;

процесуальний – охоплює низку різновидів діяльності в освітній та професійній сферах впродовж усього життя та передбачає наявність вмінь планувати, проектувати, ставити завдання, знаходити правильні рішення в складних ситуаціях, контролювати їх виконання, вміння налагоджувати комунікативні процеси в ході реалізації дидактичних проектів з технічних дисциплін;

рефлексивно-оцінювальний – полягає у з'ясуванні здатності об'єктивно оцінювати набутий досвід, власні професійні та кар'єрні можливості, адекватно реалізовувати власні професійні та кар'єрні можливості, раціонально розвивати стратегію та тактику свого кар'єрного росту, знаходити вихід у кризових ситуаціях, передбачати та запобігати суспільним викликам.

Як будь-яка діяльність, професійне самозростання, професійний саморозвиток може бути описаний через характеристику відповідних цілей, мотивів, компонентів та результатів діяльності. Цілі задають напрямок руху вперед, мотиви спонукають та спрямовують до діяльності, отримані результати дають підстави до аналізу, чи вдалося досягти поставлених цілей, чи не змінили вони напрямок руху.

Важливість прояснення особистих цілей посилюється у той час, коли людина обирає для себе дуже важливі рішення: усвідомлює свій вибір; аналізує вибір обраного шляху; переконує оточуючих у правильності власної точки зору; набуває самовпевненості, достатності, рішучості, сили для подолання труднощів; збільшує можливості для

досягнення бажаних результатів. І ці цілі можна представити у такий спосіб: **Я хочу-Я можу – Мені треба – Вибір- Уточнення цілей – Умови, засоби досягнення – Контроль за діяльністю – Аналіз результатів.**

Як свідчить досвід, іноді людина, котра спочатку щось не вміла, в результаті навчання швидко починала оволодівати навичками та вміннями й випереджала інших. У неї виявилось більше наполегливості до професійного самозростання, до становлення стовідсоткового фахівця. З роками приходить досвід, впевненість, майстерність, які потребують більш широкого поля самостійної діяльності.

Щодо вікового цензу у розвитку кар'єри, то, за власним спостереженням, у перші часи роботи молодого викладача його, насамперед, турбує налагодження відносин з колективом, пошук свого місця в системі, бажання швидко адаптуватися до освітнього середовища, заявити про себе як про досвідченого перспективного працівника. Це час швидкого зростання, пошуків визнання у професії педагога.

Накопичений досвід (до 10-ти років) дозволяє переконувати оточуючих у особистій досконалості, своїх здібностях, бажаннях покращення власної методики викладання. Домінуючим центром роботи стає креативна діяльність, зростання педагогічної майстерності, нерідко при цьому з'являється коло однодумців. Можливо, вже на цьому етапі проявляються чіткі наукові інтереси, навчання в аспірантурі, підвищення кваліфікації, наукове стажування, зацікавленість суміжною спеціальністю. Саме на цьому етапі особа замислюється про підвищення статусу викладача, обмірковує, визначає тактичні, оперативні цілі та задачі, зважає на можливості та власну готовність до наполегливої праці по досягненню певних кар'єрних зрушень.

Наступні 10-15 років роботи педагога дають можливість аналізувати власні здобутки, успіхи та невдачі. Деякі піддають сумніву таку цінність, як робота, а інші, навпаки, стають більш вільними, розсудливими та відповідальними. Це стан зрілості розвитку особистості, коли досягаються стратегічні задачі в педагогічній, науковій, інноваційній діяльності та творчості. У віці 50-60 років для педагога настає період максимально можливого підвищення по кар'єрних сходах. На цьому етапі педагог намагається передавати свій досвід молодому поколінню викладачів, організує власні спецкурси, "школи" на більш високому професійному рівні, висуває нові ідеї, розробляє нові, інноваційні підходи до проблем сучасної професійної освіти.

Відповідно, найголовнішою метою професійного саморозвитку викладача є формування себе як майбутнього конкурентоспроможного фахівця, здатного динамічно професійно розвиватися, щоб

відповідати потребам сучасного студентства та вимогам світового ринку праці. Мета професійного саморозвитку включає дві складові: загальнопрофесійну – це високий рівень професійних знань, навичок, умінь та розвинені професійно важливі психологічні якості, властивості й здібності; специфічно-здатнісну – це високий рівень знань, навичок, умінь професійного самозростання та розвинені психологічні якості, властивості й здібності, що необхідні для постійного професійного вдосконалення, а також система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини.

За результатами анкетування виявилось, що серед мотивів навчання у ЗВО майбутні інженери-педагоги виділяють наступні:

- щоб стати професіоналом (48%);
- щоб мати диплом (22%);
- для власного розвитку (15%);
- не знають (9%);
- щоб не служити в армії (6%).

Відрізняються також оцінки цінності диплому. Вважають, що диплом потрібний для того, щоби:

- отримати високооплачувану роботу (26%);
- мати гарантію стабільності (24%);
- отримати цікаву роботу (21%);
- досягнути високого соціального становища (15%);
- не знають (10%);
- сьогодні диплом нічого не дає (4%).

З огляду на вищевикладене очевидно, що в сучасній системі професійної (професійно-технічної) освіти недостатньо забезпечується формування кар'єрної компетентності, зокрема, не виховується свідоме прагнення будувати успішну професійну кар'єру на рідній землі. Найбільш оптимальним розв'язанням названої проблеми в сучасних умовах може бути відкриття в закладах вищої освіти центрів консультування з професійної кар'єри.

В Україні кар'єрне консультування як напрям професійної діяльності все ще перебуває на етапі становлення. До Державного класифікатора професій не включено відповідних професій і, як наслідок, відсутній опис функціональних обов'язків кар'єрних консультантів, немає програми їхньої підготовки та перепідготовки у вищих навчальних закладах. Наразі питаннями кар'єрного консультування займаються наукові співробітники Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, які вже напрацювали значний досвід в цьому напрямі. Існуюча лабораторія професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України має завдання дослідити процеси проектування системи консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних закладів освіти та студентів коледжів, і тим самим допомогти їм у вирішенні проблем професійного і життєвого самовизначення, вибору професійної кар'єри, яка

задовольняла би їхні інтереси і потреби, а також потреби суспільства в трудових резервах [12].

Крім набутих фахівцем в процесі професійної підготовки знань, умінь і навичок, важливим показником в будові та розвитку професійної кар'єри стає суттєва допомога тим, хто стоїть перед вибором варіантів реалізації своєї кар'єри або її взагалі не обрав. Вона має допомагати учневі визначити, які варіанти професійної кар'єри є для нього найбільш сприятливими, врахувати його уподобання, бажання, об'єктивні можливості тощо, а також зовнішні умови (особливості ринку праці, попиту на фахівців тощо. планування й реалізації кар'єри, в тому числі, й на етапі працевлаштування). До числа завдань кар'єрних консультантів доцільно також віднести допомогу особі в подоланні нормативних криз професійного становлення.

У кар'єрі кожної людини виникають кризи, що змінюють напрям її професійного розвитку, а саме: а) нормативні вікові кризи; б) нормативні кризи власне професійного становлення (криза навчально-професійної орієнтації, криза ревізії і корекції (зміни) професійного вибору, криза професійних очікувань; в) криза професійного зростання,

професійної перспективи; г) криза соціально-професійної самоактуалізації, криза втрати професії); ненормативні кризи, тощо.

Висновки. Дослідження кола питань, пов'язаних з особливостями формування та розвитку кар'єрної компетентності сучасного фахівця як елементу професійної зрілості майбутнього інженера-педагога, є актуальною проблемою сучасної педагогіки. Особливо це важливо як більш конкретизована стратегія для самореалізації студентської молоді, адже формування ключових компетентностей, зокрема й кар'єрної, сприяє підвищенню рівня освіченості, необхідного для самореалізації, успішного соціального та професійного життя в сучасних умовах сьогодення. Перспективними

напрямами подальших досліджень є вивчення механізмів формування кар'єрної компетентності у закладах професійної освіти, більш глибоке вивчення специфіки її планування, реалізації та керування власною професійною кар'єрою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шекшня С. В. Управление персоналом современной организации. Бизнес-школа «Интел-Синтез». 2002. Электронный ресурс – Режим доступа: http://royallib.com/book/shekshnya_stanislav/upravlenie_personalom_sovremennoy_organizatsi
2. Кларин М. В. Современная карьера. Управление персоналом. М. 1998. № 2. С. 34-47.
3. Кудринская Л. А. Профессиональная карьера выпускника технического вуза: автореф. дис/канд. психол. наук : Новосибирск. 1995. С. 20.
4. Филиппов Ф. Р. Карьера. Энциклопедический социологический словарь / под ред. Г. В. Осипова. М. : ИСПИ, 1995. 940 с.
5. Богатырева О.О. Психологические предпосылки карьерного роста. Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 9-12.
5. Кабанова Н.А. Карьера учителя. Молодёжь и наука. Красноярск. 2012. Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites>
6. Москаленко О.В. Акмеология профессиональной карьеры личности. М.: РАГС. 2007. 352 с.
7. Белецкий М. Менеджмент. Деловая карьера / М. Белецкий. – Мн. : Вища школа, 2001. – 302 с.
8. Садон Е.В. Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста: дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. Владивосток, 2009. 210 с.
9. Могилёвкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. СПб.: Речь. 2007. 336 с.
10. Біскул В. С. Принципи та технології компетентнісного підходу до формування професійної кар'єрної студентської молоді. Sociology. 2016. № 5 (133). С. 61–67
11. Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика: монографія. К. : Педагогічна думка. 2020. 434 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

THEORETICAL ASPECT OF THE FORMATION OF EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE OF TEACHERS FINE ARTS

Стаття присвячена одній із найголовніших компетентностей, процес формування якої в майбутніх фахівців має стати архівальним завданням вищої школи. Завдяки чому формування емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідно саме за рахунок його дефіциту в ситуації сьогодення.

У статті визначено сутність поняття «емоційно-етична компетентність», розкрито підходи в процесі її формування: контекстний, діяльнісний. Досліджено тенденцію розкладання поняття «емоційна компетентність» на дві групи: перша група складових, які представляють – навички володіння собою; друга група включає емпатію та комунікабельність – навички відносин.

Науково обґрунтовано значення емпатії, емпатійної культури, комунікабельності. Визначено етапи, за якими синергетичним результатом трьох головних складових освітнього процесу є: предметний, професійно-суб'єктивний, соціокультурний. Вплив на процес формування етичної компетентності здійснюють такі характеристики: складність, динаміка, багатомірність, багатогранність. Доведено, що певними показниками грамотного формування емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва виступає система, за принципами якої емоційно-етична компетентність повинна бути сформована в рамках освіти, яка має пов'язану структуру. Структура емоційно-етичної компетентності на стадії її майже повної сформованості містить дві форми прояву: статичну і динамічну. Структура статичної форми характеризує саме рівень сформованості моральних цінностей, а структура динамічної форми має прояви в умінні реагувати в різних психолого-педагогічних ситуаціях. Притому оптимальний шлях формування емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів, знаходиться у процесі взаємодії статичної та динамічної форм.

Методи спільної взаємодії науки та мистецтва у ролі педагогічних інструментів, дають змогу сильнішого ефекту в педагогічному впливі за рахунок синтезу. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва, роблячи аналіз, шукаючи суть, пізнаючи чи роз'яснюючи твори мистецтва, набувають сенс, досвід, зміст художнього освоєння дійсності, що призводить до формування емоційно-етичного ставлення та усвідомлення дійсності.

Ключові слова: емоції, емпатійна культура, етична компетентність педагога, педагогічний процес, формування емо-

ційно-етичної компетентності, професійна етика, синтез мистецтва, художнє освоєння дійсності.

The article is devoted to one of the most important competencies, the process of formation of which in future professionals should become an archival task of higher education. Due to this, the formation of emotional and ethical competence of future teachers of fine arts is necessary precisely due to its deficit in the current situation.

The article defines the essence of the concept of "emotional - ethical competence", reveals the approaches in the process of its formation: contextual, activity. The tendency of decomposition of the concept of "emotional competence" into two groups is studied: the first group of components that represent – self-control skills; the second group includes empathy and sociability – relationship skills. The importance of empathy, empathic culture, sociability is scientifically substantiated. The stages according to which the synergetic result of the three main components of the educational process are: subject (subject, professional - subjective, socio-cultural); Influence on the process of formation of ethical competence is carried out by the following characteristics: (complexity, dynamics, multifactoriality, multifacetedness).

It is proved that certain indicators, with the presence of criteria for the competent formation of emotional and ethical competence of future teachers of fine arts is a system on the principles of which emotional and ethical competence should be formed in the framework of interpenetrating education. The structure of emotional and ethical competence at the stage of its almost complete formation contains two forms of manifestation: static and dynamic. Where the structure of the static form characterizes the level of formation of moral values, and the structure of the dynamic form has manifestations in the ability to respond in different psychological and pedagogical situations. Moreover, the optimal way to form emotional and ethical competence of future teachers is in the process of interaction of static and dynamic forms. Methods of joint interaction of science and arts in the role of pedagogical tools, allow a stronger effect in the pedagogical influence through synthesis. Future teachers of fine arts, making analysis, searching for the essence, knowing or explaining works of art, acquire meaning, experience, content of artistic development of reality, which leads to the formation of emotional and ethical attitude and awareness of reality.

Key words: emotions, empathic culture, ethics, ethical competence of the teacher, pedagogical process, formation of emotional and ethical competence, professional ethics, synthesis of art, artistic development of reality.

УДК 37.011.32+37.026+165.74
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.31>

Брянський Г.Є.,
аспірант кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Бартенєва І.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постанова проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку системи освіти України просліджується тенденція, яка виявляє, що різні професійні сфери сформовані не в повному обсязі, а саме в майбутніх учителів. Найбільш ураженими

виявились компетентності, що мають зв'язок з такими поняттями як: етика, естетика, емоційні якості, емоції, емоційність, емпатія, комунікабельність.

Така ситуація в сучасному житті виявляється не тільки в системі освіти, а й в багатьох інших

сферах суспільства. Тому формування емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів, за нашою думкою, є однією із найважливіших задач, які стоять перед сучасною вищою освітою. Саме процес формування емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, виступає як елемент їх професійної підготовки. Саме тому проблема якості етичної освіти досі немає чіткого вирішення не тільки для педагогічних працівників. У даний час, недостатньої уваги надається ролі професійної етики для підвищення престижу, зміни статусу тієї чи іншої спільноти, розвитку готовності до праці тощо. Досягнення цивілізованого стану суспільства немислимо без оволодіння етичними нормами. Серед ключових компетентностей, якими повинен володіти сучасний вчитель, етична має пріоритетне значення. Вона постає показником і одночасно результатом професійно-особистісної готовності вчителя до роботи, оскільки виконання будь-якого педагогічного завдання має моральний зміст.

Основною складовою професійності вчителя виступає етична компетентність, яка характеризує його духовність і моральність, внутрішню культуру, здатність ухвалювати адекватні моральні рішення та діяти відповідно до норм педагогічної етики.

Отже, одним із пріоритетних завдань освітнього процесу в сучасних умовах модернізації освіти в Україні є формування емоційно-етичної компетентності майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Етична компетентність педагога репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються в звичках, традиціях, принципах життя та професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях педагога. Саме до такого висновку дійшло наукове суспільство, визначивши основи та ключові характеристики етичної компетентності.

Н. Султанова трактує етичну компетентність як «спеціальну здібність особистості, яка має природні задатки в формі певних соціально-психологічних властивостей та набуває подальшого розвитку внаслідок набуття людиною життєвого досвіду та в процесі міжособистісної взаємодії», «вид компетентності, який включає сукупність комунікативних, перцептивних, інтерактивних знань та вмінь» [8, с. 158-159].

Аналіз наукових досліджень проблем педагогічної етики свідчить про те, що в багатьох працях етика розглядається як основа для розв'язання загально-педагогічних та методичних завдань. Вивчення результатів наукових досліджень українських і зарубіжних учених виявило різноманіття підходів до визначення поняття «педагогічна етика», її особливостей, предмета, функцій та завдань.

У працях Аристотеля: «Нікомахова етика», «Евдемова етика», «Велика етика», розкривається

суспільна природа моралі, її вплив на формування етики особистості. Відомі педагоги Б. Грінченко, М. Драгоманов, Т. Лубенець, К. Ушинський, П. Юркевич у своїх працях не тільки визначили риси ідеального педагога, а й досліджували внутрішні резерви розвитку такого вчителя.

Отже, відомі вчені, педагоги минулого визначили етичне ядро педагогічного ідеалу, який в сучасних умовах майже не змінився. Виявлення цього етичного ядра впливає на формування деонтологічних засад педагогічної професії.

Емоційна компетентність викладача та вчителя досить докладно розглядали І. Абакумова, Р. Бар-Он, Д. Бартош, А. Бечара, Н. Голіков, Дж. Мейер, О. Фоміних та інших. Представляє інтерес позиція Р. Бар-Она, який виокремив п'ять компонентів емоційної компетентності, а саме: внутрішньо-особистісний (самоповага, емоційна самосвідомість, впевненість у собі, незалежність і самореалізація); міжособистісний (емпатія, соціальна відповідальність і міжособистісні відносини); керування стресом (стійкість до стресу, керування імпульсами); адаптивність (зв'язок з реальністю, гнучкість і вміння вирішувати завдання); загальний настрій (оптимізм і щастя).

Згідно з професійним стандартом (2020 р.) «Вчитель закладу загальної середньої освіти» до переліку професійних компетентностей віднесено емоційно-етичну компетентність, а саме: здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами; здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу; здатність усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На даний момент загальний рівень розвитку суспільства показує певну тенденцію, щодо дефіциту особистостей з висококваліфікованим педагогічним рівнем, які мали б особистісний високий рівень сформованості емоційно-етичної компетентності. Надзвичайна важливість педагогів такого ґатунку найбільш поширена серед майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Специфіка діяльності майбутніх педагогів художнього профілю потребує емоційно-етично грамотної поведінки в педагогічному та творчому процесі. Саме від такого педагога процес навчання вимагає навички використання його вмінь не тільки в творчому або педагогічному процесі, а й в повсякденні. Сучасна система освіти має пріоритетні завдання з забезпечення підготовки нового покоління педагогів художнього профілю із високим рівнем сформованості емоційно-етичної компетентності, який відповідає вимогам сьогодення.

Мета статті – визначити, науково обґрунтувати необхідність формування емоційно-етичної

компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка повинна базуватись на розвитку творчих здібностей, якостей особистості. Процес формування емоційно-етичної компетентності може використовувати методи, що пов'язані не тільки з педагогікою, психологією, а й з засобами малюнку, живопису, скульптури, історії мистецтв. Але саме методика пов'язання засобів мистецтв та психолого-педагогічних засобів, виявляє глибинний сенс мистецтва у педагогічному процесі. Такі методи розкривають педагогічну ефективність інтеграцій, визначаючи їх поліфункціональність. У контексті взаємодії об'єднання мистецтв і педагогічних методів найважливу роль відіграє спосіб педагогічної взаємодії.

Поняття «підхід» у процесі формування емоційно-етичної компетентності розглядається в більш широкого сенсу ніж «метод» і «принцип». Метод – спосіб пізнання дійсності, її відтворення в мисленні. Спосіб, прийом або система прийомів для досягнення якої-небудь мети, для виконання певної операції [7, с. 49]. Виходячи із виявлених положень, був здійснений дефінітивний аналіз основних понять: етика, етична компетентність, емоції, емоційна компетентність. Згідно з Національним освітньо-науковим глосарієм, компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність [7, с. 43].

Етика – філософська наука, що вивчає мораль, з'ясовує її місце в системі суспільних відносин, досліджує моральні категорії, за допомогою яких виражаються моральні принципи, норми, оцінки, правила поведінки тощо [8, с. 119]. Емоції – реакції людини і тварин на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплюють усі види чутливості й переживань. Завдяки емоціям люди не лише відчують, сприймають, уявляють чи розуміють навколишню дійсність, а й переживають її. Сукупність емоцій та почуттів становить емоційну сферу людини. Розвиненість почуттів, здатність оптимально управляти своїми емоціями визначають емоційну культуру особистості [4, с. 116]. Розглянемо контекстний та діяльнісний підходи щодо формування емоційно-етичної компетентності..

Контекстний підхід у системі навчання, згідно з А. Вербицьким, є трансформацією освітньої діяльності здобувачів освіти у професійну діяльність спеціалістів. Побудова освітнього процесу за таким способом ставить певні задачі, умови та методи. Діяльнісний підхід виявляється тим, що діяльність виступає головним

фактором у становленні людини. Тому розвиток і становлення якостей людини протікає у діяльності. Л. Виготський та О. Леонтьєв стверджують, що педагогічна діяльність повинна бути спрямована на залучення учнів до активної спрямованої діяльності [3, с. 436].

Досліджуючи тенденцію розкладання поняття «емоційна компетентність» на складові, можна виокремити навички володіння собою, емпатію, комунікабельність.

Емпатійна культура – сукупність знань, переконань, вмінь і навичок, які характеризують здатність однієї людини підтримувати почуття іншої, таким чином, щоб у процесі співпереживання дане почуття, залежно від його змісту, форми, часу, необхідності ставало глибшим, доцільнішим або нейтралізувалося [4, с. 116]. Комунікабельність – процес побудови тактики поведінки, як навички з урахуванням певної мети. Схиляння іншого до бажаного напрямку, результатом якого буде симбіотична вигода.

Формування етичної компетентності на даний момент має пріоритетне значення. Її функції являються показником і результатом одночасно. Етична компетентність має функцію відображення: духовності, моральності, внутрішньої культури.

Професійна компетентність – наявність у педагога знань, умінь, навичок, які практично та теоретично доводять ефективність педагогічної діяльності [11, с. 102]. Методологічний рівень формування етичної компетентності використовує принципи сучасних виховних людинознавчих і культурологічних технологій, а також технологічний аспект у процесі формування, який включає: знання, доцільне використання методів, засобів етичного виховання, зв'язок з сучасними методиками етичного виховання, тощо [5]. Етична компетентність взаємопов'язана з саморозвитком, джерелом якого є процес постійного навчання. Її формування відбувається за декількох етапів розвитку. Такі етапи являються синергетичним результатом трьох головних складових освітнього процесу: предметної, професійно - суб'єктивної, соціокультурної.

Етична компетентність, належить до класу надпредметних компетентностей. У структурі таких компетентностей є інтегрований характер і властивість поєднання до певного комплексу ставлень, умінь, знань. Педагогічна етика у різні часи розглядалась як регулятор у системі взаємодій, де присутня двобічна пара, а саме «вчитель – ученик». Також вона визначає певні моральні умови, що до самого характеру такої взаємодії. Ми, досліджуючи етапи формування етичної компетентності, визначаємо сучасну суспільну тенденцію, у якій актуальним стає поглиблення набутих етичних знань, умінь і навичок у етичних засадах педагогічної професії та правилах професійної поведінки [10, с. 16].

Педагогічний процес – цілісний процес, що органічно поєднує навчання, виховання та

розвиток вихованців. Компоненти педагогічного процесу: мета, завдання, зміст, методи, засоби й форми взаємодії педагогів і вихованців, результати [4, с. 253].

Етична компетентність повинна бути сформована у системі взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу: когнітивного, особистісного операціонально-процесуального [2, с. 235]. Тобто згідно з такими сукупностями ознак етичної компетентності, на стадії її майже повної сформованості, її структура містить дві форми прояву: статичну і динамічну.

Структура статичної форми характеризує саме рівень сформованості моральних цінностей, які є базою принципів особистості, а також вони можуть віддзеркалювати наявний етичний рівень. Структура динамічної форми має прояви в умінні реагувати в різних психолого-педагогічних ситуаціях. Характер такого реагування виявляється без порушень норм педагогічної етики. При використанні даної форми створюються умови для педагогічної рефлексії. Але оптимальний шлях формування емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, знаходиться у процесі взаємодії статичної та динамічної форм, що може бути елементом у процесі професійної підготовки та квазіпрофесійної діяльності.

Відповідно до такого поетапного методу формування етичної компетентності є необхідним роз'яснити основні етапи: актуалізація - проходить усвідомлення майбутнім учителем потреби в формуванні етичної компетентності, актуалізація індивідуального потенціалу; технологічний – прискорення процесу розвитку комунікативно-етичних навичок, як елементу системи педагогічної діяльності; творчий – активний розвиток у структурі з етичною складовою; корекційний – характеризується складанням стійких ціннісних орієнтирів.

Висновки. Отже, розробка системи, що запускає процес формування емоційно-етичної компетентності завдяки спільній взаємодії науки та мистецтва у ролі педагогічних інструментів, дає змогу сильнішого ефекту в педагогічному впливі за рахунок синтезу. Але мистецтво має певні розбіги

з наукою, що потрібно роз'яснити у процесі педагогічної взаємодії. Мистецтво має тенденцію спрямованості на відтворення та створення художніх образів, певних об'єктів чи дій, що відокремлені або синтезовані з реальними. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва, роблячи аналіз, шукаючи суть, пізнаючи чи роз'яснюючи твори мистецтва, набувають сенс, досвід, зміст художнього освоєння дійсності, що призводить до формування емоційно-етичного ставлення та усвідомлення дійсності. Відтак, є необхідність у пошуку та розробки нових методів формування емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів, зокрема образотворчого мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базалук О. Кравченко О. Харченко Л. Педагогічна та професійна етика. Навчально-методичний посібник. Переяслав-Хмельницький, 2019.
2. Васянович Г. Педагогічна етика. Навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2011. 254 с.
3. Виготський, Л. Педагогічна психологія: Педагогіка-прес, 1996. 536 с.
4. Гончаренко С. Український Педагогічний словник. Київ, 1997. 374 с.
5. Журба К. Гаряча С. Формування етичної культури вчителів як необхідна умова сучасного виховання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. № 22. Умань: РВЦ «Софія», 2007. 234 с.
6. Збірник наукових праць. *Педагогічні науки*. 2011. № 57. Том 1. С. 10-20.
7. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ: «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 523 с.
8. Султанова. Н. Педагогічні аспекти формування етичної компетентності майбутнього педагога. *Педагогічний альманах*. 2010. № 6. 185 с.
9. Хоружа Л. Розвиток етичної компетентності майбутнього вчителя як багатофакторний процес. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 5. С. 16-22.
10. Хоружа Л. Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 41-48.
11. Хоружа Л. Етичний розвиток педагога: навчальний посібник. Київ: «Академвидав», 2012. 208 с.

НАУКОВА РЕФЛЕКСІЯ ФЕНОМЕНА «ЛІДЕРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

THE SCIENTIFIC REFLECTION OF THE «LEADERSHIP COMPETENCE» PHENOMENON OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS

Статтю присвячено висвітленню наукових засад аналізу проблеми формування лідерської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. За результатами аналізу наукових джерел встановлено, що актуальність започаткованої проблеми пов'язана з набуттям в системі неформальної (позашкільної) освіти України популярності вокально-хорового виду музичної освіти. Водночас, в системі вищої педагогічної освіти музичного профілю активізувався напрям удосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті формування їх творчої особистості як лідерів творчого колективу вихованців. Мета дослідження полягала у висвітленні концептуального значення та термінологічних контурів феномена «лідерська компетентність» в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Аналіз проблематики впровадження елементів теорії лідерства в освітній галузі дозволив стверджувати, що феноменологія «лідерства» як наукової категорії досліджується вченими в двох контекстах: психологічному та практично-прикладному. Відповідно до психологічного ракурсу розгляду проблеми вчені звертаються переважно до категорій «лідерські якості» та «лідерський потенціал», розуміючи їх як першоснову успішної реалізації фахівцем функцій керівника, організатора та координатора певної діяльності. У практично-прикладному контексті лідерство розглядається як додатковий елемент підвищення ефективності будь-якої діяльності, тобто як уміння фахівця виконувати одночасно суто професійну (предметну діяльність – педагогічну, наукову, мистецько-творчу тощо) та управлінську. Лідерську компетентність учителя музичного мистецтва визначено як особистісно-професійний конструкт, що містить в основі знання учителем елементів та основ теорії лідерства (як способів позитивного впливу на колектив з метою підвищення ефективності спільної діяльності); віддзеркалює здатність педагога до організації творчого колективу учнів на засадах фасилітаційного наставництва щодо творчих устремлінь школярів та емоційно-мотиваційного супроводу їх творчих інтенцій; здатність до швидкого реагування на зміну інтересів, потреб та мотивації всіх членів колективу вихованців з метою якнайкращої реалізації їхнього творчого потенціалу; реалізується уміннями налагоджувати позитивну атмосферу у педагогічно-творчому середовищі на засадах демократичної паритетної співпраці всіх учасників колективу (уміння уникати та розв'язувати конфлікти, проектувати та прогнозувати перебіг мистецько-освітнього процесу, організовувати та координувати діяльність всіх членів колективу); забезпечується сформованістю інноваційної спрямованості педагога як суб'єкта музично-педагогічної діяльності, розвиненим емоційним інтелектом.

Ключові слова: лідерство, лідерська компетентність, учитель музичного мистецтва, лідерська компетентність учителя музичного мистецтва, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, педагог Нової української школи.

The article is devoted to the scientific bases of the analysis of the problem of formation of leadership competence of future music art teachers. According to the analysis of scientific sources it is established that the urgency of the problem is related to the popularity of vocal and choral music education in the system of non-formal (extracurricular) education in Ukraine. At the same time, in the system of higher pedagogical education of music profile the direction of improvement of preparation of future music art teachers in the context of formation of their creative personality as leaders of creative collective of pupils became more active. The aim of the study was to highlight the conceptual meaning and terminological contours of the phenomenon of "leadership competence" in the context of training future music art teachers. Analysis of the implementation of elements of leadership theory in education has argued that the phenomenology of "leadership" as a scientific category is studied by scientists in two contexts: psychological and practical. According to the psychological perspective of the problem, scientists turn mainly to the categories of "leadership qualities" and "leadership potential", understanding them as the basis for the successful implementation of the specialist functions of leader, organizer and coordinator of certain activities. In a practical and applied context, leadership is seen as an additional element of improving the effectiveness of every activity, that is, as the ability of a specialist to perform both purely professional (subject activities – pedagogical, scientific, artistic and creative, etc.) and management. The leadership competence of a music art teacher is defined as a personal and professional construct, which is based on the teacher's knowledge of the elements and foundations of leadership theories (as ways to positively influence the team in order to increase the effectiveness of joint activities); reflects the teacher's ability to organize a creative team of students on the basis of facilitation mentoring on the creative aspirations of students and emotional and motivational support of their creative intentions; the ability to respond quickly to changing interests, needs and motivations of all members of the team of students in order to best realize their creative potential; realized by the ability to establish a positive atmosphere in the pedagogical and creative environment on the basis of democratic parity cooperation of all team members (ability to avoid and resolve conflicts, design and predict the course of artistic and educational process, organize and coordinate the activities of all team members); provided by the formation of innovative orientation of the teacher as a subject of music and pedagogical activities, developed emotional intelligence.

Key words: leadership, leadership competence, music art teacher, leadership competence of a music art teacher, training of future music art teachers, teacher of the New Ukrainian School.

УДК 378.371.013
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.32>

Галицан О.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Гетманець Н. Ю.,
аспірантка кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Нагальна потреба у переорієнтації освітнього процесу з «знаннєво-трансферної» на «особистісно-центровану», необхідність узгодження особистісного досвіду учня зі змістом освіти генерує необхідність тотального переосмислення концептуальної сутності та технологічних параметрів підготовки вчителя Нової української школи. Українська держава невпинно крокує шляхом до європейського освітнього середовища, в якому проголошено найвищою цінністю гуманізм, культуровідповідність та людиноцентрованість усіх сфер соціального життя. Відповідно, підготовка сучасного вчителя національної школи проголошує повсякчасне дотримання європейських освітніх цінностей як у частині переорієнтації на культуротворчу парадигму виховання молоді, так і в частині підготовки висококваліфікованих педагогів, здатних увиразнювати гуманістичний контекст в усіх площинах освітнього процесу.

В останні десятиліття в системі неформальної (позашкільної) освіти України набув популярності вокально-хоровий вид музичної освіти. Відтак, в системі вищої педагогічної освіти музичного профілю активізувався напрям удосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті формування їх творчої особистості як лідерів творчого колективу вихованців.

Все частіше актуалізуються питання становлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва (керівника хорового колективу, організатора дитячих свят, режисера та постановника учнівських вистав, творчих конкурсів тощо). Фахівці названого профілю мають демонструвати організованість, цілеспрямованість у діяльності, самоконтроль та підвищений емоційний інтелект. Разом із цим, лише яскраво виражений лідерський потенціал дозволить скоординувати та інтегрувати творчий колектив, спрямувати художньо-творчі зусилля учнів в правильному напрямі, активізувати мистецько-творчі інтенції вихованців з метою їх подальшої самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнотеоретична та професійно-предметна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва широко представлена у фундаментальних дослідженнях А. Растригіної, О. Рудницької, О. Ростовського, О. Щолокової та інших видатних вітчизняних науковців. Диригентсько-хорова підготовка майбутніх педагогів-музикантів неодноразово ставала предметом наукових напрацювань А. Авдієвського, Н. Дем'яненко, Л. Корній, В. Пащенко. Проблематики диригентсько-хорової педагогіки торкалися І. Левицька, Т. Осадча, З. Софроній, О. Чурікова-Кушнір, розробляючи наукові та технологічні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогів Нової

української школи. Потенціал урахування елементів теорії лідерства у практиці підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей розглядав І. Заболотний; загальнонаукові теорії лідерства та технології її застосування в освітньому процесі досліджували С. Нестуля, В. Ягоднікова.

Аналіз наукового доробку вчених та систематизація досвіду практичної роботи вчителів музичного мистецтва доводить недостатність дослідницької уваги до становлення майбутнього педагога-музиканта як наставника, фасилітатора та лідера (координатора та організатора творчого колективу вихованців). Відтак, невирішеною раніше частиною започаткованої проблеми є висвітлення теоретичних засад формування лідерських якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, увиразнення значущості його лідерського потенціалу та формування лідерської компетентності.

Мета дослідження полягає у висвітленні концептуального значення та термінологічних контурів феномена «лідерська компетентність» в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Завдання дослідження: 1) здійснити термінологічний аналіз проблематики формування лідерської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (схарактеризувати поняття «лідерські якості», «лідерський потенціал», «лідерська компетентність»); 2) визначити зміст феномена «лідерська компетентність учителя музичного мистецтва» у контексті розуміння його як генератора функції фасилітаційного наставництва у мистецько-освітньому процесі.

У дослідженні використано методи наукового аналізу спеціальної літератури, методи систематизації та упорядкування методичної інформації та інформації, що міститься у нормативних та інструктивних джерелах. З метою висвітлення методологічних, термінологічних та методичних контурів феномена «лідерська компетентність учителя музичного мистецтва» застосовано метод системного та контекстного аналізу наукової думки провідних науковців мистецько-освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Звернення до словникової та довідкової літератури дозволяє стверджувати, що походження слів «лідер» та «лідерство» («leader» та «leadership») слід шукати в англосаксонському мовному полі, адже дієслівна конструкція «leaden» (або «lead» (українською – «шлях»)) є найбільш точним позначенням дефініцій «іти», «подорожувати», «вказувати шлях» [1, с. 344].

Теорія лідерства, як невід'ємної константи в аналізі поведінкових реакцій в певній соціальній групі набула усталеної наукової платформи та поширення в соціально-психологічному середовищі завдяки американському досліднику К. Левіну. К. Левін та його послідовники здійснили

та репрезентували в 1930-х роках низку досліджень з проблем теорії конфліктів (конфліктології) та ввели у науковий обіг поняття «стиль лідерства» (авторитарний, демократичний та ліберальний) [8].

В контексті аналізу наукових засад сучасних теорій лідерства слід звернути увагу й на поведінкову теорію Л. Макгрегора який потлумачив лідерство як певну систему соціальних стосунків, параметрами якої виступають: 1) характеристика лідера як «провідника» соціальної групи; 2) характеристика всіх інших членів групи як «послідовників» (конкретизація потреб, мотивацій, думки кожного); 3) характеристика середовища (організації), у якій здійснюється комунікація (наявність корпоративної мети, загальноприйнятих для певного колективу норм та правил, цінностей); 4) суспільно-політичне, економічно-правове й соціальне середовище [9].

Як бачимо, феномен лідерства розглядається в двох проєкціях: з позиції суб'єкта діяльності (лідера) та у контексті взаємовідносин лідера з іншими членами групи або колективу (лідерство). Таке розуміння лідерства спричинило появу двох провідних напрямів у застосуванні феноменології лідерства у наукових дослідженнях. Перший напрям присвячено аналізу лідера як суб'єкта діяльності, тобто висвітлюються властивості та риси особистості, що забезпечують успішне становлення особистості. Інший напрям укорінився в теоріях управління, адже лідеру (як менеджеру, керівнику, організатору) відводиться ключова роль в системі управління колективом, організацією тощо.

Приєднуємось до наукової позиції С. Нестулі, яка, користуючись положеннями суб'єктно-діяльнісного підходу, визначила влучно та точно поняття «лідер» в такому формулюванні: «лідер є членом певної групи, ключова роль якого полягає у цілеспрямованні, орієнтації, інтеграції, контролюванні та синергії діяльності інших членів групи у ході розв'язання завдань колективного характеру; за лідером група визнає статусну перевагу й надає повноваження та право ухвалювати рішення в ситуаціях колективного значення» [3, с. 50].

Суголосну позицію висловлює В. Ягоднікова наполягаючи на тому, що: «лідер – член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі та надає право приймати рішення у важливих для неї ситуаціях...індивід, здатний виконувати основну роль в організації спільної діяльності і регулюванні взаємин у групі ...людина, яка завдяки своїм особистісним якостям впливає на членів соціальної групи» [7, с. 11].

Зважаючи на яскраво виражений суб'єктний характер лідерства, слід розглянути персонально-забезпечувальний контекст, тобто зосередити увагу на особистісних рисах лідера як суб'єкта діяльності. В даному аспекті слід розглянути детально поняття «лідерський потенціал».

Лідерський потенціал у соціально-психологічному контексті розуміється як властивість особистості, що віддзеркалює бажання та здатність індивіда до ефективного лідерства, як сукупного комплексу внутрішніх (індивідуальних) потреб, засобів, ціннісного ставлення, які забезпечують досягнення певного рівня синтезування та інтегрування компетентності, професійної активності, корпоративної відповідальності, комунікабельності та відкритості до взаємодії. Названий синтез уможливорює здійснення позитивного активного впливу на всіх членів групи (колективу) у процесі розв'язання завдань у різних видах життєдіяльності та увиразнює позитивну налаштованість у ході професійного становлення всіх суб'єктів.

Психологічний підхід до аналізу лідерського потенціалу дозволяє визначити низку рис та властивостей особистості фахівця, що є його репрезентантами, як-от: комунікативна спрямованість, відкритість до міжособистісної взаємодії, екстравертованість, цілеспрямованість та активна змобілізованість, мотивація до успіху та уникнення невдач, урівноваженість та розсудливість, емоційна усталеність та емоційний інтелект, упевненість у собі та рішучість, інноваційна спрямованість, креативність та готовність до ризиків, здатність до критичного та рефлексійного аналізу професійних явищ, когнітивна та поведінкова гнучкість, професійна мобільність.

Педагогічний ракурс проблематики лідерства в нашій країні представлено переважно в контексті зміни рольових позицій педагога Нової української школи як лідера. Дослідниками (О. Галіцан, С. Коломійченко, З. Курлянд, О. Фокшею та ін.) висвітлено фасилітаційну компетентність учителя як здатність до управління колективом учнів на засадах упровадження емпатійної педагогічної підтримки учнів; здатність налагоджувати міжособистісну взаємодію в колективі на засадах конгруентного толерантного спілкування. Вчені роблять правомірний висновок про те, що педагог-лідер – це, передусім фасилітатор, медіатор у конфліктах, наставник у становленні особистості та ментор у розробці індивідуальної траєкторії творчого становлення здобувача освіти.

В контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва теорія лідерства набуває першочергового значення насамперед в контексті підготовки фахівців за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 «Музичне мистецтво», адже випускники спеціальностей можуть обіймати такі посади зокрема: Керівник оркестру (ансамблю духових інструментів), Керівник хору (фольклорного ансамблю), Хормейстер, Керівник музичний.

Сутність спеціальної хормейстерської та диригентської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначено З. Софроній,

О. Чуріковою-Кушнір. Приєдуємось до думки вчених, які потлумачили її як цілеспрямований, системний мистецько-освітний процес творчого характеру, що уналежнює різноманітні види творчої діяльності (пошук та добір хороших творів, організація індивідуальної роботи з його розучування, безпосереднє вивчення хорошого твору учнями під керівництвом педагога, концертне виконання хорошого твору) [6, с. 246].

На думку І. Заболотного, організація хорошого колективу передбачає конструювання складної системи інтегрування суспільних, художньо-творчих, організаційних та безпосередньо вокально-хорових елементів [2].

Відтак, саме керівник та лідер вокально-хорошого колективу має забезпечувати органічне синтезування названих елементів з метою оптимального включення всіх учасників до мистецько-освітнього процесу.

Хоровий колектив, продовжує І. Заболотний, є специфічною «творчою лабораторією», в межах якої мають реалізовуватись такі провідні функції: соціально-педагогічна, художньо-творча та музично-творча. Відтак, наголошує дослідник, особистість диригента-хормейстера має поєднувати в собі й декілька професійно-важливих функцій, а саме: диригента, музиканта, педагога, організатора, психолога, артиста [2, с. 115].

Сучасна фахова підготовка професіонала – керівника хорошого колективу передбачає опанування ним всіма виразними засобами музичного мистецтва; набуття умінь використовувати фахово-орієнтовані знання та формування навичок реалізації їх у різноманітних ситуаціях професійної взаємодії. Оптимальна диригентсько-хорова підготовка майбутнього педагога-музиканта, як керівника та лідера хорошого колективу учнів, має передбачати елементи підготовленості до органічної фасилітаційної взаємодії з учнями, адже лише доцільна та правильно організована педагогічна підтримка особистісного становлення школяра як митця, педагогічних супровід його художньо-творчих інтенцій створює сприятливе емоційне середовище хорошого колективу на засадах співпраці та взаємоповаги.

Спираючись на це можемо стверджувати, що сучасна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва має урахувати й формування лідерської компетентності як професійно-значущої та особистісної якості фахівця.

Відповідно наукових засад компетентного підходу в освіті, дефініції «компетентність» і «компетенція» набули поширення в науково-педагогічній практиці як базові конструкти, що переорієнтують освіту на вироблення певних умов (середовищних, особистісних, контекстних) для оволодіння синтезом компетенцій, що необхідні здобувачу освіти для оптимальної стійкої

життєдіяльності в сучасних інноваційних та складних умовах, а також для ефективного відтворення професійної діяльності.

Компетентність, як науковий та професійно-прикладний конструкт, у загальному вигляді може бути визначений як динамічне неаддитивне поєднання розумово-пізнавальних («хочу знати») та метакогнітивних («знаю та можу зреалізувати») професійних навичок, параметрів свідомого послуговування набутими знаннями на практиці,

Спираючись на наукові параметри компетентного підходу в освіті та з урахуванням специфіки професійної діяльності вчителя музичного мистецтва визначимо зміст феномена «лідерська компетентність учителя музичного мистецтва».

Лідерську компетентність учителя музичного мистецтва розуміємо як особистісно-професійний конструкт, що містить в основі знання учителем елементів та основ теорій лідерства (як способів позитивного впливу на колектив з метою підвищення ефективності спільної діяльності); віддзеркалює здатність педагога до організації творчого колективу учнів на засадах фасилітаційного наставництва щодо творчих устремлінь школярів та емоційно-мотиваційного супроводу їх творчих інтенцій; здатність до швидкого реагування на зміну інтересів, потреб та мотивації всіх членів колективу вихованців з метою якнайкращої реалізації їхнього творчого потенціалу; реалізується уміннями налагоджувати позитивну атмосферу у педагогічно-творчому середовищі на засадах демократичної паритетної співпраці всіх учасників колективу (уміння уникати та розв'язувати конфлікти, проєктувати та прогнозувати перебіг мистецько-освітнього процесу, організовувати та координувати діяльність всіх членів колективу); забезпечується сформованістю інноваційної спрямованості та педагога як суб'єкта музично-педагогічної діяльності, розвиненим емоційним інтелектом.

Висновки. Аналіз проблематики впровадження елементів теорії лідерства в освітній галузі дозволяє стверджувати, що феноменологія «лідерства» як наукової категорії досліджується вченими в двох контекстах: психологічному та практично-прикладному. Відповідно до психологічного ракурсу розгляду проблеми вчені звертаються переважно до категорій «лідерські якості» та «лідерський потенціал», розуміючи їх як першооснову успішного реалізації фахівцем функцій керівника, організатора та координатора певної діяльності. У практично-прикладному контексті лідерство розглядається як додатковий елемент підвищення ефективності будь-якої діяльності, тобто як уміння фахівця виконувати одночасно суто професійну (предметну діяльність – педагогічну, наукову, мистецько-творчу тощо) та управлінську функції.

За результатами наукової розвідки можемо стверджувати, що реструктуризація педагогічно-мистецьких спеціальностей у нашій країні спричинила переосмислення та перегляд функційно-реалізаційних параметрів професійної діяльності педагога-музиканта в контексті необхідності урахування феноменології «лідерства» як наукової та міждисциплінарної категорії. На основі опрацювання наукових джерел та аналізу практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої педагогічної освіти вважаємо доцільним та перспективним подальший розгляд поняття «лідерська компетентність учителя музичного мистецтва» як генератора функції фасилітаційного наставництва у Новій українській школі.

Перспективи подальшого розгляду проблематики формування лідерської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва вбачаємо у визначення компонентної структури означеного феномену та ознак його сформованості в здобувачів освіти на різних освітніх рівнях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками і доповненнями). Укладач і головний редактор В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 678 с.
2. Заболотний І. Аксиологічний аспект професійної підготовки диригентів-хормейстерів. *Молодь і ринок*. № 2/181 (2020). С. 114-118.
3. Нестуля С. Модель дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету. *Теоретичні та прикладні спектри дослідження феноменів лідерства, управління та розвитку соціального об'єкту*, 2019. № 2. С. 49–59.
4. Осадча Т. В., Левицька І. М., Клубкова С. А. До питання вдосконалення хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (197), 143-148. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-143-148>
5. Соловйов В. А. Мануальна технічна майстерність як фактор професійної підготовки майбутнього керівника хорового колективу. *Молодий вчений*. 2018. № 4(2). С. 533–536.
6. Софроній З., Чурікова-Кушнір О. Методичні засади хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2020. Т. 97, № 4. С. 245–258.
7. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Луганськ, 2006. 21 с.
8. Lewin K. Field theory in social science : selected theoretical papers. Westport, Conn. : Greenwood Press, 1951. 346 p.
9. McGregor, Douglas. The Human Side of Enterprise : annotated edition. Douglas Mc Gregor ; updated Joel E Cuthbert – Gerchenfeld. New-York : Toronto And, 1960. 256 p.

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

IMPROVEMENT OF TRAINING CONTENT ON THE SAFETY OF LIFE ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS

У статті звертається увага на те, що розвиток людської цивілізації не зменшує кількості небезпек, а призводить до появи нових, відтак у контексті забезпечення сталого розвитку людства ключову роль відіграє компетентність із безпеки життєдіяльності. Стверджується, що необхідність її сформованості є надзвичайно актуальною стосовно педагогічних працівників, адже здобувачі освіти як представники зростлого покоління – це майбутнє української нації, її генофонд і стратегічний суспільний потенціал. Підкреслюється, що педагог, відповідно до чинного законодавства, повинен забезпечувати безпечні й нешкідливі умови в закладах освіти та сприяти розвитку безпекової компетентності здобувачів освіти.

Зазначається, що формування компетентності з безпеки життєдіяльності на етапі фахової підготовки безпосередньо визначається змістом навчання. Наводиться авторська позиція, що корелює з поглядами багатьох науковців щодо визначальної ролі змісту навчання в підготовці майбутніх фахівців, який повинен відповідати вимогам часу. Стверджується про необхідність удосконалення змісту навчання з безпеки життєдіяльності, яка полягає в урахуванні нових і зростаючої актуальності відомих небезпек та в урахуванні нових способів профілактики чи запобігання небезпек або ж мінімізації їх наслідків. Небезпеками, які зумовлюють необхідність удосконалення змісту навчання з безпеки життєдіяльності визначено війну, світову пандемію коронавірусу COVID-19; масове дезінформування, кібербулінг, розвиток синдрому цифрового слабоумства, комп'ютерної та ігрової наркоманії, появу суїцидальних квестів внаслідок стрімкої інформатизації; глобалізацію світового простору, відкритість кордонів, розширення меж товарообігу; надмірне, неконтрольоване та бездумне використання отрутохімікатів; стрімке поширення таких небезпечних рослин як амброзія полинолиста та борщівник Сосновського; масову необізнаність з механізмами поширення токсоплазмозу.

Робиться висновок про необхідність подальшої актуалізації уваги до означеної проблематики з огляду на зростаючу кількість

небезпек та мінливість нинішньої дійсності.

Ключові слова: небезпеки, удосконалення, зміст навчання, безпека життєдіяльності, майбутні педагоги.

The article draws attention to the fact that the development of human civilization does not reduce the number of dangers, but leads to the emergence of new ones, so in the context of ensuring sustainable development of mankind, the key role is played by competence in life safety. It is argued that the need for its formation is extremely important for teachers, because students as representatives of the older generation - is the future of the Ukrainian nation, its gene pool and strategic social potential. It is emphasized that the teacher, in accordance with current legislation, must ensure safe and harmless conditions in educational institutions and promote the development of safety competence of students.

It is noted that the formation of competence in life safety at the stage of professional training is directly determined by the content of training. The author's position is correlated with the views of many scholars on the decisive role of the content of education in the training of future professionals, which must meet the requirements of time. It is argued that it is necessary to improve the content of safety training, which is to take into account new and growing relevance of known hazards and to take into account new ways to prevent or prevent hazards or minimize their consequences. The dangers that necessitate the improvement of the content of lifelong learning are the war, the global pandemic of the coronavirus COVID-19; mass disinformation, cyberbullying, the development of digital dementia, computer and gambling addiction, the emergence of suicide quests due to rapid informatization; globalization of the world space, open borders, expanding the boundaries of trade; excessive, uncontrolled and reckless use of pesticides; rapid spread of such dangerous plants as ragweed and Sosnowski's hogweed; mass ignorance of the mechanisms of spread of toxoplasmosis.

It is concluded that it is necessary to further update the attention to these issues in view of the growing number of dangers and variability of the current reality.

Key words: dangers, improvement, content of education, safety of life, future teachers.

УДК 371.7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.33>

Глінчук Ю.О.,

докт. пед. наук,
доцент кафедри загальнотехнічних
дисциплін, технологій
та цивільної безпеки
Рівненського державного
гуманітарного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Неминуchoю складовою людського життя є небезпеки, і будь-які еволюційно-трансформаційні зміни не зменшують їх кількості, а лише призводять до появи нових. Як стверджує О. Бокшиц, людська цивілізація досягає все більшої могутності, а проблема безпеки її існування стає все більш гострою [2, с. 5]. Відтак у контексті забезпечення сталого розвитку людства ключову роль відіграє компетентність із безпеки життєдіяльності (далі – БЖД). Необхідність її сформованості

є надзвичайно актуальною стосовно педагогічних працівників, адже здобувачі освіти як представники зростлого покоління – це майбутнє української нації, її генофонд і стратегічний суспільний потенціал. Педагог, з одного боку, відповідно до чинного законодавства, повинен забезпечувати безпечні й нешкідливі умови в закладах освіти, а, з іншого, – сприяти розвитку безпекової компетентності в здобувачів освіти.

Цілком очевидно, що формування компетентності з безпеки життєдіяльності на етапі фахової підготовки безпосередньо визначається змістом навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Через призму розвитку суспільства бачать зміст освіти І. Червінська та Я. Никорак, підкреслюючи, що освітня система є ефективною лише тоді, коли відповідає часу, внаслідок чого однією з головних ланок її реформування повинна бути модернізація змісту освіти [14].

На необхідності перегляду змісту освіти та його удосконалення, зокрема, в руслі Болонського процесу та компетентнісного підходу наголошує І. Г. Клімова [4].

Обов'язковість відповідності змісту навчання викликам сьогодення у формуванні культури безпеки життєдіяльності студентів обстоює С. Гвоздій [3].

Те, що зміст підготовки майбутнього педагога має включати матеріал, вивчення якого підвищить рівень життєохоронної компетентності, підкреслює І. Яковлева [15, с. 11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри загальну визнаність необхідності удосконалення змісту навчання фахівців відповідно до сучасних суспільних запитів, проблема удосконалення змісту навчання з безпеки життєдіяльності майбутніх педагогів залишається розробленою недостатньо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) – обґрунтувати удосконалення змісту навчання з БЖД майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

На наш погляд, удосконалення змісту навчання з БЖД полягає в урахуванні нових і зростаючої актуальності відомих небезпек та в урахуванні нових способів профілактики чи запобігання небезпек або ж мінімізації їх наслідків.

Надзвичайно несприятливим геополітичним чинником для України є наявність по сусідству Російської Федерації – держави-агресора. Зокрема, ще до початку війни Б. Левик та Л. Кривизюк наголошували, що сучасні реалії України (втрата території Криму, військовий конфлікт на східних територіях держави, суб'єктивний досвід частини громадян щодо втрати майна, роботи і безпеки тощо) зайвий раз прямо і побічно актуалізують проблематику національної безпеки [6]. Вторгнення ж російських військ в Україну 24 лютого 2022 року довело, що, окрім збройних сил України, цілком для ураження є й цивільне населення, зокрема, діти.

На наш погляд, це зумовлює необхідність посилення уваги до алгоритмів поведінки в умовах надзвичайних ситуацій військового характеру та способів надання першої невідкладної допомоги. Тим більше, зважаючи на те, що в силу надання автономії закладам вищої освіти з багатьох освітніх програм вилучено дисципліну «Цивільний захист».

Справжнім викликом сьогодення стала світова пандемія коронавірусу COVID-19. Ситуацію із

безпосередньою загрозою інфікування ускладнив надмір фейкової інформації. Адже, як доводять Є. Мазур та В. Фурашев, зважаючи на те, що наразі близько 22,9 млн українців користуються Інтернетом, проблема інформації та фейкових новин ще ніколи не була настільки актуальною, оскільки мають місце роздмухування паніки, применшення загроз, пошук панацеї, антинауковість та нісенітниця. Тому в нинішніх умовах населення є особливо вразливим до інформаційних небезпек [8]. Навіть ВООЗ в лютому 2020 р. було оголошено, що світ зіштовхнувся з «масовою інфодемією», внаслідок чого надмірна кількість недостовірних даних перешкоджає людям отримати адекватну оцінку подій у світі [11, с. 66]. Це, в свою чергу, підвищило рівень соціальної напруги. Тому вважаємо, що в курсі вивчення БЖД необхідно розглядати не лише пандемію коронавірусу в санітарно-гігієнічному чи лікувально-профілактичному контекстах, а й у контексті виникнення та поширення фейкової інформації з метою маніпуляції свідомістю населення.

Стрімка інформатизація не лише збільшила можливість масового дезінформування, а й призвела до появи кібербулінгу, розвитку синдрому цифрового слабоумства, комп'ютерної та ігрової наркоманії, суїцидальних квестів «Синій кит», «Червона сова» й ін., що теж потребує відповідного врахування у змісті навчання з БЖД. Адже, як стверджує І. Лубенець, однією з вагомих причин того, що дорослі (батьки, педагоги) не можуть надати адекватної допомоги представникам зростлого покоління, є відсутність у них відповідних знань та досвіду [7].

Нині для значної частини населення вже стало звичним як працювати, так і відпочивати за кордоном. Водночас значно збільшився товарообіг між державами й регіонами. Відповідно, оновився і спектр небезпек (незвична, а, часто, і небезпечна їжа, небезпечні природні явища, рослини, тварини, невідомі звичаї тощо). Відтак ми переконані, що зміст навчання з БЖД повинен сприяти формуванню безпечних моделей поведінки в нових чи малознайомих ситуаціях при перебуванні поза межами країни.

Однією з вагомих причин екологічної кризи є надмірне, неконтрольоване та бездумне використання отрутохімікатів (у сільськогосподарському виробництві, на приватних присадибних ділянках і, навіть, у кімнатному квітникуарстві). Проте, як зазначають Онофрій Т. Р., Коленда О. В. та Коленда Н. О., вже стало зрозумілим, що подальше нарощування хімізації веде у глухий кут [9].

Сучасною альтернативою багатьох отрутохімікатів є біопрепарати. Наприклад, навіть із таким злісним шкідником, як колорадський жук відмінно бореться «Актофіт», який є безпечним для теплокровних та не викликає звикання в шкідника.

Однак це відомо лише незначній частині населення. Тому вважаємо за доречне ознайомлення майбутніх фахівців із технологіями органічного землеробства.

Нині у змісті багатьох навчальних курсів безпечного, валеологічного та здоров'язберігального характеру наявні аспекти, що стосуються якості харчових продуктів, здорового харчування тощо, однак, недостатньо висвітленими лишаються аспекти, що стосуються посуду, хоча багато його поширених видів є шкідливими для організму [10]. Відтак це потребує відповідного врахування у змісті навчання з БЖД.

Прикрою реальністю нинішньої дійсності є стрімке поширення борщівника Сосновського [12] та амброзії полинолистої [13]. Борщівник Сосновського спричиняє опіки і при значному контакті з тілом може призвести навіть до смерті. Амброзія полинолиста спричиняє сильні алергічні реакції у період цвітіння, ускладненням яких стають запальні процеси. Проте кількість обізнаних студентів із небезпечністю цих рослин залишається незначною. Так, наприклад, студенти однієї з академічних груп розповіли, що під час туристичної подорожі по Закарпаттю їм дошкуляли комарі. Тому вони відмахувались від них вирваними великими листками, як потім виявилось, борщівника Сосновського. В результаті всі отримали опіки рук.

Розглядаючи небезпечні властивості амброзії полинолистої, кілька студентів дійшли до висновку, що саме вона є причиною алергічних реакцій, що проявлялись у них чи їхніх близьких улітку та на початку осені. Одна зі студенток разом зі своєю матір'ю зробили алергопроби і аналіз підтвердив алергію на амброзію полинолисту. Тому, на наш погляд, при вивченні БЖД студенти повинні усвідомити властивості цих небезпечних рослин та навчитись ідентифікувати їх за зовнішнім виглядом.

Багато хто утримує домашніх улюбленців, однак більшість не знає про те, що, окрім паразитів, вони є переносниками такого небезпечного захворювання, як токсоплазмоз. Токсоплазмоз особливо небезпечний для вагітних, оскільки провокує викидень або вади розвитку плоду [5]. Проте аналіз на токсоплазмоз вагітні здають, стаючи на облік у жіночій консультації, хоча зараження здебільшого стається раніше. Зокрема, одна зі студенток після пари з «Безпеки життєдіяльності», на якій розглядалося питання токсоплазмозу розповіла, що заразилася токсоплазмозом від подарованого їй kota-сфінкса. Інша студентка розповіла, що заразилася токсоплазмозом, ймовірно, в гостях у товаришки після прийняття ванни, де перед цим купали kota. Тому ми переконані, що при вивченні БЖД студенти повинні не лише розширити уявлення щодо захворювань, які переносять домашні улюбленці, а й почати усвідомленіше ставитись до майбутнього батьківства.

Висновки і подальші перспективи. Отже, адекватною відповіддю на появу нових чи зростаючу актуальність відомих небезпек є удосконалення змісту навчання з «Безпеки життєдіяльності». Зокрема, до аспектів, які зумовлюють необхідність відповідного удосконалення змісту навчання з цієї дисципліни для майбутніх педагогів ми відносимо: війну; світову пандемію коронавірусу COVID-19; стрімку інформатизацію; глобалізацію світового простору; низький рівень обізнаності населення з актуальними небезпеками та шляхами їх профілактики.

З огляду на кількість небезпек та мінливість нинішньої дійсності, ми не претендуємо на повноту висвітлення порушеного питання. Подальші перспективи вбачаємо у більш широкому дискурсі серед наукової спільноти з означеної проблематики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабчук Л. Р. Харчовий керамічний посуд як джерело кадмієвої інтоксикації людського організму. *Фізика і хімія твердого тіла*. 2017. Т. 18. № 3. С. 354–357.
2. Бокшиц О. М. Формування знань з безпеки життєдіяльності у студентів вищих навчальних закладів й заходи запобігання нещасних випадків на виробництві. *Молодий вчений*. 2017. № 9.1 (49.1). С. 5–8.
3. Гвоздій С. П. Відповідність викликам сьогодення як принцип добору змісту навчання у процесі формування культури безпечної життєдіяльності студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. № 4 (111). С. 43–49.
4. Клімова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний розвиток аналізу. *Право та інноваційне суспільство*. 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pric_2013_1_10.pdf (дата звернення: 4.02.2022).
5. Кудрявченко О. П. Вивчення шляхів передачі токсоплазмозу з використанням ПЛР. *Ветеринарна біотехнологія*. 2014. Випуск 24. С. 79–82.
6. Левик Б., Кривизюк Л. Аналітика цінності суспільно-політичних процесів на прикладі міжнародної військової співпраці Збройних Сил України у безпечовому і оборонному просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*. 2020. Вип. 42 (56). С. 271–280.
7. Лубенець І. Кібернасільство (кібербулінг) серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Jurnalul Juridic National: teorie si practica*. 2016. Iunie. С. 178–182.
8. Мазур Є., Фурашев В. Фейкові новини стосовно COVID-19 в інформаційному просторі та їх вплив на населення. *Вплив пандемії коронавірусу COVID-19 на права, свободи і безпеку людини в інформаційній сфері*: Матеріали науково-практичної студентської конференції (м. Київ, 12 травня 2020 р.): НТУУ КПІ ім. Ігоря Сікорського. Вид-во: «Політехніка». 2020. С. 62–65.
9. Онофрій Н. О., Коленда О. В., Коленда Н. О. Органічні технології як пріоритетний напрям розвитку сільського господарства Волині. *Органічне вироб-*

ництво: освіта і наука: збірник тез II Всеукраїнської конференції (м. Київ, 31 жовтня 2019 р.). Київ. 2019. С. 38–41.

10. Опасность тефлоновой посуды. *Великая эпоха*. 2015. 18 августа. URL: <https://www.epochtimes.com.ua/ru/zdorovyi-obraz-zhyni/opasnost-teflonovoy-posudy-115001> (дата обращения 4.02.2022).

11. Румянцева К., Фурашев В. Проблема фальсифікації даних під час пандемії. *Вплив пандемії коронавірусу COVID-19 на права, свободи і безпеку людини в інформаційній сфері*: Матеріали науково-практичної студентської конференції (м. Київ, 12 травня 2020 р.): НТУУ КПІ ім. Ігоря Сікорського. Вид-во: «Політехніка». 2020. С. 65–67.

12. Соломійчук М. П., Кордулян Р. О., Гунчак В. М., Борзих О. І. Особливості статусу борщівника Сосновського в Україні та системний підхід у боротьбі та лік-

відації небезпечного виду бур'яну. *Передгірне та гірське землеробство*. 2020. Випуск 67 (II). С. 198–214.

13. Солоненко В. І., Атаманюк О. В. Явище амброзії полинолистної (*Ambrosia artemisiifolia* L.) як проблема загальнодержавного рівня: загрози, тенденції, наслідки. *Сільське господарство та лісівництво*. 2019. № 12. URL: <http://forestry.vsau.org/storage/articles/November2019/ZASLmG8K5ggPkXwVuK1E.pdf> (дата звернення 5.02.2022).

14. Червінська І. Б., Никорак, Я. Я. Модернізація змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 464–467.

15. Яковлева И. А. Организационно-педагогические условия формирования культуры здоровья студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. 2007. Красноярск. 29 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF POLY CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

У статті акцентовано увагу на актуальній потребі сучасної вищої освіти – підготовці фахівця нового покоління. Зазначено, що стратегія розвитку сучасної вищої освіти в Україні має враховувати інтеграцію європейської освіти та забезпечення якісної підготовки фахівців у контексті неперервної освіти.

Визначено характеристики конкурентоспроможного фахівця, основою яких є володіння навичками міжкультурної комунікації у системі професійного спілкування. Обґрунтовано необхідність формування у студентів полікультурної компетентності, як невід'ємної складової професійної компетентності майбутніх педагогів.

Зазначено, що у науковому дискурсі не має одностайності щодо тлумачення дефініції «полікультурна компетентність». Термін «полікультурна компетентність майбутніх вчителів іноземних мов» трактується авторкою як складне інтегроване поняття, що відтворює здатність особистості не лише популяризувати власну культурну спадщину, а й бути готовим до продуктивної інтеракції в умовах полікультурного середовища на засадах діалогу культур, взаєморозуміння, взаємоповаги й толерантного ставлення до ціннісних надбань інших національностей.

З'ясовано, що основною метою у реалізації полікультурної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є організація навчально-виховного процесу, побудованого на основі діалогу культур; виховання поваги і формування інтересу до національних цінностей та особливостей інших народів, їх мови, традицій, культур; принцип творчої доцільності використання культурних цінностей.

Визначено педагогічні умови формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів можна досягнути шляхом цілеспрямованого та системного впливу на особистість студентів та раціонального поєднання аудиторної і самостійної пошукової роботи здобувачів вищої освіти, інтегрування нових ідей щодо надання освітніх послуг в сучасному конкурентному просторі.

Усі висновки статті зроблено на основі теоретичного аналізу лінгводидактичних досліджень і практики навчання студентів – майбутніх вчителів іноземних мов.

Ключові слова: конкурентоспроможний фахівець, заклад вищої освіти, здобувач вищої освіти, компетентнісний підхід, професійна компетентність, полікультурне середовище.

The article focuses on the urgent need for modern higher education – the training of specialists of a new generation. It is noted that the strategy for the development of modern higher education in Ukraine should take into account the integration of European education and ensure quality training in the context of life-long education.

The characteristics of a competitive specialist are determined, the basis of them is the possession of intercultural communication skills in the system of professional communication. The necessity of forming multicultural competence in students as an integral part of professional competence of future teachers is substantiated.

It is noted that there is no unanimity in the scientific discourse on the interpretation of the definition of "multicultural competence". The author interprets the term "multicultural competence future foreign language teachers as a complex integrative concept that reproduces the ability of an individual not only to promote his own cultural heritage, but also to be ready for productive interaction in a multicultural environment based on intercultural dialogue, mutual understanding, mutual respect and tolerance of other values.

It was found out that the main goal in the implementation of multicultural orientation of professional training of future foreign language teachers is the following one: the organization of the educational process based on the dialogue of cultures; fostering respect and interest in the national values and characteristics of other peoples, their languages, traditions, culture; the principle of creative expediency of the use of cultural values.

The pedagogical conditions for the formation of multicultural competence of future foreign language teachers in higher education institutions are determined.

The study suggests that the formation of multicultural competence of future teachers can be achieved through purposeful and systematic impact on the personality of students and a rational combination of classroom and independent research, integrating new ideas for educational services in today's competitive world.

All conclusions of the article are made on the basis of theoretical analysis of linguodidactical research and practice of teaching foreign language teachers.

Key words: competitive specialist, institution of higher education, competency based approach, professional competence, multicultural environment.

УДК 378.011.3-051:81'243
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.34>

Гулич М.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний освітній простір зорієнтований на перспективу та забезпечення умов для розвитку у молодого покоління почуття власної національної гідності та громадянської позиції. Це створює сприятливі умови для становлення особистості, яка бере на себе

відповідальність за власну життєдіяльність та стає реальним суб'єктом функціонування суспільства. Закон України "Про вищу освіту", Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки та інші нормативно-правові документи визначають пріоритети розвитку освітньої системи в Україні у найближчому

майбутньому. Формування полікультурної особистості здобувача вищої освіти є невід'ємною складовою підготовки молодого покоління до гармонійного життя в багатоетнічному суспільстві. Проблеми розвитку полікультурності, самоосвіти та готовності майбутніх фахівців до неперервного навчання впродовж життя набувають ваги насамперед в контексті європейського освітнього виміру. У даному контексті виникає очевидна необхідність побудови навчально-виховного процесу у ЗВО на засадах полікультурності [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній вітчизняній педагогічній літературі наявна низка розробок у яких окреслюються особливості формування полікультурної компетентності фахівців різноманітних галузей. Зокрема, деякі аспекти проблеми, що досліджується висвітлювали у своїх працях С. Авхутська, М. Моцар, М. Онищенко, О. Кондратьєва, О. Котенко, Л. Чередниченко та інші. Так, до прикладу, окремі дослідники трактують полікультурну компетентність як набір певних знань, умінь, якостей, цінностей (М. Моцар, О. Котенко). Існує також розуміння полікультурної компетентності як певної інтегративної характеристики, комплексної особистісної якості людини (С. Авхутська, М. Онищенко, Л. Чередниченко). У наукових розвідках інших вчених (Л. Гончаренко, В. Кузьменко, А. Суценко та ін.) полікультурна компетентність визначається як важливий складник професіоналізму фахівця, як готовність людини до продуктивної особистісної та професійної взаємодії в багатокультурному середовищі [12, с. 60].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак здійснений аналіз наукових праць дав змогу виявити, що питання формування полікультурної компетентності як складника професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов потребує подальшого дослідження та уточнення.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов, дотримання яких сприятиме формуванню полікультурної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Полікультурна компетентність здобувачів вищої освіти є інтегративною професійно важливою властивістю майбутніх фахівців. Як бачимо, чимало дослідників означеної проблеми розглядають полікультурну компетентність з різних ракурсів. Проаналізувавши усі вищезгадані трактування, ми дійшли висновку, що термінологічне поле поняття «полікультурна компетентність» досить широке та неоднозначне. У нашому дослідженні ми розуміємо полікультурну компетентність майбутніх вчителів іноземних мов як складне інтегроване поняття, що відтворює здатність особистості не лише популяризувати власну культурну спадщину, а й бути готовим до продуктивної інтеракції в умовах полікультурного середовища на засадах діалогу культур, взаєморозуміння, взаємоповаги й толерантного ставлення до ціннісних надбань інших національностей.

Цілком очевидно, що дослідження проблеми формування полікультурної компетентності особистості студентів нерозривно пов'язане з розвитком компетентнісного підходу в освіті. Як відомо, сутність даного підходу полягає не стільки в інформованні людини, що навчається, скільки в здатності навчити її вирішувати проблеми, які можуть виникнути як у професійному, так і повсякденному житті та передбачає формування набору базових компетенцій випускника закладу вищої освіти, що визначають як його професійно орієнтовані здібності, так і світоглядні концепції [1, с. 201-203].

Завдання створення загальноєвропейського освітнього середовища розв'язуються саме у контексті компетентнісного підходу, який визначає оптимальне розуміння змісту кваліфікації фахівців на рівнях професійної підготовки. Як відомо, унікальність даного підходу полягає у наданні можливості здійснювати інтегрований процес навчання, а отже, певна цілісність інноваційно спрямованих професійно активних функцій фахівця, аналіз проводиться комплексним та слугує основою для моделювання компетентнісних характеристик майбутнього фахівця [5].

Ми погоджуємося із твердженням про те, що реалізація полікультурного компоненту в процесі формування особистості майбутнього фахівця в системі вищої педагогічної освіти сприятиме інтеграції особистості в єдиний світовий культурний простір [3].

Окрім того, дослідниця означеної проблеми О. Кондратьєва зазначає, що «процес формування полікультурної компетентності майбутніх учителів є ефективним у процесі вивчення мови, адже саме мова забезпечує зв'язок між окремою людиною та ментальністю нації» [6, с. 429]. Нам також імпонує твердження дослідниці про те, що «усі елементи народної культури знаходять своє відображення у мові певного народу, яка є відмінною від інших саме через специфіку відображення в ній світу і формування мовної свідомості людини». Разом з тим зміст процесу формування полікультурної компетентності передбачає становлення майбутнього педагога як полікультурної особистості, отримання студентами знань щодо особливостей іншомовної культури, закономірностей та принципів організації полікультурного діалогу, сутності та способів формування і самовиховання полікультурної компетентності; створення полікультурного середовища ЗВО для передачі студентам інструментарію самопізнання і самовдосконалення [6, с. 430].

З огляду на зазначене вище, вважаємо, що формування полікультурної компетентності студентів, як однієї із ключових професійних компетентностей майбутніх вчителів ІМ, що здійснюється протягом всього навчання у ЗВО, передбачає виконання наступних пріоритетних завдань:

— формування уявлень про культуру усного та писемного спілкування мовою, яка вивчається;

- формування знань про лінгвістичну та лінгвокраїнознавчу варіативність іноземної мови з метою здійснення офіційного й неофіційного спілкування;
- навчання дотриманню правил формальної й неформальної мовленнєвої поведінки іноземною мовою;

- формування понять про еквівалентну і безеквівалентну лексику;

- формування та розвиток умінь використання іноземної мови як інструменту міжкультурного спілкування;

- навчання вміню адекватно описувати свою культуру іноземною мовою;

- навчання стратегіям самоосвіти на основі використання дистанційних засобів вивчення іноземних мов (зокрема, спілкування з представниками інших культур).

Центральна ідея успішного формування полікультурної компетентності майбутніх учителів базується на комплексі педагогічних умов, що гарантують якісну професійну готовність. Ефективному формуванню полікультурної компетентності студентів ЗВО сприятиме, на наш погляд, реалізація сукупності наступних педагогічних умов: здійснення систематичної методичної роботи з викладачами щодо забезпечення ефективності формування полікультурної компетентності студентів у процесі навчання іноземної мови; поєднання систематичного впливу на полікультурну свідомість студентів з організацією їхньої практичної діяльності; забезпечення позитивної мотивації здобувачів вищої освіти у процесі формування у них полікультурної компетентності; поєднання аудиторної та різноманітної позааудиторної діяльності полікультурного спрямування; забезпечення міждисциплінарної інтеграції, застосування індивідуального та диференційованого підходу до майбутніх фахівців на основі діагностики рівня сформованої полікультурної компетентності; а також розробка відповідного спецкурсу.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що, полікультурна компетентність здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх вчителів іноземних мов, є однією із ключових складових частин їхньої професійної компетентності. Зазначимо, що структура та зміст формування полікультурної компетентності студентів у вишах України мають бути продуманими і націленими на розвиток у майбутніх фахівців здатності успішно вирішувати поставлені перед ними завдання, а також гармонійно узгоджуватися із сучасними вимогами суспільства в умовах полікультурного середовища.

Таким чином, можна стверджувати, що в сучасному динамічному світі українська вища освіта повинна стати більш функціональною, орієнтованою на інноваційний науково-технічний прогрес та міжнародні освітні стандарти.

Подальшої наукової інтерпретації потребує розробка авторського спецкурсу, а також методичних рекомендацій та пропозицій, що, безумовно,

сприятимуть ефективному формуванню полікультурної компетентності студентів, зокрема майбутніх вчителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Величко Н. Проблема формування полікультурної компетентності майбутніх учителів з точки зору системного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5 (31). С. 198 – 205.
2. Закон України «Про вищу освіту» (із змінами). Відомості Верховної ради (ВВР). 2014. № 37-38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019>.
3. Козак Т. Формування полікультурності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, № 2 (78). Лютий 2020 р.
4. Комар О. Полікультурний контекст професійної освіти вчителів англійської мови в європейських країнах. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*. Умань, 2018. Вип. 58. С. 369–378.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи // Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Кондратьєва О. М. Формування полікультурної особистості майбутнього вчителя у контексті інтернаціоналізації вищої освіти. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Маріуполь, 18–19 квітня 2018 р.). Маріуполь: МДУ, 2018. С. 429–431.
7. Кравець Р. А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі: монографія. Вінниця: „Планер”, 2017. 434 с.
8. Онищенко М. Ю. Полікультурна компетентність майбутніх перекладачів як важлива складова професійної компетентності *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2017. Вип. 148. С. 108–113.
9. Пірошенко С., Шиманська В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт сучасної освіти *Вісник Прикарпатського університету. Серія Педагогіка*. Випуск XLVI, 2013р. С. 39 – 43.
10. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021—2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
11. Чередниченко Л. А. Етапи формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (4). С. 333–337.
12. Чжан Ювень. Формування полікультурної компетентності студентів в університетах КНР: дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі педагогіки. 011 Освітні, педагогічні науки. – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2020.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ
КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВPSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE EDUCATORS

У статті порушено актуальну проблему розвитку креативності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в системі вищої освіти. Визначено, що інноваційні процеси у системі вищої освіти актуалізують питання з розвитку творчого потенціалу особистості, її креативності, що сприяє професійному зростанню, саморозвитку. Уточнено, що креативність майбутніх вихователів - це інтегроване утворення, яке складається із взаємопов'язаних когнітивно-інтелектуальних та особистісно-індивідуальних компонентів, характеризується здатністю реалізовувати професійні завдання на творчому рівні. Встановлено, що на розвиток креативності майбутніх вихователів у художньо-творчій діяльності впливають такі умови: психолого-педагогічний супровід творчої діяльності студентів; активне впровадження в освітній процес різних форм та методів, установка на самостійний пошук художнього образу у процесі творчої діяльності, розвиток емпатії; розробка спеціальних творчих завдань на розвиток різних параметрів креативності.

У статті подано приклади творчих завдань для розвитку креативності студентів майбутніх вихователів у процесі художньої діяльності, а саме: завдання, що актуалізують здатність до виявлення та постановки проблем; оригінальність, завдання на розвиток комбінаторики (здатність удосконалювати об'єкти); здатність висувати гіпотези та вирішувати проблеми (здатність до аналізу і синтезу).

Доведено, що розвитку креативності студентів сприяють методичні прийоми: створення позитивної атмосфери у процесі практичної діяльності; емоційно-мотиваційних ситуацій для активного засвоєння знань для реалізації їх у творчих проектах; наявність завдань для цілеспрямованого розвитку у студентів художньо-графічних та творчих здібностей (уяви, зорової пам'яті, асоціативного мислення, образних уявлень тощо). Автор підкреслює важливість різних форм освітньої діяльності майбутніх вихователів: заняття, вебінари, майстер-класи, які проводилися у межах роботи наукової лабораторії кафедри.

Ключові слова: креативність, майбутні вихователі, художньо-творча діяльність, умови розвитку креативності.

The article raises the topical issue of developing the creativity of future educators in the higher education system. It is determined that innovative processes in the system of higher education actualize the issues of developing the creative potential of the individual, which contributes to his professional growth, self-development. Attention is paid to the development of creative qualities and specialists in preschool education. One of the effective ways to solve this problem is to develop the creativity of future educators. It was found that the scientific literature offers different approaches to the development of creativity of future educators: reorientation of the educational process from the subject-content concept to the personality-oriented; value-semantic interpretation of educational and creative activity; acquisition of professional competencies by students; increase independence, activity and initiative to meet the need for personal creative development. It is established that the development of creativity of future educators in artistic and creative activities is influenced by the following conditions: psychological and pedagogical support of creative activities of students; active introduction of methods of art pedagogy into the educational process, installation on independent search of artistic image in the process of creative activity, development of empathy; development of special creative tasks for the development of various parameters of creativity: the ability to identify and pose problems; ability to offer original ideas; ability to improve objects; - ability to analyze and synthesize in solving problems. The article presents examples of creative tasks for the development of creativity of students of future educators in the process of artistic activity.

It is proved that the development of students' creativity is facilitated by methodological techniques: creating a positive atmosphere in the process of practical activities; emotional and motivational situations for active learning to implement them in creative projects; availability of tasks for purposeful development of students' artistic, graphic and creative abilities (imagination, visual memory, associative thinking, figurative representations, etc.).

Key words: creativity, future educators, conditions of creativity development.

УДК 378:37.011.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.35>

Івершинь А.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
дошкільної освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»

Просенюк А.І.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри теорії і методики
дошкільної освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Рівень розвитку освіти в будь-якій країні обумовлює й рівень розвитку інтелектуального потенціалу суспільства, формує передумови для здійснення соціально-економічного прогресу. Вітчизняна система освіти наразі перебуває в перманентному стані реформування й пристосування до умов, які склалися на етапі постіндустріального розвитку суспільства. В умовах глобалізаційних процесів у суспільстві постають питання щодо трансформації організації освітнього процесу у системі вищої освіти.

Модернізація системи освіти України зумовлена рухом до інноваційної, конкурентноспроможної на світової арені парадигми освіти.

Існуюча в системі вищої освіти гостра потреба у підготовці інтелектуальних, ініціативних, творчих фахівців знайшла своє відображення у «Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років», у якій наголошується, що освіта – це система, яка здатна до саморегуляції відповідно до викликів суспільного розвитку, це інноваційне середовище, гарантія забезпечення високих соціальних стандартів [7].

Соціальні стандарти ХХІ століття передбачають наявність ключових якостей людини, які описані

у моделі сучасної освіти «4 C: critical thinking, collaboration, creativity, and communication,» де питання креативності посідають важливе місце (National Human Development Report) [12]. Як зауважує І.Брякова, креативні особистості, орієнтовані на самоактуалізацію, розкриття свого творчого потенціалу, більш готові до прийняття інновацій у професійній діяльності [2].

Акцентування сучасної освіти на питанні креативності висуває завдання щодо становлення і розвитку майбутнього вихователя як творчого фахівця. Отже, на вихователів дітей дошкільного віку покладена важлива місія, – від їх креативного потенціалу залежить креативний розвиток вихованців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Незважаючи на те, що креативність особистості є активно досліджуваним науковим феноменом та визначається як одна з ключових якостей людини, необхідних у сучасному житті, досі не сформувався єдиної думки про це поняття.

Звернення до наукових розробок останніх десятиліть дозволяє констатувати, що питання креативності, творчості, творчого мислення широко представлені в працях зарубіжних й вітчизняних вчених. Так, проблема креативності особистості була в центрі уваги таких дослідників, як В. Дружинін, М. Каган, А. Маслоу, Д. Гілфорд, Т. Торренс, які вивчали креативність у зв'язку з інтелектуальними та пізнавальними процесами. Розуміння креативності як ціннісно-особистісного феномена відображено у працях дослідників А. Агафонова, Д. Богоявленської, О. Мелік-Пашаєва, А. Менегетті, Г. Олпорта, К. Роджерса та ін. За думкою Т. Баришевої, І. Білої, Л. Єрмолаєвої-Томіної, О. Кульчицької, Т. Любарт, О. Шемеліної та ін. креативність – інтегроване утворення, що складається із взаємопов'язаних когнітивно-інтелектуальних та особистісно-індивідуальних компонентів. Аналіз досліджень Т. Баришевої дозволив визначити, що на розвиток креативності впливають мотиваційні, когнітивні, емоційні, вольові та рефлексивні чинники [1].

У контексті нашого дослідження важливим є зауваження О. Дубасенюк, що креативність властива кожній людині, хоча й не в рівній мірі, а також те, що креативність набуває специфічної структури залежно від особливостей певного виду творчої діяльності й може розвиватися при організації певних умов [5].

Мета полягає у дослідженні умов розвитку креативності майбутніх вихователів у закладі вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретичним фундаментом для вивчення змісту поняття креативності для нас були роботи Х. Айзенка, Дж. Брунера, Д. Гілфорда, Д. Богоявленської, М. Баришевої, Л. Виготського, С. Рубинштейна, Е. Торренса, Б. Теплова, А. Маслоу, К. Роджерса.

Під креативністю особистості прийнято розуміти внутрішній ресурс людини, її потенціал, здатність до конструктивного мислення та поведінки, усвідомлення та розвитку свого творчого та інших видів особистісного досвіду. (М. Кашапов, Т. Кісельова, Т. Огородова). Узагальнюючи визначення, які характеризують феномен креативності, ми дійшли висновку, що креативність майбутніх вихователів – це інтегроване утворення, яке складається із взаємопов'язаних когнітивно-інтелектуальних та особистісно-індивідуальних компонентів, та характеризується здатністю реалізовувати професійні завдання на творчому рівні.

Феномен креативності педагогів дошкільної освіти у художньо-творчій діяльності має свою специфіку і структуру, яка складається з таких компонентів: мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивно-творчого. Ми не будемо розглядати їх детальніше, оскільки їх характеристика і зміст подана нами у попередніх публікаціях [6].

З обліку сучасних освітніх викликів А.Ліннік зауважує, що завдання розвитку креативності фахівців переорієнтує освітній процес з предметно-змістової концепції на особистісно-орієнтовну; спрямовує студентів на набуття професійних компетенцій, акцентує на ціннісно-смісловій інтерпретації навчально-творчій діяльності; актуалізує питання щодо самостійності, активності та ініціативи по задоволенню потреби у креативно-творчому розвитку [9].

Ми погоджуємось з дослідниками О. Демченко, М. Вацьо, що розвитку креативності фахівців педагогічної сфери у вищій школі сприяє: акцент навчального процесу на розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця, усвідомлення його власних особистісних і професійних можливостей; установку на творчість при розв'язанні професійних проблем [3]. За дослідженням О. Донченко, художня діяльність за своєю специфікою передбачає розвиток творчого потенціалу особистості через мистецтво у процесі активної усвідомленої взаємодії з живописом, графікою, скульптурою, архітектурою, дизайном, музикою, театром тощо [4].

Послугуючись вищенаведеними враженнями дослідників, одним із шляхів ефективного здійснення завдань щодо розвитку креативності майбутніх вихователів вважаємо залучення особистості до художньої діяльності.

У зв'язку з цим актуальною стала проблема створення психолого-педагогічних умов для розвитку креативності майбутніх вихователів у художній діяльності, які б забезпечували найбільш ефективне формування у них креативних якостей та стимулювали творчий саморозвиток. Так, при викладанні навчальних дисциплін «Основи образотворчого мистецтва з методикою образотворчої діяльності дітей дошкільного віку», «Теорія

і методика музичного виховання дітей дошкільного віку» однією із пріоритетних умов розвитку креативності був обраний психолого-педагогічний супровід творчої діяльності майбутніх вихователів. Це передбачало позитивно налаштовану, сприятливу емоційно- психологічну атмосферу, спрямовану на розвиток творчого потенціалу студентів; проявів індивідуальності; підтримку особистості майбутніх фахівців.

Для поліпшення фахової підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та формування їх креативності, було заплановано та проведено низьку вебінарів, майстер-класів у межах роботи наукової лабораторії «Психолого-педагогічний супровід інноваційного викладання фахових методик студентам факультету дошкільної освіти». Майстер-клас з розвитку креативності майбутніх вихователів (створення арт-об'єктів), а також вебінари: «Розвиток творчого мислення студентів спеціальності «Дошкільна освіта» у художній діяльності», «Музейна педагогіка у культуро-творчому розвитку майбутніх вихователів» [10].

Тільки по-справжньому вільна особистість може бути креативною, тому у процесі творчої діяльності велике значення надавалося створенню позитивного емоційного фону, зняття творчих обмежень й стандартів, а також психологічної «зжатості», невпевненості у студентів. Атмосфера творчого піднесення, розкритості й свободи стимулювала вільний прояв особистості в діяльності, сприяла активізації мислення та продукуванню креативних рішень.

Наші наукові пошуки й практичний досвід дають підстави стверджувати, що однією із дієвих умов розвитку креативності є мистецька педагогіка. Так, О.Рудницька зазначає, що мистецька педагогіка спрямована на формування ціннісних орієнтацій, естетичного досвіду; удосконалення власної почуттєвої культури; на розвиток спеціальних художньо-творчих здібностей у процесі творчої діяльності; здатності до спілкування з художніми цінностями [11].

У процесі творчої діяльності нами давалася установка на самостійний пошук художнього образу, що дає студентам змогу розширити свою особисту «картину світу», доторкнутися до свого творчого «Я», самосвідомості, інтуїції. Коли на заняттях студенти входять в особливий стан творіння, вони здатні реалізовувати потенційні можливості свого внутрішнього світу через емоційну оцінку навколишньої дійсності, яка постає як унікальне особистісне переживання. На занятті пропонувалися вправи, пластичні етюди з «перевтілення», «вживання», «ідентифікації» з об'єктом творчої діяльності. Завдання на ідентифікацію із об'єктом, тобто емпатія, дозволяли майбутнім вихователям проектувати своє «Я» на предмет, що зображується, ототожнювати себе з ним,

наповнювати його особистісним змістом та створювати неповторні художні образи у матеріалі.

У формі образу фіксується суб'єктивно перетворений досвід кожної людини в її реальних, неповторних зв'язках та відносинах з навколишньою дійсністю, тому студентські твори носили як реалістичний, так і абстрактний характер. Для розвитку креативності ми пропонували незвичайні матеріали та оригінальні теми. Так, у творчій вправі за темою «Моє зоряне небо» це були сірники, кольоровий картон. Тему «Ніжність» треба було розкрити за допомогою природних матеріалів. Для казкової теми «Таємниця каменю» пропонувалися різні матеріали за вибором: фарби, вугілля, пастель, акварельні олівці, фломастери, парафінова свічка, приладдя та набір матеріалів для офсетного друку, монотиpii.

Третя умова розвитку креативності майбутніх вихователів – розробка спеціальних творчих завдань на розвиток різних параметрів креативності (Дж. Гілфорд): здатність до виявлення та постановки проблем; оригінальність (здатність пропонувати ідеї); комбінаторика (здатність удосконалювати об'єкти); гнучкість – здатність продукувати різні ідеї; здатність висувати гіпотези та вирішувати проблеми (здатність до аналізу і синтезу). Приклади творчих завдань для розвитку креативності студентів майбутніх вихователів у процесі самостійної художньої діяльності представлені у таблиці 1.

У дослідженні було використано методичні прийоми, які сприяли розвитку креативності студентів у процесі образотворчої діяльності: створення позитивної атмосфери у процесі творення; емоційно-мотиваційних ситуацій для активного засвоєння знань та реалізації їх у творчих проєктах; наявність завдань для цілеспрямованого розвитку у студентів художньо-графічних та творчих здібностей (уяви, зорової пам'яті, асоціативного мислення, образних уявлень тощо); пошук оригінальності та нетрадиційного підходу при виконанні художньо-творчих завдань. Також відзначаємо, що важливим методичним прийомом було моделювання проблемних ситуацій, які були спрямовані на актуалізацію пошукової діяльності студентів, стимулювання креативних рішень.

Результати експерименту щодо розвитку креативності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у освітньому процесі засвідчили позитивні зміни, як-от:

- студенти висловлюють свої емоції, почуття, виявляють інтерес до образотворення;
- студенти розуміють та можуть використовувати у своїй роботі засоби виразності для створення художнього образу (асоціативність, алегоричність, умовність); пропонують оригінальні варіанти виконання завдання за запропонованою темою, володіють різними образотворчими матеріалами, можуть їх комбінувати;

Таблиця 1

Творчі завдання для розвитку креативності студентів майбутніх вихователів у процесі художньої діяльності

Види художньо-творчої діяльності	Параметри креативності	Зміст завдань
Робота у програмі Adobbb Fotoshop	Розвиток комбінаторики (здатність удосконалювати об'єкти)	Із заздалегідь підготовлених студентами фотографій міського пейзажу та геометричних фігур (круг, квадрат, трапеція та ін.) створити композицію «Місто моєї мрії», «Будівлі майбутнього», «Місто в океані»
Презентація у Power Point	Розвиток гнучкості – здатності продукувати різноманітні ідеї	Створити елемент одягу, користуючись досвідом відомих художників та дизайнерів (Сальвадор Далі, Заха Хадід, Карім Рашид, Валентіно та ін.)
Вебінар «Розвиток творчого мислення студентів спеціальності «Дошкільна освіта» у художній діяльності	Розвиток оригінальності, вміння бачити ситуацію нестандартно.	Техніка живопису, кольорові олівці, фломастери Створення абстрактного живопису (графіки) на основі образу прослуханого музичного твору
Перформанс	Розвиток здатності висувати гіпотези (здатність до аналізу та синтезу).	Користуючись натюрмортним фондом та власною колекцією, скласти з предметів та текстилю натюрморт «Мій характер» (характер улюбленого літературного героя)
Скульптурна пластика	Розвиток «швидкості мислення» (кількість продуктивних ідей)	Використовуючи пластичний матеріал (глина, тісто) та велику кількість допоміжних матеріалів (камінці, черепашки, гілочки, намистини та ін.) створити персонажів казкової країни або власної казки
Майстер-клас з розвитку креативності майбутніх вихователів (створення арт-об'єктів)	Генерування ідей, фантазування; прийом творчої трансформації, аналогії, перекомпонування	Створення арт- об'єктів з паперу за темою казки Льюїса Керролла, де послідовно вносяться провокаційні зміни творчої спрямованості (матеріалів, кольору, техніки, сюжету тощо)

– у студентів помітно підвищилася здатність пропонувати ідеї, удосконалювати їх, висувати гіпотези;

– підвищився інтерес до процесу творчості, виникла потреба у реалізації себе як творчої індивідуальності.

Висновки. Як продемонструвало дослідження, практичний досвід, якій майбутні вихователі набувають у процесі художньо-творчій діяльності, дуже актуальний для реалізації креативного образу «Я» особистості студентів. Широке використання в процесі художньої творчості інноваційних технік, різноманітних матеріалів, можливості широкого комбінування кольорів, форм, текстур, об'ємів; можливостей надавати їм різну форму та видозмінювати (за своїм настроєм, фантазією, певними умовами), надавало свободу дій та сприяло багатоваріантності результатів.

Загалом, можна відмітити, що розвиненість креативності майбутніх вихователів має важливе значення для подальшої їх професійної діяльності, – від того, наскільки розвинути креативні якості педагогів дошкільної освіти, залежить загальний результат творчого розвитку дітей дошкільного віку.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у більш глибокому та детальному вивченні питань розробки технології розвитку креативності майбутніх вихователів у системі вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барышева Т.А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: автореф. ... дис. д-ра психол. наук: 19.00.13. – СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 2005. 38 с.
2. Брякова И. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования Человек и образование № 1 (18) 2009. С. 41. http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2009-1_p041-45.pdf
3. Демченко О., Вацьо М. Развитие креативной компетентности будущих учителей начальных классов в контексте евроинтеграционного вектору розвитку вищої педагогічної освіти. Acta Paedagogica Volyniensis, № 4. С. 64–73.
4. Донченко О. С. Развитие профессиональной креативности будущих воспитателей закладів дошкільної освіти засобами арттерапії. Автореф....дис. канд психол. наук: 19.00.13. Київ:, Нац.пед.ун-т імені М.П. Драгоманова, 2018. 23 с.
5. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. 2011. Вип. 4. С. 23-28. URL: http://library.zu.edu.ua/doc/creat_pedagog/4/2011_4.pdf
6. Івершинь А.Г. Діагностика розвитку креативності особистості майбутніх вихователів. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2019 № 4 (65) С. 101-106.
7. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 роки. URL: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc.

8. Креативность как ключевая компетентность педагога: монография / под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Т.В. Огородовой. Ярославль : ИПК «Индиго», 2013. 392. С. 9.

9. Ліннік О.О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співпраці з молодшими школярами: монографія. Київ: Слово, 2014. 304 с.

10. План роботи наукової лабораторії «Психолого-педагогічний супровід інноваційного викладання фахових методик студентам факультету дошкільної освіти»: [Електронний ресурс]. Режим доступа: [https://](https://pnpn-my.sharepoint.com/personal/site_pdpu_edu_ua/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fsite_pdpu_edu_ua%2FDocuments%2FУніверситет%2FСфери%20діяльності%2FНаукова%2FНаукові%20лабораторії%2FПоложення)

pnpn-my.sharepoint.com/personal/site_pdpu_edu_ua/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fsite_pdpu_edu_ua%2FDocuments%2FУніверситет%2FСфери%20діяльності%2FНаукова%2FНаукові%20лабораторії%2FПоложення (Дата звернення 25.03.2022).

11. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

12. National Human Development Report 2018. URL: <http://hdr.undp.org/en/year/2018>

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОВНЕНОЇ ТА ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ОСВІТІ: ОГЛЯД ТЕХНІЧНИХ І ДИДАКТИЧНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

INFORMATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES OF AUXILIARY AND VIRTUAL REALITY IN EDUCATION: OVERVIEW OF TECHNICAL AND DIDACTIC POSSIBILITIES

Статтю присвячено пошуку ефективних способів залучення засобів інформаційно-цифрових технологій в освітній процес закладу вищої освіти для підготовки майбутніх фахівців до оволодіння ними. Велика кількість наукових розвідок авторів в Україні й за кордоном присвячена вивченню особливостей підготовки майбутніх фахівців із застосуванням інформаційно-цифрових технологій на різних рівнях в закладах освіти.

У результаті вивчення сучасних підходів удосконалено й запропоновано сучасну інтерпретацію понять «засоби доповненої реальності» та «засоби доповненої реальності». Розглянуті переваги інтеграції засобів додаткової візуалізації матеріалу, який вивчається, з'ясовано особливості застосування засобів сучасної візуалізації (на основі сучасних інформаційно-технологічних підходів) на різних етапах навчального процесу. Крім того розглянути основні педагогічні «конструкти» під впливом засобів доповненої та віртуальної реальності серед яких варто виділити форми, методи та засоби навчання.

Вивчено потенціал існуючих програмних та програмно-апаратних засобів, які можна застосовувати на різних етапах навчального процесу, їхньої ролі на різних етапах професійного становлення фахівця.

Розглянуто технічні і дидактичні можливості їх застосування в освітньому процесі закладу вищої освіти. Акцентовано увагу на необхідності проектування і моделювання освітнього процесу із залученням інформаційно-цифрових технологій, який передбачає трансформацію ролі науково-педагогічного працівника та дозволяє індивідуалізувати й органічно поєднати навчання і самонавчання, перетворивши процес теоретичної підготовки здобувачів вищої освіти в його практичний досвід.

Актуальність статті визначається необхідністю підвищення ефективності застосування інформаційно-цифрових технологій в освітньому процесі (вибір оптимальних технологій, форм, методів і засобів навчання). Розкрито можливості оптимізації навчального процесу із застосуванням інформаційно-цифрових технологій в освіті, що забезпечить широкі можливості для розвитку логіки, творчого мислення, просторової уяви здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: інформаційно-цифрові технології, заклад вищої освіти, майбутній здо-

бувач вищої освіти, зарубіжний досвід, графічні дисципліни, графічна компетентність.

The article is devoted to finding effective ways to involve information and digital technologies in the educational process of higher education institutions to prepare future professionals to master them. A large number of scientific researches of authors in Ukraine and abroad are devoted to the study of the peculiarities of training future specialists with the use of information and digital technologies at different levels in educational institutions.

As a result of studying modern approaches, the modern interpretation of the concepts of "augmented reality" and "augmented reality" has been improved and proposed. The advantages of integration of means of additional visualization of the studied material are considered, features of application of means of modern visualization (on the basis of modern information-technological approaches) at different stages of educational process are found out. In addition, consider the basic pedagogical "constructs" under the influence of augmented and virtual reality, among which are the forms, methods and tools of teaching.

The potential of existing software and hardware that can be used at different stages of the educational process, their role at different stages of professional development.

Technical and didactic possibilities of their application in the educational process of higher education institution are considered. Emphasis is placed on the need to design and model the educational process with the involvement of information and digital technologies, which involves the transformation of the role of research and teaching staff and allows individualized and organically combine learning and self-study, turning the process of theoretical training in higher education.

The relevance of the article is determined by the need to increase the effectiveness of information and digital technologies in the educational process (the choice of optimal technologies, forms, methods and teaching aids). Possibilities of optimization of educational process with application of information and digital technologies in education that will provide wide opportunities for development of logic, creative thinking, spatial imagination of applicants of higher education are opened.

Key words: information and digital technologies, institution of higher education, future applicant for higher education, foreign experience, graphic disciplines, graphic competence.

УДК 378.147:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.36>

Козяр М.М.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теоретичної
механіки, інженерної графіки
та машинознавства
Національного університету водного
господарства та природокористування

Тимощук О.С.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри загально-технічних
дисциплін, технологій
та цивільної безпеки
Рівненського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток інформаційно-цифрових технологій в умовах нині інтегрується практично зі всіма видами діяльності сучасного людства. В останні десятиліття результати наукових досягнень у сфері інформаційно-цифрових технологій почала

широко використовуватися не тільки в сфері інформаційної підтримки економічних процесів, організації промислового виробництва, кібернетичної та військової безпеки, а й у соціальній площині: культурі, медицині й освіті. Освіта з точки зору використання інформаційно-цифрових

технологій є досить малодослідженою й характеризується низьким рівнем впровадження їх у едукативний процес.

Раніше використання засобів інформаційно-цифрових технологій здебільшого й переважно зводилося до показу (демонстрації) нової інформації у формі презентацій, відео, тривимірних об'єктів або ж як засобів формування певних навичок й вмінь (конструктори, тренажери, оболонки тестування, системи проектування й креслення). Ми вважаємо, що такий підхід, в умовах сьогодення, уже втратив свою актуальність, що пояснюється виникненням нових технологій – технологій *доповненої та віртуальної реальності*. Варто відмітити, що зазначений напрям дослідження сучасної освіти покладений в основу фундаментальних пріоритетів розвитку дошкільної, середньої, професійної, вищої та спеціальної педагогіки (Перелік фундаментальних наукових досліджень Національної академії педагогічних наук України).

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Доповнена реальність (англ. *augmented reality*, AR – «розширена реальність») – технологія, яка дозволяє засобами інформаційно-цифрових технологій дозволяє створювати й ідентифікувати додатковий «шар» інформації з певним маркером або об'єктом, який знаходиться в реальному світі [7]. Роль вище зазначених маркерів або об'єктів полягає у акцентуванні, підкресленні уваги або ідентифікації певних явищ, особливостей чи закономірностей, що досліджуються. Засоби віртуальної реальності покликані поєднати реальні об'єкти із віртуальними ресурсами.

Серед цифрових технологій навчання засоби доповненої реальності (далі – ЗДР) в сучасному освітньому середовищі мають значний дидактичний та методичний потенціал. З метою розкриття дефініції поняття «засоби доповненої реальності в освіті» та дослідження можливостей їхнього використання в едукативному процесі нами проведений комплексний аналіз наукових джерел.

Слід відмітити, що засоби доповненої реальності в освітньому процесі мають на меті удосконалити процес візуалізації інформації, яка вивчається. Дослідження, які проводилися у галузі оптимізації процесу візуалізації досліджуваних об'єктів в сфері освіти в основному зацентровані на методичних аспектах використання ЗДР, розробці дидактичних матеріалів щодо упровадження ЗДР та їх адаптації на різних етапах освітнього процесу.

Серед дослідників, які займалися дослідженням ЗДР у освітньому дискурсі варто виділити наступних: Є. Модло (використання ЗДР у мобільному середовищі ВНЗ) [1], Н. Гончарова (використання ЗДР у підручниках нового покоління) Н. Задерей та І. Мельник (вивчення доповненої реальності як альтернативного ресурсу пізнавальної діяльності

здобувачів вищої освіти), Є. Шаповалов (проектування структури ЗДР навчального призначення).

Доповнена реальність є синтезом технології віртуальної реальності та об'єктів, які оточують нас. З метою покращення розуміння зобразимо графічно поняття «доповненої реальності» (рис.1).

Тобто ЗДР дозволяють удосконалити процес виділення основного у реальних об'єктах, пришвидшити процес розуміння певного явища, процесу, закономірності, зацентрувати увагу на головному. В освітньому контексті це відіграє дуже важливу роль, оскільки дозволяє забезпечити розуміння навчального матеріалу на більш глибокому рівні, скоротити час усвідомлення певної інформації.

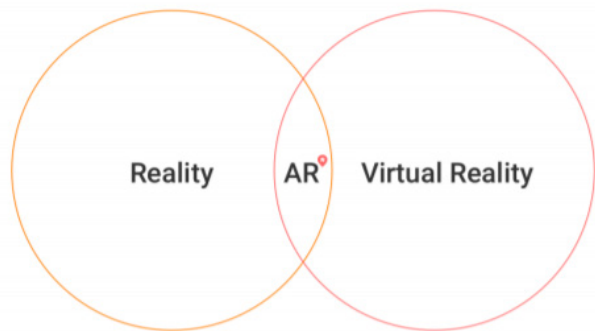


Рис. 1. Діаграма Вена опису сутності доповненої реальності

П. Дігман визначає наступні переваги використання засобів доповненої та віртуальної реальності (ЗВР) [8], а саме:

1. Доступність – завдяки широкому розповсюдженню доступу до мережі Інтернет та наявності смартфонів, персональних комп'ютерів й подібних засобів у понад 95% населення нашої планети робить освіту більш доступною, яка не потребує спеціального дороговартісного обладнання.

2. Усезалученість – завдяки використанню засобів доповненої реальності спрощується реалізація особистісно-орієнтованого підходу до навчання, що зумовлює підвищення навчально-пізнавальної активності й мотивації учасників до навчального процесу.

3. Модель «співпраці» – засоби доповненої реальності дозволяють організувати дистанційну взаємодію учасників навчального процесу незалежно від того на якій відстані вони знаходяться один від одного. Тим самим формуючи уміння працювати у команді, реалізувати складні проекти й взаємодіяти у інтеркультурному середовищі.

4. Інтерактивний підхід – дозволяє створити значно ширший, багатовимірний освітній простір. Учасники освітнього процесу можуть занурюватися у досліджуване середовище й глибше розуміти його сутність.

Потенціал використання ЗДР у освітньому процесі досить великий. Так, наприклад на сьогодні,

унікально простим для використання та інтуїтивно зрозумілим є інструмент *Google Lens*. *Google Об'єктив* (англ. *Google Lens*) — це технологія розпізнавання зображень, розроблена *Google*, покликана збирати відповідну інформацію, що стосується об'єктів, які вона ідентифікує за допомогою візуального аналізу на основі нейронної мережі. Направляючи камеру телефону на об'єкт, *Google Об'єктив* намагатиметься ідентифікувати об'єкт, читаючи штрих-коди, QR-коди, мітки та текст, а також показувати відповідні результати пошуку, вебсторінки та інформацію [5]. Використання зазначеного інструменту буде ефективним при проведенні власних досліджень здобувачами вищої освіти (вивчення нових об'єктів, дослідження процесів) так і для самостійної роботи (ідентифікація та аналіз незнайомих явищ та об'єктів). Ключовою перевагою *Google Lens* є його інтеграція у пристрої на базі операційної системи *Android* або веб-додатки від компанії *Google*. Таким чином цією технологією може користуватися будь-хто у кого є смартфон та доступ до мережі Інтернет.

Також для візуалізації доповненої реальності можна використовувати окуляри віртуальної реальності, спеціальні шоломи, технології голограм (наприклад, *Magic Leap* від *Google* або *Apple Glass* від *Apple* або *Microsoft HoloLens* від *Microsoft*).

Передача даних у окулярах такого типу відбувається завдяки голографічному екрану, який з'єднує віртуальну і живу реальності, тому окуляри швидше є «гібридним» пристроєм, адже дозволяють користувачеві бачити не лише реальні предмети але і додавати різні предмети в своє оточення. Окуляри є засобом інтеграції реального та віртуального середовища. З точки зору освітнього процесу, це дозволяє розширити спектр матеріалу, який вивчається його більш ґрунтовним унаочненням, наведення прикладів досить малого розміру (структура атома, рух електронів) або ж технологічних об'єктів, які знаходяться в інших країнах чи побувати дні океану.

Ще одним ЗДР який доцільно упроваджувати у навчальний процес є віртуальні шоломи, відстежують рух і повороти голови людини в просторі. До таких пристроїв належить *Oculus Quest*, який відстежує не тільки рухи голови, але й переміщення очей зониць їхнє фокусування, тощо. Такий засіб доцільно використовувати, насамперед, для формування в студентів певних рухових навичок або прикладних алгоритмів дій.

Варто відмітити й *Wired Gloves* – рукавички віртуальної реальності. Ключовим засобом взаємодії людини з навколишнім світом є її руки. Для цього пропонують користуватися спеціальними рукавичками, які відстежуватимуть рух кистей рук і пальців [6]. Використання такого типу рукавичок дозволяє в ігровій формі набувати певних навичок й сприяти формуванню відповідних компетентностей.

Розглянуті засоби доповненої та віртуальної реальності дозволяють реалізувати певні дидактичні завдання конкретної навчальної дисципліни, однак їх наповнення є досить складним технічним процесом, що не під силу значній кількості педагогів. З метою спрощення підготовки методичних матеріалів для засобів доповненої реальності з точки зору технічної реалізації доцільно використовувати спеціальні онлайн-платформи, серед яких варто виділити наступні:

Vuforia – спеціальна платформа, яка дозволяє розробляти програмне забезпечення, що здатне розпізнавати візуальні об'єкти (плоскі фігури, тривимірні об'єкти). Зазначена платформа акцентована на розробку програмного забезпечення для мобільних пристроїв, що робить її досить актуальною й перспективною.

WikiTude – використовуйте для створення додатків доповненої реальності, які можуть поліпшити продукти, промислове обладнання, архітектурні споруди, друковані матеріали, іграшки та багато іншого. Вказана платформа дозволяє відслідковувати зображення, об'єкти, процеси, забезпечувати їхній взаємозв'язок із даними геолокації. Нині близько 40000 додатків виконано на основі *WikiTude*.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Описані вище технології створення, використання ЗДР та ЗВР ґрунтуються на досягненнях науково-технологічного прогресу. Технології візуалізації дозволяють максимально реалістично відтворювати природні та технологічні процеси, забезпечувати максимальне унаочнення об'єктів, що спостерігаються, однак з точки зору їхнього використання у дидактичних цілях є низка неузгодженостей, а саме:

- розробники ЗДР та ЗВР у першу чергу переслідують ціль досягнути максимальної технологічної досконалості – високої роздільної здатності, деталізації предметів, надшвидкої реакції на дії користувача, реалістичної кольоропередачі, але не переймаються аспектами їхнього змістового наповнення;

- ЗВР максимально точно відтворюють природні явища та сучасні технології, однак підходи їхнього використання не у повній мірі обґрунтовані з точки зору методики вивчення різних дисциплін;

- використання ЗДР та ЗВР носить фрагментарний характер, на належному рівні не описані загальні принципи їхнього використання у навчальному процесі.

Мета статті. Основною метою нашого дослідження є вивчення технічних можливостей ЗДР, ЗВР та встановлення їхніх дидактичних можливостей при вивченні ряду навчальних дисциплін у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Технологія додаткової реальності має досить потужний

дидактичний потенціал при вивченні реальних існуючих об'єктів. Доцільним, на нашу думку, використання ЗДР є при вивченні історії, мистецтв, природничих наук таких як біологія, фізика, загальнотехнічних дисциплін, охорони праці, безпеки життєдіяльності. Однак при вивченні дисциплін, які розглядають певні об'єкти, розміри яких є в мільйони разів менші від людини, або ж які знаходяться на відстані сотень тисяч кілометрів доцільно використовувати засоби, які імітують досліджувані процеси чи об'єкти невидимі людському оку. В таких умовах досить ефективними постають ЗВР.

Віртуальна реальність (virtual reality, VR) – це комп'ютерно-інформаційна симуляція реальності або відтворення якогось явища. Технічними засобами вона відтворює світ (об'єкти та суб'єкти), що передається користувачеві через його відчуття, а саме: зір, слух, дотик, нюх, орієнтація в просторі [9]. Передача віртуальної інформації передається засобами, що описані нами вище: розумні окуляри, рукавиці, шоломи, тощо.

Засоби віртуальної реальності (ЗВР) вимагають докорінної перебудови освітнього процесу, що виражається у зміні трансляції нового матеріалу педагогом та його засвоєння учнями чи студентами. Використання ЗВР можливе у будь яких видах підготовки. Так, при очній організації освітнього (офлайн-навчання) ЗВР доцільно використовувати при поясненні нового матеріалу, а саме роз'яснений матеріал викладачем доповнюється певним «зануренням», що дозволяє більш повно продемонструвати досліджувані явища чи об'єкти. Теоретичні заняття (лекції) за таких умов стають значно простішими й цікавішими для студентів, а викладачам значно легше мотивувати їх та активізувати навчально-пізнавальну діяльність. В умовах дистанційного навчання роль ЗВР є неоціненною, оскільки їхні можливості дозволяють «стерти» кордони й залучати до класичного механізму організації освітнього процесу учасників із різних країн світу. ЗВР дозволяють удосконалити як лекційні так і, в першу чергу практичні й лабораторні заняття, організація яких в умовах дистанційної освіти є досить проблематичною. Змішана система навчання дозволяє активно взаємодіяти студентам, які перебувають в межах аудиторії та поза її межами, як на теоретичних так і на практичних заняттях. ЗВР досить високий потенціал мають у самоосвіті, оскільки як найповніше дозволяють усвідомити й засвоїти складні для розуміння досліджувані об'єкти або явища.

Особливо високу дидактичну роль ЗВР мають при вивченні наступних дисциплін:

– архітектура – вивчення особливостей архітектурних елементів та конструкцій існуючих й майбутніх будівель, прийняття рішень при розробці архітектурного плану;

– геологія – демонстрація залягання різних видів корисних копалин за результатами їхнього дослідження, планування розробки родовищ;

– машинобудування – «раннє» проектування різних технологічних елементів, можливість оцінки їхніх технологічних та ергономічних характеристик не маючи у своєму розпорядженні фізичного прототипу;

– астрономія – вивчення особливостей небесних тіл на більш глибокому рівні;

– історія та археологія – можливість побачити розкопки на різних етапах, оцінка етапів розвитку певних подій або становлення цивілізацій.

Варто відмітити, що дисципліни соціально-гуманітарного напрямку дозволяють у деякій мірі розширити уявлення про об'єкт, що вивчається, шляхом використання ЗДР та ЗВР. Натомість використання цих засобів при вивченні загальнотехнічних та інженерних дисциплін має архіважливу роль, адже процеси та явища, які вивчаються значно складніше усвідомлюються та розуміються. Вивчаючи такі базові навчальні дисципліни як нарисна геометрія і креслення, опір матеріалів, деталі машин, використовуючи при цьому ЗДР та ЗВР, значно простіше забезпечити формування у студентів достатнього рівня предметної компетентності. Позаяк сучасні технології тривимірної візуалізації дозволяють динамічно унаочнити різні види деформації, процеси руйнування конструкцій, механізм роботи різних видів механічних передач, особливості утворення перетинів площин та поверхонь, тощо.

ЗВР, на нашу думку, сприятимуть розвитку просторового мислення у студентів, забезпечуватимуть швидке усвідомлення технічних закономірностей та розвиватимуть загальнотехнічний кругозір в цілому.

Безумовно, що нехтувати використанням ЗДР та ЗВР при вивченні дисциплін соціально-гуманітарного циклу не правомірно, ми лише хочемо наголосити, що їх роль при вивченні технічних дисциплін значно важливіша.

Інтеграція ЗДР та ЗВР в освітній процес вимагає кардинального переосмислення концепції організації освітнього процесу та внесення значних коректив у методику навчання великої кількості дисциплін. Досить важливим є питання визначення етапності використання ЗДР та ЗВР на заняттях різних типів. Відкритим залишається питання обґрунтування їхнього змістового підтексту, методики використання на різних етапах заняття, тривалості і частоти упровадження на різних формах організації навчального процесу.

Методика використання ЗДР та ЗВР при вивченні різних типів дисциплін досить молододосліджена галузь сучасної педагогіки. Доцільними та актуальними є прикладні (емпіричні) дослідження впровадження цих технологій у навчальний процес

та визначення їхньої ефективності у різних освітніх ситуаціях.

Пріоритетним напрямком дослідження дидактичного потенціалу ЗДР та ЗВР є: тривалість їхнього використання на різних етапах, видах занять, а також тривалість їхнього використання із групами споживачів освітніх послуг різних вікових категорій. Крім того необхідно дослідити динаміку підвищення рівня предметних компетентностей здобувачів вищої та професійної освіти за результатами інтеграції у навчальний процес ЗДР та ЗВР.

Поряд із вище окресленими напрямками досліджень необхідно проводити підготовку педагогічних та науково-педагогічних працівників, у першу чергу в напрямі використання ЗДР та ЗВР при викладанні дисциплін, а також у напрямі розробки й впровадженні засобів такого типу у навчальний процес.

Висновки. Узагальнюючи описане необхідно наголосити, що ЗДР й ЗВР є досить потужною технологією удосконалення освітнього процесу, однак дослідження у напрямку їхнього ефективного використання перебувають на початковій стадії. Вважаємо за доцільне здійснювати наукові пошуки у напрямі дидактичних принципів використання ЗДР й ЗВР на різних етапах освітнього процесу, а також проводити їхню розробку для конкретних галузей знань та навчальних дисциплін. Доцільно здійснювати дослідження у напрямі обґрунтування використання конкретних ЗДР й ЗВР на різних етапах освітнього процесу, а також підходів підготовки педагогів до створення й використання зазначених засобів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Модло Є. О. Використання технології доповненої реальності у мобільно орієнтованому середовищі навчання ВНЗ. Наукові записки. – Випуск 11. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 93-100. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZPMTFO/article/viewFile/1115/1094>. (дата звернення 23.02.2021).
2. Гончарова Н. О. Візуалізація навчальної інформації через використання технології доповненої реальності. Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі: тези Міжнародної науково-практичної конференції, 18–19 квітня 2019 року. Київ. 2019. С.112-119.
3. Задерей Н. М., Мельник І. Ю., Нефьодова Г. Д. Сучасні підходи до STEM-навчання в університетській освіті. ScientificJournal "Virtus". 2016. № 5. С. 152 – 155.
4. Shapovalov, Ye.B., Bilyk, Zh.I., Atamas, A.I., Shapovalov, V.B., Uchitel, A.D.: The Potential of Using Google Expeditions and Google Lens Tools under STEM-education in Ukraine. In: Kiv, A.E., Soloviev, V.N. (eds.) Proceedings of the 1st International Workshop on Augmented Reality in Education. Kryvyi Rih, Ukraine, October 2, 2018.
5. Google Lens: Google inc. URL: <https://timesofindia.indiatimes.com/gadgets-news/google-lens-app-gets-two-new-features/articleshow/69568473.cms> (дата звернення 22.06.2021)
6. Карева Г.В. Компьютерные игры как средство развития гностических способностей студентов в ВУЗе. Вестник Брянского государственного технического университета. 2008. № 4. С. 149-155.
7. Зильберман Н.Н., Сербин В.А. Возможности использования приложений дополненной реальности в образовании. Открытое и дистанционное образование. 2014. № 4 (56). С. 28–33.
8. Diegmann P., Schmidt-Kraepelin M., S. van den Eynden and Basten D. Benefits of Augmented Reality in Educational Environments – A Systematic Literature Review. Proceedings of the 12th International Conference on Wirtschaftsinformatik., (WI). 2015. С. 1542–1556.
9. Apple ARKit - developer.apple.com/documentation/arkit. URL: <https://developer.apple.com/documentation/arkit> (дата звернення 19.05.2021)

ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

PROJECTING THE CONTENT OF DEVELOPING LEGAL COMPETENCE OF ECONOMIC COLLEGES TEACHERS STAFF

У статті проаналізовано різні підходи науковців до проєктування змісту підготовки фахівців. Зазначено, що важливим елементом розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів є проєктування змісту цього процесу, спрямованого на досягнення відповідних цілей на стратегічному, тактичному та оперативному рівнях. Проєктування змісту розвитку правової компетентності педагогічних працівників коледжів здійснено відповідно до поставлених цілей на основі низки принципів (системності, пріоритетності прав і свобод людини, відображення сучасних тенденцій правової дійсності, єдності теорії і практики, орієнтації на конкретну сферу професійної діяльності випускника, індивідуалізації, інтегрованості, модульності, врахування досвіду педагогічних працівників із застосування правових механізмів у реальних життєвих і професійних ситуаціях). Виокремлено критерії добору та структурування змісту розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів: цілісного відображення в змісті освіти завдань формування всебічно розвинутої особистості; наукова та практична значущість відібраного змісту для професійної діяльності; доступність навчального матеріалу; відповідність обсягу навчального матеріалу відведеному часу для опрацювання та засвоєння педагогічними працівниками; сприяння нагромадженню досвіду самостійної, творчої діяльності; формування емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності.

Грунтуючись на окреслених теоретичних положеннях, було поетапно спроектовано зміст розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, який охоплює положення правового законодавства та підзаконних нормативно-правових актів в освітній сфері, конституційного, трудового, цивільного права та права інтелектуальної власності, а також правові аспекти регулювання правовідносин у різних сферах економічної діяльності відповідно до специфіки навчальних дисциплін, що викладаються педагогічними працівниками. Зазначене узагальнено в інтегрованому спецкурсі-практикумі "Правова компетентність педагогічного працівника економічного коледжу: теорія, методика, практика".

Ключові слова: правова компетентність, педагогічні працівники економічних коледжів, зміст, розвиток, проєктування, структурування змісту.

The article analyzes different scientists approaches to projecting the content of specialist's training. It is noted that an important element of developing legal competence of economic colleges teachers staff is projecting the content of this process, aimed at achieving relevant goals at the strategic, tactical and operational levels. Projecting the content of legal competence of colleges teachers staff is carried out in accordance with the set goals based on a number of principles (systemicity, priority of human rights and freedoms, reflection of current trends in legal reality, unity of theory and practice, focus on specific areas of professional activity, individualization, integration, modularity, taking into account the experience of teachers in legal mechanisms application in real life and professional situations).

The criteria of selecting and structuring the content of developing legal competence of economic colleges teachers staff are singled out: integral reflection in the content of education the tasks of forming comprehensively developed personality; scientific and practical significance of the selected content for professional activity; accessibility of educational material; compliance of the amount of educational material with the time allotted for processing and assimilating by teachers staff; promoting the experience of independent, creative activity accumulation; forming emotional-value attitude to professional activity. Based on the outlined theoretical provisions, the content of developing legal competence of economic colleges teachers staff was projected, which includes the provisions of legal legislation and bylaws in education, constitutional, labor, civil and intellectual property law, as well as legal aspects of legal relations in various spheres of economic activity in accordance with the specifics of academic disciplines taught by teachers. The mentioned above aspects were summarized in the integrated special course-workshop "Legal competence of economic college teacher: theory, methodics, practice".

Key words: legal competence, economic colleges teachers staff, content, development, projecting, structuring of content.

УДК 37.091.12
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.37>

Курок Р.О.,
канд. юр. наук, доцент,
молодший науковий співробітник
лабораторії науково-методичного
супроводу підготовки фахівців
у коледжах і технікумах
Інституту професійної освіти
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми. Важливим елементом розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів є проєктування змісту цього процесу, спрямованого на досягнення відповідних цілей на стратегічному, тактичному та оперативному рівнях.

У сучасних умовах, коли відбувається реформування освітньої сфери, оновлення освітніх програм правової освіти вимагає формування концептуальних основ. Їх реалізація дозволить сформувати систему правової підготовки

педагогічних кадрів, зміст якої буде відповідати соціально-правовій реальності. Слід зазначити, що проблема неузгодженості запитів суспільства до рівня правової компетентності педагога і наявними моделями правової підготовки нині не вирішена також в силу недостатності вивченості властивостей, закономірностей, функцій та принципів конструювання змісту правової освіти, а також технології її реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проєктування змісту формування та розвитку

професійної, правової та інших компетентностей у процесі підготовки фахівців – одна з провідних проблем освітньої діяльності, якій присвячено наукові праці В. Андрущенка, С. Гончаренка, В. Краєвського, В. Кременя, І. Лернера, Н. Ничкало, В. Радкевич, А. Хуторського та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим, незважаючи на увагу науковців до окресленої проблематики, малодосліджуваними залишаються питання формування змісту розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, в тому числі в контексті реформування вітчизняного освітнього простору.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є проектування змісту розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Очевидно, що в умовах якісних змін рівня життя людини, оновлення структури правових компетентностей суб'єктів освітньої діяльності – система безперервної правової підготовки педагогічних працівників зможе успішно виконувати функції ефективного інструменту розвитку професійної компетентності педагогів, лише в тому випадку, якщо буде розроблена концепція правової підготовки викладача. Крім того, правова підготовка педагогічних працівників має здійснюватися поетапно в рамках спеціально розроблених освітньо-професійних програм, програм підвищення кваліфікації та стажування тощо. У сучасних умовах вкрай необхідна оптимізація структури і змісту правової освіти педагогічних працівників на основі безперервності освітньої діяльності та інших заходів, спрямованих на удосконалення правової компетентності, наступності відповідних програм, розроблених на основі спеціально відібраних андрагогічних технологій.

При цьому вузівський етап правової підготовки розглядається як базове правове навчання педагога, яке отримує своє подальше поглиблення і розвиток у системі освіти дорослих відповідно до профілю педагогічної діяльності фахівця.

Формування змісту правової підготовки залежить від комплексу професійних завдань, що вирішуються педагогічним працівником, рівня його правової освіти, навчальних дисциплін, що ним викладаються. Успішність реалізації системи безперервної правової підготовки педагогів визначається наступними умовами:

- визначення цілей, відбір змісту, форм і методів правової освіти на кожному рівні професійної підготовки;

- співвіднесення побудови змісту правових навчальних дисциплін з дисциплінами психолого-педагогічної підготовки фахівців на всіх етапах їх професійного навчання;

- планування та організація етапів правового навчання відповідно до завдань соціалізації особистості педагога;

- впровадження інтерактивних технологій, інноваційних методів навчання;

- створення інтегрованих курсів, які б об'єднували тематики декількох навчальних дисциплін зі спорідненої проблематики.

Розвиток правової компетентності вимагає розроблення і застосування відповідної технології навчання. При цьому знання є проміжною метою розвитку правової компетентності. У результаті цього, правові знання повинні перейти в ціннісні установки, отримати емоційне забарвлення, закріпитися в навичках нормативно-правової поведінки, стати внутрішнім переконанням, придбати сенс для особистості. Дійсно компетентною особою стане той, хто зможе об'єднати знання і навички для вирішення конкретної проблеми з використанням правових механізмів.

Ми підтримуємо тезу про те, що зміст освіти є категорією динамічною та розкривається через "... формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності й перспектив кар'єрного зростання впродовж життя" [3, с. 371]. Отже проектування змісту розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів передбачає підвищення їхньої здатності здійснювати педагогічну діяльність відповідно до вимог законодавчих та підзаконних нормативно-правових актів в освітній сфері, а також готовності до забезпечення належного рівня правової свідомості учнівської молоді.

Для того, щоб система розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів була ефективною, необхідно дотримуватись таких вимог: зміст підготовки фахівця на всіх етапах має бути спрямованим на реалізацію головної мети; будуватися на наукових засадах; відповідати логіці та системі, властивих тій чи іншій галузі наукових знань; ґрунтуватися на основі взаємозв'язку між окремими навчальними дисциплінами; відображати зв'язок теорії з практикою тощо [1, с. 265].

Проектування змісту професійної підготовки передбачає звернення до джерел, які будуть слугувати підґрунтям для окресленого процесу. Для визначення джерел розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів скористаємось результатами досліджень І. Лернера, який до основних джерел проектування змісту освіти відносить: соціальний досвід; види діяльності; знання про закономірності засвоєння змісту освіти; методи, засоби та організаційні форми навчання; умови конкретного навчального закладу; зміст

діяльності викладача [2]. Іншими важливим джерелами є відповідні освітні та професійні стандарти, що встановлюють вимоги до результатів навчання (за відповідним рівнем Національної рамки кваліфікацій) та компетентностей фахівців, що є основою для формування професійних кваліфікацій.

Аналіз основних підходів до проєктування змісту освіти дозволяє зробити висновок про чинники проєктування, що здійснюють вплив на зміст розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів [1; 3; 4]: соціальне замовлення на педагогів з розвинутою правовою компетентністю, здатних забезпечувати високий рівень правової освіченості студентської молоді; сприйняття системи цілей і завдань, які висуваються суспільством до освітньої сфери; науково-технічний та технологічний розвиток; освітні потреби педагогічних працівників і студентів закладів фахової передвищої освіти; можливості щодо створення сприятливого освітнього середовища для задоволення цих потреб; рівень фахової підготовки педагогів, їхньої здатності до засвоєння нових правових знань і вмінь; загальний рівень правової компетентності суспільства; цілеспрямована політика держави у сфері правової освіти населення тощо.

Проєктування змісту розвитку правової компетентності педагогічних працівників коледжів здійснювався відповідно до поставлених цілей на основі наступних принципів:

- системності, що виражається у встановленні й показі внутрішніх зв'язків різних компонентів правової інформації, їх логіки і наступності;
- пріоритетності прав і свобод людини;
- відображення сучасних тенденцій правової дійсності;
- врахування досвіду педагогічних працівників із застосування правових механізмів у реальних життєвих і професійних ситуаціях;
- єдності теорії і практики, що передбачає єдність і наступність теоретичної і практичної частин розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів (супровід теоретичного матеріалу відпрацюванням його на практиці, в ситуаціях, наближених до реальної професійної педагогічної діяльності);
- орієнтації на конкретну сферу професійної діяльності випускника;
- індивідуалізації – врахування індивідуальних особливостей педагогічних працівників для досягнення максимального результату;
- інтегрованості, що зумовлює необхідність об'єднання правової інформації з різних галузей права;
- модульності, що сприятиме кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Наступним кроком є виокремлення критеріїв добору та структурування змісту розвитку

правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів:

- цілісного відображення в змісті освіти завдань формування всебічно розвинутої особистості;
- наукова та практична значущість відібраного змісту для професійної діяльності;
- доступність навчального матеріалу;
- відповідність обсягу навчального матеріалу відведеному часу для опрацювання та засвоєння педагогічними працівниками.
- сприяння нагромадженню досвіду самостійної, творчої діяльності;
- формування емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності [1, 4].

Отже, ґрунтуючись на окреслених теоретичних положеннях, нами було спроєктовано зміст розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. Спочатку нами були здійснені наступні види діяльності: проаналізовано вихідний рівень розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, з'ясовано вимоги освітніх стандартів підготовки педагогів, ознайомлено з навчальними планами та освітніми програмами відповідних фахівців. З метою діагностики рівнів розвитку правової компетентності було проведено вступне констатувальне тестування. Підсумки тестування визначили зміст подальшої правової підготовки педагогічних працівників економічних коледжів.

На наступному етапі нами було здійснено вибір опорних семантичних одиниць – ключових нормативно-правових категорій і понять, без засвоєння яких неможливе формування правової компетентності, а також виявлено їх логічні системоутворюючі взаємозв'язки. Зазначене дозволило нам визначити актуальний набір правових інструментів для різних категорій педагогічних працівників економічних коледжів, що дозволить їм ефективно здійснювати професійну діяльність у різноманітних умовах. Це положення законодавства та підзаконних нормативно-правових актів в освітній сфері, конституційного, трудового, цивільного права та права інтелектуальної власності, а також правові аспекти регулювання правовідносин у різних сферах економічної діяльності відповідно до специфіки навчальних дисциплін, що викладаються педагогічними працівниками. Окреслені положення були узагальнені та реалізовані шляхом розробки інтегрованого спецкурсу-практикуму “Правова компетентність педагогічного працівника економічного коледжу: теорія, методика, практика”, який об'єднав в собі актуальні навчальні матеріали з різних галузей права й економіки. Зазначений спецкурс спрямований на цілеспрямований розвиток складників правової компетентності педагогів (мотиваційно-ціннісного, інноваційно-когнітивного, діяльнісного, емоційно-вольового та особистісно-рефлексивного компонентів).

На третьому етапі відбору і структурування змісту розвитку правової компетентності педагогічних працівників коледжів була розроблена система цілеспрямованого розвитку правової компетентності педагогічних працівників коледжів, що динамічно поєднує навчальну, виховну та розвивальну функції та використовує можливості правової самоосвіти, системи післядипломної педагогічної освіти та інших заходів, спрямованих на розвиток досліджуваного педагогічного явища. Зазначена система, на нашу думку, спроможна підвищити здатність педагогічних працівників до:

- вивчення та застосування положень освітнього законодавства в практичній діяльності;
- опрацювання законодавчих актів у сфері освіти, освітніх концепцій та інших підзаконних нормативно-правових актів;
- ефективної роботи з іншими джерелами правової інформації;
- забезпечення високого рівня мотивації до удосконалення правових знань (положень конституційного, цивільного, освітнього, трудового та ін. права);
- ефективного пошуку навчально-правової інформації, її систематизації та передачі з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій;
- успішного опрацювання системи нормативно-правових актів, що регулюють права і обов'язки учасників освітнього процесу;
- застосування правового інструментарію для розв'язання конкретних ситуацій професійної та повсякденної діяльності;
- опанування знань норм і вимог організації освітнього процесу, охорони праці, дотримання виробничої дисципліни, а також регулювання економічної діяльності та проведення правовиховної роботи;
- здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог законодавчих актів та нормативних документів;
- правового виховання студентської молоді, формування у них ціннісних орієнтацій, правового світогляду;

– адекватного здійснення аналізу соціальних і політичних подій у державі;

– успішного оцінювання різних фактів та явищ в професійній та повсякденній діяльності;

– формування моральних якостей, норм поведінки, професійної та громадянської позиції, що проявлятиметься в дотриманні учасниками освітнього процесу принципів академічної доброчесності з урахуванням положень норм законодавства про авторське право та суміжні права;

– розвитку таких загальнолюдських цінностей, як порядність, чесність, доброта, моральний самоконтроль, милосердя, людська гідність, відповідальність та інше.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку. Таким чином, проєктування змісту розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів згідно з визначеними нами положеннями є умовою необхідною, але недостатньою для забезпечення подальшої успішної професійно-педагогічної діяльності. Тому існує необхідність в розробці та впровадженні ефективних методів, форм і засобів розвитку досліджуваного феномену, що дозволять трансформувати спроєктований зміст у відповідні результати навчання та досягти необхідного рівня правової компетентності. Дослідженню окреслених аспектів будуть присвячені наступні підрозділи дисертаційного дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрощук І. В. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04, 13.00.02. Київ, 2017. 493 с.
2. Лернер И. Я. Понятие фактора и источника формирования содержания образования. *Теоретические основы содержания общего среднего образования* / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С. 182 –191.
3. Радкевич О. П. Теоретичні і методичні основи розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2020. 587 с.
4. Тітова О. А. Система розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Мелітополь, 2020. 566 с.

ОСНОВНІ СПОСОБИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ
ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИBASIC METHODS OF INTERNATIONALIZATION
HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Вивчення останніх тенденцій у галузі інтернаціоналізації вищої освіти розширює теоретичні уявлення про характер взаємозв'язку педагогічної науки та освітньої практики, а також співвідношення загальних напрямів розвитку вищої освіти, її національної та регіональної специфіки. В роботі зроблено аналіз досвіду інтернаціоналізації університетів необхідний для вироблення різних моделей модернізації вищої освіти і для обґрунтування практичних рекомендацій щодо реформування української системи вищої освіти.

На даний момент досягнуто розуміння необхідності інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобалізації для підвищення конкурентоспроможності української системи вищої освіти.

Ітернаціоналізація, будучи запорукою оптимізації експортного потенціалу вищої освіти, українська необхідна для її модернізації.

У статті розглядаються інноваційні підходи до організації виховано-освітнього процесу у ЗВО, процеси глобалізації та ітернаціоналізації професійної освіти, нові педагогічні технології, якість та перспективи подальшого розвитку професійної освіти у ЗВО.

Запропоновано використовувати сучасні способи вивчення матеріалу, які стають комфортніші і доступніші. Викладено результати впровадження та використання розробленої ефективної інтерактивної методики за допомогою електронного освітнього ресурсу для підвищення якості навчання при вивченні будь-якої дисципліни.

Методика передбачає використання сучасних телекомунікаційних технологій і інформаційних мереж. Розміщенні на них ресурси навчального призначення (електронні конспекти лекцій, підручники, посібники та методичні розробки) стали доступні всім.

Навчально-методичний комплекс створено шляхом аналізу сучасних технологій будівництва та створення методичних матеріалів нового покоління, за рахунок використання сучасних інформаційних ресурсів, інноваційних методик навчання, заснованих на використанні комп'ютерних програм, мультимедійного обладнання та особистісно-орієнтованих педагогічних підходів в поєднанні з традиційними методичними прийомами теорії педагогіки.

Ключові слова: ітернаціоналізація вищої освіти, інноваційні підходи та методики, освітній ресурс, комунікаційні технології.

The study of recent trends in the field of internationalization of higher education expands theoretical ideas about the nature of the relationship between pedagogical science and educational practice, as well as the relationship of general directions of higher education, its national and regional specifics. The analysis of experience is made in the work of internationalization of universities is necessary for the development of various models of modernization of higher education and to substantiate practical recommendations for reforming the Ukrainian higher education system. At present, there is an understanding of the need for internationalization of higher education in the context of globalization to increase the competitiveness of the Ukrainian higher education system. Internationalization, as a guarantee of optimizing the export potential of higher education, is essential for its modernization.

The article considers innovative approaches to the organization of the educational process in ZVO, the processes of globalization and internationalization of vocational education, new pedagogical technologies, quality and prospects for further development of vocational education in ZVO.

It is proposed to use modern methods of studying the material, which become more comfortable and accessible. The results of implementation and use of the developed effective interactive methodology with the help of electronic educational resource to improve the quality of education in the study of any discipline are presented.

The method involves the use of modern telecommunications technologies and information networks. The placement of educational resources (electronic lecture notes, textbooks, manuals and methodological developments) became available to everyone.

The educational and methodical complex was created by analyzing modern construction technologies and creating new generation methodological materials through the use of modern information resources, innovative teaching methods based on the use of computer programs, multimedia equipment and personality-oriented pedagogical approaches combined with traditional methods theory of pedagogy.

Key words: internationalization of higher education, innovative approaches and methods, educational resource, communication technologies.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.38>

Лукашенко Л.Е.,

доцент кафедри технології
будівельного виробництва
Одеської державної академії
будівництва та архітектури

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Ітернаціоналізація вищої освіти розвивалася останні 30 років прискореними темпами, що призвело до подальшого поширення та поглиблення міжнародного співробітництва на всіх рівнях вищої освіти, кращого розуміння вищої освіти у глобальному масштабі, додало нові цінності та перспективи в освіту та дослідження.

Ітернаціоналізація вищої освіти в Україні обумовлена цілеспрямованою державною політикою щодо європейської інтеграції та реформування

вищої освіти – підписання Угоди про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом, отримання асоційованого членства України у восьмій Рамковій програмі Європейського Союзу з наукових досліджень та інновацій «Горизонт 2020», розроблення Стратегії сталого розвитку «Україна-2020», прийняття нових законів України «Про вищу освіту» й «Про наукову і науково-технічну діяльність», запровадження Національної рамки кваліфікацій та інших інструментів Болонського процесу.

Універсальної моделі інтернаціоналізації немає. Існуючі регіональні та міждержавні розходження інтернаціоналізації постійно змінюються, так само як і відмінності між підходами до інтернаціоналізації, які використовуються в різних університетах.

Інтернаціоналізація як стратегічний напрям почалася в Європі з програми «Еразмус». Завдяки цій програмі було сформовано єдине розуміння інтернаціоналізації і драйверів її розвитку, що сприяло успіху переходу європейських країн на Болонську систему.

25 березня 2021 р. Європейська Комісія офіційно оголосила про відкриття нової Програми ЄС Еразмус+ на 2021-2027 рр. [1].

Завдяки бюджету понад 28 мільярдів євро, оновлена Програма буде не лише міжнародною, але й більш інклюзивною, цифровою та екологічною.

Еразмус+ є Програмою міжнародної співпраці Європейського Союзу з іншими країнами світу у сфері освіти, молоді та спорту, що має на меті підтримку освітнього, професійного та особистісного розвитку громадян ЄС і поза його межами задля внеску до стійкого зростання, якості робочих місць і соціального згуртування, для розвитку інновацій та посилення європейської ідентичності і активного громадянства. Програма підтримує можливості навчальної та академічної мобільності в освіті для молоді, проекти та партнерства і розвиток стратегій та співпраці.

Програма 2021-2027 рр. є більш «зеленою», цифровою та інклюзивною для всіх категорій населення без вікових обмежень і популяризує активнішу участь молоді в демократичному житті суспільства. Можливості відкриті для різних типів організацій. Особи можуть подаватись індивідуально на конкурси грантів і долучатися до проектів, які виграють різні організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні два десятиліття написано багато наукових праць, присвячених проблемі міжнародного співробітництва у сфері освіти та розкривають різні грані процесу інтернаціоналізації.

Сутність інтернаціоналізації, її форми, засоби та стратегії представлені в дослідженнях J. Knight, O. B. Сагінової, Г. А. Краснова, В. В. Краснощекова, Н. М. Золотарьової, В. І. Байденко, А. М. Бобуло і Є. А. Мінаєвої та інших. Цілі та завдання інтернаціоналізації вищої освіти, прогнози та перспективи, а також нормативне регулювання даного процесу викладаються у статті В. М. Філіппова [2]. Інтернаціоналізація та закордонна студентська мобільність як запорука підвищення якості глобальних компетенцій студентів через призму державних інтересів проаналізовано Н. Goren [3].

Переважна більшість публікацій містять аргументи інтернаціоналізації. Cătălina Crișan-Mitra та Anca Borza [4] вказують на підвищення

компетентнісного та професійного рівня не лише студентів магістерських програм, але й самих викладачів, що сприятливо позначається на привабливості ЗВО.

Як зазначалося вище, на відміну від вищезазначених дослідників, Heela Goren звертає увагу на значимість навчання студентів за кордоном для держави, громадянами якої останні є, що можна розцінювати як зовнішню результативність інтернаціоналізації. Аналогічний політичний підтекст феномену міжнародної освіти вбачає і Н. А. Михальченкова, а М. Chankseliani взагалі ще бачать у ньому механізм, що забезпечує демократизацію суспільства на пострадянському просторі.

Цілий ряд досліджень містить результати досліджень, проведених у різних країнах, що відображають ефективність методики викладання академічних дисциплін англійською мовою у ЗВО, де дана мова не є державною (ЕМІ). R. Kamasak, K. Sahan та Н. Rose досліджують проблеми, з якими стикаються подібні студенти установ у Туреччині.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Підштовхуванні студентами, викладачами і співробітниками, університети змушені шукати можливості для міжнародного розвитку, вбудовування інтернаціоналізації в місію університету і залучення до неї всіх зацікавлених сторін.

Результатом цього стає необхідність вироблення керівництвом університетів системних інституційних інструментів підтримки інтернаціоналізації.

Мета статті. Необхідність розвитку інтернаціоналізації мотивується різними факторами, в тому числі потребою в розширенні доступу до джерел передових знань, новими можливостями для вибудовування партнерських відносин і розвитку навичок міжкультурних комунікацій, а також зміцненням громадянського суспільства, підготовкою кадрів, готових до роботи в умовах глобалізації, підвищенням репутації вищих навчальних закладів, поширенням ідей миру і взаєморозуміння і т.п.

Слід визнати, що в більшості випадків зарубіжний досвід далеко перевершує вітчизняну практику по використанню електронних засобів навчання часто саме не за якістю технічних засобів, а по самій внутрішньої філософії її використання. Вивчення зарубіжного досвіду саме в цьому контексті і впровадження його у вітчизняну практику можуть дати реальні результати інтернаціоналізації вищих навчальних закладів як у вітчизняній, так і європейському трактуванні. Це перший момент.

Очевидно, що глобалізація промислового виробництва і інтернаціоналізація бізнесу призводять до затребуваності фахівців з відповідними знаннями та вміннями, які допомагають швидко і з найменшими витратами адаптуватися до будь-яких нових умов і національних особливостей.

І, оскільки в останні роки наявність міжнародного досвіду у випускників стає все більш важливим фактором їх успішного позиціонування на ринку праці, здатність вузу надати широкі можливості по проходженню стажувань або навіть частини навчання за кордоном розглядається абітурієнтом як вагому перевагу навчального закладу. У свою чергу, це посилює мотивацію вузів з розвитку конкурентоспроможності за рахунок наявності зарубіжних зв'язків. Інакше кажучи, критерій інтернаціоналізації стає вельми істотним в конкурентній боротьбі для випускника. Це другий момент.

Третій момент успішності інтернаціоналізації пов'язаний з розвитком науково-технічної бази університетів. І хоча як і раніше в деяких областях закордонні університети перевершують вітчизняні по оснащеності, і по ресурсному забезпеченню, і, що важливо, за ступенем впровадження отриманих результатів в практичні комерційні розробки, саме кооперація університетів із зарубіжними партнерами в науково-дослідному секторі дозволяє отримувати результати на високому професійному рівні. Що, безсумнівно, сприяє розвитку вітчизняної наукової школи в цілому.

Виклад основного матеріалу. В цілому можна констатувати, що інтернаціоналізація стає необхідним і суттєвим ресурсом розвитку вітчизняних університетів, підвищення якості освітньої діяльності та наукових досліджень.

Система освіти проходить етап злиття із загальноосвітньою інформаційним простором. Це дозволяє використовувати сучасні способи вивчення матеріалу, які стають комфортніше і доступніше.

У провідних університетах пройшли апробацію і активно використовуються нові технології, форми і методики навчання. Причому в даний час вони являють собою комбінацію різних підходів.

В Одеській державній академії будівництва та архітектури викладачами кафедри технології будівельного виробництва була розроблена і впровадження інноваційна методика викладання прикладних навчальних дисциплін з використанням електронного освітнього ресурсу [5].

На основі цієї методики створено електронний освітній ресурс навчально-методичного комплексу вивчення дисципліни «Сучасні технології в будівництві».

Навчально-методичний комплекс, що розроблено у вигляді електронного освітнього ресурсу є науково-практичною розробкою з новими формами викладання навчального матеріалу. Він викликає мотивований інтерес у студентів, робить студента активним учасником процесу навчання, стимулює його пізнавальну активність. Це дозволяє підвищити не тільки інтерес до майбутньої спеціальності, але і успішність по дисципліні.

Впровадження інноваційної методики виявило її ЕФЕКТИВНІСТЬ.

1. Незалежне тестування студентів показало її ефективність порівняно з традиційними методами.

1.1. Обсяг засвоєної інформації за одиницю часу збільшився у 2,6 разу.

1.2. Кількість правильних відповідей збільшилася в середньому в 1,7 разів.

1.3. Час самостійної підготовки студентів до контролю знань скоротився на 50-60%.

2. Особливо важливу роль запропонована методика може відігравати для дистанційної та заочної форм підготовки за допомогою сучасних засобів інформаційно-комунікаційних освітніх технологій, у тому числі, в умовах пандемії.

3. Використання методики – це реальна перспектива для залучення додаткового контингенту студентів, тому числі іноземних. Тому що з'являється реальна можливість здобути якісну вищу освіту або підвищити кваліфікацію, пройти професійну перепідготовку за всіма найбільш затребуваними спеціальностями з будь-якої точки світу через Інтернет.

Висновки. Інтернаціоналізації вищої освіти в Україні передбачає створення регіональних університетських мереж, розвиток внутрішньої інтернаціоналізації на основі розвитку електронної освіти.

В подальшому доцільно проводити дослідження новітніх методик та технологій для впровадження до навчального процесу, а також механізмів інтернаціоналізації вищої освіти. А саме, посилення ролі та пріоритетності компетентності при працевлаштуванні, поширення англійської мови як засобу міжнародного спілкування глобалізованого світу у вищій освіті й науці, поширення економічної зорієнтованості на отримання доходу від освітніх послуг на міжнародному рівні.

Актуальним для України є розроблення стратегії інтернаціоналізації вищої освіти на певний перехідний період, що представить відповідну систему принципів, підходів, методів і набір дій і напрямів освітньої, дослідницької, адміністративної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про Програму Європейського Союзу ERASMUS+ Режим доступу <https://erasmusplus.org.ua/erasmus/pro-prohramu.html>
2. Филиппов В. М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы. *Вестник РУДН, серия «Международные отношения»*. 2015. № 3 (15). С. 203–211.
3. Goren H. Students in service of the state: Uncoupling student trips abroad and global competence. *International Journal of Educational Development*. 2020. № 77 (102226). DOI: 10.1016/j.ijedudev.2020.102226

4. Crişan-Mitra C., Borza A. Internationalization in higher education. International. *Conference «Risk in Contemporary Economy»*. 2015. 16th edition. P.187–191.

5. Меньлюк О.І., Лукашенко Л.Е. Створення ефективної методики викладання навчальних дисциплін. *Інноваційна педагогіка. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та іннова-*

цій. 2019. Вип. 11, том 2. С. 107-112 Режим доступу: <http://www.innovpedagogy.od.ua/11-2-ukr>

6. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти. Міжнародний досвід: монографія. Київ: Національна академія педагогічних наук України. Інститут вищої освіти, 2019. 409 с. Режим доступу: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/Debych_M_2-12-2019_monogr_disert.pdf

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN GENERAL TRAINING OF FUTURE BORDER OFFICERS: REALITIES AND PROSPECTS

Стаття присвячена аналізу військової вищої освіти. У цьому загальному питанні висвітлюється питання загальновійськової підготовки майбутніх спеціалістів прикордонного загону. Завдання щодо охорони та захисту державного кордону в українському суспільстві покладаються на правоохоронну структуру – прикордонне відомство. У зазначеній відомчій структурі тривала історія становлення та потужний потенціал підготовки власних офіцерів завдяки функціонуванню вищого військового навчального закладу прикордонної служби – Національної академії. Проаналізовано мету загальновійськової підготовки майбутніх прикордонників, що полягає у систематичному розвитку знань, умінь і навичок щодо вимог і можливостей застосування бойової/спеціальної техніки; ведення бойових дій, виконання професійних обов'язків у мирний та особливий час; про те, як боротися з різними типами інфекцій.

Виділено пріоритетне завдання загальновійськової підготовки майбутніх прикордонників: знання загальних особливостей сучасних бойових дій. Статус цього завдання констатується наступними фактами: сучасна історична епоха характеризується виникненням багатьох несистемних явищ і процесів, а це безпосередньо вплинуло на загальні характеристики сучасної війни: висока напруга; Маневреність; ефемерність; максимальні швидкості; нові методи здійснення бойових дій тощо. Визначено наступні інновації, що можливо використовувати в загальновійськовій підготовці курсантів-прикордонників, що дозволяють приділяти більше часу практиці: імітаційні технології; Проектні технології, технології навчання та семінарів, технології індивідуального навчання, коучинг. Ефективність освіти не розвиватиме позитивної динаміки, якщо дослідження та навчання не будуть категорично протистояти конкретній технології, техніці, техніці чи інструменту.

Ключові слова: військова підготовка, загальна військова освіта, майбутні офіцерські кадри, освітні інновації, прикордонне відомство.

The article is devoted to the analysis of military higher education. This general issue covers the issue of general military training of future specialists of the border detachment. Tasks for the protection and defence of the state border in Ukrainian society are entrusted to the law enforcement structure - the border agency. This departmental structure has a long history of formation and a strong potential for training its own officers due to the functioning of the higher military educational institution of the Border Guard Service - the National Academy. The purpose of general military training of future border guards is analysed, which is the systematic development of knowledge, skills and abilities in relation to the requirements and possibilities of using combat / special equipment; conducting hostilities, performing professional duties in peacetime and special times; on how to fight different types of infections.

The priority task of general military training of future border guards is highlighted: knowledge of general features of modern combat operations. The status of this task is stated by the following facts: the modern historical epoch is characterized by the emergence of many non-systemic phenomena and processes, and this directly affected the general characteristics of modern warfare: high voltage; manoeuvrability; ephemerality; maximum speeds; new methods of combat operations, etc. The following innovations have been identified that can be used in the general military training of border cadets, which allows to devote more time to practice: simulation technologies; Project technologies, technologies of training and seminars, technologies of individual training, coaching. The effectiveness of education will not develop positive dynamics if research and training are not strongly opposed to a particular technology, technique, technique or tool.

Key words: military training, general military education, future officers, educational innovations, frontier department.

УДК 341: 355. 232
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.39>

Мішенюк Р.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри
загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної
прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Фундамент національної безпеки України становить синергія таких завдань, як: мінімізація загроз цілісній та суверенній державі, безпека подальшого розвитку та функціонування; інтеграційні процеси у різні союзи, блоки та об'єднання; відбудова демократичного та громадянського суспільства. Для того, щоб впоратися з цією стратегією, слід сформувати міцну політичну систему, забезпечити умови для виконання основних функцій сектором безпеки та оборони, забезпечуючи середовище для якісного навчання офіцерів військових і правоохоронних органів. Актуалізуючи проблему щодо стану підготовки офіцерських кадрів в Україні, варто згадати про рівень стандартів та зміст згаданої підготовки, а також про амбітність на

рівні державного сектору стосовно таких фахівців. Основні проблеми української військової освіти лежать у площині формування нової технологічної та інформаційно-комунікаційної сфери, включеної у світову спільноту, переосмисленні суспільних запитів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Узагальнення аналізу проблеми оновлення та удосконалення змісту військової вищої освіти України можна зустріти у чималій кількості наукових праць у різних галузях: військовій, соціально-філософській, психолого-педагогічній та технічній. Врахування обсягу наукових досліджень з вищезгаданого питання, дає змогу стверджувати про її актуальність і намагання науковців знайти її вирішення. На особливу увагу заслуговують

дослідження наступних науковців: О. Гончаренка [2] – аналіз світового досвіду підготовки фахівця сфери безпеки та оборони; М. Голика [3] (вивчення проблеми військової підготовки в українському суспільстві); М. Нещадима [8] (визначення стратегій розвитку військової підготовки в Україні); В. Ягупова [11] (аналіз гуманітарної підготовки у системі військової освіти) та ін.

Л. Балагур [1], Ю. Дем'янюк [4], О. Діденко [5], О. Луцький [7], В. Полюк [9], К. Тушко [10] є авторами праць щодо підготовки майбутніх офіцерських кадрів для прикордонної служби та багато інших.

Метою статті є узагальнений аналіз застосування педагогічних інновацій у системі загальнової підготовки майбутніх прикордонників.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Проблематика професійної підготовки фахівців будь-якої галузі є багатофункціональною, оскільки вимагає врахування особливостей сучасних соціальних спільнот, особливості професійного середовища тощо. Професійну підготовку фахівців у секторі безпеки та оборони слід організовувати на основі знання законів функціонування певних утворень (військових чи правоохоронних формувань), їх відносної «закритості», змісту професійної діяльності тощо.

Функції щодо охорони та захисту державного кордону в українській спільноті покладено на прикордонну службу. Служба, яка соціальна інституція має тривалу історію становлення та досвід підготовки власних офіцерських кадрів у вищому військовому навчальному закладі прикордонного відомства – Національній академії Державної прикордонної служби України (далі – НАДПСУ). Академія здійснює підготовку офіцерів оперативного (бакалавр) та тактичного (магістр). Систему фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників було розроблено з урахуванням декількох її компонентів: юридичного, гуманітарного та військово-прикордонного. Нині, особливого значення набуває зміст військово-прикордонної підготовки у зв'язку з бойовими діями на території України. Початок війни в Україні у 2014 році був ознаменований величезними втратами людських ресурсів, тому прикордонну військову підготовку було реформовано та модернізовано. Зважаючи на це, нами прийнято рішення проаналізувати стан впровадження педагогічних інновацій у фахову підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників. Застосування нововведень слід сприймати як шлях оптимізації та удосконалення змісту відповідного навчання.

Метою загальнової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є систематичний розвиток знань, умінь і навичок щодо вимог і можливостей застосування бойової/спеціальної техніки; ведення бойових дій, виконання професійних

обов'язків у мирний та воєнний час; боротьба з різними типами інфекцій.

Основні завдання сучасної загальнової підготовки майбутніх офіцерів прикордонного відомства полягають у розумінні сутності та особливостей сучасної війни. Значення цього завдання полягає в тому, що сучасному історичному етапу притаманні поява чималої кількості несистемних об'єктів, явищ та процесів, що справляє безпосередній вплив на загальний стан сучасних бойових дій: рівень напруженості; маневреність; максимальні швидкості; оновлені способи ведення війн тощо.

Аналіз зарубіжного досвіду відповідної підготовки має першочергове значення для вдосконалення загальнової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, хоча не в усіх країнах за характеристиками, змістом і тривалістю таке навчання можна порівняти з вітчизняною підготовкою у прикордонних відомствах. Низка країн з високими рівнями доходу здійснила адміністративні реформи, що перетворили прикордонну службу на прикордонну поліцію. Українські об'єктивні реалії не дозволяють провести подібну реформу, тому частку результатів зарубіжного досвіду ми не можемо взяти на озброєння.

Зважаючи на такий стан речей, вітчизняними науковцями активно розробляються педагогічні технології, котрі не обов'язково є інноваційними (а децю оновленими), але які можна поєднати із традиційними.

Сучасні освітні концепції вже піддані нині перегляду та реформатуванню, оскільки пандемічні явища з локдаунами, порушення економічної стабільності, системна суспільна трансформація та решта явищ, мають на освіту безпосередній і незворотний вплив.

Відмінною рисою вищої освіти, а особливо військової, є акцент на практичній підготовці майбутніх фахівців. На думку дослідників, саме практика має сформувати для майбутніх прикордонників набір компетенцій із майбутнім змістом: загальних, професійних та специфічних.

Ми визначили наступні інноваційні технології, які необхідно використовувати в загальнової підготовці курсантів-прикордонників і які дозволять виділити більше часу на практику:

Імітаційне моделювання. Ці технології дають змогу створити квазіпрофесійне середовище для спеціаліста. Моделювання сьогодні сприймається як можливість створити певний об'єкт, модель, аналог. Сучасна наука пропонує для навчальних цілей програмні та непрограмні засоби моделювання, які ми вже детально розбирали в одній із наукових публікацій [6].

Моделювання дозволяє вивчати об'єкти, створюючи середовище зі зв'язками між елементами цього об'єкта. Цінність технології моделювання

полягає у здатності відтворювати поведінкові властивості в просторі та часі, а також уповільнювати або прискорювати процеси для визначення відповідної динаміки. У загальній військовій підготовці моделювання створює додаткові можливості для курсантів прикордонників, а також для науково-педагогічних працівників. Особливістю моделювання є те, що воно може функціонувати як форма навчання для індивідуальної та командної роботи. При цьому моделювання враховує вимоги теорії ігор, оскільки між учасниками процесу відбувається розподіл ролей. Ці учасники моделюють стосунки та обмінюються інформацією. Прикладами використання імітаційного моделювання у загальновійськовій підготовці майбутніх прикордонників є тренажери, моделі місцевості, макети, моделювання випадкових квазіпрофесійних ситуацій охорони та оборони державного кордону.

У зв'язку з євроінтеграційними процесами в Україні вищі військові навчальні заклади отримують різні види підтримки, а саме: тактичні тренажери (симулятори) з використанням зброї з Об'єднаного Королівства, США та Франції. Різноманітні тренажери дозволяють вивчати дії реального противника, відпрацьовувати навички прийняття управлінських рішень, шукати помилки в бойових діях, вивчати функції різних видів озброєння та техніки.

Проектна технологія. Ці технології розвивають критичне мислення, формують систему стійких знань і навичок. Суть технології полягає у створенні різноманітних проектів курсантів-прикордонників. Наприклад, проект про дії прикордонника в ситуації бойових дій на певній ділянці кордону.

Семінари та поглиблення практичної підготовки. Освіта в сучасній українській освіті активно використовується переважно в психолого-педагогічній чи економічній освіті. Однак навчання можна з успіхом використовувати в загальновійськовій підготовці. Особливістю навчання є мінімізація теоретичної частини та максимальне коло практичних завдань квазіпрофесійного спрямування.

Варто відзначити популярний майстер-клас із сучасної техніки, який поєднує в собі елементи численних методів і прийомів – і інтерактивні лекції та тренінги, а також проблемну рольову гру та металлакування. Практикум створює можливості для підвищення професійної загальновійськової майстерності.

Індивідуалізація навчання. З одного боку, ця технологія ускладнює загальну військову підготовку майбутніх прикордонників, оскільки не завжди можливий індивідуальний підхід до кожного курсанта прикордонника, але специфіка окремих питань, як-от В. Загальна тактика, можна розглянути.

Коучинг. Технологія, яка створює численні можливості для підтримки підготовки прикордонних курсантів, оскільки коучинг може бути груповим або індивідуальним. Метою коучингу як освітньої

технології є консультативна підтримка прикордонних курсантів науково-педагогічними працівниками. Іншими словами, коучинг можна розглядати як педагогічне наставництво для підвищення успішності предметів.

Коучинг – це потужна технологія розвитку взаємодії, особлива форма консультації та співпраці. Сучасна спільна педагогіка визнає технологію коучингу для розвитку потенціалу особистості на майбутнє як засіб розширення можливостей особистості для розпізнавання та розкриття своїх інтелектуальних, творчих та інших ресурсів.

Представники науково-педагогічних працівників використовували цей метод наступним чином: вони виступали не як консультанти-консультанти, а як модератори. Коучинг у запропонованому дослідженні виступає як взаємодія між курсантами та викладачами на смисловому рівні. Коучинг позиціонує як нову стратегію поведінки та мислення. Коучинговий процес будувався науково-педагогічними працівниками на чотирьох рівнях: Перший рівень передбачав взаємодію сторін у навчальній діяльності на основі пошуку відповідей на питання «що робити?».—це необхідний початок діяльності, оскільки цілі та завдання поставлені; другий рівень взаємодії включав взаємодію на основі створення нового «інформаційного простору» – формування нових фактів, інформації, інформації – на цьому рівні курсанти усвідомлюють рівень власних знань і перетворюють інформацію на ефективний інструмент; третій рівень взаємодії вимагав за своїм змістом моделювання ситуацій та побудови «нового ділового спілкування» - на цьому рівні курсанти перетворюють знання в навички та усвідомлюють свої здібності, успіхи та потенціал; Четвертий рівень взаємодії передбачав ідентифікацію курсантів із сутністю ділового спілкування та ідентифікацію себе як одного з ключових учасників цього процесу.

Наведений вище перелік не є вичерпним, оскільки вважаємо за доцільне поєднання інноваційних і традиційних освітніх технологій у загальновійськовій підготовці майбутніх прикордонників. Ефективність освіти не розвиватиме позитивної динаміки, якщо дослідження та навчання не будуть категорично протистояти конкретній технології, техніці, техніці чи інструменту.

Висновки. Загалом проблема використання тієї чи іншої інновації в освіті зазвичай є дискусійною. Такий стан речей можна пояснити консерватизмом, що вимагає підвищення рівня професійної майстерності, а на межі – «закритим» характером відомчої структури. Напрямами подальших досліджень може стати проблема розвитку педагогічних і методичних ресурсів для використання інноваційних технологій, формулювання змісту методичних рекомендацій щодо використання технологій у навчальному процесі вищих військових навчальних закладів різного спрямування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балагур Л. О. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький, 2015. 227 с.
2. Гончаренко О. Л. Західна парадигма формування особистості військового професіонала (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Харківс. ун-т Повітряних сил імені Івана Кожедуба. Харків, 2008. 20 с.
3. Голик М. М. Формування вищої військової освіти в Україні (1992-1998 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 20.02.22 «Військова історія» / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2000. 20 с.
4. Дем'янюк Ю. А. Формування військово-організаторських умінь у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2010. 20 с.
5. Діденко О. В. Психолого-педагогічні чинники професійного навчання офіцерів управління органів охорони державного кордону. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Вип. 738. Педагогіка та психологія / наук. ред. Руснак І. С. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. С. 37–44.
6. Кошельник І. Сучасні тенденції загально-військової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки, 21(2), 2020 77-86. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v21i2.421> (дата звернення: 12.01.21)
7. Луцький О. Л. Розвиток управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби України у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Держ. прикордонна служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький : [б.в.], 2013. 16 с.
8. Нецадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : монографія. Київ : Київський університет, 2003. 852 с.
9. Полюк В. С., Дяков С. І. Комплексна методика тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ в умовах інноваційних технологій. *Збірник наукових праць № 53. Серія: Педагогічні та психологічні науки* / гол. ред. Романишина Л. М. Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького, 2010. С. 80–83.
10. Тушко К. Ю. Особливості професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників та їх взаємодії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 67. С. 272–274.
11. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2002. 644 с.

РЕФЛЕКСІЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА
ЯК МЕХАНІЗМ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯREFLECTION OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN
AS A MECHANISM OF HIS PROFESSIONAL SELF-PERFECTION

Одним з механізмів, що дозволяє педагогу-музиканту бути стратегом своєї професійної діяльності, є рефлексія. Наявність у вчителя музичного мистецтва професійної рефлексії дозволяє йому здійснити перехід від позиції вчителя-практика, як організатора діяльності учнів на основі певного предметного змісту, до позиції вчителя-дослідника власної професійної діяльності, як особливого предмета аналізу, осмислення та оцінки. В ході рефлексивних процесів окремі художньо-педагогічні прийоми і дії, як і діяльність педагога-музиканта в цілому, набувають характеру безперервного дослідницько-творчого практичного акту. Мета статті полягає в дослідженні ролі та значення рефлексії майбутнього педагога-музиканта як одного з механізмів його професійного самовдосконалення, виявленні найважливіших функцій, що виконує рефлексія у цьому процесі. Завдяки аксіологічній функції професійної рефлексії вчитель музичного мистецтва фіксує сенс і цінність тих «суб'єктів-об'єктів», з якими вступає у взаємодію в художньо-педагогічному процесі, виявляє принципи їх оцінки, засвоює та розширює професійно-ціннісні орієнтації, виходячи з яких оцінює себе та інших. Евристична функція досліджуваної рефлексії знаходить яскраве вираження у тих якісних змінах, які завдяки рефлексивно-особистісному, творчому відношенню відбуваються як у цілісній музично-педагогічній практиці, так і у внутрішньому духовно-особистісному житті самого вчителя. Пізнавально-орієнтаційна функція знаходить своє вираження в тому, що рефлексивне ставлення допомагає вчителю музичного мистецтва на ще більш свідомій основі піддати критичному аналізу власний арсенал професійного досвіду, виявити слабкі сторони, визначити шляхи свого подальшого саморозвитку. Виявлено, що рефлексія вчителя музичного мистецтва є психологічним механізмом його саморозвитку, що виявляється у здатності педагога займати аналітичну позицію відносно себе та своєї професійної діяльності, дозволяє реалізувати індивідуально-творчі можливості пізнання та перетворення музично-педагогічної дійсності.

Ключові слова: рефлексія, майбутні вчителі музичного мистецтва, професійна рефлексія майбутнього вчителя музичного мистецтва, професійне самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мисте-

цтва, функції професійної рефлексії вчителя музичного мистецтва, професійна підготовка педагогів-музикантів.

One of the mechanisms that allows a music teacher to be a strategist of his professional activity is reflection. The presence of a teacher of music art professional reflection allows him to make the transition from the position of teacher-practitioner as an organizer of students' activities on the basis of certain subject content, to the position of teacher-researcher of his own professional activity as a special subject of analysis, understanding and evaluation. In the course of reflective processes, certain artistic and pedagogical techniques and actions, as well as the activities of the music teacher in general, acquire the character of a continuous research and creative practical act. The purpose of the article is to study the role and importance of reflection of the future music teacher as one of the mechanisms of his professional self-improvement, to identify the most important functions that reflection performs in this process. Thanks to the axiological function of professional reflection, a music teacher captures the meaning and value of those "subjects-objects" with which he interacts in the artistic and pedagogical process, reveals the principles of their evaluation, learns and expands professional values, based on which evaluates himself and others. The heuristic function of the studied reflection is clearly expressed in the qualitative changes that due to the reflexive-personal, creative attitude occur both in the holistic music-pedagogical practice and in the inner spiritual and personal life of the teacher. Cognitive-orientational function finds its expression in the fact that a reflective attitude helps a music teacher on an even more conscious basis to critically analyze their own arsenal of professional experience, identify weaknesses, identify ways of further development. It is revealed that the reflection of a music teacher is a psychological mechanism of his self-development, which is manifested in the teacher's ability to take an analytical position on himself and his professional activities, allows to realize individual creative possibilities of cognition and transformation of musical and pedagogical reality.

Key words: reflection, future music teachers, professional reflection of future music teacher, professional self-improvement of future music teacher, functions of professional reflection of music teacher, professional training of music teachers.

УДК 61:06-13/1815

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.40>

Олійник Т.І.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри інструментального виконавства

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах суспільного життя професійна діяльність учителя музичного мистецтва наповнюється дедалі глибшим змістом, де особливий акцент робиться на його творчому потенціалі, вмінні застосувати свій особистісний потенціал. Високого рівня викладання може досягти лише той педагог, який володіє необхідними знаннями, вміннями та навичками, розуміє природу та специфіку

своєї діяльності, має розвинене діалектичне мислення, здатний до всебічного об'єктивного осмислення своєї музично-педагогічної діяльності, постійно перебуває у процесі саморозвитку та самовдосконалення.

Одним із механізмів, що дозволяє педагогу-музиканту бути стратегом своєї професійної діяльності, є рефлексія. Її цінність обумовлюється насамперед тим, що в ході рефлексування

об'єктивних факторів музично-педагогічної діяльності, вчителем музичного мистецтва виявляється та створюється власна особистісно-творча концепція, підґрунтя професійно-ціннісних потреб та орієнтації, цінностей, критеріїв прийнятих рішень. Таке уявлення про «належне» та «можливе» є визначальним в оцінці педагогічних явищ і процесів у професійному розвитку вчителя, а також результатів його професійно-творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема рефлексії є багатозначною, різноплановою, має філософські, психологічні, педагогічні, методичні та інші аспекти. Власне феномен «рефлексія» досліджується у працях О. Анисимова, І. Беха, М. Моляко, М. Найдьонова, Г. Щедровицького, І. Якиманської та ін. Прагнення педагога досягнути сутнісний зміст педагогічного процесу, його елементів, та особисті рефлексивно-педагогічні дії висвітлюються у доробках таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як В. Баркасі, І. Богданова, А. Богуш, Н. Гуральник, Н. Кічук, Т. Кремешна, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Линенко, А. Маркова, А. Хуторської та ін.

У контексті становлення майбутніх педагогів, інтерес представляють праці, присвячені формуванню їхньої рефлексивної компетентності: А. Веремєєва (майбутні вчителі іноземної мови), Ю. Кушеверська (майбутні вчителі фізичної культури), Куєва Луїс Давіла Сократес, В. Орлова, А. Максимова (майбутні вчителі в галузі мистецької освіти) та ін.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми. Незважаючи на визнання значущості даної проблеми з боку багатьох фахівців, поза увагою дослідників залишаються такі її аспекти, як виявлення специфіки рефлексивної діяльності у творчому розвитку та саморозвитку особистості та пошук оптимальних умов та шляхів формування готовності майбутніх учителів музики до професійної рефлексії в системі вищої музично-педагогічної освіти. Таким чином, музично-педагогічна теорія не здатна повною мірою забезпечити викладачів ЗВО науково-методичними рекомендаціями щодо розвитку рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета статті полягає в дослідженні ролі та значення рефлексії майбутнього педагога-музиканта як одного з механізмів його професійного свмодосконалення, виявленні найзначніших функцій, що виконує рефлексія у цьому процесі. **Виклад основного матеріалу.** Як відомо, провідними у педагогічній діяльності виступають процеси мислення, які «обслуговують» процес викладання, аналіз та корекцію діяльності учнів тощо. Сам педагог, стикаючись з суперечливими ситуаціями в професійній діяльності, вступає в рефлексивно-критичні відносини із собою. Педагогічна

рефлексія, заснована на теорії діяльності, ефективно використовує описовий, пояснювальний, формуючий, проектуєчий, трансформуючий, методичний підходи до вивчення педагогічних явищ. Загалом, рефлексія у діяльності вчителя сприймається як саморегуляція, як певна система впливу вчителя на учня під час навчально-виховного процесу.

Можна констатувати, що педагогічна рефлексія виступає однією із технологічних основ професійної підготовки вчителя. При цьому, однією з її відмінних рис є яскраво виражений гуманістичний аспект, який передбачає поєднання високих ціннісних критеріїв, оскільки в даному випадку об'єктом рефлексії є люди та взаємовідносини між ними [1, с. 71].

Розкриємо найзначніші функції професійної рефлексії вчителя музичного мистецтва. При виявленні сутності та особливостей цих функцій ми виходимо із загальнофілософського значення терміна «функція», яка визначається як «зовнішній прояв властивостей того чи іншого об'єкта в системі відносин» або як відносин «частини до цілого, при якому саме здійснення або будь-який вид прояву частини забезпечує існування або якусь певну форму прояву цілого» [6, с. 23]. Зі сказаного вище ясно, що провідне функціональне значення професійної рефлексії полягає в її особливому, цілісному впливі на особистість майбутнього педагога-музиканта – його мотиваційно-ціннісну, інтелектуальну та діяльнісну сфери. Рефлексія як акт відображення вчителем музичного мистецтва почуттів, думок та дій учнів (у контексті їх художньо-естетичної комунікації) також виявляється потужним регулятором та стимулом у духовно-перетворювальному професійному житті. Вважаємо, що у процесі художньо-педагогічного рефлексування ефект на вчителя і учнів у духовно-особистісному плані приблизно рівний. Справа в тому, що професійно-рефлексивній діяльності певною мірою притаманні властивості катарсису (очищення емоцій, духовне визволення, що призводить до радості, до розширення загальнолюдської здатності дивуватися і насолоджуватися світом, у тому числі власним). Це припущення обґрунтовується тим, що саме рефлексивне відношення найбільше характеризує гуманістичний підхід, передбачає його та створює умови для його реалізації.

Так, завдяки аксіологічній функції професійної рефлексії вчитель музичного мистецтва фіксує сенс і цінність тих «суб'єктів-об'єктів», з якими вступає у взаємодію в художньо-педагогічному процесі, виявляє принципи їх оцінки, засвоює та розширює професійно-ціннісні орієнтації, виходячи з яких оцінює себе та інших.

Наявність досить розвиненого рефлексивного ставлення до цілісної музично-педагогічної діяльності істотно перебудовує професійне мислення

педагога-музиканта, створює умови для накопичення ним творчого потенціалу. При цьому можна говорити і про «зворотну перспективу» (П. Флоренський): про вплив такого феномену як професійна рефлексія на музично-педагогічну теорію та практику (через особистість вчителя), яка виражається у стабілізації прогресивних ідей та підходів до даної галузі виховання, у появі інноваційних, «авторських» позицій, у розширенні «рефлексивного простору» у її теоретичних та практичних аспектах тощо. Все це дозволяє говорити про ще одну важливу функцію досліджуваної рефлексії – евристичної. Ця функція обумовлена, насамперед, специфікою професійної рефлексії, що містить безліч ознак «творчого».

Осмислення «чужого» досвіду – це ще один із проявів евристичної функції професійної рефлексії вчителя музичного мистецтва. Інтеріоризація передового музично-педагогічного досвіду, по суті, і є підтвердженням того, що педагог-музикант сам перебуває в рефлексивно-творчому стані, адже без першого не може бути другого, як і навпаки. «Необхідність рефлексивного ставлення педагога до своєї діяльності визначається тією обставиною, що індивідуальна діяльність будь-якого вчителя набуває сенсу лише у загальній системі роботи школи як цілісного соціального інституту» [5, с. 74].

У музично-педагогічній практиці професійна рефлексія має ще одну ознаку евристики – поєднання емоційного та логічного, художнього та технічного. Це ті специфічні її сторони, які «виходять» насамперед від самого музичного мистецтва, від емоційно-естетичної, художньо-творчої за природою професійної діяльності педагога-музиканта.

Евристична функція досліджуваної рефлексії знаходить яскраве вираження у тих якісних змінах, які завдяки рефлексивно-особистісному, творчому відношенню відбуваються як у цілісній музично-педагогічній практиці, так і у внутрішньому духовно-особистісному житті самого вчителя. Рефлексивні процеси у різних аспектах особистості та діяльності вчителя виконують не тільки контролюючу, оцінювальну роль, а й прогностичну. Вчитель музичного мистецтва завжди опиняється в ситуації «прогнозування» (відбір музичного матеріалу, способів художнього спілкування з ним тощо), що тримає його самого у стані творчої напруги та уваги. У цій ситуації йому доводиться щось «пояснити», «довести» чи «спростувати» у своїй позиції. Коло цих творчих дій, пов'язаних з емоційним піднесенням, інтелектуальним «пробудженням», вольовим натиском, відбиває зміст і логічну обумовленість професійної рефлексії, ставить їх у ряд необхідних для педагога засобів саморозвитку і самовдосконалення своєї професійної майстерності.

Характеризуючи пізнавально-орієнтаційну функцію рефлексії майбутнього педагога-музиканта, слід звернути увагу, що дане утворення

пов'язане з мотиваційно-ціннісними аспектами особистості. Своє вираження вона знаходить також і в тому, що рефлексивне ставлення допомагає вчителю музичного мистецтва на ще більш свідомій основі піддати критичному аналізу власний арсенал професійного досвіду (знань, умінь, особистісних якостей), виявити слабкі сторони, визначити шляхи свого подальшого саморозвитку, а воно завжди, так чи інакше, пов'язано з набуттям нових знань та способів діяльності, зі збагаченням на цій основі емоційно-ціннісного та творчого досвіду. Саме так і реалізується одна з важливих основ професійно-рефлексивної діяльності: через відношення внутрішнього досвіду до досвіду зовнішнього. Роблячи такий висновок, слід зазначити, що задля виникнення рефлексивного відношення недостатньо лише практичної неможливості «виконання» діяльності через відсутність, наприклад, знань, засобів, матеріалу тощо. Опинившись перед таким «бар'єром», педагог-музикант може обмежитися пізнавальним аналізом умов та предметної ситуації. У такому разі, його аналітична активність буде спрямована, передусім, на окремі «предмети зовнішнього оточення» (зміст занять, конкретний факт уроку тощо), а не власну діяльність як ціле.

Особливого значення у реалізації досліджуваної функції має «рефлексія на рефлексію», тобто послідовне усвідомлення педагогом-музикантом особливостей свого рефлексивного ставлення та індивідуально-особистісних способів його збагачення. Оскільки рефлексивні процеси (дії), спрямовані через свідомість вчителя музичного мистецтва на той чи інший аспект його професійної практики, то відповідно, охоплюють абсолютно всі рівні психіки особистості педагога-музиканта. Відтак, стає зрозуміло і роль цих процесів у набутті ним «знань про себе».

Висновки. Таким чином, професійна рефлексія стає важливим засобом досягнення вчителем музичного мистецтва особистісного «Я», в якому сходяться зовнішні, об'єктивні (соціокультурні) та внутрішні суб'єктивні (особистісні) фактори його професійного «буття». Враховуючи вищезазначене, під рефлексією вчителя музичного мистецтва ми розуміємо професійну рефлексію як психологічний механізм саморозвитку, що виявляється у здатності педагога займати аналітичну позицію відносно до себе та своєї професійної діяльності та дозволяє реалізувати свої індивідуально-творчі можливості пізнання та перетворення музично-педагогічної дійсності, включаючи до неї самого себе.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні закономірностей формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів-музикантів, особливостей організації позааудиторної роботи як чинника формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вульфів Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку учителя. Москва : «Издательство Магистр», 1999. 111 с.
2. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 1096 с.
3. Куєва Давіла Л. С. Рефлексивна компетентність у структурі особистості майбутніх учителів музики. *Вісник Черкаського педагогічного університету*. 2013. № 40 (293). С. 78–83.
4. Максименко В. Рефлексія – шлях до професійного самовизначення. *Психолог*. 2005. № 1. С. 20–22.
5. Мышление учителя: Личностный механизм и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Москва : Педагогика, 1990. 104 с.
6. Померанц Г.П. В поисках общего и частного. *Советская музыка*. 1998. № 3. С. 12–18.
7. Сластенин В. А. Учитель в инновационных образовательных процессах. *Известие РАО*. 2003. № 3. С. 73.
8. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. Москва : Политиздат, 1992. 426 с.

СТРУКТУРА І СУТНІСТЬ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНОГО ПРАВАSTRUCTURE AND ESSENCE OF THE STRATEGIC COMPETENCE
OF FUTURE SPECIALISTS IN INTERNATIONAL LAW

Стаття присвячена аналізу стратегічної компетентності майбутніх фахівців з міжнародного права. Основний акцент зосереджено на визначенні сутності стратегічної компетентності та виокремленні її структурних складових. Окреслено вагомість комунікативної компетентності для майбутніх юристів-міжнародників, а також стратегічної компетентності як її складової згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» Ради Європи. Проаналізовано основні підходи до визначення комунікативної та стратегічної компетентностей. Подано авторське визначення стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників, яка є інтегрованою якістю цих фахівців, що базується на динамічній єдності теоретичних знань, практичних навичок, умінь, здатностей, особистих якостей, спрямована на адекватний вибір і застосування на практиці ефективних стратегій, що сприяють успішній професійній діяльності у сфері міжнародного права. Окреслено складові стратегічної компетентності майбутніх фахівців із міжнародного права, зокрема знання основних законів та правових процедур, розуміння функціонування комунікативних та навчальних стратегій, усвідомлення сутності професії, умінь письмової та усної комунікації рідною мовою, навички письмової та усної комунікації однією чи кількома іноземними мовами, навички роботи з клієнтом, умінь дати пораду/проконсультувати, умінь переконувати, захищати інтереси клієнта або свою позицію, умінь будувати належну аргументацію, умінь вести переговори (зокрема, в міжнародному середовищі), риторичні вміння, зокрема умінь укладати та виголошувати захисні промови у суді, здатність демонструвати ораторське мистецтво, умінь пошуку, аналізу, синтезу і належного використання інформації, навички роботи в команді, умінь відбору ефективних стратегій для подолання стресу, контролю та планування професійної діяльності, здатність застосовувати стратегії інтернаціоналізації та працювати за кордоном, здатність демонструвати обізнаність у технологіях. Виділено компоненти аналізованої компетентності: змістовий, професійно-когнітивний, діяльно-операційний та комунікативно-інформаційний.

Ключові слова: комунікативна компетентність юристів, стратегічна компетентність майбутніх фахівців із міжнародного права.

The article is devoted to the analysis of strategic competence of future specialists in international law. The main emphasis is on defining the essence of strategic competence and highlighting its structural components. The importance of communicative competence for future international lawyers, as well as strategic competence as its component in accordance with the «Common European Framework of Reference for Languages» of the Council of Europe is outlined. The main approaches to the definition of communicative and strategic competencies are analyzed. The author's definition of strategic competence of future international lawyers, which is an integrated quality of these professionals, based on the dynamic unity of theoretical knowledge, practical skills, abilities, personal qualities, aimed at adequate selection and practical implementation of effective strategies to promote successful professional activities in the field of international law. The components of strategic competence of future specialists in international law are outlined, including knowledge of basic laws and legal procedures, understanding of communication and educational strategies, awareness of the profession, written and oral communication skills in native language, written and oral communication skills in one or more foreign languages, skills with the client, the ability to give advice / advice, the ability to persuade, defend the interests of the client or their position, the ability to build sound arguments, the ability to negotiate (particularly in the international environment), rhetorical skills, including the ability to make and deliver defensive speeches in court, the ability to demonstrate public speaking skills, the ability to search, analyze, synthesize and use information, teamwork skills, the ability to select effective strategies to overcome stress, control and plan professional activities, the ability to apply internationalization strategies and working abroad, ability to demonstrate technology awareness. The components of the analyzed competence are singled out: semantic, professional-cognitive, activity-operational and communicative-informational.

Key words: communicative competence of lawyers, strategic competence of future specialists in international law.

УДК [378.4.011.3-027.561-047.22:341](44)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.41>

Писаревська О.В.,
докт. філософії,
асистент кафедри французької
філології
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальність якісної фахової комунікативної підготовки майбутніх юристів-міжнародників і чинники, що зумовлюють таку потребу, визначаються передусім процесом реформування вищої юридичної освіти, що триває в Україні, та необхідністю гармонізації українських освітніх програм з міжнародного права з міжнародними вимогами. Нормативно-правові документи, які регулюють професійну підготовку майбутніх фахівців

із міжнародного права, акцентують, що сучасні юристи, що працюють у сфері міжнародного права, мають демонструвати здатність переконувати, дискутувати, аргументувати власну позицію, а відтак – володіти арсеналом комунікативної компетентності з метою повноцінного виконання професійних функцій і ролей. Таким чином, від сформованості у майбутніх юристів-міжнародників стратегічної компетентності залежить успіх їх професійної діяльності, що полягає у належному представленні інтересів України у міжнародному середовищі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Деякі аспекти професійної підготовки юристів досліджували Б. Дондеро (B. Dondero), Л. Кутрон (L. Coutron), В. Бігун, А. Жалинський, М.Немитіна. Сутність і структуру стратегічної компетентності досліджували О. Антонова, Е. Біллісток (E. Bialystok), З. Дьорней (Z. Dörnyei) та С. Турел (S. Thurell), Л. Маріані (L. Mariani), Дж. Літлмор (J. Littlemore), О. Задорожна, О. Никитенко, Т. Тимофеева. Комунікативні стратегії аналізували К. Каспер (K. Kasper) та Е. Келерман (E. Kellerman), О.Винник та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на загальний інтерес науковців до дослідження питання професійної підготовки юристів, проблему формування стратегічної компетентності зазначених фахівців дотепер не було ґрунтовно досліджено, а аналіз її сутності та структури не було здійснено. Відсутність таких наукових розвідок зумовлює потребу у подальшому вивченні з метою оптимізації системи вищої юридичної освіти України.

Мета дослідження полягає у визначенні сутності стратегічної компетентності майбутніх фахівців із міжнародного права та виокремленні її структурних складових.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Міжнародне право є сферою людської діяльності, у якій особливо важливою постає успішна комунікація. Оскільки науковці трактують стратегічну компетентність як складову комунікативної компетентності майбутніх юристів [6, с. 56], зупинимось детальніше на аналізі комунікативної компетентності. В основі формування і розвитку комунікативної компетентності лежить процес комунікацій. Комунікативна компетентність – здатність ефективно спілкуватися рідною або іноземною мовами. Її складовими науковці вважають мовну (лінгвістичну), соціолінгвістичну, соціокультурну компетентність, референтну та стратегічну компетентність [6, с. 48-57]. Під комунікацією (фр. *communication*; лат. *communicatio* – повідомлення, передача) розуміємо соціально обумовлений процес передачі і сприйняття інформації в умовах міжособистісного і масового спілкування [2, с. 14]. Ф. Бацевич розрізняє поняття «спілкування» й «комунікація» і виділяє контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, пізнавальну, емотивну, впливову функції спілкування, а також функцію налагодження стосунків [1, с. 27-28]. За О. Яшенковою, ефективна мовна комунікація – інформаційний обмін, який забезпечує досягнення комунікативних цілей та налагодження міжособистісних стосунків [9, с. 134]. М. Немитіна наголошує на важливості комунікативної складової професії юриста, її значенні для професійного становлення та успіху. Юрист, який добре володіє промовою, має набагато більше можливостей в досягненні

професійного успіху. Правнику постійно доводиться вдаватися до різних мовних форм, а також оцінювати особливості мовної поведінки інших осіб [7, с. 53]. В інструментарії професійної комунікації юристів А. Жалинський розглядає наступні складові: мова і в цілому використання знакової системи, понятійний апарат; стратегія, тактика і манера поведінки юриста в процесі взаємодії; визначення системи і меж поступок у процесі взаємодії, прийнятих результатів взаємодії, як для юриста, так і для його партнерів; вибір відповідних умов взаємодії, включаючи місце, час, наявність сторонніх осіб і т.д. [3, с. 166]. «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» Ради Європи пропонують визначення стратегічної компетентності у функціональному аспекті мовлення, яке відповідає діяльнісному підходу до комунікації [4]. Модель комунікативної компетентності, запропонована Радою Європи, відводить ключову роль соціолінгвістичній складовій, водночас акцентуючи на культурному та ситуативному аспектах. Саме стратегічна складова поєднує лінгвістичний та прагматичний компоненти у функціональному контексті їх реалізації. Характеристика структурних компонентів комунікативної компетентності дещо відрізняється в наукових розвідках різних дослідників. Поняття «стратегічна компетентність» ввели в науковий обіг науковці М. Кенейл (M. Canale) та М. Свейн (M. Swain), які розглядають її у складі комунікативної компетенції. [10, с. 28]. Л. Маріані (L. Mariani) трактує стратегічну компетентність як здатність до вирішення комунікативних проблем у процесі міжособистісної взаємодії, незважаючи на недостатній рівень сформованості мовних та мовленнєвих навичок і умінь [14]. З. Дьорней (Z. Dörnyei) та С. Туррелл (S. Thurrell) підкреслюють, що розвиток СК має безпосередній вплив на розвиток мовленнєвих навичок та вільне володіння мовою [12, с. 16-23]. О. Задорожна та О. Никитенко розглядають стратегічну компетентність як здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знання мови, мовленнєвого і соціального досвіду спілкування. Перевагою її сформованості дослідники вважають здатність долати мовний бар'єр, труднощі, які виникають у процесі реального спілкування [8; с.105-109; 5; с.105-109]. Дж. Літлмор (J. Littlemore) визначає стратегічну компетентність як здатність мовця використовувати стратегії для компенсації прогалин у знаннях, навичках та вміннях, що стосуються професійно орієнтованого спілкування, до прикладу, щодо цільової мови [13], а Й. Сеонг (Y. Seong) також розглядає її у контексті використання різних типів стратегій, пов'язаних з спілкуванням [15]. О. Яшенкова пропонує визначення комунікативної стратегії, згідно з яким комунікативна стратегія (*із грецької stratus – віійсько та agō – веду*) – це головна лінія комунікативної поведінки в межах конкретної комунікативної

події, що визначається загальною метою комунікації, ситуативним контекстом та уявленням про адресата. Тактики дослідниці визначає як «локальні риторичні прийоми та лінії мовленнєвої поведінки» і подає наступне визначення: комунікативна тактика (грец. *taktike* – мистецтво шикування військ) – зумовлені стратегією мовленнєві кроки, що в сукупності дають змогу досягти головної комунікативної мети [9, с. 156].

Зазвичай впродовж перших років навчання на юридичних факультетах акцент робиться на здатності до розуміння юридичних текстів і письма: точне розуміння ідей та термінології, глобальне розуміння тексту і його структури, розуміння контекстуалізованої лексики, загальна культура. Для глибокого та глобального розуміння тексту студенти повинні використовувати наступні стратегії: виявити структуру тексту, створити його схему, виділити найважливішу інформацію, прочитати вголос, знайти значення слова у словнику юридичної термінології, відмітити способи логічної взаємодії у тексті, анотувати, виявляти елементи гіпертексту. Розумінню юридичних текстів сприяє, також, активізація референтних навичок та умінь, що вивляються у читанні й допомагають виявити місце читача по відношенню до тексту та місце самого тексту у юридичній системі; «поглиблене читання», під час якого студент має виявити наскрізну ідею, те, що поєднує перший та останній абзац; читання, що дозволяє виявити структуру тексту, а саме основні ідеї та зв'язки між ними; синтезуюче читання. Ці стратегії читання, що мобілізуються водночас читачем, є основними для глибокого розуміння юридичного тексту університетського рівня. Розуміння юридичних текстів вимагає знання фахової юридичної лексики та юридичного міркування. Юридична сфера має свої коди, які повинен поступово засвоїти студент. Йдеться про точність у використанні термінів, зміну значення слова в залежності від регістру мовлення (стандартне чи юридичне), вивчення нових термінів і їх застосування, використання юридичних силогізмів.

Під стратегіями загальної культури маємо на увазі вміння знаходити актуальну інформацію та виявляти зв'язки між актуальними подіями та навчанням. Студент спеціальності «Міжнародне право» повинен уміти слідувати за подіями у засобах масової інформації, на сайтах в мережі Інтернет, читати друковані видання тощо, таким чином реалізуючи цифрову, соціальну, особисту та навчальну складові стратегічної компетентності. Студенти повинні володіти мовленнєвими стратегіями для того, щоб відповісти на питання, дати визначення, порівняти, аргументувати, критикувати у процесі усного та письмового мовлення [11].

Упродовж навчання ці складові стратегічної компетентності формуються, розвиваються, реалізуються, поглиблюються, і на етапі закінчення

навчання на ступені магістратури випускники спеціальності «Міжнародне право» повинні володіти компонентами стратегічної компетентності, необхідними для: надання юридичних консультацій організаціям щодо розв'язання міжнародних юридичних проблем, супроводу мультинаціональних команд у реалізації трансверсальних проектів, аргументованих висловлювань, ведення переговорів та укладання контрактів англійською та французькою мовами [11].

Здійснений аналіз дозволяє уточнити сутність стратегічної компетентності майбутніх майбутніх юристів-міжнародників й представити компонентний склад цієї компетентності.

Так, **стратегічна компетентність майбутніх юристів-міжнародників** – інтегрована якість цих фахівців, що базується на динамічній єдності теоретичних знань, практичних навичок, умінь, здатностей, особистих якостей, спрямована на адекватний вибір і застосування на практиці ефективних стратегій, що сприяють успішній професійній діяльності у сфері міжнародного права.

Складовими стратегічної компетентності, необхідними для фахівця у галузі міжнародного права, окрім знань у юридичній сфері, залежно від сфери його діяльності, є:

- знання основних законів та правових процедур;
- розуміння функціонування комунікативних та навчальних стратегій;
- усвідомлення сутності професії;
- умінь письмової та усної комунікації рідною мовою, навички письмової та усної комунікації однією чи кількома іноземними мовами;
- навички роботи з клієнтом, умінь дати пораду/проконсультувати;
- умінь переконувати, захищати інтереси клієнта або свою позицію;
- умінь будувати належну аргументацію;
- умінь вести переговори (зокрема, в міжнародному середовищі);
- риторичні вміння, зокрема умінь укладати та виголошувати захисні промови у суді;
- здатність демонструвати ораторське мистецтво;
- умінь пошуку, аналізу, синтезу і належного використання інформації;
- навички роботи в команді;
- умінь відбору ефективних стратегій для подолання стресу, контролю та планування професійної діяльності;
- здатність застосовувати стратегії інтернаціоналізації та працювати за кордоном;
- здатність демонструвати обізнаність у технологіях.

Формування згаданих знань, навичок, умінь і здатностей на основі критичного мислення дає студентам можливість обирати адекватні стратегії та тактики у навчанні, а вибір ефективних

комунікаційних стратегій у професійно орієнтованому спілкуванні дозволить їм досягти бажаних результатів у професійній діяльності.

Систематизація і класифікація перелічених складових стратегічної компетентності дозволяє виділити наступні її компоненти: змістовий, професійно-когнітивний, діяльнісно-операційний та комунікативно-інформаційний й розподілити визначені знання, навички, уміння і здатності в межах цих компонентів. Так, змістовий компонент стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників складають знання основних законів та правових процедур, уміння здійснювати пошук аргументів, укладати промови й юридичні документи. До професійно-когнітивного компонента відносяться розуміння функціонування комунікативних та навчальних стратегій; усвідомлення сутності професії; здатність демонструвати обізнаність у технологіях, уміння відбору ефективних стратегій для подолання стресу, контролю та планування професійної діяльності; здатність застосовувати стратегії інтернаціоналізації та працювати за кордоном. Діяльнісно-операційний компонент включає навички роботи з клієнтом, уміння дати пораду/проконсультувати; уміння захищати інтереси клієнта або свою позицію; уміння будувати належну аргументацію; навички роботи в команді; здатність демонструвати ораторське мистецтво. Комунікативно-інформаційний компонент передбачає уміння пошуку, аналізу, синтезу і належного використання інформації; уміння письмової та усної комунікації рідною мовою, навички письмової та усної комунікації однією чи кількома іноземними мовами; уміння переконувати; уміння вести переговори (зокрема, в міжнародному середовищі); риторичні вміння, зокрема уміння виголошувати захисні промови у суді.

Висновки. Формування компонентів стратегічної компетентності у майбутніх фахівців з міжнародного права неперервно відбувається впродовж усього періоду навчання студентів на бакалавраті та у магістратурі, оскільки доведено, що володіння ними необхідне для ефективної подальшої професійної діяльності. Оскільки вищезазначені знання, навички, вміння та здатності – ключові складові стратегічної компетентності майбутніх правників відіграють вагомий роль щодо ефективності й успіху їх подальшої професійної діяльності, можемо зробити висновок, що стратегічна компетентність займає чільне місце у структурі

професійної компетентності, а відтак й у професійній підготовці майбутніх фахівців із міжнародного права.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 344 с.
2. Бориснев С. В. Социология коммуникации : учеб. пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 270 с.
3. Жалинский А. Э. Введение в специальность «Юриспруденция». Профессиональная деятельность юриста : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Проспект, 2009. 362 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Задорожна О. І. Сутність поняття стратегічної компетентності в сучасній лінгводидактиці. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2017. Вип. 2 (41). Серія «Педагогіка. Соціальна робота». С. 105–109.
6. Микитенко Н. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 411 с.
7. Немытина М. В. Профессиональные навыки юриста : учебник и практикум для СПО / под ред. М. В. Немытиной. Москва : Юрайт, 2015. 211 с.
8. Никитенко О. В. Значення навчально-стратегічної компетентності у формуванні іншомовного професійного спілкування студентів. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/15627/1/Nikit-%201.pdf> (дата звернення: 11.12.2021).
9. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації. Київ : Академія, 2010. 312 с.
10. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1. 1980. P. 1–47. URL: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
11. Compétences attendues en licence de droit à l'université. URL: <https://univ-droit.fr/les-attendus> (дата звернення: 10.01.2022).
12. Dörnyei Z., Thurrell S. Strategic Competence and How to Teach It. *ELT Journal*. 1991. Vol. 45. Is. 1. P. 16–23.
13. Littlemore J. Strategic Competence. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057%2F9780230627567_9 (дата звернення: 17.01.2022).
14. Mariani L. Developing Strategic Competence: Towards Autonomy in Oral Interaction. URL: https://www.researchgate.net/publication/263854083_Developing_strategic_competence_Towards_autonomy_in_oral_interaction (дата звернення: 30.01.2022).
15. Seong Y. Strategic Competence and L2 Speaking Assessment. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1177052.pdf> (дата звернення: 17.12.2021).

РОЗВИТОК КРОСДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

THE DEVELOPMENT OF CROSS-DISCIPLINARY COMPETENCE AS A CURRENT TREND IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових праць щодо сутності поняття «кросдисциплінарна компетентність». Обґрунтовано важливість формування кросдисциплінарної компетентності з огляду на нові тенденції розвитку освіти та суспільства. Акцентовано увагу на кросдисциплінарній компетентності педагогів професійного навчання як невіддільній складовій сучасного освітнього процесу.

А також враховуючи сьогоденні соціальні напрямки, наголошується на концепції поняття кросдисциплінарної компетентності. Кросдисциплінарна компетентність педагогів професійного навчання розглядається як невід’ємна частина розвитку нинішньої системи освіти. Проаналізовано важливість формування кросдисциплінарної компетентності у майбутніх педагогів професійного навчання з огляду на швидкі зміни які відбуваються в суспільстві та виокремлено умови для формування означеної якості.

Також здійснено аналіз підходів (понять) мультидисциплінарний (multidisciplinary), міждисциплінарний (interdisciplinary), а також трансдисциплінарний (transdisciplinary), що є основою сучасного кросдисциплінарного підходу до підготовки майбутніх фахівців, а саме педагогів професійного навчання.

Мультидисциплінарність розглядається, як «однорічне доповнення однієї дисципліни іншою». Вона відбувається «у разі одночасного вивчення будь-якого феномену або об’єкту з різних сторін декількома науковими дисциплінами; така кооперація знань може бути кумулятивною, взаємною, але не інтерактивною (при цьому кожна дисципліна зберігає власні методологію, теоретичні допущення, без видозмінень та доповнень)». Термін міждисциплінарність використовується в освітніх колах, коли дослідники з двох або більше дисциплін об’єднують свої підходи та модифікують їх, щоб вони точніше розглядали вивчену проблему, включаючи випадкове групове навчання, коли студенти повинні вивчати цей предмет з точки зору кількох традиційних дисциплін.

Трансдисциплінарний підхід – це «спосіб розширення наукового світогляду, коли розгляд того чи іншого явища не обмежується рамками однієї наукової дисципліни». Він «вимагає перетину кордонів між дисциплінами» «об’єднує та доповнює суперечність мультидисциплінарного та міждисциплінарного підходів дослідженням динаміки, породженої взаємодією декількох рівнів реальності – з’єднує за принципом додатковості те, що розглядалося як протилежне, поєднує різні фрагменти реальності в єдину картину, досліджує динаміку процесу на різних рівнях одночасно, створює універсальну картину процесу».

У статті подано авторське визначення «кросдисциплінарна компетентність», яке розглядається як здатність людини успішно провадити професійну діяльність та активно використовувати для вирішення поставлених завдань знання, уміння та навички які перетинають межі декількох дисциплін та не обмежуються однією спеціальністю, а активно поєднуються з іншими де знаходять причинно-наслідкові зв’язки для вирішення поставлених завдань.

Ключові слова: міждисциплінарність, мультидисциплінарність, трансдисциплінарність, педагог професійного навчання, кросдисциплінарна компетентність.

The article provides a theoretical analysis of scientific papers on the essence of the concept of “cross-disciplinary competence”. The importance of the formation of cross-disciplinary competence due to the current trends in education and society is determined. Emphasis is placed on the cross-disciplinary competence of professional training teachers as an integral part of the modern educational process.

The concept of cross-disciplinary competence is analysed from the point of view of modern social tendencies. The cross-disciplinary competence of professional training teachers is considered as an integral part of the modern educational process. The importance of the formation of cross-disciplinary competence of the future professional training teachers due to the rapid changes taking place in the society is analyzed and the conditions for the formation of this quality are identified.

The analysis of approaches (concepts) is also carried out. Multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary approaches are the basis for modern cross-disciplinary approach to the training of future professionals, namely professional training teachers.

Multidisciplinary is viewed as a “one-sided complement of one discipline to another”. It occurs “in the case of the simultaneous study of any phenomenon or object from different angles by several scientific disciplines; such cooperation of knowledge can be cumulative, mutual, but not interactive (while each discipline retains its own methodology, theoretical assumptions, without changes and additions).

The term interdisciplinarity is used in education when researchers in two or more disciplines combine their approaches and modify them to better examine the problem studied, including random group teaching, when students have to study the subject from the points of view of several traditional disciplines.

A transdisciplinary approach is “a mode to expand the scientific worldview, when the consideration of a phenomenon is not limited to one scientific discipline”. It “requires crossing the borders between disciplines”, “combines and complements the contradictions of multidisciplinary and interdisciplinary approaches to the study of dynamics generated by the interaction of several levels of reality - connects according the principle of additionality what was considered the opposite, combines different fragments of reality into a single picture, explores the dynamics of the process at different levels simultaneously, creates a universal picture of the process”.

The article presents the author’s definition of “cross-disciplinary competence”, which is considered as the ability of a person to successfully conduct professional activity and actively use knowledge, skills and abilities that cross the boundaries of several disciplines and are not limited to one specialty, but are actively combined with others where they find causal links to solve problems.

Key words: interdisciplinarity, multidisciplinary, transdisciplinarity, professional training teacher, cross-disciplinary competence.

УДК 377.011.2/3-051:005.336.2](477)(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.42>

Прилепа І.М.,
аспірант кафедри професійної освіти
та технологій с/г виробництва
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сьогодні ведуться часті дискусії щодо того, що сучасна вища освіта недостатньо готує студентів до роботи майбутнього, готовності до саморозвитку й адаптації до мінливих вимог ринку праці. Тому при підготовці майбутніх фахівців в ЗВО акцентується увага на формуванні таких компетентностей як спілкування, робота в команді, творчість та міждисциплінарність. Ці компетентності є невіддільною складовою професійної компетентності й педагогів професійного навчання

Сучасний педагог професійного навчання повинен вміти адаптуватися до мінливих умов ринку праці, бути здатним до академічної та професійної мобільності, нести персональну відповідальність за результати прийняття професійних рішень, комунікувати у межах професійної діяльності, ефективно управляти робочим часом, проявляти лідерські якості, виконувати звичні професійні дії ефективнішим способом, діяти в нестандартних ситуаціях, працювати в команді, запобігати конфліктним ситуаціям, саморозвиватися і самовдосконалюватися. Педагог професійного навчання повинен володіти не тільки професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних знаннях певної галузі виробництва, а й мати високий рівень педагогічної компетентності, що ґрунтується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, критичне мислення, здатність застосовувати інноваційні методики на практиці, здатність до підвищення мотивації інноваційної діяльності та розвитку професійно (професійно-технічної) освіти. Це своєю чергою висуває вимоги до їхньої професійної підготовки.

Цифрові технології та технології штучного інтелекту змінюють ринок праці. Працівники повинні швидко опановувати нові навички та постійно адаптуватися до появи нових професій. Водночас виникає питання які конкретні навички знадобляться працівникам в майбутньому, оскільки кваліфікації та професії швидко старіють, а оновлення навичок потребує кожні 3 роки. Таким чином професії та спеціалізації модифікуються й в найближчому майбутньому буде популярним працівник з конкретним набором навичок. Сучасною тенденцією в закордонних університетах, таких як: університет Брауна (Brown University Providence, USA), Віденський університет прикладного мистецтва (Universität für angewandte Kunst Wien, Wien), IT Університет Копенгагена (IT University of Copenhagen, Copenhagen S Denmark), Гонконзький університет науки та технологій (The Hong Kong University of Science and Technology (Guangzhou)), Гарвардська вища школа освіти Гарвардського університету (Harvard Graduate School of Education Harvard University Cambridge,

MA), є впровадження міждисциплінарного (кросдисциплінарного) підходу який забезпечує формування актуальних навичок для сучасного ринку праці. З огляду на переваги цього підходу вважаємо за доцільне використання його і у вітчизняних закладах вищої освіти, що сприятиме задоволенню сучасних вимог ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що проблема міждисциплінарності як найважливішої дидактичної умови для формування системних знань є предметом наукових пошуків та експериментів низки вчених-педагогів, серед яких: А. Фурман, В. Кремень, В. Максимова, В. Федорова, В. Шibaєв, В. Луговий, Г. Юрков, Е. Копосова, І. Зверєв, І. Огородников, М. Антонов, М. Борисенко, М. Данилов, М. Євтух, Н. Бреднева, Н. Лошкарєва, Н. Сорокін, О. Зеленкова, О. Локшина, О. Перехожева, О. Савченко, О. Сергєєв, О. Шмідт, Р. Яфизова, С. Гончаренко, С. Сисоєва, Ф. Соколова, Ю. Голубєв, та багато ін.

Питання міждисциплінарності в дослідженнях вітчизняних науковців мало досліджене, але знайшло місце у роботі закордонних вчених: Сьюзан Дрейк (Susan M. Drake), Ребека Бернс (Rebecca C. Burns), Кетрін Перпіньян (Catherine Perpignan), Ясін Бауш (Yacine Baouch), Вінсент Робін (Vincent Robin) Бенуа Ейнар (Benoit Eynard), Емілі Борда (Emily Borda), Тодд Хаскелл (Todd Haskel), Ендрю Будро (Andrew Boudreaux) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В діяльності педагога професійного навчання обов'язковим є інноваційний компонент. Його специфіка визначена особливостями професійної освіти та умовами діяльності педагога професійного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Міждисциплінарний підхід спрямований на забезпечення інноваційної діяльності й забезпечує перетворення нових ідей на продукти діяльності.

Діяльність педагога професійного навчання яка ґрунтується на міждисциплінарній компетентності має на меті підвищення якості професійної освіти, розвиток системи професійної освіти, розвиток науки, виробництва, соціуму, економіки, культури. Вона виступає основною умовою для випередження підготовки фахівців здатних ефективно працювати, особистісно та професійно розвиватися в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. Тому актуалізується потреба даного дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): теоретично обґрунтувати важливість формування кросдисциплінарної компетентності у майбутніх педагогів професійного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція міждисциплінарних досліджень заснована на передумові, що поняття і факти не

вивчають ізолювано один від одного, а поєднуються та використовуються через такі терміни, як мультидисциплінарний (multidisciplinary), міждисциплінарний (interdisciplinary), а також трансдисциплінарний (transdisciplinary). Суттєвою відмінністю між цими підходами визначається присутній рівень поділу між предметами, які охоплюють певну сферу.

У цьому контексті важливими, на нашу думку, є досвід шотландської освіти, що переживає період значних і важливих змін. У процесі міждисциплінарного навчання використовуються зв'язки між різними темами і/або дисциплінами для підвищення рівня навчання; міждисциплінарне навчання – це запорука ефективності освіти, яка відповідає потребам студентів/учнів; ефективне міждисциплінарне навчання завжди ґрунтується на кількох загальних ідеях, що стосуються міждисциплінарних елементів навчальних програм кількох дисциплін (галузей знань); міждисциплінарне навчання забезпечує стимулювальний і самомотивувальний контекст для навчання і поліпшує цілісність розуміння важливих освітніх (педагогічних) ідей, підвищує компетентність у використанні знань і навичок передачі знань педагогом студентам; міждисциплінарне навчання є ефективним тоді, коли воно підкріплюється адекватною самооцінкою суб'єктів освітнього процесу, а їх співпраця формує командний стиль роботи, де саме такий стиль веде до ефективного діалогу, що є основою розвитку для всіх сфер людської діяльності.

Термін міждисциплінарність виник на початку ХХ століття й частіше всього використовується в освітніх колах, коли дослідники з двох або більше дисциплін об'єднують свої підходи та модифікують їх, щоб вони точніше розглядали вивчену проблему, включаючи випадкове групове навчання, коли студенти повинні вивчати цей предмет з точки зору кількох традиційних дисциплін.

Міждисциплінарність «конструює загальну модель поєднувальних дисциплін, базуючись на діалозі між дисциплінами, яка заснована на «посиленні формальної взаємодії між науковими дисциплінами», «власне взаємодії дисциплін» пов'язана з «перенесенням методів однієї наукової дисципліни в іншу; методологічно додатково збагачує те, що визначено всередині дисциплін, проте її цілі залишаються внутрішньо дисциплінарними, яка реалізується через «інтеграцію між науками для вивчення нової реальності, оскільки наука виявляється здатною створювати нові реалії та нові дисциплінарні спільноти, спрямовані на вивчення цих нових реалій. Це породжує комплексну природу об'єкта дослідження (вимагає постановки комплексних наукових проблем, за допомогою яких такий об'єкт може бути пізнаний)» [5].

Міждисциплінарний підхід забезпечує підвищення якості дослідження шляхом інтегрування

природничо-наукового і соціально-гуманітарного знання, чітке прогнозування змін в освітньому процесі американської вищої школи у напрямі формування гуманітарної культури студентів. Цей метод передбачає використання здобутків наявних концепцій, теорій, які часто використовуються дослідниками різних галузей знань. На методологічному рівні конструктивний синтез цих здобутків сприяє формуванню системного, цілісного бачення аналізованого педагогічного феномену. Закономірним і природним убачаємо розгляд цієї проблеми в умовах загальної підготовки студентів на бакалавраті у вищій школі США як особливої сфери їхньої життєдіяльності, а не виключно як педагогічної реальності.

Водночас установлено, що міждисциплінарність є базовим поняттям, яке поєднує всі означені вище (англомовне поняття «міждисциплінарності» – interdisciplinary (у перекладі префікс inter набуває значень: «між, усередині, поєднуючи») розуміють, як: осмислення, яке здійснюється поза межами певної навчальної дисципліни; поєднання змістово-методологічних компонентів декількох дисциплін; взаємодію між двома і більше дисциплінами) [4]. Для вирішення поставленого завдання, слід визначитися з відмінностями взаємозв'язку та взаємодії теорії та практики різних дисциплін, що відбивається через міждисциплінарність (або інтердисциплінарність), полідисциплінарність (або мультидисциплінарність), та трансдисциплінарність.

Мультидисциплінарність – це «однобічне доповнення однієї дисципліни іншою». Вона відбувається «у разі одночасного вивчення будь-якого феномену або об'єкту з різних сторін декількома науковими дисциплінами; така кооперація знань може бути кумулятивною, взаємною, але не інтерактивною (при цьому кожна дисципліна зберігає власні методологію, теоретичні допущення, без видозмінень та доповнень)» [8].

Трансдисциплінарний підхід – це «спосіб розширення наукового світогляду, коли розгляд того чи іншого явища не обмежується рамками однієї наукової дисципліни». Він «вимагає перетину кордонів між дисциплінами» «об'єднує та доповнює суперечність мультидисциплінарного та міждисциплінарного підходів дослідженням динаміки, породженої взаємодією декількох рівнів реальності – з'єднує за принципом додатковості те, що розглядалося як протилежне, поєднує різні фрагменти реальності в єдину картину, досліджує динаміку процесу на різних рівнях одночасно, створює універсальну картину процесу». Цей підхід «орієнтований на відкриття та вивчення властивостей і закономірностей, що проявляються однаково в об'єктах різної природи; надає можливість перенесення ідей, методів і напрацювань з більш розвинених областей наукового знання в менш розвинені з метою їх підтримки

та стимулювання активного розвитку; відкриття нових істотних феноменів, «перевідкриття» вже відомих феноменів» [13]. Він «припускає спільні зусилля, конструктивний діалог між дисциплінами, використання спеціально розроблених спільних підходів до розв'язання складних питань разом», може «бути заснованим на знанні (knowledge-based) або на реальності (reality-based)», «потребує створення метамови» [8]; «буде виражатися мовою, зрозумілою і вченим (спеціалістам) в одній області, й іншим фахівцям, і будь-якому члену суспільства» [5].

Інтердисциплінарний підхід уже припускає скоординовану взаємодію декількох дисциплін, формування нових сфер знань і нових дисциплін. Так виникли, наприклад, прикордонні науки – економічна соціологія, соціальна психологія, організаційна культура. Трансдисциплінарний підхід відкриває широкі можливості взаємодії багатьох дисциплін при розв'язанні нестандартних проблем предметної області. У трансдисциплінарному підході можливі різні комбінації дисциплін і моделей перерахованих раніше багатодисциплінарних різновидів.

Всі ці підходи покликані на підвищення рівня якості освіти, шляхом поглиблення знань та розвитком здібностей, необхідних для успішної життєдіяльності кожної особистості відповідно до потреб сучасного суспільства; відкривати нові системи знань як для індивідуального, так і колективного використання; передавати і роз'яснювати соціокультурні базові знання та цінності; поглиблювати знання та розвивати навички і здібності кожного студента з метою реалізації його потенціалу; враховувати важливість загальної освіти в житті людини та розвивати вміння використовувати науково-природничі й соціально-гуманітарні знання у соціальній та професійній діяльності; вийти за межі дисциплінарних кордонів та інтегрувати можливості різних навчальних дисциплін, одночасно збагачуючи їхній зміст; продемонструвати, як люди шляхом колективної взаємодії здатні сприяти соціальному благу кожного; стати якнайкращими громадянами; підготувати студентів до того, щоб вони могли формувати і контролювати всі сфери своєї життєдіяльності; розвивати здатність розуміти й ефективно розв'язувати проблеми взаємовідносин суспільства і людини, взаємозв'язку свободи і відповідальності, значення морально-етичного і ціннісного вибору, це все поєднує в собі міждисциплінарна компетентність педагога професійного навчання.

Закордонні дослідники зазначають що, міждисциплінарне навчання: ключ до успішного майбутнього. Відомо, що міждисциплінарний підхід до освіти є найбільш вигідним, адже сприяє формуванню у студентів життєво важливих навичок, зокрема критичного мислення, спілкування,

багатозадачності (організація та розподіл часу), роботи в команді, креативності, критичного мислення, лідерства, ці навички є необхідними для всіх громадян в умовах демократичного суспільства тощо [9 с. 676]. Це забезпечується шляхом:

- інтегрування досвіду, що охоплює як накопичений людством, так і здобутий безпосередньо особистістю досвід, який допомагає їй розуміти і розв'язувати проблеми в усіх сферах своєї життєдіяльності;

- соціальної інтеграції, яка базується на дослідженні шляхів розв'язання особистісних і соціальних проблем;

- інтегрування знань, що передбачає здобуття цілісного теоретично-практичного різногалузевого досвіду, який ґрунтується на трансфері знань в усі сфери життя;

- інтегрування організації освітнього процесу, яка враховує взаємоперетин тем і завдань із різних навчальних дисциплін, що, своєю чергою, має усвідомлюватися всіма суб'єктами цього процесу.

Коло наших інтересів спрямовано на впровадження крос дисциплінарного підходу у підготовці педагогів професійного навчання оскільки специфіка їхньої діяльності передбачає поєднання знань з різних дисциплін та галузей які необхідні для досягнення високого рівня професіоналізму, та відображають його професійний потенціал.

А саме формування кросдисциплінарної компетентності поєднує в собі здатність застосовувати освітні теорії та методології у педагогічній діяльності; здатність забезпечити формування у здобувачів освіти цінностей громадянськості і демократії; здатність керувати навчальними/розвивальними проєктами; здатність спрямовувати здобувачів освіти на прогрес і досягнення; здатність використовувати сучасні інформаційні технології та спеціалізоване програмне забезпечення та інтегрувати їх в освітнє середовище; здатність реалізовувати навчальні стратегії, засновані на конкретних критеріях для оцінювання навчальних досягнень; здатність аналізувати ефективність проєктних рішень, пов'язаних з підбором, експлуатацією, удосконаленням, модернізацією технологічного обладнання та устаткування галузі/сфери відповідно до спеціалізації; здатність використовувати відповідне програмне забезпечення для вирішення професійних завдань, відповідно до спеціалізації; здатність здійснювати професійну діяльність з дотриманням вимог законодавства, стандартів освіти та внутрішніх нормативних документів закладу освіти; здатність упроваджувати ефективні методи організації праці відповідно до вимог екологічної безпеки, безпеки життєдіяльності та охорони і гігієни праці; здатність використовувати у професійній діяльності основні положення, методи, принципи фундаментальних та прикладних наук; здатність виконувати розрахунки

технологічних процесів в галузі; здатність управляти комплексними діями/проектами, відповідати за прийняття рішень у непередбачуваних умовах та професійний розвиток здобувачів освіти і підлеглих; здатність збирати, аналізувати та інтерпретувати інформацію (дані) відповідно до спеціалізації; здатність забезпечити якість освіти і управління діяльністю закладу освіти, відповідно до спеціалізації; здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в професійній освіті, що передбачає застосування певних теорій і методів педагогічної науки та інших наук відповідно до спеціалізації і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Таким чином кросдисциплінарний підхід забезпечує вмиле поєднання знань з різних дисциплін і активний обмін накопиченим досвідом зі студентами та становить основу кросдисциплінарної компетентності педагогів професійного навчання.

Як зазначає І. Бех, «трактування поняття компетентності досить широке: до нього відносять і навчальні здібності, знання та вміння (напр., вміння успішно навчатися) і навички (напр., комунікативні, соціальні навички), і моральні цінності (напр., громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище), і ставлення (напр., групова солідарність)» [6, с. 22].

Відповідно до закону України «Про освіту», компетентність - 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 [7].

У довіднику з досліджень транснаціональної вищої освіти (Handbook of Research on Transnational Higher Education) зазначено, що компетентність визначається як здатність відповідати на індивідуальні або соціальні запити, щоб виконати певну діяльність або виконати задане завдання. Вони розвиваються через дію та взаємодію як у формальному, так і в неформальному освітньому чи професійному контексті, і вимагають виходу за рамки простого відтворення набутих знань. На найвищому рівні ця концептуалізація компетентності передбачає вибір і адаптацію з набутих процесів тих, які необхідні для вирішення невідомого складного завдання чи проблеми [1].

Сьогодні компетентність поєднує в собі знання з різних дисциплін, що продиктовано розвитком ринку праці та багатофункціональністю працівників [3]. В процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання необхідно враховувати наявні тенденції та використовувати сучасні підходи до формування актуальних компетентностей, що ґрунтуються на знаннях з різноманітних галузей, враховуючи причинно-наслідкові зв'язки, як у суміжних, так і зовсім різних дисциплінах.

У сучасній освіті все більше використовується поняття кросдисциплінарна компетентність яке має багато спільних рис з поняттям міждисциплінарна компетентність та широко застосовується закордонними дослідниками й замінює поняття міждисциплінарна компетентність. Незважаючи на те, що поняття кросдисциплінарна компетентність часто вживається й вітчизняними й закордонними вченими чіткого визначення поняттю не існує. Тому у рамках нашого дослідження поняття кросдисциплінарна компетентність - це здатність людини успішно провадити професійну діяльність та активно використовувати для вирішення поставлених завдань знання, уміння та навички які перетинають межі декількох дисципліни та не обмежуються однією спеціальністю, а активно поєднуються з іншими де знаходять причинно-наслідкові зв'язки для вирішення поставлених завдань.

Педагоги професійного навчання в сучасному світі повинні швидко адаптуватися, приймати рішення в ситуації високого ступеня невизначеності, створювати оптимальні умови для розвитку й саморозвитку у студентів критичного мислення, інформедійної грамотності, емоційного інтелекту, міжособистісної комунікації і взаємодії, що є важливим для партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Кросдисциплінарна компетентність педагога професійного навчання зображає його готовність працювати в умовах, коли, як наголошує В. Кремень, «змінюється парадигма освіти, коли здійснюється перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного особистісно орієнтованого типу, особливих трансформацій має зазнати зміст і структура психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технічної підготовки» [12].

Кросдисциплінарна компетентність педагога професійного навчання базується на уміннях комплексно застосовувати знання, їх синтезувати, переносити ідеї і методи з однієї науки в іншу, і про цьому всьому виявляти креативність та оригінальність як вимогу до будь-якої діяльності людини в сучасних умовах. Озброїти такими вміннями майбутнього фахівця – актуальне соціальне завдання вищої школи, яке диктується тенденціями інтеграції в науці й освіті та вирішується за допомогою знаходження, вивчення, та поєднання міждисциплінарних зв'язків.

Кросдисциплінарна компетентність педагогів професійного навчання безпосередньо впливає на результативність підготовки студентів і формування у них необхідних для ефективної діяльності у сучасному суспільстві знань та навичок. Основу кросдисциплінарної компетентності становить наявність лише актуальної теоретичної інформації в галузі професійної підготовки фахівців різної

сфери, а зайва (застаріла, другорядна) лишається поза освітнім процесом і на яку не втрачаються ресурси ні викладача, ні студентів.

Відповідно до цього формування необхідних компетентностей у студентів відбувається лише за умови що ці навички є актуальними у їх професійній діяльності і формуються на ключових явищах і закономірностях, які базуються на прогресивних формах і засобах навчання.

Педагог професійного навчання при підготовці майбутніх фахівців розглядає формування різних технічних навичок, здебільшого які дуже часто використовуються при виконанні конкретних робіт. Ці навички стають необхідними при виникненні проблемних ситуацій чи на виробництві чи у повсякденному житті. Студенти моделюючи проблемну ситуацію використовують набуті знання з різних дисциплін і для вмілого поєднання цих знань педагогу необхідно володіти кросдисциплінарною компетентністю

Висновки.

На теперішній час важливим компонентом переорієнтації освіти є фундаменталізація, яка має суттєво підвищити її якість; випереджальний характер усієї системи освіти, її спрямованість на розв'язання проблем та завдань постіндустріальної цивілізації, на розвиток творчих здібностей людини; індивідуалізація навчальної діяльності, що має здійснюватися з урахуванням потреб ринку праці, уподобань, особистісних якостей майбутнього фахівця.

У закладах вищої освіти при підготовці майбутніх педагогів професійного навчання важливо проводити зміни для оновлення змісту освітніх програм і враховувати широту завдань, інтегративний характер, високий рівень складності і динамічності діяльності в системі професійно-педагогічної освіти що обумовлюється необхідністю спеціальної підготовки педагогів професійного навчання і формування у них кросдисциплінарної компетентності.

Адже кросдисциплінарна компетентність сприяє глибшому розумінню та вищій мотивації. Ця компетентність допомагає поглибити досвід навчання та робить його більш доступним для передачі ідей у різних галузях навчання. Створення більш змістовного навчання допомагає студентам по-справжньому обмірковувати отримані знання, а потім легко застосувати ідеї розв'язанні проблем із аудиторії до реальних рішень.

Однією з головних цілей педагога професійного навчання є навчити студентів встановлювати зв'язки між ідеями та концепціями в різних галузях та застосовувати знання, отримані в одній дисципліні, в іншій. Важливо не тільки знати, які навички

вам потрібні, але й знати, для чого вони потрібні і де їх правильно застосовувати. Саме до цього покликані педагоги професійного навчання.

Перспективи подальших досліджень полягають у виокремленні педагогічних умов розвитку кросдисциплінарної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. A Conceptual Framework for E-Assessment in Higher Education Authenticity, Consistency, Transparency, and Practicability [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.igi-global.com/chapter/conceptual-framework-assessment-higher-education/78143>.
2. Cameron, L. (2008) Could pedagogical planners be a useful learning design tool for university lecturers? *Readings in Education and Technology. Proceedings of ICITE 208* (pp. 496-507)
3. Kovalchuk V. High education system challenges in the context of requirements of labour market and society. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. 2016. С. 88–90.
4. Lawrence, R. J. Housing and Health: From Interdisciplinary Principles to Transdisciplinary Research and Practice. *Futures*. № 36, 487-502.
5. Ардашкин И.Б. Трансдисциплинарность проблемы как фактор современного познания. *Вестник Томского государственного университета*. 2007. № 302. С. 36–41.
6. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. Київ: Генезис, 2009. С. 21–24.
7. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
8. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. № 10(112). С. 193–201.
9. Ковальчук В. І. Впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу в професійному навчанні студентів педагогічних спеціальностей. *Молодий вчений*. 2018. № 11. С. 675-678.
10. Ковальчук В. І. Тенденції розвитку освіти в епоху інформаційного суспільства. *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. 2017. С. 7–134.
11. Ковальчук В. І. Тенденції розвитку освітньої системи в Україні. *Economics, science, education: integration and synergy. Materials of international scientific and practical conference, 18-21 January 2016*. 2016. С. 79–80.
12. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія. Київ. Пед. думка. 2009. 520 с.
13. Крушанов А.А. Трансдисциплинарный парадокс современной науки *Вестник Российского философского общества*. 2012. № 2. С. 44–50.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

UDC 378.016:81-13
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.43>

Sivkovych H.M.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University

Boichuk A.P.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department
of Foreign Languages
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University

Tytun O.L.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University

The article highlights the problem of professional competence of a foreign language teacher in higher education institutions, analyses its structural elements, defines the essence of the concepts "competence" and "competency". It is noted that scientists interpret and classify it differently, however, all of them believe that the acquisition of certain competencies allows foreign language teachers in higher education institutions to meet modern requirements of today, and to carry out sufficient educational process. We consider the professional competence of a foreign language teacher as his psychological, theoretical and practical training combined with the ability to successfully perform pedagogical activities in the process of teaching foreign languages. The authors proved that it is the result of acquired social experience (knowledge, skills, moral values) and includes a number of personal qualities. Some groups of special professional competencies (didactic, psychological, methodical), linguistic (philological), communicative, informational, sociocultural, project, reflective are singled out, substantiated and characterised in the paper. It is defined that the presence of a set of these competencies ensures the effectiveness of the professional activity of a foreign language teacher and meets the needs of today. A detailed analysis of the scientific literature related to the researched problem is carried out. The importance of the issues raised in the article is pointed out, their novelty and relevance in the light of reforming pedagogical education, its standardization on the basis of the competence approach are proved. Emphasis is placed on the role of foreign language teachers as a key figure in the formation of professional competence of students.
Key words: competence, competency, efficient professional activity, foreign language teachers, institutions of higher education.

У статті висвітлюється проблема професійної компетентності викладача іноземної мови у вищому навчальному закладі, аналізуються її складові компоненти, визначається сутність понять "компетентність" та "компетенція". Зазначено, що вчені

по-різному трактують поняття професійної компетентності та класифікують його, однак всі вони вважають, що набуття викладачами англійської мови вищих навчальних закладів певних компетенцій дає можливість відповідати сучасним вимогам сьогодення, а також успішно здійснювати навчально-виховний процес. Поняття "компетентність" трактується нами як сукупність якостей, що поєднують знання, досвід і цінності, здобуті у вищому навчальному закладі, з особистісними здібностями людини. Професійна компетентність викладача іноземної мови розглядається нами як його психологічна, теоретична і практична підготовка у поєднанні зі здатністю успішно виконувати педагогічну діяльність у процесі викладання іноземних мов. Доведено, що вона є результатом набутого соціального досвіду (знання, вміння, навички, моральні цінності) і включає ряд особистих якостей. Виокремлено, обґрунтовано й охарактеризовано групи спеціальнопрофесійних компетенцій, як: професійна (дідактична, психологічна, методична), лінгвістична (філологічна), комунікативна, інформаційна, соціокультурна, проектна, рефлексивна з огляду на особливості навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Встановлено, що наявність комплексу цих компетенцій забезпечує ефективність професійної діяльності викладача іноземної мови та відповідає потребам сьогодення. Здійснено детальний аналіз наукової літератури, дотичної до досліджуваної проблеми. Вказано на важливість питань, що піднімаються у статті, доведено їхню новизну та актуальність у світлі реформування педагогічної освіти, її стандартизації на основі компетентнісного підходу. Наголошується на ролі викладача іноземних мов як ключової фігури у формуванні професійної компетентності студентів.

Ключові слова: компетентність, компетенція, ефективна професійна діяльність, викладачі іноземних мов, вищі навчальні заклади.

Introduction. Rapid changes taking place in the political, economic, cultural and other spheres of our life influence the training of professionals in various fields. At present, young specialists must be ready for solving the problems of theoretical and practical significance, further professional and career growth to meet the strict demands of the labour market. The current stage of the development of higher education is characterized by cardinal changing the socio-cultural and educational context of learning a foreign language. First of all, this is due to the growing needs for intercultural communication and integration of all the spheres of our society. In its turn, this encourages modern scholars to rethink educational concepts, requires finding new alternatives in approaches to

teaching a foreign language, revising its purpose and content, introducing new technologies, improving teaching methods and techniques, using new, effective forms of learning. The expected effectiveness of the educational process is possible only with the high professional competence of foreign language teachers.

Theoretical framework and research methods.

The issues of further development of the theory of professional competence in general and its individual components, as well as its realization in relation to the representatives of different professions, are constantly in the center of attention of many scientists. Some aspects of the professional competence of a foreign language teacher have been studied by

such scholars as T. Astafurova, S. Averijanov, T. Balykhina, O. Bighych, N. Ghaljskova, N. Ghez, O. Gholotjuk, L. Ivanova, S. Nikolajeva, O. Solovova, I. Zymnja and others.

Novelty of research. Despite the great interest of scientists in the issue of professional competence, a detailed analysis of the scientific literature has shown that the aspects of higher education that are focused on professional competence of a foreign language teacher remain insufficiently studied. Therefore, the above mentioned problem does not lose its relevance.

The aim of this study is to identify and analyse the components of higher education foreign language teachers' professional competence, necessary for their efficient work.

Results. There are different interpretations of the concept of professional competence. However, almost all the definitions clarify and supplement each other. According to J. Raven, a well-known British psychologist, competence is a specific ability to implement a certain action into a particular subject area successfully. This ability includes specialized knowledge, subject skills, ways of thinking, as well as awareness of personal responsibility [6]. M. A. Holodnaya [9] defines competence as a special way of subject-specific knowledge organization that enables effective decision making in the relevant field of activities. The author states that this knowledge should correlate strongly with the following characteristics: diversity, structure, categoricalness, constructiveness, flexibility, adaptability, reflectivity, efficiency, and accessibility. V. M. Vvedenskiy [1] believes that professional competence is the ability to perform a job effectively, to master modern methods and techniques rapidly and use them efficiently in this job. In accordance with Yu. Tatour [7], higher school teachers' competence is expressed through capabilities to realise their potential in successful creative professional activities, awareness of social significance and personal responsibility for the results of these activities, and the need for continuous improvement of these activities. In keeping with S. Vitvytska, "competency" is a set of qualities, that combine knowledge, experience, and values, gained in a higher education institution, with personal abilities. The author identifies the following competencies: social, multicultural, communicative, informational, competencies of self-development and self-education, and the ability to act rationally, productively, and creatively [2, p. 192]. N. Uysimbayeva believes that the structure of professional competence of any specialist consists of design, information, organizational, communicative and analytical components. They are the result of the development of professional qualities of the individual (memory, logical thinking, emotional stability, attention, determination) combined with a stable system of moral values. Thus, "professional competence is formed through a

complex transformation of interests, motives, needs, on practice, in the processes of awareness and rethinking" [8, p. 19].

Professional competence is systemic in nature and covers certain competencies that are implemented in the specific activities of the teacher [11]. We consider competency as a predetermined requirement for professional training, and competence as already formed personal quality (characteristic) [10, p. 1]. Therefore, competence is formed from individual competencies, but in no case it is reduced to them. So we can state that competence cannot be taught, because it is the product of a certain social experience.

Competence is one of the main conditions for the development and understanding of the motives of professional activity, the focus on self-affirmation in the professional sphere, the realization of creative and scientific potential, the growth of authority.

We define a foreign language teacher's professional competence as his psychological, theoretical and practical readiness and ability to carry out successful pedagogical activities in teaching foreign languages. There are four blocks of competencies that form the competence of a foreign language teacher:

- foreign language communicative competency, which includes language, speech and socio-cultural competencies;
- professional competency that combines philological, psychological, pedagogical and methodological competencies;
- foreign language professional and communicative competency, which consists of language professionally oriented competency, speech professionally oriented competency and sociocultural professionally focused competencies.
- general competency, which combines instrumental, interpersonal and systemic competencies [4, p. 15].

We consider these competencies to be basic for foreign language teachers at higher education institutions too. But their list should be supplemented and expanded, taking into account the peculiarities of the educational process in this group of schools.

A detailed analysis of the literature on this issue showed that most of the works were devoted to the problem of the communicative competency. Based on the research results we can assume that foreign language teachers' communicative competency includes language, speech and linguistic competencies [5]. It involves the ability to perform a speech act, which implements communicative-speech behaviour based on phonological, lexicogrammatical, sociolinguistic knowledge and skills in accordance with the tasks, problems and situations. However, this competency implies not only the mastery of all types of speaking activities, but also the culture of written and oral speech.

In the period of globalization of modern society and the expansion of intercultural contacts, the socio-cultural competency of a foreign language teacher comes to the fore. After all, the task of a modern teacher is to motivate his students for mastering a foreign language as a means of communication, as well as teach them to interact productively with the representatives of other languages and cultures in the socio-cultural space. In this context, the concept of "culture" contains information about: one's social environment, the cultural stereotype of the society, the content and internal hierarchy of its social memory (value system, national heroes), practical semiotics (rules of behaviour), ethnopsychological characteristics of the people, their spiritual culture (worldview, religious and moral features), paremiology, connotations [3].

In fact, professional competence of a foreign language teacher involves an organic combination of didactic knowledge, psychology and general methods of teaching a foreign language and its separate functional registers. This competence also provides in-depth knowledge of the problems of innovation in the field of specific teaching methods, the use of various modern educational technologies, teaching aids, forms and methods of working with students.

The professional competence of a foreign language teacher in higher education largely depends on his ability to communicate with students, which in turn affects the speed and degree of students' mastery of the necessary skills. Only highly qualified and competent teacher understands his social responsibility well, successfully plans and constantly develops his professional activities. He is a key figure in students' professional competence formation.

Information competency is an integral component in the structure of professional competence of a higher education teacher. We consider it as:

- the ability to search and process the information necessary for high-quality performance of professional tasks;
- the ability to work in groups and cooperate with the use of communication technologies to achieve professionally significant goals;
- teachers' readiness for self-development in the field of information technologies and understanding of the need for continuous training and self-realisation in the process of professional activity.

The peculiarity of the professional activity of a higher school teacher is the combination of scientific and educational components which include students' participation in scientific research. The project competence is the ability to design the educational process, predict its results, design and forecast the scientific activities of both teachers and students.

Effective and fruitful research activities can be carried out under the conditions of the well-formed cognitive, intellectual and research competencies. The first one covers a set of theoretical knowledge, practical skills, attitudes, experience, personal

qualities that allow to conduct search and heuristic activities, acquire new knowledge and make decisions independently. The second one involves scientific thinking, the ability to observe and analyze, hypothesize, research work performance, and scientific literature analysis.

Teachers' reflective competence includes the following components:

- analysis of the results of their activities,
- formation of individual pedagogical style,
- achieving adequate professional and personal self-esteem,
- designing personal efforts in the field of professional growth and continuous self-improvement.

Conclusions. Thus, the professional competence of a foreign language teacher, being an integral quality of the individual, is manifested in a set of the following competencies: professional (didactic, psychological, methodological), linguistic (philological), communicative, informational, sociocultural, project, and reflective. The combination of these competencies ensures the effectiveness of foreign language teachers' professional activities and meets the needs of the time.

REFERENCES:

1. Введенський В.Н. Моделювання професійної компетентності педагога : педагогіка. 2003. № 10. С. 51–55.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
3. Лысакова И. П. Развитие современной методики обучения РКИ : актуальное и традиционное. *Вестник Московского университета*. Сер. 19. 2005. № 4. С. 134–139.
4. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2008. 258 с.
5. Орехова В.А. Формирование информационной компетентности педагога. URL : <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/statyaformirovanie-informacionnoy-kompetentnosti-pedagoga> .
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование : Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. 2-е изд., испр. Москва : "Когито-Центр", 2001. 142 с.
7. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.
8. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців. *Рідна школа*. 2006. № 10. С. 17–19.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
11. Widdowson, H.Y. Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistics*. 1989. 10/2, P. 128–137.

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТА-МЕДИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ПРОФЕСІЙНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ

DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY A MEDICAL STUDENT AS A SOURCE OF PROFESSIONAL IMPROVEMENT

У статті описано ефективна технологія еволюції розвитку мотивації до вивчення іноземної мови студентів медичних вищих навчальних закладів. Зокрема, опрацьовано ряд вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок, присвячених питанню розвитку мотивації у студентів вишів до вивчення іноземної мови. Досліджено значення дефініції «мотивація» та її трактування в сучасній науці, визначено її основні типи, які варто розвивати в контексті вивчення іноземної мови. Робиться акцент на сутність і механізми функціонування внутрішньо мотивованої діяльності. Визначено, яку роль відіграє знання іноземної мови (зокрема англійської) для професійного становлення спеціалістів медичних професій у сучасному суспільстві. Окреслено, як впливають глобалізаційні та інші процеси на спілкування між лікарями з різних країн, та як знання англійської може оптимізувати процес цієї комунікації. З'ясовано сутність зовнішніх та внутрішніх мотивів у студентів-медиків до вивчення іноземної мови. Виокремлено основні чинники, що детермінують самореалізацію суб'єктів процесу навчання: наявність інтелектуальної ініціативи та пізнавальної мотивуючої активності, прагнення зреалізувати свій потенціал та психологічної готовності до самосвітної діяльності. Проаналізовано актуальний досвід використання мотиваційних методик, які застосовують у своїй професійній діяльності викладачі вищих навчальних закладів. Описано психолого-педагогічні та вікові особливості, передумови формування мотивації у студентів. Виділено найперспективніші мотиваційні установки, здатні стимулювати інтерес студента-медика до вивчення іноземної мови; стверджується, що особистісні якості сформовані на цій основі стають передовими, забезпечують всебічний розвиток особистості. Обґрунтовано значення іноземної мови для професійного становлення працівників медичної галузі.

Ключові слова: іноземна мова, студенти-медики, мотивація, зовнішні та внутрішні

мотиви до вивчення іноземної мови, аналіз актуального досвіду.

The article presents the most effective methods and techniques for forming motivation to learn a foreign language by students of medical universities. In particular, a number of domestic and foreign scientific investigations devoted to developing motivation of students of higher educational institutions to study a foreign language have been considered. The significance of the definition of "motivation" concept and its interpretation in modern science is studied, its main types that should be developed within learning a foreign language are identified. The essence and mechanisms of functioning of internally motivated activity are accented. The role of knowledge of a foreign language (including English) for the professional improvement of medical professionals in modern society is determined. It outlines how globalization and other processes affect communication between medical professionals from different countries, and how knowledge of English can optimize the process of this communication. The main point of external and internal motives of medical students to learn a foreign language is clarified. The main factors that determine the self-realization of the students are identified: the presence of intellectual initiative and cognitive motivating activity, the desire to realize their potential and psychological readiness for self-activity. The actual experience of applying motivational methods used by teachers of higher educational institutions in their professional activity is generalized. Psychological, pedagogical, age features and prerequisites for forming motivation in students are defined. The most promising motivational attitudes that can stimulate the interest of medical students in learning a foreign language are substantiated; it's stated that personal qualities being formed on this basis become leading, provide comprehensive evolution of an individual. The importance of a foreign language for the professional development of medical workers is grounded.

Key words: a foreign language, medical students, motivation, external and internal motives within learning a foreign language, analysis of current information.

УДК 378.015.3:005.32:811.1/9:61
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.44>

Томашевська А.Ю.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Буковинського державного
медичного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток медицини в сучасному світі відбувається так само стрімко, як і становлення суспільства загалом. Глобалізаційні процеси сьогодні не лише дають змогу лікарям обмінюватися досвідом, але і кидають виклики для світової медичної спільноти, одним із яких стала пандемія 2019 року, що з надзвичайною швидкістю поширилася планетою в умовах активної міжнародної комунікації та еміграційних процесів. Розповсюдження хвороби, яке ми спостерігаємо в наш час, вимагає такої ж реакції від лікарів. В епоху інтерактивних технологій для співпраці з міжнародними колегами лікарям не треба чекати виходу чергового часопису чи вирушати у довготривале відрядження

за кордон. Розвиток комп'ютерних технологій та мережа Інтернет допомагають спілкуватися лікарям з усього світу, і в режимі реального часу ділитися цінним досвідом та порадами. За таких умов знання англійської мови, як мови міжнародного спілкування, стає необхідною передумовою професійного становлення будь-якого медичного працівника. І, якщо практикуючі лікарі переконуються в цьому на власному досвіді, то студенти медичних ВНЗ мають це усвідомити вже у процесі навчання. Без сумніву, в системі сучасної фахової освіти проблема мотивації студентів-медиків до вивчення іноземних мов стає надзвичайно важливою не тільки в своєму лінгвістичному розумінні, а і суто в практичних цілях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні наукові періодичні видання містять багато публікацій, що висвітлюють проблему мотивації до вивчення іноземної мови у вищій школі. І. Оришин вважає, що в контексті сучасної глобалізації цих процесів актуалізується проблема вивчення іноземної як мови міжнародного спілкування. Також вище згаданий науковець пояснює, що існують різні визначення поняття «мотивація» (від лат. «*movere*» - рухати) - це *спонукання до дії, здатність задовольняти потреби за допомогою будь-якої діяльності*. Мотивація також трактується як *динамічний психофізіологічний процес*, що визначає поведінку людини, її організованість та спрямованість, стійкість та активність [5].

Науковці Л. Гурєєва та Н. Козьміна пропонують використовувати *сінквейн* (вірш, що складається з п'яти рядків) під час вивчення іноземної мови у вищій школі, стверджуючи при цьому, що такий прийом здатний підвищити мотивацію студентів до навчання іноземної мови [2].

О. Знанецька та В. Райлянова, аналізуючи проблеми мотивації навчання іноземної мови у виші, стверджують, що у сучасному світі знання іноземної мови стає необхідним складником будь-якої успішної професійної діяльності. При цьому науковець влучно зазначає, що людина буде в змозі вивчити іноземну мову лише за умови, що сама відчуватиме необхідність у цьому, або, інакше кажучи, буде зацікавлена [4].

Г. Міхненко переконує, що недостатньо мотивовані студенти на заняттях з вивчення іноземної мови перебувають у двох діаметрально-протилежних психічних станах: нудьги, або тривоги [6].

Г. Васянович наголошує, що основною ланкою структури діяльності дорослої людини виступають мотиви. Враховуючи психологічний постулат єдності свідомості, особистості та діяльності, мотиви треба розглядати і в ракурсі процесу діяльності. І тут мотив виступає як психічне явище, що є усвідомленим поштовхом до певної діяльності та спонукальною причиною дії [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як бачимо, мотивація до вивчення іноземних мов є одним із досліджуваних питань сучасної наукової галузі іноземної лінгвістики. Недостатньо висвітленою у вітчизняних наукових працях залишається проблема формування такої мотивації у студентів медичних вищих навчальних закладів, що потребує застосування нового підходу викладачів-практиків до викладання англійської мови спеціального вжитку, який би базувався на принципах забезпечення мотиваційної достатності, яка полягає в зорієнтованості на професійні інтереси майбутніх лікарів та дидактичну інтеграцію з ведучими фаховими дисциплінами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мотивація - це процес реалізації мотивів. Одним

з важливих етапів у розвитку особистості є формування мотивів досягнення. Мотив виступає вищою формою спонукання і регуляції діяльності, взаємодії людини з навколишнім середовищем.

Період юнацтва характеризується стабілізацією емоційного фону, підвищенням самоконтролю, саморегуляції. У завданнях можна використовувати емоційно-образний стиль, зображення типових відносин людини і суспільства. У цей період становлення особистості відбувається активний розвиток мотиваційної сфери. Головне місце в навчанні займають мотиви, пов'язані з самовизначенням і підготовкою до самостійного дорослого життя. Формуються інтереси до теоретичних проблем та досліджень, наукової діяльності, пошуків, самостійної дослідної діяльності [1].

Для того, щоб визначити найефективніші методи еволюції мотивації до вивчення іноземної мови у студента-медика як джерела професійного зростання, потрібно, насамперед, з'ясувати ключові види мотивації, які варто розвивати у цьому контексті. Китайський науковець Zhu Quan пропонує розрізнати *асимілятивну* й *інтегративну мотивацію*.

Інтегративна мотивація – це бажання людини, яка вивчає іноземну мову, оволодіти нею для того, щоб спілкуватися з носіями цієї мови, або дізнаватися про них якнайбільше.

Асимілятивна мотивація – це бажання стати невід'ємною частиною іншомовного соціуму. Цей тип мотивації зазвичай вимагає тривалого контакту з носіями іншої мови [9].

В контексті вивчення іноземної мови студентами медичних ВНЗ слід враховувати поняття внутрішньої мотивованої діяльності, тобто такої, яка не передбачає очевидної винагороди. Внутрішньо мотивована поведінка спрямована на досягнення певної внутрішньої винагороди, зокрема почуття компетентності та самовизначення. З іншого боку, потужним стимулом для вивчення іноземної мови може стати зовнішня мотивація, тобто діяльність задля очікуваної винагороди. Типовими зовнішніми винагородами є гроші, призи, оцінки та навіть певні типи позитивних відгуків. Дії, ініційовані виключно задля уникнення покарання, також мають зовнішню мотивацію.

З огляду на це належить з'ясувати сутність зовнішніх та внутрішніх мотивів у студентів-медиків до вивчення іноземної мови. Саме орієнтація на ці мотиви дозволить викладачеві обрати оптимальні методи і прийоми мотивування майбутніх медичних працівників під час вивчення іноземної мови.

Науковці Л. Захарова та П. Черних виокремлюють ряд чинників, які найбільше впливають на мотивацію до вивчення іноземної мови у студентів:

- перспективи кар'єрного росту, які надає володіння мовою (можливість у майбутньому посісти престижну посаду, брати участь у закордонних обмінах);

- досвід спілкування іноземною мовою безпосередньо з іноземцями, тобто можливість ще у процесі вивчення мови відчувати ефективність та корисність набутих знань і навичок;

- позитивне ставлення до власного процесу вивчення мови, інтерес до різних форм навчальної діяльності, підсилений впевненістю у своїх силах;

- викладач мови, а саме – оцінка суб'єктом навчання його/її особистих та професійних якостей [3].

Для окреслення мотиваційних настанов для студентів-медиків до вивчення іноземної мови ми користуватимемося класифікацією видів мотивації О. Лукановська [7], адаптувавши її до сучасних реалій та особливостей професійного спрямування студентів досліджуваного напрямку.

Професійна мотивація. Для майбутніх лікарів важливим є усвідомлення того, що знання іноземної мови дасть їм можливість вільно спілкуватися із зарубіжними колегами. Крім того, володіння іноземною мовою значно підвищує шанси лікаря чи студента-медика на стажування за кордоном, а це – можливість відчувати себе частиною міжнародної медичної спільноти, отримати пристойну роботу за кордоном і вищий рівень заробітної плати. О. Фокаф стверджує, що студентам, які вирішили стажуватися за кордоном, варто переконатися у відсутності проблем з комунікацією [8].

Пізнавально-освітня мотивація. Цей тип мотивування полягає в розумінні майбутніми лікарями того, що в сучасному світі неможливо обійтися без знання іноземної мови. В основі цього мотиву – прагнення студента стати всебічно розвинутою особистістю, цікавим співрозмовником.

Інтелектуально-розвивальна мотивація. Професія лікаря вимагає постійного професійного вдосконалення, підвищення кваліфікації, здобуття нових навичок. Засвоєння нових знань, у тому числі й іноземної мови, розвиває пам'ять, мислення, волю та інші характеристики особистості, важливі для успішної кар'єри сучасного лікаря.

Комунікаційна мотивація. Студенти-медики мають усвідомлювати, що знання іноземної мови дозволяє вільно комунікувати з її носіями не лише у професійному, а й в особистому плані. Завдяки цьому можна розширити коло свого спілкування, знайти нових друзів, радників, консультантів і т. ін.

Емоційно-ціннісна мотивація. Цей тип мотивів пов'язаний із відчуттям позитивних емоцій, задоволення від занять іноземною мовою. Позитивні емоції, які студенти відчують на заняттях, здебільшого залежать від викладача, його умінь створити умови психологічного комфорту, зацікавити, обрати актуальний дидактичний матеріал.

Мотивація престижності. Цей тип мотивів базується на уявленнях щодо престижності знання іноземної мови, володіння нею.

Матеріально-практична мотивація. Цей тип мотивів можна назвати прагматичним, адже він передбачає отримання конкретної винагороди за свої досягнення. Для студентів-медиків такою винагородою може стати робота чи стажування за кордоном, подорож чи участь у програмах обміну студентами. Не варто забувати також і про оцінювання, загальний рейтинг та середній бал для отримання стипендії – ці елементи заохочення також мотивують студентів до вивчення іноземної мови.

Орієнтуючись на вище сказане, окреслимо загальні методологічні принципи, якими повинен керуватися викладач іноземної мови, що викладає цей предмет у медичних вишах, а саме:

- *комунікативне спрямування*: оволодіння іншомовним матеріалом має забезпечувати комунікативні потреби студентів-медиків - особистісні і професійні;

- *особистісна та професійна спрямованість*: майбутніх медичних працівників цікавить інформаційний аспект, все, що пов'язано з їхньою майбутньою професією і тими областями науки, які вони вивчають, тому на заняттях з іноземної мови навчальний матеріал повинен бути особистісно значущим для студентів;

- *автентичність та доступність*: передбачає використання в процесі навчання інформації, отриманої з оригінальних джерел, в тому числі ресурсів мережі Інтернет, засобів масової інформації та телекомунікації.

Завдання викладача іноземної мови має полягати в розширенні зони зовнішньої мотивації шляхом формування оптимального навчального середовища, планування довгострокових цілей, наближених до студента, таких як навчання в магистратурі в своєму вузі або за кордоном, наукової діяльності, участі в грантах і міжнародних стажуваннях, наукових онлайн-конференціях і семінарах.

Висновки. Оволодіння іноземною мовою – складана щоденна праця, яка вимагає наявності певних розумових здібностей, наполегливості, бажання і сили волі. Мотивація у вивченні іноземної мови є одним із найвпливовіших факторів, від якого залежить успіх студента у цьому виді навчальної діяльності. Мотивація була і залишається важливою темою дослідження в галузі прикладної лінгвістики. В умовах глобалізації вивчення іноземної мови є необхідним складником успішного професійного становлення сучасного лікаря. У процесі оволодіння іноземною мовою студенти-медики можуть керуватися двома основними типами мотивів: *внутрішніми* і *зовнішніми*. З одного боку викладач повинен орієнтуватися на *внутрішню мотивацію* студента, його особистісні завдання і потреби, розвивати інтерес до іноземної мови як способу полікультурного спілкування, сприяти розширенню кругозору студентів. З іншого боку – *зовнішня мотивація*, яка полягає

в досягненні майбутніми медиками певних професійних цілей: робота чи стажування за кордоном, обмін досвідом з іноземними колегами, підвищення кваліфікації тощо.

Обираючи методи і прийоми вивчення іноземної мови у медичних ВНЗ, викладач повинен опиратися на мотиваційні настанови, пов'язані з використанням іноземної мови для професійного розвитку лікаря. Для цього потрібно використовувати той дидактичний матеріал, що пов'язаний з майбутньою професією і тими областями науки, які вивчають студенти-медики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васянович Г. П. Основи психології : навч. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2012. 114 с.
2. Гурєєва Л. В., Козьміна Н. А. Синквейн – прийом активації пізнавального процесу студентів немовних ВНЗ. Веб-сайт: URL: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1257>
3. Захарова Л., Черних П. Структура мотивації до вивчення англійської мови у курсантів вищих військово-навчальних закладів та шляхи її корекції. *Вісник Львівського університету. Сер. Міжнародні відносини*. 2012. № 31. С. 350-359.
4. Знанецька О. М., Райлянова В. Е. Проблеми мотивації навчання іноземної мови у вищій школі. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. № 2. С. 87-92.
5. Орищин І. Мотивація – важливий фактор у вивченні іноземних мов у закладі вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 2. С. 55-58. doi: 10.33272/2522-9729-2020-2(191)-55-58
6. Міхненко Г. Є. Мотивація як рушійна сила процесу оволодіння іноземною мовою студентів немовних вузів. Веб-сайт: URL: http://www.rusnauka.com/2_ANR_2010/Philologia/1_57399.doc.htm
7. Лукановська О. Розвиток іншомовних здібностей студентів нефахових спеціальностей у контексті вимог сучасності. *Вісник Львівського університету. Сер. Педагогічна*. 2010. № 26. С. 117-124. doi: 10.30970/vpe.2010.26.4946
8. Фокаф О. Як потрапити на медичне стажування за кордоном [Електронний ресурс] / <https://studway.com.ua/medichne-stazhuvannya/>.
9. Zhu Quan. Motivation for a Second or Foreign Language Learning. *SHS Web of Conferences*. 2014. Vol. 6. P. 04004. doi: 10.1051/shsconf/20140604004 URL: https://www.shs.conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/03/shsconf_ifsr2013_04004.pdf

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN CONDITIONS OF FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION

Стаття присвячена обґрунтуванню культури професійного спілкування учасників освітнього процесу в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти. Професійне спілкування визначається як форма взаємодії людей у процесі певного виду діяльності, що сприяє встановленню морально-психологічної атмосфери праці та взаємин партнерства між керівниками та підпорядкованим персоналом, між колегами та створює умови для продуктивності та результативності діяльності.

Культура професійного спілкування розуміється як складна інтегративна якість особистості, що синтезує комунікативні, перцептивні, інтерактивні особливості спілкування фахівця, де термінується професійно ціннісними орієнтаціями і визначає ефективність професійної взаємодії.

Автор зазначає, що реалізувати право на освіту людина може впродовж життя, обравши один або комбінацію декількох видів освіти. Звертається увага, що формування культури професійного спілкування можливе під час навчання за умови здійснення професійного виховання, причому дотримуючись принципу максимального використання можливостей самовиховання. Це стає можливим з використанням різних видів освіти: формальної, неформальної та інформальної. Кожен із цих видів освіти містить значний навчально-виховний потенціал щодо формування культури професійного спілкування. За умов формальної освіти завдяки володінню культурою спілкування викладач виступає у якості персоніфікованого посередника між теоретичними надбаннями та практичною діяльністю. Завдяки використанню потенціалу культури спілкування викладач передає здобувачам освіти свою зацікавленість наукою, викликає в них живий інтерес до неї. Оскільки неформальна освіта є потенціалом швидкого та вчасного здобуття корисних знань, методичний потенціал формування культури спілкування слід відшукувати як в умовах очної (тренінги, майстер-класи, семінари, майстерні тощо), так і дистанційної (дистанційні курси, вебінари) форм навчання. Інформальна освіта передбачає здобуття компетентностей, які є визначальними для майбутньої діяльності і в здобутті яких майбутні фахівці відчують потребу та виявляють інтерес. Це відображається на рівні культури професійного спілкування.

Ключові слова: культура професійного спілкування, види освіти, формальна, неформальна, інформальна освіта.

The article is devoted to the substantiation of the culture of professional communication of the participants of the educational process in the conditions of formal, non-formal and informal education. Professional communication is defined as a form of human interaction in the process of a certain type of activity, which helps to establish the moral and psychological atmosphere of work and partnerships between managers and subordinates, colleagues and creates conditions for productivity and efficiency.

The culture of professional communication is understood as a complex integrative quality of personality that synthesizes communicative, perceptual, interactive features of communication specialist, which is terminated by professional values and determines the effectiveness of professional interaction.

The author notes that a person can exercise the right to education for life by choosing one or a combination of several types of education. Attention is drawn to the fact that the formation of a culture of professional communication is possible during training under the condition of professional education, and adhering to the principle of maximum use of opportunities for self-education. This becomes possible with the use of different types of education: formal, non-formal and informal. Each of these types of education has significant educational potential for the formation of a culture of professional communication.

Under the conditions of formal education, thanks to the culture of communication, the teacher acts as a personalized mediator between theoretical achievements and practical activities. Through the use of the potential of the culture of communication, the teacher conveys to students their interest in science, arouses in them a lively interest in it. Since non-formal education is a potential for rapid and timely acquisition of useful knowledge, the methodological potential of forming a culture of communication should be sought in both face-to-face (trainings, workshops, seminars, workshops, etc.) and distance (distance courses, webinars) forms of learning. Informal education involves the acquisition of competencies that are crucial for future activities and in the acquisition of which future professionals feel the need and interest. This is reflected in the level of professional communication culture.

Key words: culture of professional communication, types of education, formal, non-formal, informal education.

УДК 37.035.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.45>

Тріфаніна Л.С.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри психології,
педагогіки та соціально-економічних
дисциплін
Національної академії
Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького

Мірошніченко В.І.,
докт. пед. наук, професор,
начальник кафедри психології,
педагогіки та соціально-економічних
дисциплін
Національної академії
Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Спілкування слугує чинником організації взаємодії людей в певній галузі діяльності та передачі досвіду професійної діяльності. До важливих професійних якостей фахівця будь-якої галузі відносять уміння спілкуватися та налагоджувати професійну взаємодію. Від якості спілкування залежить ефективність професійної діяльності. Тому важливим є формування у фахівців культури професійного спілкування під

час навчання. З урахуванням поширення різних видів освіти низка питань формування культури професійного спілкування залишаються не вирішеними.

Аналіз останніх досліджень. Питанню культури професійного спілкування фахівців різних галузей присвячено низку праць сучасних вчених (В. Махінов, С. Степанов, С. Шумовецька, В. Федорчук, Б. Якимчук). Результати аналізу

наукового доробку цих та інших дослідників дозволяють зробити висновок, що вчені розглядають культуру професійного спілкування фахівця як складову його професійної культури, звертають увагу на роль освітнього середовища (Н. Апатова, А. Верлань, О. Гончарова), засобів масової інформації (С. Верба, К. Левківський, В. Липинський, Г. Полуніна) як чинників формування культури професійного спілкування.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте особливості культури професійного спілкування учасників освітнього процесу в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти залишаються на сьогодні недостатньо обґрунтованими.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування культури професійного спілкування учасників освітнього процесу в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спілкування є суб'єкт-суб'єктним процесом, де кожен учасник діє з певною активністю, з певною метою. Передаючи інформацію іншій людині, співбесідник ураховує мотиви, установки, настрої іншої людини. Спілкування передбачає не лише отримання інформації, а також її сприйняття та усвідомлення.

Як зазначають сучасні дослідники «культура спілкування є складовою частиною культури людини загалом. Якщо здатність до спілкування підносить людину над іншими живими істотами, то володіння культурою спілкування допомагає їй досягти успіху у професійній сфері, злагоди в особистому житті, стосунках у родині тощо» [1, с. 114]. Культура спілкування є чинником уникнення конфліктів, пригнічених станів, недосконалої комунікативної поведінки, хибних висловлювань та думок.

Основою культури спілкування є знання з психології та етики спілкування, комунікативні вміння. Психологічний чинник у спілкуванні обумовлений тим, що учасниками професійного спілкування є люди з різними ціннісними переконаннями, поглядами, ідеями, різним типом темпераменту. Відтак, основними механізмами взаємопізнання у спілкуванні є ідентифікація, симпатія, емпатія, рефлексія тощо. Професійне спілкування є особливою формою взаємодії людей у процесі конкретного виду діяльності, що створює можливості для створення морально-психологічного клімату в колективі, налагодженню партнерських стосунків між управлінською ланкою та підпорядкованим персоналом, між представниками колективу та сприяє створенню середовища для продуктивності та результативності діяльності. У професійній діяльності спілкування часто передбачає психологічний вплив на колег, відстоювання власної позиції тощо.

Нам імпонує науковий підхід О. Берестенко. Дослідниця вважає, що «культура професійного спілкування містить такі складові: культура перцепції, культура рефлексії, культура комунікації, культура інтеракції» [2].

Зупинимось на цих складових. Культура перцепції – це культура сприймання співрозмовника, культура позитивного ставлення до інших на основі емпатії, симпатії, співчуття, налаштування на позитивне ставлення до співрозмовника, який викликає симпатію та інтерес щодо продовження контактів. Культура рефлексії – це культура спільної мови в діалозі незалежних особистостей (співрозмовників) завдяки певним знанням, способам, видам, формам, методам, прийомам. Культура комунікації розуміється як готовність швидко, повно та в простій формі передавати або приймати необхідну інформацію, розуміти її, грамотно висловлюватися, артикулювати, долаючи комунікативні бар'єри та не допускаючи їх утворення. Щодо культури інтеракції, то це є культура конструктивної та плідної співпраці, розставлення акцентів на спільних інтересах, взаємних позитивних результатах, налаштуванні на взаємовигідну співпрацю, на позитивне ставлення до співрозмовника.

Зауважимо, що однією з ознак культури спілкування є доречність – ознака, що передбачає такий добір засобів спілкування, які відповідають меті, темі та умовам спілкування. Доречним є спілкування, яке ґрунтується на нормативності, етичних та естетичних комунікативних якостях. Погоджуємося з В. Кочиною, що «культуру професійного спілкування слід розуміти як складну інтегративну якість особистості, що синтезує комунікативні, перцептивні, інтерактивні особливості спілкування фахівця, визначається орієнтаціями на цінності у певній професії і слугує показником ефективності взаємодії» [3, с. 96–97]. Щодо формування культури професійного спілкування, то воно відбувається на етапі здобуття освіти. Погоджуючись, що «використання тільки традиційних методів та засобів навчання не може повною мірою забезпечити високий рівень підготовки фахівців» [3, с. 97], додамо, що оптимальною є підготовка фахівців, орієнтована на різні види освіти. Це стосується будь-яких галузей діяльності.

Серед видів освіти законодавство [4] розрізняє такі: формальну, неформальну, інформальну. Реалізувати право на освіту людина може впродовж життя, обравши один або комбінацію декількох видів освіти. Державою визнається заохочується здобуття освіти кожного виду.

Результати навчання, здобуті шляхом неформальної та/або інформальної освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, що визначає законодавство [5].

Формальна освіта вважається інституціональною, офіційною системою освіти в Україні. Вона

реалізується у державних або визнаних приватних освітніх закладах. Згідно законодавства, до форм формальної освіти відносять такі: «очна (курси підвищення кваліфікації, семінари, творчі групи, тренінги тощо), дистанційна (дистанційні курси, онлайнві конференції, вебінари тощо), очно-дистанційна (поєднання очної та дистанційної форм навчання – очно-дистанційні курси)» [6]. Здобути формальну освіту можна у закладах післядипломної освіти, які отримали відповідну ліцензію на здійснення освітніх послуг. Що ж до мінусів формальної освіти, це те, що вона: не завжди задовольняє запити здобувачів щодо вибору тем, форм навчання тощо.

Щодо неформальної освіти, то законодавством передбачено здобуття її, як правило, за освітніми програмами, але без присудження при цьому визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти. Водночас, по завершенню навчання за варіантом неформальної освіти можуть присвоюватись професійні та/або присуджуватись часткові освітні кваліфікації. Неформальна освіта є потенціалом швидкого та вчасного здобуття корисних знань за принципом «тут і тепер». Формами неформальної освіти є такі: очна (тренінги, майстер-класи, семінари, майстерні тощо), дистанційна (дистанційні курси, вебінари). Здобути неформальну освіту можна в недержавних установах, на різноманітних платформах дистанційного навчання, у приватних осіб. Оскільки їх діяльність не регламентується державними органами, вимоги до закладів неформальної освіти відсутні. На заклади, які надають послуги з неформальної освіти, не поширюються ліцензійні вимоги, вимоги щодо надання грифу програмам, надання реквізитів офіційних установ сертифікатам. Щоправда, мінусами неформальної освіти є те, що більшість її результатів часто залишаються не врахованими під час атестації, часто педагоги не володіють інформацією, де саме можна здобути неформальну освіту.

Ще одним видом освіти є інформальна освіта, тобто самоосвіта. В її основу закладено принцип самоорганізації з метою здобуття певних знань, умінь та навичок, компетентностей. Будь-яка діяльність, пов'язана з повсякденням, з сферою професії, громадських чи родинних стосунків, побуту, дозвілля, може бути збагачена завдяки розширенню спектра знань з цієї діяльності. Не дивлячись на довільний підхід щодо структуризації та класифікації освітньої діяльності у формі самоосвіти, її роль не може бути знівелювана, оскільки здобуті в такий спосіб компетентності сприяють, як покращенню результативності професійної діяльності, так і розширенню кругозору загалом. Формами здобуття цього виду освіти є такі: відео уроки, лекції, спілкування з сім'єю, колегами, читання спеціалізованої літератури, засоби масової інформації.

Відповідно, здобути таку освіту можна будь-де. Законодавчих вимог до закладів інформальної освіти немає, оскільки самих закладів не існує. Щоправда, результати інформальної освіти не враховуються при атестації [6].

Вважаємо, що оптимальним є поєднання усіх видів освіти. Відтак будуть деякі відмінності у формуванні культури професійного спілкування, як відбуватиметься як у форматі формальної, такі і неформальної та інформальної освіти. Так, для формального виду освіти професійне спілкування викладача зі здобувачами освіти (студентами) має такі цілі: інформаційну – взаємний обмін навчальною і науковою інформацією; ціннісно-орієнтаційну – передача суспільно-значущих і професійно-важливих норм і цінностей; спонукальну – підтримка здобувача (студента), мотивація його діяльності; соціальну – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про стосунки між учасниками професійної взаємодії.

Функціями професійного спілкування як соціально-психологічного явища, є такі: соціально-перцептивна – сприймання і пізнання учасників освітнього процесу один одного; комунікативно-поведінкова – передача інформації та обмін соціальними ролями, організація спільної діяльності; емоційна – вияв взаємних оцінних ставлень, ставлення учасників процесу один до одного як особистості; експресивні реакції кожної зі сторін спілкування; соціальною самопрезентацією.

За умов формальної освіти культура професійного спілкування відіграє визначальну роль у підготовці фахівця. Завдяки володінню культурою спілкування викладач виступає у якості персоніфікованого посередника між теоретичними надбаннями та практичною діяльністю. Завдяки використанню потенціалу культури спілкування викладач передає здобувачам освіти свою зацікавленість наукою, викликає в них живий інтерес до неї. Знання «оживають». На практиці не лише слова несуть зміст під час професійного спілкування. Значною є роль невербальних засобів. Такі засоби краще передають зацікавленість педагога в тому, про що йдеться на занятті, передають особисте ставлення педагога до змісту матеріалу, його емоції, почуття. Педагог окреслює певні «межі дозволеного» під час професійного спілкування, демонструючи тим самим власну культуру спілкування, пропонуючи здобувачам культурну норму взаємин майбутнього фахівця.

Дослідження показало, що освітній процес слугує підґрунтям формування і розвитку культури професійного спілкування. Однак висновки про те, що культура професійного спілкування, обумовлена об'єктивною дійсністю, не означає, що вона формується і розвивається стихійно, без визначення чітких цілей виховної роботи. Центром цієї роботи в закладі вищої освіти є факультети та кафедри.

Значною є роль потенціалу професійного спілкування в ознайомленні та усвідомленні професійних і моральних цінностей. Завдяки використанню можливостей професійного спілкування здобувач освіти має змогу змодельовати для себе образ професійної поведінки на майбутній посаді через певний час, спрогнозувати труднощі та виклики, підготуватися до їх вирішення. Для здобувача освіти педагог є носієм професійних цінностей, які передаються через культуру спілкування. Спілкування слугує механізмом самоствердження майбутніх фахівців у професійному середовищі, сприяє корегуванню самооцінки, має прогностичні важелі щодо перспектив особистісного зростання в сфері майбутньої професії. Саме через професійне спілкування у здобувачів освіти виникає бажання брати участь у науково-дослідній роботі, мотив самоосвіти й професійного самовиховання. Це спонукає до участі в реалізації неформальної та інформальної форм освіти та формування професійної культури майбутнього фахівця в нових умовах.

Оскільки неформальна освіта є потенціалом швидкого та вчасного здобуття корисних знань, формування культури спілкування відбувається як в умовах очної (тренінги, майстер-класи, семінари, майстерні тощо), так і дистанційної (дистанційні курси, вебінари) форм навчання. Серед методичного потенціалу різного роду тренінгів, майстер-класів, семінарів, дистанційних курсів, вебінарів тощо необхідно вишукувати можливості щодо формування та розвитку культури професійного спілкування здобувачів освіти. Як переконує практичний досвід, більше потенціалу в цьому сенсі містить зміст загальнонаукових дисциплін. Неформальна освіта, переважно, охоплює матеріал фахових дисциплін, вузько спрямовані теми, проблеми, питання. Тому, насамперед, вважаємо, важливим є те, яке значення надають формуванню цього феномену організатори та безпосередні керівники цих заходів, наскільки самі педагоги готові до цього, які можливості методики конкретного заходу щодо формування та розвитку культури професійного спілкування майбутніх фахівців.

Що ж до інформальної освіти, то тут ще більше звужується та поглиблюється спектр тематики, з одного боку. І навпаки, розширюється з іншого боку, оскільки самоосвіта передбачає здобуття компетентностей, які є визначальними для майбутньої діяльності і в здобутті яких майбутні фахівці відчують потребу та виявляють інтерес. Це відображається на рівні культури професійного спілкування. Так, здобувач освіти, керуючись особистим

досвідом, може самостійно обрати тематику відеоуроків, лекцій, спеціалізованої літератури тощо. У спілкуванні з сім'єю чи колегами, виборі засобів масової інформації здобувачі освіти є самостійними. Під час відбору засобів масової інформації доцільно врахувати, що формування культури професійного спілкування базується на засвоєнні знань, як загальнонаукового, так і фахового змісту. Акцент доречно робити на налаштуванні на ціннісне сприйняття навчального матеріалу, на формуванні компетентності щодо роботи з сучасними джерелами інформації.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження переконують, що формування культури професійного спілкування можливе під час навчання за умови здійснення професійного виховання, причому дотримуючись принципу максимального використання можливостей самовиховання. Це стає можливим з використанням різних видів освіти: формальної, неформальної та інформальної. Кожен із цих видів освіти містить значний навчально-виховний потенціал щодо формування культури професійного спілкування. Особливостям, а також педагогічним умовам використання такого потенціалу можуть бути присвячені подальші наукові пошуки окресленої проблематики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Плеханов А., Самохвалов О., Службове спілкування персоналу ДПСУ в екстремальних умовах діяльності. *Науковий вісник Чернівецького університету* : зб. наук. праць. Вип. 760 : Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. С. 113–120.
2. Берестенко О.Г. Культура професійного спілкування: навч.-метод. посібник. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2013. 299 с.
3. Кочина В. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні культури професійного спілкування майбутніх фахівців залізничної галузі. *Науковий вісник Чернівецького університету* : зб. наук. праць. Вип. 705 : Педагогіка та психологія. Чернівці, 2014. С. 95–103.
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 24.12.2021)
5. Про освіту. Роз'яснення і рекомендації. URL: https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-8.htm. (дата звернення: 24.12.2021).
6. Формальна, неформальна та інформальна освіта: що вибрати та як поєднати. URL: <https://teach-hub.com/formalna-neformalna-ta-informalna-osvita-vchitelya/> (дата звернення: 24.12.2021)

ОБГРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

JUSTIFICATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION CULTURE OF FUTURE JUNIOR BACHELORS IN THE PROCESS OF TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES

Становлення майбутніх молодших бакалаврів залежить не тільки від середовища, в якому вони формуються, а й від конкретних умов, під впливом яких відбувається освітній процес.

Процес формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів залежить від умов, які забезпечують його ефективність.

У статті розглянуто організаційно-педагогічні умови формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів в процесі викладання технічних дисциплін.

Розкрито значення трактувань і визначень поняття «умови» і «педагогічні умови». Зазначено, що поняття «організаційно-педагогічні умови» є набагато ширшим ніж поняття «педагогічні умови», які залежать від особливостей організації освітнього процесу.

Основою організаційно-педагогічних умов є механізм взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, метою якого є забезпечення засвоєння ідей, вимог, норм і цінностей, що панують у закладі освіти.

Під час обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів в процесі викладання технічних дисциплін враховано сучасні вимоги суспільства до кваліфікованого фахівця. Організаційно-педагогічні умови як важливі чинники, умови, методи й засоби мають неабиякий вплив на формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів.

Доведено, що використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій сприятиме формуванню інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів в процесі викладання технічних дисциплін та розширенню їх навичок. На сьогодні вже набутий досить багатий досвід використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Практика використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволила усвідомити їх сильні та слабкі сторони.

Організаційно-педагогічні умови сприяють якісному рівню організації процесу викладання та подання навчально-наукової інформації викладачем.

Це дає змогу здобувачам освіти отримати знання, уміння і навички на достатньо високому рівні з урахуванням можливостей закладу освіти, особливостей навчальних дисциплін і майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: інформаційна культура, формування інформаційної культури, умова,

педагогічні умови, інформаційно-комунікаційні технології, молодший бакалавр.

The development of future junior bachelors depends not only on the environment in which they are formed, but also on the specific conditions under the influence of which the educational process takes place.

The process of the development of the information culture of future junior bachelors depends on the conditions which ensure its effectiveness.

The article considers organizational and pedagogical conditions of the development of the information culture of future junior bachelors in the process of teaching technical disciplines.

The definition of terms «condition» and «pedagogical conditions» is disclosed. It is noted, that the concept of «organizational and pedagogical conditions» is much wider than the concept of «pedagogical conditions», which depend on the peculiarities of the organization of an educational process. Basic organizational and pedagogical conditions are the mechanism of an interaction between the subjects of the educational process, the purpose of which is to ensure the mastering of ideas, demands, norms and values which prevail in the educational establishment.

During the justification of organizational and pedagogical conditions of the development of the information culture of future junior bachelors in the process of teaching technical disciplines, modern requirements of the society to a qualified specialist are taken into account. Organizational and pedagogical conditions as important factors, conditions, methods and means have an important influence on the development of the information culture of future junior bachelors.

It is proved that the use of information and communication technologies will contribute to the development of the information culture of future junior bachelors in the process of teaching technical disciplines and developing their skills. At present, there is quite a rich experience of using modern information and communication technologies in the educational process. The practice of using information and communication technologies has shown their strengths and weaknesses. Organizational and pedagogical conditions promote the qualitative level of the organization of the teaching process and presentation of the educational and scientific information by the teacher.

This allows the students to obtain knowledge and skills at a sufficiently high level, taking into account the opportunities of the educational establishment, peculiarities of the educational disciplines and future professional activity.

Key words: information culture, development of the information culture, condition, pedagogical conditions, information and communication technologies, junior bachelor.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.46>

Туманова Ю.В.,
викладач
Закладу вищої освіти
відокремленого структурного підрозділу
«Класичний фаховий коледж
Сумського державного університету»,
аспірантка факультету технологічної
і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми, її актуальність. Формування інформаційної культури, зокрема у майбутніх бакалаврів, є новим у навчальному процесі закладів освіти, який потребує певної, заздалегідь спланованої організації.

З огляду на це постає необхідність в створенні таких організаційно-педагогічних умов, які б впливали на ефективність та якість даного процесу, а також призвели б до досягнення високих результатів в ньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У «Філософському енциклопедичному словнику» зазначено: «умова – це філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. В зв'язку з наявністю відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність» [1, с. 482]. Словник з освіти та педагогіки поняття «умова» визначає як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що позначаються на фізичному, психічному, моральному розвитку людини, її поведінці; вихованні й навчанні, формуванні особистості [9, с. 36].

Водночас науковці по-різному тлумачать поняття «умова». Зокрема, М. Малькова наголошує, що умова – це сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [5, с. 5]. Натомість О. Пехота стверджує, що ця категорія визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [7, с. 118].

Слід зазначити, що вивчаючи питання адаптації здобувачів освіти до освітнього процесу вчені часто згадують поняття «організаційно-педагогічні умови», яке містить в собі два терміни: «організація» і «педагогічні умови». За твердженням І. Підласого, організація як педагогічна категорія – «це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети» [8, с. 25]. Згідно зі словниковим визначенням, термін «організація» включає облаштування, угруповання, об'єднання, систематизацію, формування певної структури та її адміністрування [15, с. 122].

На думку О. Пюра, який, досліджуючи організацію процесу навчання, вважає, що важливим є створення сприятливих педагогічних умов. Поняття «педагогічні умови» він розуміє як сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених чинників, які забезпечують бажану ефективність освітнього процесу та сприяють досягненню зазначених цілей [12, с. 172].

Як зазначає А. Семенова, «педагогічні умови» – це обставини, від яких залежить та завдяки яким

відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [14, с. 190].

Науковець С. Гура вважає, що організаційно-педагогічні умови адаптації здобувачів освіти першого року навчання повинні розв'язувати такі проблеми, а саме: інформованість здобувача освіти щодо особливостей навчання і переваг майбутньої професійної діяльності; формування навичок роботи у специфічних для ЗВО організаційних формах навчання; створення атмосфери психологічного адаптування для першокурсників; надання висококваліфікованої педагогічної підтримки викладачам і наставникам академічних груп; розгляд адаптаційного процесу як свідомо керованого [3].

Мета статті – визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів в процесі викладання технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши різні точки зору науковців щодо згаданого вище поняття, вважаємо, що організаційно-педагогічні умови – це сукупність чинників підготовки майбутніх молодших бакалаврів, націлених на формування в них інформаційної культури у процесі викладання технічних дисциплін.

До організаційно-педагогічних умов формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів слід віднести такі:

- формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності;
- структурно-змістовне забезпечення процесу навчання;
- створення навчально-інформаційного середовища, наближеного до реальних умов професійної діяльності;
- моніторинг та контроль процесу навчання;
- достатнє матеріально-технічне забезпечення навчального закладу;
- високий рівень комп'ютерної грамотності та інформаційної культури викладачів та здобувачів освіти [11; 17].

Упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчання передбачає певний ступінь обізнаності викладача з тенденціями розвитку відповідного апаратного забезпечення. Крім того, викладач повинен вміти застосовувати їх в освітньому процесі під час контролю знань і умінь здобувачів освіти, стежити за тенденціями накопичення світового досвіду у власній професійній сфері.

Використання новітніх технологій у підготовці здобувачів освіти, починаючи з першого курсу, дозволить модернізувати методичний рівень викладання, виведе процес навчання на рівень, який відповідає сучасним вимогам, а також сприятиме посиленню інтересу до навчання в цілому [2].

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в процес професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів дозволяє досить швидко розробляти і пропонувати здобувачам освіти різноманітні варіанти індивідуальних завдань за великою кількістю тем з урахуванням рівня їх початкової підготовленості. Інтелектуальне навантаження індивідуальних завдань має бути максимальним, щоб викликати у здобувачів освіти потребу в роботі на комп'ютері.

Використання на заняттях персональних комп'ютерів має цілу низку переваг над звичайними заняттями, а саме:

- викладення нового матеріалу у найбільш доступній, цікавій формі з використанням засобів мультимедіа;
- оптимізація окремих етапів рішення завдань;
- звернення до довідкової та навчальної літератури;
- визначення «траєкторії» руху до кінцевого результату при максимальному використанні наявних у його розпорядженні видів забезпечення;
- формування інтересу до професії шляхом застосування сформованих умінь та навичок;
- швидкий і ефективний контроль теоретичних знань.

Систематичне вивчення проблеми дало можливість виявити, що ефективному здійсненню процесу професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів сприятиме використання електронних навчальних систем, які мають підтримувати всі етапи дидактичного циклу: постановку пізнавального завдання, надання змісту навчального матеріалу, застосування первинно отриманих знань (організація діяльності по виконанню окремих завдань, у результаті якої відбувається формування наукових знань), одержання зворотного зв'язку (контроль діяльності здобувачів освіти), підготовку до подальшої навчальної діяльності (завдання орієнтирів для самоосвіти, для читання додаткової літератури) [6, с. 255].

Електронні засоби навчання мають забезпечувати методично правильну підготовку й видачу здобувачеві освіти навчального матеріалу, а також активізувати його пізнавальну діяльність.

Автоматизована навчальна система (АНС) як система управління пізнавальною діяльністю здобувача освіти, по-перше, має задовольняти основні вимоги традиційної дидактики, а саме:

- містити всі методичні матеріали, необхідні для вивчення конкретного курсу;
- забезпечувати методичні вимоги, які висувуються до процесу навчання;
- реалізовувати різні види навчальної роботи;
- під час контролю знань здобувача освіти видавати діагностичні повідомлення про помилкові дії;

– забезпечувати в процесі навчання зберігання й видачу статистичних даних про його хід щодо здобувача освіти.

По-друге, як засіб продуктивного навчання АНС має створювати проблемні ситуації та «занурювати» здобувача освіти в таке інформаційне середовище, що змусить його виділяти необхідну проблему, яку треба вирішити. А також пропонувати можливі рішення проблеми і перевіряти їх, виходячи з наявних даних, та навчити робити висновки відповідно до результатів перевірки.

По-третє, оскільки АНС – це комплекс програм для ПЕОМ, вона повинна забезпечувати можливість редагування навчальних програм, оперативного внесення змін та доповнень до фрагментів інформаційного й програмного забезпечення, здійснення простої адаптації під конкретний тип і конфігурацію комп'ютера та операційної системи [13].

Таким чином, використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у розробці й використанні АНС накладає на подібні системи досить специфічні дидактичні вимоги навчання: забезпечення індивідуальності, інтерактивності, адаптивності, системності, проблемності й структурно-функціональної зв'язаності подання навчального матеріалу, цілісності й безперервності дидактичного циклу навчання, максимальної реалізації можливостей комп'ютерної візуалізації навчальної інформації тощо [11].

Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговує специфіка інженерно-педагогічної освіти. Підкреслимо, що вона характеризується взаємопроникненням, інтеграцією психолого-педагогічного та інженерно-технічного компонентів. Інтенсивність процесу реалізації інженерно-технічного компонента можливо посилити за допомогою систем автоматизованого проєктування (САПР), що призначені для виконання проєктних робіт із застосуванням математичних методів. Системи САПР широко використовуються в машинобудуванні, архітектурі, електроніці, енергетиці, механіці та інших галузях. В якості вхідної інформації використовуються технічні знання фахівців, які вводять проєктні вимоги, уточнюють результати, перевіряють отриману конструкцію, змінюють її тощо.

Крім того, у САПР накопичується інформація, що надходить з бібліотек стандартів (дані про типові елементи конструкцій, їх розміри, вартість). Із САПР інформація видається у вигляді готових комплектів закінченої технічної та проєктної документації [4; 11]. В руках сучасного педагога САПР стає потужним, зручним і доступним інструментом. У процесі професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів під час вивчення дисциплін «Технічне креслення», «Інформаційні системи і технології», «Лабораторний практикум зі спеціальних дисциплін», «Комп'ютерна графіка»

здобувачі освіти зустрічаються з низкою проблем, які передбачають наявність розвинутого просторового мислення та уяви. При стандартних методах рішення подібних задач маємо справу з необхідністю використання великої кількості натурних зразків об'ємних тіл. Між тим використання готових програм дозволяє спростити засвоєння даних тем здобувачами освіти.

Необхідною умовою розвитку творчої особистості майбутнього молодшого бакалавра є аналіз об'єктів, формування цілісного бачення поряд зі структурним підходом, що реалізується в процесі геометричного моделювання в автоматизованому режимі.

Отже, при відборі змісту навчання проблема вибору переліку графічних програм була вирішена на користь детального ознайомлення з графічними можливостями однієї-двох програм. Такий підхід, на нашу думку, має позитивний момент. А саме, при засвоєнні одного програмного продукту на достатньому рівні у здобувача освіти з'являється впевненість у власних можливостях. Як результат, це стимулює до самоосвіти й засвоєння інших програмних продуктів.

Слід відзначити, що вже в 1983 році була адаптована універсальна система автоматизованого проектування (САПР) фірми Autodesk (США) – AutoCAD, що набула популярності у всьому світі. Приблизно 75% користувачів виконують технічну документацію в середовищі AutoCAD. Однак закордонні САПР не тільки не враховують наші промислові стандарти, але й припускають додаткову кваліфікацію користувачів [13].

Аналіз показав, що найбільш зручною для використання у викладанні азів комп'ютерної графіки є САПР КОМПАС, яка розроблена фахівцями Санкт-Петербурзького акціонерного товариства «АСКОН». КОМПАС краще за інші, пристосований для масового випуску як типової, так і одиничної документації. Він забезпечує швидкий перехід від кульмана до комп'ютера. Завдяки переліку готових бібліотек вигідно відрізняється від інших аналогів.

Відмінними особливостями системи є:

- потужні графічні засоби, що дозволяють на професійному рівні проектувати і відрисовувати на плоттері (принтері) креслення, схеми тощо;
- простий зручний інтерфейс, що ґрунтується на логічному групуванні операцій;
- структурована система підказок [6, с. 258];
- велика кількість бібліотек елементів стандартизованих згідно ГОСТ;
- безкоштовна навчальна версія;
- система платна, але має цілком розумну вартість.

За набором базових функцій креслення і редагування КОМПАС відповідає конкурентним продуктам, а за їх реалізацією в деяких випадках перевершує. В основу системи КОМПАС на відміну від системи AutoCAD покладена її орієнтація на повну підтримку систем стандартів на оформлення

конструкторської документації (ЕСКД), тоді як AutoCAD потребує додаткових попередніх налаштувань на вітчизняні ГОСТи [4].

Досвід експлуатації систем КОМПАС показав, що вони легко освоюються користувачем, значно прискорюють процес випуску креслярської документації й помітно підвищують її якість.

Розробка дистанційних курсів також є важливим кроком під час формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів в процесі викладання технічних дисциплін.

Дистанційний курс – це комплекс навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному навчальному середовищі для організації дистанційного навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій [16, с. 66].

Дистанційний курс розміщується у віртуальному навчальному середовищі, яке забезпечує: управління освітнім процесом; надання знань шляхом вивчення теоретичного матеріалу; самоконтроль; формування навичок і вмінь на основі отриманих знань; закріплення матеріалу; сумісну діяльність здобувачів освіти у групах; контроль за засвоєнням теоретичного матеріалу; виконання практичних завдань та їх контроль тощо [16].

Завдяки дистанційним курсам здобувачі освіти мають змогу формувати професійну компетентність на основі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, а викладачі – реалізовувати модель змішаного навчання засобами ІКТ [10].

Здобувачі освіти старших курсів денної форми навчання досить часто обирають індивідуальний графік навчання. Тому для них електронні навчальні матеріали – це спосіб отримання необхідної інформації з дисциплін, що вивчаються. Це можливість навчатися на одному рівні з іншими здобувачами освіти на курсі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів в процесі викладання технічних дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій – це вплив у цілому чинників на конкурентоспроможного фахівця, що забезпечує позитивні зміни професійної підготовки та дає змогу підвищити рівень сформованості інформаційної культури.

Перспективним напрямом вбачаємо за необхідне розробити модель формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів галузевого машинобудування в сучасних умовах інформатизації освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Библик С.П. *Словник іншомовних слів : тлумачення, словотворення та слововживання* / С.П. Библик, Г.М. Сюта, С.Я. Ермоленко. Київ : Бібліотека державної мови, 2012. 622 с.

2. Гиркин И.В. Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий. *Информационные технологии*. 1998. № 6. С. 21–24.

3. Гура С.О. Організаційно-педагогічне забезпечення адаптації першокурсників в інженерно-педагогічному ВНЗ до навчання. *Придніпровський науковий вісник*. Дніпропетровськ, 1998. № 77 (144). С. 56–64.

4. Коношевська О.Л. Методика використання мультимедійного програмного забезпечення індивідуалізації самостійної роботи студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць / Редкол : І.А. Зязюн (голова) та ін. К., Вінниця : ДОВ Вінниця, 2006. Вип. 12. С. 315–323.

5. Малькова М.О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2006. 20 с.

6. Патаркин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю : уч.-мет. пособие. М. : Интуит. ру, 2006. 64 с.

7. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дисс. д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 1997. 430 с.

8. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посіб. Київ : Україна, 1998. 343 с.

9. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике* / В.М. Полонский. М. : Высш. шк., 2004. 512 с.

10. Потапчук О.І. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 272 с.

11. *Проблеми трудової і професійної підготовки* : наук.-метод. зб. в 3 т. / відп. ред. і уклад. В.В. Стешенко. Слов'янськ : СДПУ, 2012. Вип. 17. Т. 1. 299 с.

12. Пюра О.С. Педагогічні умови формування комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2011. Вип. 22. С. 171–174.

13. Русіна Н.Г. Методика формування інформаційних компетентностей у майбутніх правознавців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.12. Київ, 2016. 255 с.

14. Семенова А.В. *Словник-довідник з професійної педагогіки* / А.В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

15. *Словник психолого-педагогічних термінів і понять* / ред.-упоряд. Ю.В. Буган, В.І. Уруський. Тернопіль : Астон, 2001. 176 с.

16. Яценко Г. Комунікативна сутність дистанційного навчання : постановка проблеми. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*. Київ : «Педагогічна преса», 2007. № 3. С. 70–74.

17. Watt D. *Computer Literacy : Issues and Directions for 1985*. Academic Press, 1982.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ УЧНІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE SPEECH SKILLS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Статтю присвячено аналізу теоретико-методичних засад підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів.

На підставі ґрунтовного аналізу та узагальненню наукових позицій, уточнено сутність понять: розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів, підготовка майбутніх вчителів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь. Установлено, що результатом означеної професійної підготовки є сформована готовність майбутніх учителів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів як цілісна інтегрована якість особистості, що характеризується умовленістю до удосконалення власної професійно-комунікативної підготовки та комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, наявністю сукупності психолого-педагогічних і методичних знань, умінь та навичок, індивідуального початкового досвіду щодо здійснення процесу комунікативно-мовленнєвого розвитку молодшого школяра як під час навчання різних освітніх галузей, так і цілеспрямовано на уроках української мови/читання та здатністю до саморефлексії та саморозвитку. Окреслено структурні компоненти готовності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний, при цьому зазначено, що тільки стійке поєднання указаних компонентів та високий рівень їх реалізації відображає внутрішні ознаки сформованої готовності майбутніх педагогів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь.

У ході дослідження було встановлено, що структура професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів містить два важливі напрями: комунікативно-мовленнєва та професійно-методична, метою яких є формування комунікативно-мовленнєвої та професійно-методичної компетентності. Подано авторське тлумачення цих понять. Також розглянуто особливості комунікативно-мовленнєвої та професійно-методичної підготовки, запропоновано педагогічні умови, реалізація яких у ЗВО дозволить сформувати готовність майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєвий розвиток, комунікативно-мовленнєва підготовка, професійно-методична підго-

товка, структура готовності педагога, напрями, педагогічні умови.

The article has been devoted to the analysis of theoretical and methodological principles of improving the quality of professional training of future primary school teachers for the development of students' communicative and speech skills.

Based on a thorough analysis and generalization of scientific positions, we have clarified the sense of the concepts: the development of communicative and speech skills of primary school students, the preparation of future teachers for the development of communicative and speech skills. It has been established that the result of this training is the readiness of future teachers for development of communication skills of junior students as a holistic integrated personal quality, characterized by motivation to improve their own training and communication skills and communication skills of students, the presence of pedagogical and psychological knowledge, skills and abilities, individual initial experience in the process of communicative and speech development of primary school students both in various educational fields and purposefully in Ukrainian language / reading lessons and the ability to self-reflection and self-development. We have outlined the structural components of readiness, which are: motivational, cognitive, activity and reflexive, emphasizing that only a stable combination of these components and a high level of their implementation reflects the internal signs of the readiness of future teachers to develop communication skills.

During the research the author has found that the structure of professional training of future primary school teachers for the development of communicative and verbal skills of students contains two important areas: communicative-verbal and professional-methodical, which aims to form communicative-verbal and professional-methodological competence. The author's interpretation of these concepts has been given. We also have considered the peculiarities of communicative-speech and professional-methodical training, singled out pedagogical conditions, the implementation of which in higher educational establishment will form the readiness of future primary school teachers for the students' communicative-speech development.

Key words: communicative and speech development, communicative and speech training, professional and methodical training, structure of teacher's readiness, directions, pedagogical conditions.

УДК 378:373.3.011.3-051:[37.015.31](045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.47>

Фенцик О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього
менеджменту
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Провідною метою освітньої реформи України, відповідно до Концепції Нової української школи, є підвищення якості освіти. Одним із важливих чинників забезпечення якості початкової ланки

загальної середньої освіти є підготовка вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти. Сьогодення потребує педагога, який усвідомлює своє професійне покликання на ціннісному рівні, розуміє як підготувати дитину до життя

в суспільстві, уміє гнучко реагувати на сучасні виклики, готовий до саморозвитку. Означене вище обумовлює актуальність проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у закладах вищої освіти, проте це питання широке й багатовекторне.

У контексті нашого дослідження розглянемо аспект професійної підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів початкових класів.

Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів надзвичайно актуальна проблема, адже від рівня їх сформованості залежить успішність дітей у навчанні різних навчальних предметів, їх взаємодія з однолітками та соціумом в цілому. Цілком зрозуміло, що вчитель початкових класів повинен бути готовим до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення різних предметів, оскільки «вміння читати і розуміти прочитане, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, здатність логічно обґрунтовувати позицію» [5] відповідно до Концепції Нової української школи, визначено як наскрізні. Проте цілеспрямований розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь здійснюється на уроках української мови, результатом якого є сформована комунікативна компетентність молодшого школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи обґрунтовано в дослідженнях О. Біди, В. Бондаря, Л. Хомич, Л. Хоружої, О. Ярошинської та ін. Серед науковців, які різноаспектно досліджували проблему розвитку мовлення та формування комунікативної компетентності молодших школярів, слід виокремити Л. Варзацька, О. Вашуленко, Л. Мамчур, К. Пономарьова, О. Савченко та ін. Комунікативні та мовленнєві аспекти у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи висвітлено у наукових дослідженнях Л. Бірюк, Г. Бондаренко, Т. Грітченко, Н. Кипиченко, І. Когут, В. Підгурської, Ю. Шалівської та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, попри значну зацікавленість ученими, методистами означеною проблемою, аналіз наукових досліджень свідчить, що недостатньо вивченою залишається проблема професійної підготовки майбутнього педагога, здатного до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів ЗЗСО до комунікативно-мовленнєвого розвитку умінь молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження питання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів ЗЗСО до комунікативно-мовленнєвого розвитку умінь

молодших школярів потребує термінологічного визначення. Насамперед розглянемо дефініцію «розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь». Студіювання наукових джерел свідчить, що серед учених нема однозначності щодо визначення означеного поняття. О. Вашуленко вказує, що «комунікативно-мовленнєві вміння – це вміння ефективно здійснювати мовленнєву діяльність для розв'язання різноманітних комунікативних завдань» [1, с. 21]. Комунікативно-мовленнєвий розвиток Т. Піроженко розглядає, як мовленнєвий розвиток, що відбувається як у процесі довільного спілкування, так і через спеціально організоване та кероване навчання [18, с. 7]. На підставі аналізу та узагальнення наукових праць [1, 4, 9], *розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь* окреслюємо як цілеспрямовану систему роботи, спрямовану на формування та розвиток різних видів мовленнєвої діяльності учнів, їх здатності до розуміння й відтворення сприйнятої інформації, грамотного створення усних і писемних висловлювань, здатності до міжособистісної взаємодії у різних ситуаціях спілкування для самореалізації себе в навчанні та повсякденному житті в суспільстві. Погоджуємось, що «основою комунікативно-мовленнєвого розвитку є сукупність таких умінь: частково мовленнєві вміння (орфоепічні, лексичні, граматичні та ін.); загальномовленнєві уміння (слухання і розуміння, говоріння, читання, письмо); комунікативні (здатність виконувати мовленнєві дії, спрямовані на розв'язання комунікативних завдань)» [10, с. 12].

Оскільки проблема нашого дослідження *підготовка майбутніх вчителів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь*, то, проаналізувавши наукові розвідки з проблеми професійної підготовки [3,7,8], означене поняття трактуємо як керований цілеспрямований процес, спрямований на засвоєння психолого-педагогічних, лінгвістичних і методичних знань, формування умінь і навичок, набуття початкового досвіду через взаємозв'язані складові навчально-пізнавальної, науково-дослідної, самостійної й практичної підготовки, результатом якого є сформована готовність майбутнього вчителя до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів початкових класів [12, с. 187].

При цьому *готовність майбутнього вчителя початкових класів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів* розуміємо як цілісну інтегровану якість особистості, що характеризується умотивованістю до удосконалення власної професійно-комунікативної підготовки та комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, наявністю сукупності психолого-педагогічних і методичних знань, умінь та навичок, індивідуального початкового досвіду щодо здійснення процесу комунікативно-мовленнєвого розвитку молодшого школяра як під час навчання різних освітніх галузей, так і цілеспрямовано на уроках української мови/

читання та здатністю до саморефлексії та саморозвитку. Означене поняття у своїй структурі містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти.

Мотиваційний компонент поєднує мотиви і потреби майбутнього вчителя удосконалювати власну професійно-комунікативну підготовку, вмотивованість до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів, здатності застосувати інновації, бажання відповідати вимогам, які висувають до вчителя НУШ.

Когнітивний компонент готовності визначає рівень обсягу психолого-педагогічних та методичних знань майбутніх фахівців. До психолого-педагогічних знань віднесемо систему знань щодо вікових та психологічних особливостей розвитку учнів початкової школи, психолого-педагогічних закономірностей комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини на різних вікових етапах, знання психологічних та лінгводидактичних основ формування і розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів. Методичні знання комбінують систему знань методики й технології комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Діяльнісний компонент готовності поєднує вміння планувати процес навчання, обрати правильні стратегії комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів в межах навчання різних освітніх галузей, так і під час навчання української мови/ читання (1-2 кл)/літературного читання (3-4 класи) проєктувати модель цих уроків, при цьому зважаючи на цикли навчання –адаптаційно-ігровий (1-2 класи) чи основний (3-4 класи) – добирати, відповідно до теми, мети уроку, загальних та конкретних результатів, індивідуальних особливостей учнів доцільні технології засвоєння мовних знань та розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів, вміння здійснювати діагностику навчальних досягнень та рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Рефлексивний компонент визначає уміння оцінювати комунікативно-мовленнєву та навчальну діяльність учнів, здатність здійснювати рефлексію власної комунікативно-професійної та професійно-методичної діяльності, готовність до самовдосконалення та саморозвитку.

Слід наголосити, що тільки стійке поєднання указаних компонентів та високий рівень їх реалізації відображає внутрішні ознаки сформованої готовності майбутніх педагогів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь.

Вважаємо, що сучасний процес підготовки майбутнього вчителя початкових класів необхідно адаптувати відповідно до вимог Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [11]. В означеному державному документі, серед основних професійних компетентностей педагогів, виділяють мовно-комунікативну й предметно-методичну, які є важливими для нашого дослідження. Очевидно, що сформувані готовності майбутніх учителів до

розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів можливо лише у взаємозв'язку мовно-комунікативної та предметно-методичної підготовки здобувачів вищої освіти.

З огляду на вказане, важливим аспектом у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь є мовно-комунікативна, метою якої формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності. Комунікативно-мовленнєву компетентність педагога визначаємо як цілісну інтегровану якість особистості, якій властиве умовлене розуміння цінностей мовлення і комунікації для здійснення педагогічної діяльності, характеризується сукупністю сформованих комунікативно-мовленнєвих умінь, навичок, емоційний інтелект, що визначає здатність грамотно, змістовно, логічно, точно, виразно висловлювати власні думки, міркування в усній і письмовій формах, ефективно вести педагогічний діалог (полілог) з учасниками освітнього процесу, засобами комунікації у процесі міжособистісної взаємодії спонукати, заохочувати, створювати атмосферу співпраці, довіри, доброзичливості, досягати комунікативної мети у різних ситуаціях спілкування.

З метою реалізації означеного напрямку у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, доцільними та перспективними вважаємо дотримання таких педагогічних умов:

– удосконалення змісту професійної підготовки з метою підвищення якості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього педагога (пропонуємо вивчення дисципліни «Комунікативно-мовленнєвий практикум педагога»). Виокремлення цієї умови обумовлено тим, що вчитель на сучасному уроці є комунікативно-діялісним центром, який веде, спонукає, заохочує до навчально-пізнавальної діяльності учнів. Проте, як свідчать наші спостереження, сучасні педагоги і досі не вміють обирати доцільний стиль спілкування, керувати власними емоціями в різних непередбачуваних ситуаціях, позитивно вирішувати конфлікти, зберігати в освітньому середовищі атмосферу співробітництва, усувати комунікативні бар'єри, проявляти емпатію тощо. Проведений моніторинг НУШ, предметом спостереження якого також були типові висловлювання учителів на уроках та способи взаємодії педагога з учнями, вказує, що «типові висловлювання учителя, які констатують співпрацю, не є поширеними в учительському мовленні» [6, с.8], у спілкуванні вчителя з учнями переважає тип взаємодії домінування, який і є часто причиною конфліктів. З огляду на це, пропонуємо посилити зміст підготовки комунікативним практикумом чи тренінгом.

– систематичне створення мотиваційних ситуацій з метою спонукання майбутніх педагогів до

самовдосконалення комунікативно-мовленнєвої компетентності (обумовлене тим, що для досягнення комунікативно-мовленнєвої майстерності майбутній педагог повинен систематично працювати над своїм мовленням, манерою спілкування, розвивати свої комунікативні вміння, емпатію у міжособистісній взаємодії тощо).

– моделювання професійно спрямованих ситуацій, які допомагають відтворювати фахові ситуації та удосконалювати комунікативно-мовленнєву компетентність, створення освітньо-дослідницького середовища, що стимулює до комунікативних дій здобувачів.

– активізація упровадження інтерактивних методів навчання у закладах вищої освіти з дотриманням принципів педагогіки партнерства.

Уважаємо, що мовно-комунікативна підготовка майбутніх учителів за означених вище умов буде успішною.

Вагоме місце в системі професійної підготовки до комунікативно-мовленнєвого розвитку, окрім комунікативно-мовленнєвої, займає професійно-методична підготовка, результатом якої є сформована професійно-методична компетентність.

У контексті порушеної проблеми нашої наукової розвідки, професійно-методичну компетентність майбутнього учителя початкової школи визначаємо як результат набуття у закладі вищої освіти інтегрованої якості особистості, що проявляється у взаємодії мотиваційних настанов, засвоєних психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних знань, сформованих умінь, навичок, цінностей, індивідуального досвіду, які визначають здатність на практиці розвивати комунікативно-мовленнєві вміння молодших школярів, при цьому здійснювати саморефлексію своєї діяльності [12]. Цілком зрозуміло, що компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі забезпечує комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів, проте цілеспрямовано це здійснюється у процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі. У контексті нашого дослідження йдеться про методичну компетентність галузі мовно-літературної освіти (українська мова). На наш погляд, професійно-методична підготовка майбутнього вчителя до розвитку комунікативно-мовленнєвих учнів у ЗВО повинна здійснюватися через включення студентів у дослідницьку діяльність: від аналізу змісту типових освітніх програм, навчально-методичних комплектів до них (мовно-літературна галузь (українська мова) щодо вимог та можливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів → до аналізу авторських концепцій в організації уроків української мови, читання (1-2 класи), літературного читання (3-4 класи); від встановлення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів → через розуміння психолінгвістичної специфіки розвитку мовлення дитини,

методики формування та розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, усвідомлення напрямів та способів розвитку зв'язного мовлення, відповідно до індивідуальних і вікових особливостей дитини, розуміння методики проведення сучасного уроку української мови/читання на основі інтеграції та особистісно-орієнтованого, компетентнісного та комунікативно-діяльнісного підходів → до проєктування технологічної моделі уроку української мови/читання, реалізація її на практиці з обов'язковою оцінкою та аналізом результатів. При цьому професійна підготовка на заняттях з методики навчання мовно-літературної освітньої галузі повинна відбуватись через дискусії, ділові ігри, розв'язування методичних задач, методичне проєктування, обговорення науково-методичних проєктів, виконання дослідницьких завдань, моделювання професійно спрямованих ситуацій процесу комунікативно-мовленнєвого розвитку, мікро-викладання, які допомагають відтворювати фахові ситуації, «занурювати» в активне спілкування та майбутню професійну діяльність.

Безперечно, ефективність професійно-методичної підготовки підвищується завдяки чітко побудованій цілеспрямованій системі формування різних компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. З огляду на це, необхідно створити таке освітнє середовище професійно-методичної підготовки, яке б було спрямоване також і на формування системи ціннісних орієнтацій, професійно-особистісної мотивації здобувачів, на активне залучення майбутніх педагогів до професійно-методичної діяльності з метою накопичення власного досвіду та формування в них здатності до рефлексії та саморозвитку.

Уважаємо, що у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку комунікативно-мовленнєвих учнів, ефективності професійно-методичної підготовки будуть сприяти такі взаємопов'язані педагогічні умови:

– удосконалення змісту фахової підготовки через уведення різних вибірових курсів, об'єктом яких є процес мовленнєвого розвитку, формування комунікативної компетентності учнів. Пропонуємо доповнити зміст підготовки такими спецкурсами, як: «Технології дослідження мовних явищ та комунікативно-мовленнєвого розвитку в початковій школі» та «Комунікативно-мовленнєвий розвиток засобами читацької діяльності: технологічний підхід», оскільки, за опитуванням здобувачів випускних курсів спеціальності 013 «Початкова освіта», переважна більшість (73%) майбутніх педагогів Мукачівського державного університету вказали, що фрагментарно (на середньому рівні) володіють технологією комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, на їх думку, лише вивчення дисциплін «Методика навчання мовно-літературної освітньої

галузі (українська мова/читання» не спряють якісній методичній підготовці педагога до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів.

– продумана система організації аудиторних занять, самостійної роботи, дослідницької, практичної діяльності та створення такого середовища професійно-методичної підготовки, яке б сприяло формуванню системи ціннісних орієнтацій, професійно-особистісної мотивації, здатності рефлексії та саморозвитку майбутніх педагогів;

– упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, інноваційних форм та методів задля стимулювання пізнавально-дослідницької активності й самостійності здобувачів, залучення їх до професійно-методичних ситуацій з метою накопичення власного досвіду щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Необхідно доповнити, що педагогічні умови розглядаємо як сукупність чинників, які дозволять забезпечити якісну професійну підготовку. Уважаємо, що впровадження комплексу означених вище педагогічних умов комунікативно-мовленнєвої та професійно-методичної підготовки дозволить забезпечити успішність професійної підготовки майбутніх педагогів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів.

Висновки. Отже, на основі викладеного вище, зроблено такі висновки: підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів молодшого шкільного віку має відбуватись у взаємодії комунікативно-мовленнєвої та професійно-методичної підготовки, результатом яких є сформована готовність здобувачів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів молодшого шкільного віку. Відповідно до аналізу наукової літератури, уточнено поняття готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів, окреслено її структурні компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний). Визначено особливості та запропоновано педагогічні умови комунікативно-мовленнєвої та професійно-методичної підготовки, реалізація яких у ЗВО дозволить забезпечити якісну підготовку майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у представлені експериментально перевіреної моделі професійної підготовки науково-методичної системи, яка спрямована на формування готовності майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вашуленко О. В. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уро-

ках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 20-24.

2. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] / Постанова КМУ №87 від 21.02.2018. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 15.01.2022).

3. Ігнатенко Н. С. Компетентнісно-орієнтований підхід у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Рідна школа*. 2008. № 10. С. 46–48.

4. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти: навчальний посібник. Київ: НМЦВО, 2003. 300 с.

5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934> (дата звернення: 15.01.2022)

6. Моніторинг НУШ: Результати спостереження за уроками вчителів початкових класів. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/2021/Monitorynh/Sposterezhennya_zh_urokamy_vchyteliv_pochatkovykh_klasiv_26_02.pdf (дата звернення: 15.01.2022).

7. Нестеренко Т. С. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 167. С. 69-74.

8. Павлик О., Білоконна Н., Лисевич О. Професійна підготовка фахівця початкової освіти у нових реаліях. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 83-91.

9. Пироженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини як фактор вибору стратегії міжособистісного спілкування. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2019. Том 4. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 15. С. 4–20.

10. Притулик Н. Формування умінь українського комунікативного мовлення в умовах російсько-української двомовності. *Початкова школа*. 2004. № 6. С. 12-13.

11. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства № 2736 від 23.12.2020 року. URL: https://rada.info/upload/users_files/41868892/07679bad4b9af36be54148ac42826c1b.pdf (дата звернення: 15.01.2022).

12. Фенцик О. М. Тенденції методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи: мовно-літературна освітня галузь. *Освітні обрії : науково-педагогічний журнал*. Івано-Франківськ. 2020. № 1(50). С. 185-189.

STEM-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ОФІЦЕРСЬКИХ КАДРІВ

STEM-TECHNOLOGIES AS THE BASIS IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN TRAINING OF OFFICERS

Компетентнісний підхід, який є предметом наукового дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, проголошено сучасним та пріоритетним напрямом реформування вищої військової освіти.

Одним із інструментальних засобів реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх офіцерів Збройних Сил України ми вбачаємо у використанні різноманіття STEM-технологій, які є прикладом інтеграції змісту природничих наук, технологій, інженерії та математики.

Формування особистостей майбутніх офіцерів засновано на здобутті тих компетентностей, які забезпечать у майбутньому успішну професійну діяльність, аспектами якої є: бойова, експлуатаційна, управлінська, психологічна, педагогічна та організаторська складові. Впровадження STEM-технологій є прикладом інноваційної освітньої діяльності та підвищує ефективність формування компетентностей офіцерських кадрів.

У статті запропоновано різні форми STEM-технологій для використання в освітньому процесі вищого військового навчального закладу. Так, проектна та конструкторська діяльність покликані занурити здобувачів освіти в умови, наближені до майбутньої професійної діяльності, забезпечити саморозвиток та самовдосконалення; моделювання та робототехніка викликають інтерес до дослідницької діяльності, розкривають творчий потенціал особистості; віртуальні лабораторії, мобільні додатки, web-застосунки надають потужний фундамент в готовності до змін у технічному та інформаційному просторі, а завдяки розвитку критичному мислення дозволяють опанувати нові види озброєння та військової техніки.

Отже, компетентнісний підхід на основі STEM-технологій покликаний забезпечити якісну підготовку висококваліфікованих офіцерських кадрів, які покликані вступити до лав Збройних Сил України та стати на захист суверенітету і територіальної цілісності нашої держави.

Ключові слова: майбутні офіцери; компетентнісний підхід, STEM-технології; професійна підготовка.

Competence approach, which is the subject of scientific research of many domestic and foreign scientists, is declared a modern and priority direction of reforming higher military education.

One of the instrumental means of realizing a competence approach in the professional training of future officers of the Armed Forces of Ukraine, we see the use of a variety of STEM-technologies that are an example of the integration of the content of natural sciences, technology, engineering and mathematics.

The formation of personalities of future officers is based on the acquisition of those competencies that will ensure successful professional activity in the future, the aspects of which are: combat, operational, managerial, psychological, pedagogical and organizational components. The introduction of STEM technologies is an example of innovative educational activities and increases the efficiency of forming the competences of officer personnel.

The article offers various forms of STEM-technologies for use in the educational process of higher military educational institution. Thus, design and design activities are designed to immerse the applicants of education in the conditions close to the future professional activity, to ensure self-development and self-improvement; modeling and robotics arouse interest in research activities, reveal the creative potential of the individual; virtual laboratories, mobile applications, web applications provide a powerful foundation in readiness for changes in the technical and information space, and thanks to the development of critical thinking, they allow you to master new types of weapons and military equipment.

Thus, a competent approach based on STEM-technologies is designed to provide qualitative training of highly qualified officers who are designed to join the ranks of the Armed Forces of Ukraine and to protect the sovereignty and territorial integrity of our country.

Key words: future officers; competency approach, STEM-technologies; professional training.

УДК 378:355:001
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.48>

Шагова О.Ю.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри
фундаментальних наук
Військової академії (м. Одеса)

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Висококваліфіковані, конкурентоспроможні офіцерські кадри є запорукою національної безпеки держави, її цілісності та суверенітету, а військова освіта, фундаментом якої сьогодні виступає компетентнісний підхід, – стратегічною зброєю сучасності.

Якісна підготовка офіцерів Збройних Сил України повинна бути зорієнтована на формування особистостей, які здатні в будь-яких умовах виконувати службові та бойові завдання, вдосконалювати особисті навички, керувати та навчати підлеглих, проявляти доцільну ініціативу, аналізувати,

систематизувати дані, бути відповідальними за прийняті рішення тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Парадигма компетентнісного підходу була предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Сучасність та актуальність питання підготовки офіцерських кадрів підтверджують роботи таких вчених, як: С. Білявець, В. Георгієв, Ю. Захарчишина, О. Маслій, О. Міршук, М. Нещадим, Л. Олійник, К. Радченко, О. Федоренко, С. Чупахін, В. Ягупов та ін.

Суттєвий інтерес для дослідження викликають роботи таких вчених, як: С. Марченков, який

розкрив інформаційно-аналітичні компетентності як складову фахової підготовки майбутніх офіцерів; А. Куруч, яка дослідила професійно-важливі якості для формування політичної компетентності; авторська методика В. Крикун щодо формування іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління; І. Ковальчук, котра займалася науковими питаннями щодо формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; О. Бойко, яким було висунуто організаційні умови впровадження методики формування лідерської компетентності; В. Афанасенка, який досліджував особистісні фактори ефективності управлінської діяльності офіцерів. Проте одним з невирішених аспектів є формування компетентностей майбутніх офіцерів крізь призму STEM-технологій.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Ми розглядаємо компетентнісний підхід, як основу якісної професійної підготовки офіцерських кадрів сучасності. Базисом такого підходу визначено STEM-технології, які впроваджуються в освітній процес вищих військових навчальних закладів. Адже ці технології надають змогу змістити акцент підготовки майбутніх офіцерів у практико-орієнтоване середовище, застосовуючи інноваційні методи та форми викладання.

Метою статті є висвітлення можливостей реалізації компетентнісного підходу на основі STEM-технологій у професійній підготовці майбутніх офіцерів Збройних Сил України.

Виклад основного матеріалу. Сучасна вища військова освіта спрямована на формування компетентностей майбутніх офіцерів, тобто специфічних спроможностей, необхідних для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [6, с. 38].

Зрозуміло, що компетентнісний підхід дозволяє формувати особистісний потенціал військового фахівця, необхідний для успішної професійної діяльності. Проте успішність зазначеного підходу (за В. Георгієвим) можна реалізувати через стимулювання пізнавальної активності, викликання інтересу до навчання за умови використання творчо професійних доробок науково-педагогічних працівників та застосування інноваційних педагогічних технологій під час освітнього процесу [3, с. 39].

Одним з інноваційних напрямків педагогічної діяльності сьогодні є застосування STEM-технологій, які є поєднанням чотирьох фундаментальних напрямків (природничі науки, технології, інженерія, математика), та дозволяють в рамках освітнього процесу занурити майбутніх офіцерів

в умови, наближені до їхньої професійної діяльності. Орієнтація на здобувача освіти, його діяльність, надають можливість науково-педагогічному працівнику відійти від класичного варіанту організації аудиторного заняття: розширення свободи майбутніх офіцерів під час вирішення поставлених практико-орієнтованих задач розкриває їхній особистісний потенціал, відкриває можливості до консультаційної діяльності, пошукової активності, обміну досвідом тощо.

Компетентнісний підхід, заснований на STEM-технологіях надає можливість використання всіх існуючих та доступних інноваційно-технологічних доробок сучасності, скорочує час на виконання поставленого завдання, покращує результати розрахунків, відкриває нові погляди на стандартні алгоритми розв'язку, захоплює дослідницькою діяльністю.

Ми згодні з О. Федоренко та К. Радченко [5], які зазначають, що професійна підготовка побудована на засадах компетентнісного підходу, має бути спрямована на: практичну діяльність (практичні заняття, військового стажування тощо), надання змісту підготовки більш практичної спрямованості, залучення здобувачів освіти до вирішення завдань професійного характеру, використання інтерактивних методів і форм, організацію самостійної роботи курсантів з метою відпрацювання вмінь.

Яскравим прикладом практичної діяльності є одна зі форм впровадження STEM-технологій – проєктна, яка вимагає від майбутніх офіцерів не лише синтезу знань та вмінь із різних предметних галузей, але й розробки плану, пошукової діяльності, самоконтролю, аналізу отриманих результатів дослідження, підготовки звітної документації, оформлення презентаційних матеріалів та публічного виступу.

Слід відмітити, що формування офіцера, як професіонала не є можливим без вміння чітко віддавати накази, впевнено доводити інформацію, надавати зрозумілі пояснення, відповідати на запитання, обґрунтовувати судження та відстоювати власну позицію. Офіцерські посади є командирськими, що тягне за собою відповідальність та постійну (психологічну, педагогічну, виховну) роботу з підлеглими, а також співпрацю з підлеглими інших підрозділів та, безпосередньо, з офіцерським складом.

Саме тому, ми вважаємо, що питання обговорення проєктної діяльності, представлення власних досягнень є необхідною умовою компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх офіцерів Збройних Сил України. Окрім цього, це є важливим для становлення особистості майбутнього офіцера, здатного не тільки до прийняття рішення, але й до його переосмислення при отриманні нових даних, можливості швидкого реагування на дії противника та змінненні стратегічних, тактичних планів.

В свою чергу, О. Торічний зазначає, що високий рівень компетентності офіцерів призводить не лише до успіхів у професійній діяльності, але й до усвідомлення необхідності прагнення до самовдосконалення та розвитку громадянської культури [4].

Організація проєктної діяльності на засадах використання STEM-технологій у освітньому процесі вищого військового навчального закладу вимагає від всіх стейкхолдерів активної комунікації: спілкування із науково-педагогічними працівниками, консультування з експертами у військовій галузі, співпраця в проєктній групі з іншими здобувачами освіти, представлення результатів дослідження на наукових конференціях, семінарах, форумах тощо. Такий досвід громадянської діяльності формує сукупність світоглядно-психологічних характеристик особистості, призводить до трансформації ціннісних орієнтирів майбутніх офіцерів, так як наслідок, веде до саморозвитку та самовдосконалення.

Серед основних проблем професійної військової освіти, висунутих І. Азаровим, зацентруємо увагу на наступних: «...проблеми формування творчого мислення військового спеціаліста, здатного продуктивно вирішувати складні компетентні питання військово-професійної діяльності; проблеми виходу на рівень освіти розвинутих країн світу і інтеграції до загальноєвропейського та світового освітнього простору» [1, с. 57].

Зазначимо, що згідно наших досліджень розкриття творчого потенціалу майбутніх офіцерів є надзвичайною складною задачею: необхідність виконувати накази, підкорятися старшим за званням, виконувати більшість дій згідно певного означеного алгоритму тощо – формує певний «особливий» склад характеру військовослужбовця та впливає на їхню поведінку. Однак, застосування у освітньому процесі вищого військового навчального закладу таких STEM-технологій, як: моделювання та конструкторська діяльність дозволяють частково вирішити вищезначені проблеми. Саме творчість та креативність під час освітнього процесу є рушійними силами у сприйнятті нових ідей, пошуку альтернативних рішень, оволодінні новими видами діяльності, відкриваючи перспективні напрямки для розробки нових видів озброєння, модернізації техніки, тактичного оснащення тощо.

Складовим елементом компетентнісного підходу є інноваційність, яку Х. Клейбанч-Саутер та Е. Фрейзер [7] визначають, як перехід від винахідництва до новаторства, що дозволяє вирішення складних технічних проблем замінити на пошук вже існуючих розв'язків. Інноваційна складова може бути представлена використанням таких сучасних напрямків STEM-технологій, як: робототехніка, віртуальні лабораторії, мобільні додатки, різноманітні web-застосунки тощо.

Застосування STEM-технологій безпосередньо пов'язано із розвитком критичного мислення, що дозволить молодому поколінню офіцерів самостійно орієнтуватися у новому програмному забезпеченні.

Так, використання он-лайн карт місцевості на практичних заняттях із фундаментальних дисциплін дозволить швидше опанувати роботу із картами під час роботи зі спеціалізованим військовим програмним забезпеченням, опанувати управлінням безпілотними літальними апаратами. При цьому важливим аспектом компетентності майбутніх офіцерів також виступає розуміння загроз та небезпек сучасного інформаційного простору.

Військово-професійна діяльність, яка характеризується екстремальним її характером, інтегрованим результатом військової праці, що складається з боєготовності підрозділів (частин), морально-психологічного стану особового складу тощо [2], безумовно пов'язана із використанням різноманітних розробок сучасності. Не зважаючи на те, що освітній процес не завжди встигає за бурхливим технічним розвитком, а компетентнісний підхід надає можливість підготувати здобувачів освіти до змін, надати впевненості у власних здібностях та вдало опановувати нові види озброєння та військової техніки.

Висновки. Питання реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх офіцерів Збройних Сил України є актуальним та сучасним. Одним з перспективних шляхів його реалізації ми вбачаємо у використанні в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів різноманітності STEM-технологій, які є інноваційним та ефективним інструментом професійної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азаров І. С. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України. *Наука і освіта. Психологія і педагогіка*. Одеса : Південний науковий Центр НАПН України, 2014. № 2 (CXIX). С. 55–59.
2. Бакуменко Р. О. Розвиток професійної компетентності офіцерів інформаційно-аналітичного забезпечення оперативно-тактичного рівня як психолого-педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Т. 1. С. 81–87.
3. Георгієв В. М. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів під час вивчення повітрянодесантної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 72, Т. 2. С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-2.7>
4. Торічний О. Громадянськість у контексті професійної компетентності майбутніх офіцерів. *Ukrainian professional education*. 2017. № 2. С. 94–100.
5. Федоренко О., Радченко К. Формування досвіду практичної діяльності у майбутніх військових юристів на засадах компетентнісного підходу. *Зб. наук. праць Національної академії Державної*

прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. 2012. № 22 (3). С. 213–226. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v22i3.523>.

6. Чупахін С. А. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-зв'язківців в процесі вивчення спеціальних дисциплін: дис. канд. пед.

наук: 13.00.04. Національний авіаційний університет, 2018. 252 с.

7. Heidi Kleibanch-Sauter, Edie Fraser. STEM 2.0: An Imperative for Our Future Workforce. URL: https://issuu.com/innovations2solutions/docs/stem_2.0_an_imperative_for_our_futu (last accessed: 30.03.2022).

USAGE OF A CASE STUDY METHOD AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION OF FUTURE OFFICERS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КЕЙСІВ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Modern geopolitical, social, economic, technical and organizational changes taking place in the military sphere of our country necessitate foreign language proficiency of officers and sergeants of the Armed Forces of Ukraine at the level of Standard Language Level-2, which provides oral and written communication on general routine and professional topics for successful performance of further professional activities.

Future officers studying at higher military educational institutions, acquiring various military specialties, prioritize studying general combined arms and specialized military disciplines, so foreign language teachers need to find additional incentives to motivate future officers to learn a foreign language, including English. Among them there is the method of a case study, which is actively used at Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy while studying the variable discipline of a foreign language for professional purposes.

This method is focused on creating conditions for self-expression and self-development of future officers, gives them an understanding of why they perform tasks, a sense that they are developing, controlling the situation and can influence it. When considering any case, the main focus is not on performing exercises to practice vocabulary, grammatical structures or functional exponents, but on studying a professionally oriented situation, discussing problems in groups, finding solutions to these problematic issues.

The case method is focused on students and involves future officers in active participation in self-study, group discussion and decision-making, creating conditions for authentic communication. Language is used as a tool to communicate one's own thoughts and convey ideas to others. Application of the case study method involves careful planning by the teacher of three stages: preparatory, when future officers study the case independently; basic discussion of the problem in groups or in plenary format; and a final plenary discussion with possible involvement of experts.

Key words: case study; professionally oriented; professional activity; motivation; future officers.

Сучасні геополітичні, соціальні, економічні, технічні та організаційні зміни, які відбуваються у військовій сфері нашої країни зумовлюють необхідність володіння іноземною

мовою офіцерським та сержантським складом Збройних сил України на рівні СМР-2, що передбачає усне та письмове спілкування на побутові та професійні теми для успішного виконання подальшої професійної діяльності.

Для майбутніх офіцерів, які навчаються у вищих військових навчальних закладах, здобуваючи різні військові спеціальності, пріоритетним є вивчення загальновійськових та спеціалізованих дисциплін, тому викладачам іноземної мови необхідно знаходити додаткові стимули для мотивації майбутніх офіцерів до вивчення іноземної мови, зокрема англійської. Серед них варто виділити метод кейсів, який активно застосовується в Національній академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного при вивченні варіативної дисципліни іноземна мова за професійним спрямуванням.

Цей метод зорієнтований на створення умов для самовираження і саморозвитку майбутніх офіцерів, дає їм розуміння навіщо вони виконують завдання, відчуття, що вони розвиваються, контролюють ситуацію і можуть на неї впливати. При розгляді будь-якого кейсу основна увага приділяється не виконанню вправ для відпрацювання лексичних одиниць, граматичних конструкцій чи функціональних виразів, а вивченню професійно-орієнтованої ситуації, обговоренню проблемних питань у групах, знаходженню варіантів розв'язання проблемних питань. Метод кейсів орієнтований на студентів і залучає майбутніх офіцерів до активної участі у самостійному вивченні, груповому обговоренні і прийнятті рішень, створюючи умови для автентичної комунікації. Мова використовується як інструмент для вираження власної думки і донесення ідей до інших.

Заняття з використанням методу кейсів передбачає ретельне планування викладачем трьох етапів: підготовчого, коли майбутні офіцери самостійно вивчають кейс; базового обговорення проблемного питання в групах чи у пленарному форматі; та підсумкове пленарне обговорення з можливим залученням експертів.

Ключові слова: метод кейсів, професійно-орієнтований, професійна діяльність, мотивація, майбутні офіцери.

UDC 159.316

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.49>

Shcherba O.V.,

Candidate of Political Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages and Military
Translation
Hetman Petro Sahaidachnyi
National Army Academy

Levko M.I.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages and Military
Translation
Hetman Petro Sahaidachnyi
National Army Academy

Statement of the problem in general.

Development of military cooperation with NATO countries, organization and conduct of joint exercises and maneuvers, participation in peacekeeping operations as well as partnership in the training of military personnel necessitate language training of military professionals ready to work with representatives of other cultural societies.

The growing need for military professionals with a high level of foreign language competence makes us

orient the educational policy of higher military school on the relationship between profession and language, the convergence of military professional and language education. Therefore, a foreign language has become an integral part of training a military professional.

The case study method is supposed to be among the means that strengthens future officers' creative abilities, promotes development of independence in learning and professional interest, encourages cadets to search for additional sources of information

and contains interdisciplinary links. The case study method is highly motivational as it provides professionally oriented focus and requires application of specific knowledge of military subjects.

Analysis of recent researches and publications.

Western scholars have contributed to the development of case studies: J. Erskin, M. Linders, P. Hutchings, R. Lewis, R. Merry, J. Reynolds, M. Stanford and many others including David Thomas who looked at case studies for English language teaching as a source of motivation. Christine Roell analyzed using a case study in the EFL classroom. K.M. Bonney dealt with the case study as a method that improves student performance and perception of learning gains.

Among Ukrainian scholars who touched upon this problem there are Shevchenko O., Surmin Yu. Vitchenko A., Smetansky M., Galuzyak V. and others.

The purpose of the article is to reveal the significance of the use of a case study as a means of activating the motivational sphere of cadets of higher military educational institutions in the process of foreign language learning.

The main part of the research. A Case study is the method of active and effective situational analysis by solving specific problems and situations. The use of a case study has a much greater effect than traditional teaching methods, as it is focused not so much on acquiring knowledge as on the formation of professional skills, personal qualities, values, motives and attitudes [3, p.22] and, therefore, it is effective in forming and developing motivation to training future officers.

Case studies are also useful for training learners of English as a foreign language (EFL) because to find a solution to a case study, the learners need to apply linguistic skills in combination with analytical and / or interpersonal skills [10, p. 24].

At Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy cadets study the subject of Professionally-Oriented Foreign Language using the textbook Campaign. Level 2 [8]. At the end of every unit they are supposed to analyze different cases e.g. Platoon Training Programme, Axercise Mountain Trail, Vehicle Patrol, Mission in Fantasia, Ambushed in Orange, Planning a Visit etc.

The Case study is based on the description of a specific professional activity or emotional and behavioral aspects of human interaction. The professional process is modeled in real conditions in accordance with the content of training. This method gives students the opportunity to put themselves in the place of a professional who is faced with the need to develop several courses of action and take a decision. The peculiarity of the case study is that it has a professionally oriented focus, as it requires specific subject knowledge.

For example, every cadet has participated in different types of training. At the English lesson they

have the opportunity to make a schedule of training for their platoon [8, p. 12]. First, they listen to the dialogue and analyze how an officer and sergeant of the British Armed Forces plan a week training for the platoon. Then they analyze the given case and, finally, plan different activities for their platoon including installations and instructors. This is the type of task future officers may deal with during their service in the Armed Forces.

There exist different opinions about the feasibility of introducing a case study in the educational process of Ukrainian higher education. Some scholars deny such expediency, arguing that the student is unable to work, using several types of educational activities simultaneously or working simultaneously with a whole package of educational materials. Others argue that this type of learning motivates students' learning activities. The task of this research is to show how motivating study of a foreign language could be through using a case study method in Hetman Petro Sahaisachnyi National Army Academy.

One of the components of motivation is student's understanding of why they are doing the tasks. Scholars state that any case study should develop the creative abilities of students, be professionally oriented, have a scientific basis and links with other subjects studied by the student. Case studies, when used correctly, are closely intertwined with problem-based learning, learning in small groups, independent work of students.

Fulfilling their duties future officers will definitely face the necessity of briefing their personnel. While studying the topic Fearless Warrior future officers analyze the case that is briefing of the Public Information Officer, slides to the briefing and then relying on functional exponents given in the exercises, they make up their own briefing. Carrying out these tasks in pairs and groups promotes development of communicative skills and the future officers clearly understand the importance of briefing sub-skills in his future professional service.

The case study method is characterized by collective cognitive activity, which involves a variety of techniques: brainstorming, exchange of ideas, discussions, interactions, which lead to active interpersonal communication. While using this method, future officers develop specific skills in working with information: search for the necessary knowledge through independent processing of source information, its analysis, synthesis; formulation of the problem and its individual components [4, p. 21].

Studying the topic Lessons Learned future officers study the case of patrol report written by a platoon sergeant. First the future officers' task is to study the situation. Then, during the brainstorming stage they have to identify the positions of different sections on the map, answer the questions to the text and discuss what could different people responsible for success of

the petrol have done differently as well as what lessons future officers learn from the situation, analysis of the case, formulation of the problem and its constituents lead to developing active information processing skills and close interpersonal communication.

Traditionally, the structure of the case includes normative and optional elements. Normative structural elements include a situation (case, problem, story) from real life or professional activity, as well as questions and tasks to work with the case. Optional elements are considered to be the context of the situation (chronological, historical, topological, personal, etc.) [2].

For instance, the topic Combat Search and Rescue [8, p.113] gives future officers the task to study the case in which three people are injured during the patrol. It is a case from their professional activity. Moreover, as an additional element future officers can give their personal examples since a lot of them have patrolling experience in the zone of operation.

While introducing the case, the first stage is the selection of groups of cadets according to their skills of independent learning. This provides an opportunity to further prepare tasks of appropriate complexity for each group. As a rule, we divide cadets into three groups: cadets with formed and developed skills and skills of self-study, students with formed but undeveloped skills and abilities to learn independently and cadets with unformed skills and abilities of independent learning.

For the first group we prepare creative and inventive tasks, for the second partially exploratory and for the third introductory and reproductive. Thus, we individualize learning, focus the educational process on a particular individual with his individual skills and abilities.

At the second stage, while combining a case study and independent work of future officers, the teacher determines the goals of implementing this type of work in the educational process. The overall goal is to acquire new knowledge, develop new skills and abilities of practical character in the development of a topic. However, at this stage, each teacher determines what goal he or she plans to achieve as a result of work.

The next stage is preparation of material, technical, methodological and informative support for the educational activities of future officers. Furniture is arranged appropriately, guidelines for the case study is developed. Then the schedule and forms of the control of independent educational activity of future officers are developed, the organization and character of consultations is planned.

Cases for educational and cognitive activities of future officers during English lessons are theoretical (grammar structures), theoretical and practical (study of language aspects and their application in practice), purely practical (solving certain practical

language situations) and interdisciplinary character (combination of learning a foreign language with professional training).

Cases are designed for careful study and processing by individual cadets, then a comparison of results in a small group (4-6 cadets) and the final plenary discussion in a large group (academic group).

A part of work is done individually, hence independently. Therefore, it is important that a future officer, working independently, is able to achieve the closest result to the correct one. To do this, future officers in addition to attending consultations and classes constantly improve the theoretical and practical level by processing basic and additional material, conduct constant search on the Internet, compare knowledge gained in print sources with the latest knowledge of the global information network.

According to R. Merry, when using a case study, the student focuses his or her educational activities on a joint or individual search for a solution to the problem, rather than to perceive and reproduce the already prepared and transmitted knowledge by the teacher [9].

Future officers are provided with opportunities for individual creativity, without limiting them to the framework of program material, which allows to combine a case study and independent work. Teachers only direct the activities of future officers in the right direction, correct mistakes, warn against making wrong steps in their research, monitor and evaluate the results of their work.

In order to achieve positive results in the educational process and intensify cadet activities, our tasks must include real or close to reality professional tasks related to a foreign language. These types of tasks raise the feeling of development which is also a constituent of motivation.

A noticeable feature of cases is the ability to combine theory and practice, which is very important in training future military professionals. A case study has a number of advantages, namely: introduces cadets to real life situations; stimulates critical thinking and involves finding a solution to the problem; develops communication skills, etc.

The purpose of applying a case study in the process of formation and development of communicative competence and motivational sphere of future officers during foreign language classes is activation and motivation of cadets' cognitive activity, encouragement to process information; actualization of the importance of learning a foreign language, because in foreign language sources (textbooks, the Internet) the student can find a lot of necessary information related to future professional activities; development of communicative skills, verbal communication, which is realized in the form of dialogical interaction of the cadet with the computer, with the teacher, interaction of cadets in pairs and

microgroups; formation of skills of professional communicative behavior in the team, the ability to analyze the character of interpersonal relationship in different communicative situations.

Introduction of a case study in foreign language lessons takes place in three stages: (1) preparatory (independent work of cadets on the case); (2) basic (plenary discussion of the case during the practical lesson); (3) final (summarizing) [1].

At Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy during the first preparatory stage teachers encourage future officers to study the case independently and dedicate some time for that activity at the lesson. At the next stage future officers participate in the discussion of questions or statements preliminary made up by the teacher. They practice target vocabulary, grammar structures and functional exponents. As a rule, future officers first hold the discussions in groups and then present their results in plenary. At the final stage the reached decisions are summed up or an invited expert can present his or her course of action. Going through these tasks gives future officers the feeling they control the situation and can influence it which in its turn raises their motivation to study.

Case studies are considered effective because "by presenting content in the format of a narrative accompanied by questions and activities that promote group discussion and solving of complex problems, case studies facilitate development of the higher levels of Bloom's taxonomy of cognitive learning; moving beyond recall of knowledge to analysis, evaluation, and application" [7, p. 21].

Usage of the case study method contributes to motivational and volitional development of future professionals; formation of the scientific worldview; education of universal, as well as socially and professionally significant qualities of future officers; formation of such professional qualities as the ability to analyze and diagnose problems of different levels of complexity; ability to clearly formulate and predict ways to solve problems; ability to express and defend one's own position; communicate, discuss, accept and evaluate information; ability to adapt to extreme situations and take decisions.

For instance, while learning to write incident reports [8, p. 100], future officers are asked to find authentic incidents in the Armed forces described in the media and study these cases for their homework. During the lesson cases are presented and discussed in detail while working in small groups. Finally, incident reports are written individually. Future officers have to analyze problems of different levels of complexity both linguistic and professional since those are authentic texts. Moreover, they are supposed to foresee the ways of avoiding such incidents in future. Furthermore, they develop their skills of defending their own position and finally summarize everything in an incident report format.

As a result, the case study method facilitates both the expansion of knowledge and development of skills necessary for future professional activities of future officers. Training based on practical examples contributes to development of analytical and problem-solving skills, as well as allows future officers to apply new knowledge and skills in practice; take professional decisions concerning the given situation.

Thus, the use of a case study method in the process of learning a foreign language contributes not only to enhance the cognitive activity of cadets, the development of socially significant and professionally important personal qualities, but also to the development of motivation to learn a foreign language of cadets studying at higher military educational institutions [6].

At Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy we involve foreign instructors from different branches of the US and Canadian Armed Forces in the educational process of foreign language learning. Therefore, discussion of cases with foreign instructors is held particularly lively and with high involvement of personal participation of all members of the group.

Conclusions. Nowadays, foreign language training involves teaching professionally oriented communication and, thus, the learning process itself should be practically oriented. It is necessary to look for such universal methods of teaching a foreign language which would allow achieving a higher level of training through integration of language and professional spheres.

Teachers of foreign languages at higher education institutions are tasked with motivating future officers to master the language, as well as to develop their ability to apply this knowledge in professional activities, performing professional duties in a foreign language environment. Usage of the case study method during English language lessons allows increasing the effectiveness of learning, developing motivation to learn and perform authentic tasks.

Creating conditions for increasing the level of positive motivation with the help of the case study method, cadets have the opportunity to develop independence, skills and sense of purpose, which promotes rising to a higher level of foreign language proficiency. The use of the case study method in the educational process certainly contributes to the formation of speech competence and the development of the motivational sphere of future officers studying at higher military educational institutions.

REFERENCES:

1. Вітченко А. О. Використання кейс-технології на практичних заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти. URL: <http://nz.npu.edu.ua/article/view/NZ-нпу-143.2019.07/194233> (дата звернення: 04.05.2021).
2. Вітченко А. О. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика: навч.метод. посіб. К.: НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. 250 с.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

4. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–28.

5. Шевченко О.П. Педагогічні умови використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 22 с.

6. Щерба О. Використання кейс-технології для розвитку комунікативної компетентності курсантів ВВНЗ. *Матеріали науково-практичної конференції «Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки особистості до виконання завдань в особливих умовах»* (5 листо-

пада 2020 року). Київ, НУОУ: Видання університету, 2020. С. 323–325.

7. Bonney . Casy Study Teaching Method Improves Student Performance and Perception of Learning Gains. *Journal of Microbiology and Biological Educction*. 2015 May; 16(1). Pp. 21–28.

8. Mellor-Clark S., Baker de Altamarino Y. Campaign. Student's book, Level 2. Macmillan, 2004.

9. Merry, Robert W. Preparation to teach a case. The Case Method at the Harvard Business School. New York: McGraw-Hill, 1954.

10. Roell Ch. Using a Case Study in the EEL Classroom. *English Teaching Forum*. 2019. Vol. 57 No. 4. Pp. 24-33

11. Tomas D. Case Studies for ELT: A Sourse of Motivation. *Approches pratiques de l'enseignement des langues de spécialité*. 2003. Vol. XXII No 2. Pp. 59-73.

СКЛАДОВІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУCOMPONENTS OF THE SOCIAL AND COMMUNICATION SPACE
OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем вищої школи – соціалізації майбутніх вчителів іноземних мов в умовах функціонування соціально-комунікаційного простору. Зокрема, розкриваються особливості рівнів комунікації у вищому навчальному закладі освіти. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах процесу соціалізації молоді в процесі комунікації. Висвітлюються структурні компоненти соціально-комунікаційного простору. Зазначається також, що завдяки моделі формування соціально-комунікаційного простору здійснюється соціалізація, формування світогляду, форм поведінки, формування соціального ядра особистості майбутніх учителів іноземних мов.

Автори виділяють у соціально-комунікаційному просторі чотири головні суб'єкти зі своїми статусами, інтересами й ідеалами – держава, керівництво вищого навчального закладу, викладачі та студенти.

На основі аналізу педагогічної літератури, досліджень з проблем соціальної комунікації визначається комунікаційний простір як система комунікацій груп, що мають різні функції, статуси, потреби та цінності. Автори роблять висновок про існування декількох сучасних моделей соціально-комунікаційного простору. Аналіз структури соціально-комунікаційного простору в моделях різних авторів дозволив виробити власну точку зору на його структуру. Зокрема, соціально-комунікаційний простір визначається авторами як система стилів педагогічного спілкування, типів педагогічних комунікацій, об'єднаних єдиною метою та педагогічною позицією щодо учасників освітнього процесу, яка впорядковує комунікативні функції освітньої системи (індивідуальні, групові й соціальні комунікації) та спрямована на створення сприятливих умов для всебічного розвитку особистості, її соціалізації, індивідуальній адаптації в соціальному середовищі.

На основі вищезазначеного, автори статті доводять, що структура комунікаційного простору вищого навчального закладу містить два основні компоненти: комунікаційне середовище й освітній простір, в межах яких комунікаційні процеси та інформаційні структури забезпечують цілеспрямований обіг соціальної інформації та знань в просторово-часовому континуумі суспільства.

Ключові слова: соціалізація, вища школа, комунікація, майбутній вчитель іноземних мов.

The article is devoted to one of the current problems of higher education - the socialization of future foreign languages teachers (FFLT) in the functioning of the social and communication space. In particular, the peculiarities of communication levels in higher education are revealed. The article highlights, paying the main attention which is focused on the theoretical and methodological principles, on the process of the socialization of the youth within communication space. The structural components of the social and communication space are especially considered. It is also noted that due to the model of the formation of the social and communication space socialization there are such significant steps as the formation of worldview, molding forms of behavior, the formation of the social core of the personality of future teachers of foreign languages must be taken.

The authors identify four main participants in the social and communication space with their statuses, interests and ideals - the state, the leadership of the Free Economic Zone, teachers and students.

Being based on the analysis of pedagogical literature, researches on the problems of social communication, the communication space is defined as a system of the communication of groups with different functions, statuses, needs and values. The authors conclude that there are several modern models of the social and communication space. The analysis of the structure of the social and communication space in the models of different authors allowed to develop their own point of view on its structure. In particular, the social and communication space is defined by the authors as a system of styles of pedagogical communication, the types of pedagogical communication, united by a common goal and pedagogical position of individualities in the educational process, which regulates the communicative functions of the educational system (individual, group and social conditions for the comprehensive development of the individual, his socialization, individual adaptation in the social environment).

Taking into consideration mentioned above, the authors argue that the structure of the communication space of higher education contains two main components: communication environment and educational space, within which communication processes and information structures provide targeted circulation of social information and knowledge in the space-time continuum of society.

Key words: socialization, high school, communication, future foreign language teacher (FFLT).

УДК 378.06

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.50>

Біличенко О.Л.,

докт. наук із соц. комун.,
професор кафедри української мови
та літератури

Державного вищого навчального
закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»

Коваленко В.П.,

ст. викладач кафедри іноземних мов
Державного вищого навчального
закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах модернізації освіти та зростання значущості інформаційних технологій, інноваційних комунікаційних каналів кардинально змінюється

уявлення про сучасні суб'єкти освітньої сфери. Сучасний вищий навчальний заклад виступає базовим інститутом для створення принципово нових моделей комунікації.

Передумовою становлення, розвитку та функціонування всіх соціальних систем є комунікаційний процес. Сучасні вищі навчальні заклади інтенсивно долучаються до єдиної комунікаційної системи суспільства, яке у свою чергу, динамічно взаємодіє з глобальним соціокультурним середовищем.

Разом з тим, сучасний стан функціонування вищих навчальних закладів відзначається інтенсивним збільшенням власного інформаційно-освітнього середовища, яке характеризує сукупність інформації, інтелектуальних ресурсів, інформаційних технологій, комунікаційної інфраструктури, що включає різні категорії суб'єктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці доходять висновку, що стрімке поширення інформації впливає на специфіку спілкування, а нові комунікаційні форми створюють нове соціальне й соціокультурне середовище. У межах цього простору здійснюються контакти між різними суб'єктами комунікації, створюючи суб'єкт-суб'єктні і суб'єктні відносини.

На думку відомого українського дослідника В. Москаленка, соціалізація кожного нового покоління та окремої особистості відбувається у безперервному поліфонічному «діалозі» різноманітних людських вимірів [5, с. 66]. Особистість є не просто клітиною соціального організму. Вона – суб'єкт, що діє активно, творить цей соціальний організм і самого себе.

Науковці, зокрема А. Соколов, виокремлюють два рівні комунікації вищого навчального закладу:

1) первинно-документний рівень, на котрому представлені документи суспільного використання з відповідними каналами. У вищому навчальному закладі – це документи, що супроводжують освітня діяльність;

2) вторинно-документний або документографічний рівень, на котрому представлені неопубліковані бібліографічні матеріали, бази машиночитаних даних, бібліографічні видання (канал рукописів, поліграфічний канал, канал машиночитаних документів) [6].

Говорячи про комунікацію у вищому навчальному закладі Л. Філіпова розуміє її як обмін навчальною інформацією, документацією певними комунікаційними каналами за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних засобів. [7, с. 18–20].

У комплексному осмисленні феномену соціально-комунікаційного простору і дослідженні його складових у вищому навчальному закладі ми скористалися роботами В. Ільганаєвої зокрема дефініцією «соціокомунікаційний простір», яка методологічно наголошує на ролі комунікації в структуроутворенні соціального простору.

За визначенням В. Ільганаєвої, соціально-комунікаційний простір – це симбіоз природно-штучних

зв'язків та реалій соціальних відносин, в основі яких лежать механізми формування людини, суспільства, соціального інтелекту. Соціально-комунікаційний простір проявляє властивості багатоврівневості та нелінійності, багатосередовищності та підтримується їх динамічним розвитком, трансформацією носіїв комунікативних функцій, виконавців комунікативної дії і механізмами внутрішньо-системної взаємодії, таким чином забезпечуючи формування, розвиток соціального інтелекту, досягнення ним вищого рівня «колективного свідомого» як єдності високорозвинених «індивідуальних знань» членів суспільства [4, с. 309].

О. Галус зазначає, що останні дослідження характеризують соціалізацію як систему комунікаційної взаємодії суспільства та індивіда [3, с. 69–75].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Варто зазначити, що досліджуючи різноманітні аспекти процесу соціалізації, зокрема здобувачів вищої освіти, поза увагою залишився такий напрям, як соціалізація майбутніх учителів іноземних мов та роль соціально-комунікаційного простору вищого навчального закладу з його складовими.

Мета статті полягає в спробі виділити складові соціально-комунікаційного простору вищого навчального закладу та показати їх роль у процесі соціалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта активно реагує на соціально-комунікаційні трансформації, значення яких посилюють інформатизація, диференціація освіти появою ринку освітніх послуг, виникненням потреби в «промоушені» та «паблік рілейшен» освітніх закладів.

Соціальне середовище – це складна система, у структурі якої виділяються такі компоненти: суспільні умови життя людей; соціальні дії людей; стосунки людей у процесі діяльності і спілкування; соціальні спільноти, у які люди об'єднуються (територіальні, національні, демографічні тощо) та в межах яких відбувається їх соціалізація. Таким чином, комунікативна діяльність майбутнього педагога – це процес постійного пізнання ситуації, умов комунікації, соціального оточення, себе та інших представників соціуму.

У зв'язку із тим, що сьогодні посилює позиції гуманістична освіта, з'являються задачі проєктування нового середовища як простору, адекватного новим сучасним потребам. Тому необхідна розробка гнучкого середовищного підходу, орієнтованого не стільки на предметний світ, скільки на розвиток світу комунікацій взаємовідносин в освітніх системах.

Варто зазначити, що сучасні українські заклади вищої освіти входять до складу єдиної комунікаційної системи суспільства. За допомогою процесів комунікації суспільство створює соціально-комунікаційний простір, що не має географічних

чи територіальних обмежень, містить як зовнішню, так і внутрішню комунікацію різних рівнів.

Деякі дослідники, зокрема Л. Шевяков, визначають комунікаційний простір як систему комунікацій груп, що мають різні функції, статуси, потреби та цінності. Комунікації першого рівня – це викладачі та студенти в аудиторіях (процес передачі знань); комунікації другого рівня – це декани і студенти, студенти й диспетчерська, викладачі – диспетчерська – деканати (процес організації передачі знань); комунікації третього рівня – викладачі – керівництво кафедрами та факультетами – ректорат (визначення змісту і технологій освіти); комунікації четвертого рівня: ректорат – міністерство [8, с. 428–445].

Варто зазначити, що комунікація для майбутнього вчителя іноземних мов є не тільки засобом, а й метою та завданням навчання. Формування особистісної сфери світосприйняття студента здійснюється не тільки під впливом цілеспрямованого освітньо-виховного процесу, але й специфічного соціально-комунікаційного простору вищого навчального закладу. Комунікативні якості є ключовими у роботі вчителя, оскільки мова для нього є не тільки засобом здійснення взаємодії з учнями, а й предметом навчання.

Передумовою становлення, розвитку та функціонування всіх соціальних систем, що забезпечують зв'язок між людьми та різними спільнотами, налагоджує зв'язок між поколіннями для передачі набутого життєвого досвіду, сприяє спільній взаємодії всіх членів суспільства, є комунікаційний процес.

Функціонування соціально-комунікаційного простору, характерним для якого є ряд комунікаційних середовищ з різними умовами здійснення комунікаційної взаємодії, сприяє формуванню та розвитку соціального інтелекту, запуску механізму соціалізації індивідуума.

Соціально-комунікаційний простір складають соціально-комунікаційні середовища, що представляють сукупність комунікаційних умов суспільства, які утворюються внаслідок формування великої кількості форм діяльності, що утворює смисли і результати якої безпосередньо передбачені для системи соціальної взаємодії.

Говорячи про простір, дослідники мають на увазі сукупність певним чином пов'язаних між собою умов, які можуть впливати на людину. В цьому випадку за смыслом в самому понятті простору не передбачається включення в нього людини. Простір – форма буття матерії, що характеризує її протяжність, структурність, співіснування та взаємодію елементів в усіх матеріальних системах. Обмеження простору, за переконанням В. Льганасової, пов'язані з уявленнями про соціальний час та соціальний простір. Простір може існувати і незалежно від нього.

Комунікаційний простір – цей термін не рівнозначний комунікаційному середовищу: існуючи в одному й тому ж комунікаційному просторі, індивід може переходити з одного комунікаційного середовища в інше. Людина може перебувати одночасно в різних комунікаційних середовищах, наприклад, в комунікаційному середовищі віртуальної реальності (спілкування в мережі Інтернет, комп'ютерні ігри). І хоча ці середовища інколи надзвичайно різноманітні, індивідом вони сприймаються як єдине ціле.

Сучасний вищий навчальний заклад виступає базовим інститутом для створення принципово нових моделей комунікації. В умовах активізації інформаційного потоку метою діяльності вищого навчального закладу стає не тільки акумуляція, продукування, збереження та розповсюдження певної суми знань, а й забезпечення різних форм доступу до них, незалежно від локації користувача.

Соціально-комунікаційний простір вищого навчального закладу постає у вигляді складного багатоелементного утворення і, в свою чергу, є структурним базисом комунікаційного простору. Проблема простору пов'язана з осмисленням його змістовного наповнення.

Освітній сегмент соціально-комунікаційного простору має значний вплив на процеси комунікації у вищому навчальному закладі. В комунікаційному контексті освітній простір може розглядатися як сукупність освітніх умов соціалізації особистості, як суб'єкта освітнього процесу, а також як сукупність критеріїв і програм освітньої діяльності, які складають сферу систематизованого знання, об'єднаного на змістовому і структурному рівнях.

Ще одним найважливішим елементом соціально-комунікаційного простору вищого навчального закладу є система комунікаційних груп, яким притаманні різні функції, статуси, потреби та цінності.

Вивчення комунікаційного процесу між названими елементами системи у вищому навчальному закладі виявляє його функціональні властивості:

- забезпечення процесу передачі та обміну навчальною інформацією;
- наявність матеріального носія, за допомогою якого відбувається процес передачі навчальної інформації в часі й просторі;
- здатність бути каналом збору, накопичення, формування, розповсюдження інформації в часі й просторі;
- здатність бути засобом і результатом навчальної діяльності;
- сприяння процесу формування нових знань;
- забезпечення і підтримка процесів соціалізації;
- спрямування інформації, що забезпечується використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Таким чином, у соціально-комунікаційному просторі вищого навчального закладу функціонують

чотири головні суб'єкти зі своїм статусом, інтересами, цінностями – держава, адміністрація вищого навчального закладу, викладачі та студенти.

Інтеграція процесу стрімкого поширення інформації і нових форм комунікації створює нове соціокультурне середовище, у межах якого здійснюються контакти між різними суб'єктами інформації та комунікації.

Серед основних процесів комунікації виділяємо:

- комунікаційний процес навчання та викладання;
- комунікаційний процес керування вищим навчальним закладом;
- комунікаційна діяльність його підрозділів;
- комунікаційні середовища вищого навчального закладу.

Ці процеси мають стати стратегічними в соціально-комунікаційному просторі вищого навчального закладу і ґрунтуватися на наступних принципах:

- єдності професійних цілей і завдань всіх учасників науково-освітнього процесу, різних підрозділів незалежно від рівня їх інформатизації;
- системності, що передбачає збалансованість процесу інформатизації за напрямками та послідовністю здійснюваних заходів;
- модульності – створення інформаційних систем різної складності, автономності та ступеня інформаційного забезпечення;
- технологічності, коли реальні економічні можливості університету відповідають функціям університету, кадровому потенціалу та заявленому рівню інформатизації;
- динамізму – відповідності рівня інформатизації науково-освітнього процесу інформаційним потребам, які швидко змінюються, і технічним можливостям їх задоволення.

Комунікаційні моделі мають обов'язково прораховувати та прогнозувати інформативний компонент, наявність зворотного зв'язку з користувачем, специфіку різних груп користувачів або установ, наприклад, у вищому навчальному закладі. У соціально-комунікаційному просторі вищого навчального закладу відбувається процес соціалізації особистості, цілі й форми якого окреслюються вимогами й очікуваннями суспільства та держави. В межах соціально-комунікаційного простору здійснюється комунікація між різними суб'єктами інформації та комунікації, тобто функціонує структура суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відносин.

Складовими соціально-комунікаційного простору вищого навчального закладу є: суб'єкти комунікації (студенти та професорсько-викладацький склад); засоби комунікації (інструменти та технології, що використовуються для передачі навчальної інформації, канал передачі); предмет комунікації та повідомлення, що його відображає (навчально-методична інформація); ефект комунікації (наслідки комунікаційної діяльності,

що проявляються або у результаті, поведінці, або у внутрішньому стані, або у відносинах суб'єктів цієї комунікації).

За нашим переконанням, соціально-комунікаційний простір вищого навчального закладу – це складний елемент соціальної реальності, що має свою структуру, містить суб'єктивно-об'єктивні відносини різних рівнів, має свій інформаційний зміст. В межах соціально-комунікаційного простору відбуваються процеси навчання, тобто передача знань, умінь та навичок, формальна організація процесу навчання; комунікації різного змісту та різного рівня в навчанні, визначення ролі, інтересів, потреб та ідеалів основних суб'єктів; електронно-документальний супровід навчання; впровадження нових ІКТ, які вдосконалюють та розширюють комунікацію. В процесі комунікації, що здійснюється у вищому навчальному закладі відбувається процес соціалізації особистості, цілі та форми якого визначаються соціумом та регулюються державою.

Соціально-комунікаційний простір вищого навчального закладу може постійно змінюватися у зв'язку з виникненням нових засобів комунікації в навчальному процесі. Варто підкреслити, що під час комунікації, що здійснюється в межах соціально-комунікаційного простору, відбувається процес соціалізації особистості, цілі та форми якого визначає соціум. У такому середовищі комунікація стає своєрідним способом існування студентської молоді.

Комунікативна складова соціально-комунікативного простору вищого навчального закладу надзвичайно важлива для студентів-майбутніх учителів іноземних мов, оскільки участь у комунікативних процесах виступає як частина певної соціальної ролі і відповідає певному соціальному статусу.

Оскільки вищий навчальний заклад завжди розумівся як найстаріший соціальний інститут, інструмент передачі соціального досвіду, можна розглядати його і як специфічне соціальне середовище соціалізації і як специфічну форму соціально-комунікаційного простору. Соціально-комунікаційний простір вищого навчального закладу може розглядатися і як різновид соціально-комунікаційного простору освіти в цілому.

Висновки. Таким чином, за нашим переконанням, в системі соціалізації особистості повинні домінувати комунікаційні компоненти: жити і працювати випускникам цієї системи доведеться вже в інформаційній цивілізації, де пріоритетну роль відіграватимуть фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі і суспільстві. Для цього в освітньому процесі мають фігурувати насамперед такі засоби навчання, освітні технології і методики, які дозволяють виходити на системний рівень пізнання дійсності, бачити і використовувати механізми соціалізації особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біличенко О. Л. Цифрова стратегія як складник соціально-комунікаційного простору закладу вищої освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 15. Слов'янськ, 2021. С. 28-36.
1. Василик М. А. Основы теории коммуникации. Москва: Гардарика, 2003. 615 с.
2. Галус О. М. Соціалізація особистості: сутність, концептуальні підходи у наукових теоріях, напрямках, школах. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету України*. 2010, № 4. С. 69–75.
3. Ильганаева В. А. Социальные коммуникации (теория, методология, деятельность): словарь – справочник. Харьков: «Городская типография», 2009. 392 с.
4. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія. Київ: Фенікс, 2013. 540 с.
5. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации. Санкт-Петербург: изд-во Михайлова В. А., 2002. 461 с.
6. Філіпова Л. Я. Документально-електронні комунікації в умовах інформатизації освіти. *Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI ст.* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 2009р.): Одеса: ОНПУ, 2009. С. 18 – 20.
7. Шевякова Л. П. Средства коммуникативного воздействия в образовательном процессе. *Коммуникация и образование*. Сборник статей / ред. С. И. Дудник. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. С. 428–445.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

СИСТЕМА ОПЛАТИ ПРАЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ:
НОРМАТИВИ ТА РЕАЛЬНІСТЬTHE REMUNERATION SYSTEM FOR TEACHERS:
REGULATIONS AND REALITY

Освіта – це майбутнє країни. Ставлення керівництва до освіти забезпечує позитивний динаміку країни у майбутньому. Останнім часом багато уваги приділяється якості освітніх послуг, які надають заклади загальної середньої освіти безпосередньо здобувачам освіти, однак якість умов праці педагогічних працівників залишається поза увагою державних наглядових органів. Це не є недоліком їх роботи, недоліком в розробці стратегії освіти в цілому.

Відомо, що обличчя вчителя – це образ, який назавжди залишається в пам'яті дитини та формує сприйняття світу професій в майбутньому. Але на сьогодні, на думку авторів, портрет сучасного вчителя не дуже втішний. Дані дослідження показують, що у більшості закладів загальної середньої освіти вчитель – це немолода людина, на обличчі якої відображено роки тяжкої праці на благо майбутніх поколінь. Не зважаючи на достатньо велику кількість закладів вищої освіти, в яких готують майбутніх педагогів, сучасна молодь не поспішає розпочинати професійну діяльність вчителя, віддаючи перевагу іншим, іноді не спорідненим професіям. Подана для розгляду стаття – спроба проаналізувати одну з найвагоміших перепон на шляху до здійснення молоддю свідомого вибору до вчительства. На думку авторів, відсутність чітких правил нормування праці педагогів – проблема, яка виникла не сьогодні, однак, має бути вирішена найближчим часом, адже зараз освітня галузь в Україні стоїть на порозі кадрового дефіциту. Автори статті пропонують поглянути на розподіл робочого часу педагогів з точки зору витрат часу на різні види робіт, які здійснюють педагогічні працівники в урочний та позаурочний час.

Проблематика статті виходить за межі традиційної педагогіки, є здебільшого освітологічною проблемою, тому буде цікавою як для широкого загалу вчительської спільноти, так й для фахівців, що займаються освітологією, а саме економікою освіти.

Ключові слова: освітня діяльність, педагогічне навантаження, нормування праці, понаднормове навантаження.

Education is the future of the country. The attitude of management to education ensures the positive dynamics of the country in the future. Recently, much attention has been paid to the quality of educational services provided by general secondary education institutions directly to students, but the quality of teachers' working conditions will remain out of the attention of state regulatory authorities. This is not a shortcoming of their work, it is a shortcoming in the development of education strategy in general.

It is known that the teacher's face is an image that will forever remain in the memory of the child and in the future will shape the perception of the world of professions. But today, according to the authors, the portrait of a modern teacher is not very comforting. These studies show that in most general secondary education institutions, the teacher is an elderly person who reflects years of hard work for the benefit of future generations. Despite the large number of higher education institutions that train future teachers, today's young people are in no hurry to start a teaching career, preferring other professions, mostly not related to teaching. This article is an attempt to analyze one of the most important obstacles to young people's conscious choice of the teaching profession. According to the authors, the lack of clear rules for regulating the work of teachers is a problem that did not arise today, but should be addressed in the near future, because now the education sector in Ukraine is on the verge of staff shortages. The authors of the article offer to look at the distribution of teachers' working time in terms of spending time on different types of work performed by teachers in class and in extracurricular activities.

The issue of the article goes beyond traditional pedagogy, is mostly an educational problem, so it will be interesting both for the general teaching community and for professionals involved in educational studies, namely the economics of education.

Key words: education, pedagogical workload, labor rationing, preparation for lessons, overtime work.

УДК

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.51>

Мізюк В.А.,

канд. пед. наук,
декан факультету управління,
адміністрування та інформаційної
діяльності
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

Гончарова І.М.,

заступник директора
з навчально-виховної роботи
Болградського закладу загальної
середньої освіти № 2 Болградської
міської ради Одеської області

Постановка проблеми у загальному вигляді.

За роки незалежності України в загальній освіті відбулося багато змін, які суттєво вплинули на зміст, методи й форми освіти, у тому числі й у сфері її управління. З проведенням реформи «Нова українська школи» ми маємо кардинально новий, сучасний підхід до надання освітніх послуг у всіх освітніх ланках, особливо у закладах загальної середньої освіти. Так, за 2021 рік на освітянській ниві розпочато перехід базової школи на нові стандарти нової української школи, впроваджена реформа

шкільного харчування, стартував національний проєкт «Ноутбук кожному вчителю» тощо [1].

Не заперечуємо, що реформування освіти – це важлива, суспільно значуща подія. Однак, на нашу думку, зараз вона розвивається дещо однобічно, без конкретних, практично зорієнтованих меж навантаження педагогів. Це значно впливає на працюючих вчителів, які поступово «згорають» на роботі, але це не сприяє зменшенню потреб закладів загальної середньої освіти для молодих фахівців, бо випускники закладів вищої освіти не

підготовлені, не вмотивовані до роботи у школі з низьким рівнем оплати праці педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи нормування праці фахівців за різними видами економічної діяльності досліджувало багато відомих науковців: М. Г. Акулов, А. В. Драбаніч, Л. Д. Збаржевецька, Т. В. Євась, Н. І. Єсінова, А. В. Калина, Г. В. Назарова, А. А. Орлова, М. В. Семикіна та інші. У роботах учених розкрито поняття «норми праці», «заробітна плата», «складові елементи заробітної плати», «механізми організації праці» на підприємствах, організаціях та установах [3; 5]. Нормування праці працівників галузей бюджетної сфери регламентується постановами Кабінету міністрів України [2; 9] та інструкціями Міністерства освіти України [4]. Однак, норми роботи вчителів в реальності не збігаються з нормативними розрахунками Міністерства освіти. Вони потребують уточнення.

Метою статті є узагальнення досліджень реального навантаження вчителя сучасної української школи, яке є однією з основних причин втрати великої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів та відсутності молодих спеціалістів в закладах загальної середньої освіти України.

Точка зору вчених відповідно до висвітлення основного матеріалу дослідження. Реформування оплати праці вчителів останнім часом жваво обговорюється на різних рівнях, починаючи від закладу освіти до Міністерства освіти і науки й Уряду України. За словами заступниці міністра освіти і науки Л. Мандзій, «національна система оплати праці педагогічних працівників має бути стимулом до залучення в освітянську спільноту і молодих, і досвідчених фахівців з інших галузей виробництва» [7].

Подібна думка прослідковується у дослідженні Я. Герчинського, А. Баркалаї, Р. Туроніс, які в межах шведсько-українського проєкту узагальнили досвід Польщі, Литви та Естонії щодо оплати праці педагогічних працівників. Відповідно до цього і вчені звертають увагу, зазначаючи, що «... національна система оплати праці вчителів повинна забезпечувати постійне наповнення педагогічної професії здібними випускниками університетів та запобігати відтоку хороших вчителів до інших галузей економіки, зокрема сфери послуг чи промисловості, де їхні навички та досвід можуть набгато краще винагороджуватися» [1, с. 5].

На сьогодні порядок обчислення заробітної плати працівників освіти відбувається на підставі Інструкції Міністерства освіти України від 1993 року [4] та постанов Кабінету Міністрів України від 2019 р. [9] і 2021 р. [2]. Визначальною умовою оплати праці педагогічних працівників є тарифна ставка, яка визначає індивідуальну зарплату вчителів на основі їх щотижневого навчального навантаження. На сьогодні ставка

вчителя, навантаження, яке є базовим для розрахунку заробітної плати, становить 18 годин. Існують також додаткові зобов'язання вчителя з відповідним нарахуванням до зарплати, такі як підготовка до уроків, перевірка учнівських зошитів, класне керівництво, завідування майстернями та спеціалізованими кабінетами, робота в інклюзивному класі тощо. Сумарний час роботи педагога має становити, відповідно до Кодексу законів про працю, максимум - 40 годин на тиждень відповідно до однієї тарифної ставки. Отже, виконання будь-якої роботи поза цим часом ніяк не оплачується вчителям ні Законом, ні адміністрацією закладу. Та досвід багатьох країн Європи показує, що у них існує система оплати праці за двома тарифами: до 40 годин на тиждень та після цього, причому наступні години оплачуються на 50% більше, тобто з коефіцієнтом 1,5 [10].

Складається таке враження, що діяльність вчителів обмежується лише перебуванням у школі під час проведення уроків, решту часу – вони вільні, не виконують жодних справ, які стосуються освітнього процесу. Однак, як часто відбувається в реальному житті, міністерство і різні відомства вимагають від шкіл проведення великої кількості усіляких заходів. Це може бути як під час уроків, так і в позаурочний час, без попередження, в день проведення якогось заходу тощо. Це, на жаль, вносить безлад в роботу закладів освіти, порушує внутрішній порядок і чітку налагоджену атмосферу, додає роботи, яка виходить за межі тижневого навантаження, але за неї ніхто не платить вчителю - вона є безкоштовна.

На підставі власного досвіду одного з автора статті на посаді заступника директора з навчально-виховної роботи закладу загальної середньої освіти та «фотографій» робочого тижня педагогів школи спробуємо проілюструвати навантаження працівників закладу у вигляді робочого часу. Приклади, наведені у статті, приведено без урахування методичної роботи, всіляких нарад та вебінарів, які стали популярними останнім часом і не підлягають останнім часом жодному нормуванню.

Підготовка до уроків. У залежності від досвідченості вчителя, на підготовку до одного уроку спеціаліст витрачає 1 годину, вчитель II категорії – 0,8 години, вчитель I категорії – 0,6 години, вчитель вищої категорії – 0,4 годин.

Перевірка зошитів. Відповідно до встановлених норм доплати за перевірку зошитів вчителям додається 20% (для вчителів української філології, початкової освіти), 15% (для вчителів математики) або 10% (для вчителів іноземної філології) від кількості годин на тиждень у залежності від предмета, що викладається. Тобто витрати часу на перевірку зошитів мають відповідати цим нормам.

Класне керівництво. У початковій школі додатково сплачується до 20% або 3,6 години

на тиждень (при нормі ставки - 18 годин). В цей час потрібно враховувати 2 години на спілкування з батьками, 1 годину на спілкування з дітьми та 0,6 години на заповнення документації. У середній та старшій ланці школи відсоток збільшується до 25% або 4,5 години. З цього часу 2 години вчителі мають відвести на спілкування з дітьми, тому, що діти потребують індивідуальної уваги, особливо під час перехідного періоду, 0,5 годин - на спілкування з батьками, 1 годину - на оформлення документації та 1 годину - на суспільну діяльність, це на різні конкурси, змагання та інші види діяльності, які не стосуються викладання.

Особливо хочемо зупинитися на такому виді роботи вчителя, як конкурс. Вважаємо, що в наш час заклади загальної середньої освіти виконують роль «виконавців» для центрів позашкільної освіти. Досвід роботи свідчить, що бувають такі дні, коли до закладу приходять від 3 до 5 наказів про проведення конкурсів різної тематики. До того ж, кожний конкурс має чітко прописані норми затрати праці на підготовку одного учасника та інформаційне його супроводження – від закладу освіти до департаментів з обов'язковим зазначенням витрат робочого часу, що включає також нормування робочого часу адміністратора на проведення заходу. Наприклад, проведення творчих конкурсів – не менш ніж 3 години, на роботу наукового змісту – треба відвести не менш ніж 10 годин. Отже, на підготовку заходу час має розподілятися рівномірно. До того ж, якщо на підготовку до творчого конкурсу відводиться два тижні, то це становить 1,5 години на кожний із них, а на підготовку наукової роботи - не менш ніж 4 тижні і, відповідно, по 2,5 години на тиждень. Якщо ж вихованець перемагає в першому етапі, то для підготовки до наступних етапів необхідно відвести часу не менше.

Варто зупинитися на конкурсах фахової майстерності, на які слід виділяти не менш ніж 10 годин на тиждень протягом підготовчого етапу, який зазвичай складає не менше 5 тижнів під час безпосереднього проведення та 16 годин на тиждень конкурсу.

Отже, різні творчі й фахові конкурси займають багато часу як на підготовку, так і на їх проведення.

Кількість учнів у класі. Відомо, що нормування роботи вчителя залежить від кількості учнів у класі. Так, якщо вчитель працює в класах з кількістю учнів понад 18 осіб витрати часу на всі види педагогічної діяльності мають бути збільшені наступним чином: від 19 до 23 осіб – в 1,2 рази, від 24 до 28 осіб – в 1,3 рази, від 29 до 34 осіб – в 1,4 разів. Це припущення було зроблено за підсумками спілкування із вчителями різних закладів освіти, які наводили практичні приклади витрат робочого часу на відстеження індивідуального поступу освітніх здобутків учнів.

До інших навантажень, на які встановлюється відсоткова набавка до заробітної плати, відносяться, наприклад, робота в інклюзивному класі, завідування кабінетом, організація спортивно-масової роботи та ін. Це все також легко переводиться у часові рамки, враховуючи норми надбавок.

А тепер дозволимо собі навести приклади розрахунку робочого часу для окремих категорій педагогічних працівників.

Для молодого фахівця, який щойно прийшов до закладу освіти. Зазвичай, молодий фахівець має навантаження не більш ніж 20 годин (1,1 ставки), тобто 20 годин в нього піде на підготовку до занять. Якщо цей фахівець викладає, наприклад, іноземну мову, то $0,1 \times 20 = 2$ години – це понаднормове навантаження, яке має оплачуватись в 1,5 рази вище, ніж звичайна ставка. Якщо молодий фахівець забажає брати участь у конкурсах, то його тижневе навантаження (не більш ніж 14 годин на тиждень за наведеним раніше прикладом) має оплачуватись з коефіцієнтом 1,5 за освідом Європейських країн.

Для спеціаліста II категорії. Це більш досвідчений фахівець, який зазвичай має класне керівництво та тижневе навантаження, напр. 24 години. Проведемо розрахунок, за умови, що цей спеціаліст викладає, наприклад, географію та завідує кабінетом географії. В результаті отримаємо: $24 + 24 \times 0,8 + 4,5 + 18 \times 0,1 = 24 + 19,2 + 4,5 + 1,8 = 49,5$, тобто 9,5 години цього фахівця має оплачуватись з коефіцієнтом 1,5. На додаткові навантаження залишається 6,5 годин на тиждень. Якщо цей фахівець працює в усіх класах з кількістю здобувачів освіти понад 18, та менш ніж 24, то на педагогічне навантаження 24 години встановлюється ще додатковий коефіцієнт 1,2.

Для спеціаліста I категорії. Приклад для викладача української мови та української літератури, який має тижневе навантаження 20 годин, класне керівництво та 4 години гурткової роботи. Розрахунки для такого прикладу: $0 + 20 \times 0,6 + 4,5 + 0,2 \times 20 + 4 = 20 + 12 + 4,5 + 4 + 4 = 44,5$. Тобто понаднормове навантаження становить 4,5 години.

Для спеціаліста вищої категорії. Нехай маємо викладача математики з тижневим навантаженням 28 годин, у тому числі 2 факультативи, у яких не йде оплата за перевірку зошитів, завідує кабінетом математики, має класне керівництво, а також працює в двох інклюзивних класах, за що має додаткового 8 годин з доплатою за роботу в інклюзивному класі. Отримуємо наступний сумарний розрахунок: $28 + 28 \times 0,4 + 26 \times 0,15 + 8 \times 0,05 + 4,5 + 0,1 \times 18 = 28 + 11,2 + 3,9 + 0,4 + 4,5 + 1,8 = 49,8$. Таким чином, понаднормово цей викладач працює 9,8 годин на тиждень, а також має 6,2 години до граничного навантаження на участь в конкурсах.

Отже, якщо розглянути номінальне та реальне навантаження в попередньо наведених прикладах,

можна помітити: жоден з наведених розрахунків не знаходиться в межах 40 робочих годин на тиждень. На рисунку 1 показано ці приклади рівнів номінального і реального навантаження у порівнянні.

Одним з найбільш копітких та найменш оплачуваних є на сьогоднішній день оплата праці адміністративних робітників закладів освіти. Ця сфера взагалі не має жодних принципів нормування, тому наведений далі приклад розрахунку кількості необхідних адміністраторів є особистою думкою авторів.

Основне в роботі адміністратора – це створення умов для чіткої та налагодженої роботи закладу з урахуванням потреб всіх учасників освітнього процесу. Це щоденна робота, яка в тижневому навантаженні має відображатись кількістю класів помноженою на 0,15. Якщо умовно візьмемо заклад з 25 класами, то це 3,75 годин на тиждень.

Для ефективного керування необхідно мати час на спілкування з вчителями (з наступного розрахунку: 1 година на тиждень для спеціаліста, 0,8 годин для вчителя II категорії, 0,6 годин для вчителя I категорії, 0,4 години для вчителя вищої категорії).

Для закладу, де працює 50 педагогів, з яких 6 спеціалістів, 2 вчителі II категорії, 12 вчителів I категорії та 30 вчителів вищої категорії отримаємо: $6 \times 1 + 2 \times 0,8 + 12 \times 0,6 + 30 \times 0,4 = 26,8$ годин.

Крім того, робота кожного адміністратора пов'язана з кількома предметами, за викладанням яких він спостерігає. Для розрахунку кількості часу на таку роботу варто використати наступну формулу: кількість годин на тиждень $\times 0,05$. В середньому заклад з вказаною кількістю педагогів буде мати 1000 годин на тиждень, тобто $1000 \times 0,05 = 50$ годин.

Крім того, адміністратор традиційно здійснює спостереження за певними класами, а це: в початковій школі – 0,8 години на 1-3-і класи та 1 година на кожен з четвертих класів, 5-8 та 10 класи по 1 годині, 9-і та 11-і класи – по 2 години щотижня. Якщо у закладі 25 класів, з яких 1-3-х класів 6,

4-х два класи, 5-8-х 8 класів, 9-11-х по 3 класи на паралелі, отримуємо: $6 \times 0,8 + 2 \times 1 + 11 \times 1 + 6 \times 2 = 29,8$ годин.

Крім зазначеного, є багато сфер, які відносяться до сфери діяльності адміністраторів. Наприклад, охорона праці – 1 година на тиждень для заходів з колективом закладу та 0,5 годин на кожний клас закладу, цивільний захист та все, що стосується цього питання – 3 години на тиждень. Для наведеного прикладу це складає $1 + 0,5 \times 25 + 3 = 16,5$ годин.

Ми привели мінімальний перелік робіт, які виконує адміністратор в закладі освіти. Навіть у цьому випадку розрахунок за наведеним переліком становить 126,85 годин. Це без урахування заходів, конкурсів та іншого, що не стосується безпосередньо здійснення функціонування закладу освіти. Однак сьогодні різноманітні конкурси займають не менш ніж 35-40 годин від робочого часу адміністратора. Якщо ми порівняємо з нормативним навантаженням адміністративного персоналу, яке становить 100 годин тижневого навантаження, в реальності отримаємо, що понаднормове навантаження адміністративного працівника закладу, який був взятий в якості прикладу, перевищує на 60% (див. рис. 2).

Висновки. Наведені приклади перенавантаження педагогів закладів загальної середньої освіти яскраво ілюструють про певні недоліки у розрахунку оплати педагогічних працівників, які здійснюються без аналізу реальних показників роботи працівників закладу, без врахування тих завдань, які не є головними в їх діяльності, але виконуються ними без урахування затрат праці.

І ця ситуація має серйозні наслідки, адже постійне перевантаження педагогічних працівників і невідповідність оплати праці відповідно до їх навантаження призводить до професійного вигорання або до пошуку роботи поза закладами освіти та в приватному репетиторстві власних учнів.

А тому, одним із чинників запобігання професійному виснаженню педагогів ми вбачаємо

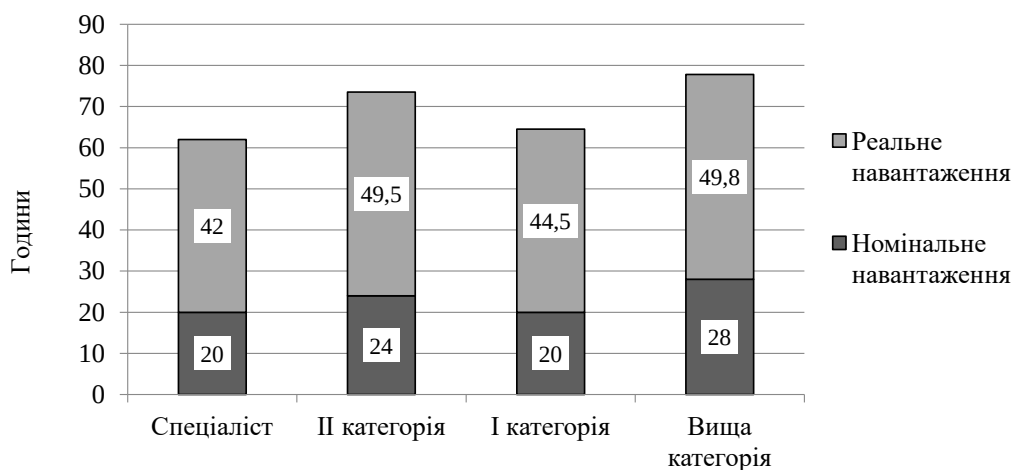


Рис. 1. Порівняльний аналіз рівня номінального та реального навантаження вчителів (за розрахунками авторів)

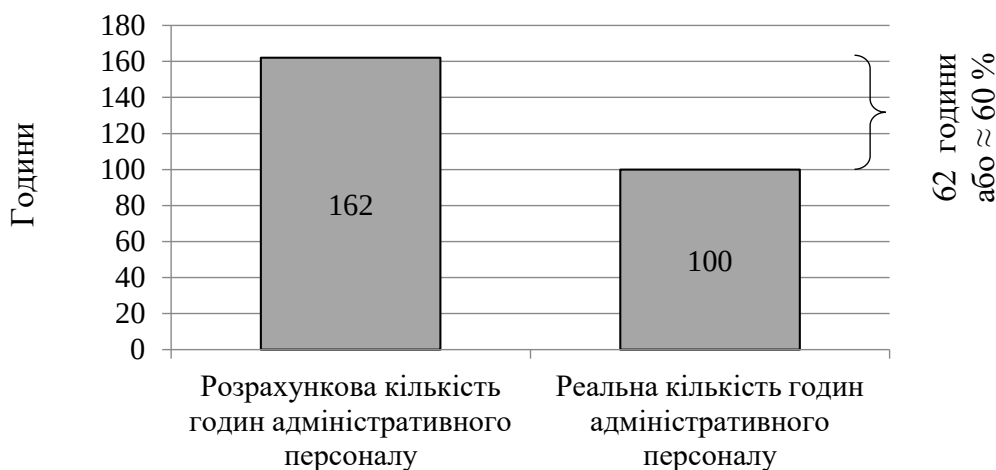


Рис. 2. Порівняння розрахункової та реальної кількості адміністративних годин (за розрахунками авторів)

у суттєвому переосмисленні підходу до нормування праці та запобіганні перевантаженню вчителів. Крім того, варто провести ревізію обсягу навантаження таких працівників освіти як "шкільний психолог", "соціальний педагог", "педагог-організатор" тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Герчинський Я., Баркалая А., Туроніс Р. Як платити вчителям: Три приклади реформування національних систем оплати праці вчителів у Східній Європі. Київ, 2021. 170 с. URL: https://ukurier.gov.ua/media/files/2021-7/Kniga_UAweb.pdf
2. Деякі питання встановлення підвищень посадових окладів (ставок заробітної плати) та доплат за окремі види педагогічної діяльності у державних і комунальних закладах та установах освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 28.12.2021 р. № 1391. *Урядовий портал*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/deyaki-pitannya-vstanovlennya-pidvis-a1391> (Дата звернення: 20.01.2022)
3. Економіка праці: навчальний посібник [електронний ресурс] / за заг. ред. Г. В. Назарової. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2019. 330 с.
4. Інструкція про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти: Наказ Міністерства від 15.04.1993 № 102. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0056-93> (дата звернення: 20.02.2022)
5. Калина А. В. Економіка праці та соціально-трудові відносини: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ДП «Вид-дім «Персонал», 2012. 498 с.
6. Кодекс законів про працю України : Кодекс України; Закон, Кодекс від 10.12.1971 № 322-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/322-08> (дата звернення: 20.02.2022)
7. Малолеткова О. Зарплата вчителя: посібник для українських реформаторів. *Урядовий кур'єр*. URL: <http://surl.li/bklvo> (Дата звернення: 20.01.2022)
8. Підсумки і тренди 2021 року в освіті: офіційний сайт «Освіта.ua». URL: <https://osvita.ua/news/85288/> (Дата звернення: 20.01.2022)
9. Про оплату праці педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників закладів і установ освіти і науки: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 року № 822. *Урядовий портал*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-oplatu-praci-pedagogichnih-na-822> (Дата звернення: 20.01.2022)
10. William Adkins (2019) How Is Biweekly Pay Calculated? URL: <https://smallbusiness.chron.com/biweekly-pay-calculated-14252.html> (дата звернення: 20.01.2022).

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КИТАЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

MAIN DIRECTIONS OF MODERNIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE AND CHINA AT THE PRESENT STAGE

На початку XXI століття питання модернізації дошкільної освіти держав – України та КНР – викликають особливий науковий інтерес. Наші країни мають подібні позиції щодо принципових питань сучасної міжнародної політики, що підтримують взаємодію у сфері освіти, активно відроджують свої культурні традиції, що трансформують соціальні процеси. Завдяки політиці реформ та відкритості китайська дошкільна освіта розвивається швидкими темпами.

Досліджено, що проведені за останні роки широкомасштабні та результативні зміни в сучасній дошкільній практиці Китаю привертають до себе пильну увагу. Саме тому порівняльний педагогічний аналіз модернізації в галузі дошкільної освіти на прикладі двох країн дозволив теоретично обґрунтувати ці напрямки у XXI столітті, переосмислити вже сформовані національні орієнтири у ракурсі світового педагогічного досвіду.

Обґрунтовано інтерес до загальних тенденцій розвитку систем дошкільної освіти в умовах глобалізації. Вибір країн обумовлений також тим, що Україна та Китай мають багаті традиції та конструктивний досвід у вирішенні різноманітних проблем дитинства, в умовах інформаційного суспільства постійно йдуть шляхом модернізації економіки, освіти на основі узгодження потреб дитини, сім'ї та держави. У зв'язку з цим глибокий науковий аналіз досягнень модернізації дошкільної освіти в Україні та Китаї дозволить виявити не лише специфічні відмінності та подібні риси у аналізованих національних системах, а й на позитивні напрацювання, які взаємно збагатять досвід обох країн у галузі модернізації та покращать якість дошкільного утворення сусідніх держав.

Необхідно підкреслити, що пошук власне української чи китайської моделей та механізмів перетворення дошкільної практики в рамках порівняльного дослідження передбачається вести не шляхом механічного запозичення зарубіжної освітньої практики, а на основі творчого використання світового досвіду з урахуванням політичних, соціально-економічних, національних умов кожної країни, своєрідності культури та традицій. Роль дошкільної освіти у вирішенні проблем, викликаних глобалізацією як об'єктивної тенденції сучасного світу, полягає у розумінні значення іншої культури, діалозі різних культур, які прагнуть зберегти свою ідентичність та суверенність.

Ключові слова: дошкільна освіта, модернізація, тенденції розвитку, умови глобалізації, Україна, Китай.

At the beginning of the XXI century, the issues of modernization of preschool education in Ukraine and China are of special scientific interest. Our countries have similar positions on the fundamental issues of modern international politics, which support cooperation in the field of education, are actively reviving their cultural traditions, transforming social processes. Thanks to the policy of reform and openness, Chinese preschool education is developing rapidly.

It has been studied that the large-scale and effective changes in modern preschool practice in China in recent years have attracted close attention. That is why the comparative pedagogical analysis of modernization in the field of preschool education on the example of the two countries allowed to theoretically substantiate these directions in the XXI century, to rethink the already formed national guidelines in the perspective of world pedagogical experience. The interest in the general tendencies of development of preschool education systems in the conditions of globalization is substantiated.

The choice of countries is also due to the fact that Ukraine and China have rich traditions and constructive experience in solving various childhood problems, in the information society are constantly following the path of modernizing the economy, education based on the needs of the child, family and state. In this regard, an in-depth scientific analysis of the achievements of modernization of preschool education in Ukraine and China will reveal not only specific differences and similarities in the analyzed national systems, but also positive developments that will mutually enrich the experience of both countries in modernization and improve preschool quality. formation of neighboring states. It should be emphasized that the search for Ukrainian or Chinese models and mechanisms for transforming preschool practice in the comparative study is not conducted by mechanical borrowing of foreign educational practice, but on the basis of creative use of world experience taking into account political, socio-economic, national conditions of each country. culture and traditions. The role of preschool education in solving the problems caused by globalization as an objective trend of the modern world is to understand the importance of another culture, the dialogue of different cultures that seek to preserve their identity and sovereignty.

Key words: preschool education, modernization, development tendencies, conditions of globalization, Ukraine, China.

УДК 94:373.2(510)“1937/2022”
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.52>

Бай Цзішен

аспірант кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми. Останніми роками було написано чимало робіт, які висвітлюють проблеми порівняльного вивчення модернізації на прикладі загальноосвітньої школи, педагогічної освіти та ін. Однак у сучасній науково-педагогічній

літературі немає досліджень, які систематизують уявлення про специфіку реформ української та китайської дошкільної освіти. Не вивчені з позицій порівняльної педагогіки напрямку модернізації дошкільної освіти двох країн.

Виходячи з цього, слід актуалізувати існуючі в даний час у педагогічній теорії та практиці суперечності на наступних рівнях: соціально-педагогічному, науково-педагогічному, науково-методичному – між вимогою щодо підвищення якості дошкільної освіти на території України та Китаю на основі впровадження особистісно орієнтованих освітніх технологій та переважанням традиційних підходів у наданні освітніх послуг. Дані протиріччя визначили проблему дослідження: які основні напрями модернізації систем дошкільної освіти України та Китаю, які сприяють інноваційному розвитку дошкільного утворення двох країн у аспекті міжнародної інтеграції.

Аналіз досліджень. До розкриття сутності модернізації та її ролі в освіті підійшли українські вчені (І. Білозерська, Л. Будяк, Є. Данілавичутьє, А. Колупаєва, З. Ленів, С. Литовченко, Ю. Найда, Т. Сак, О. Таранченко, О. Янко та ін.) та китайські (Ген Хайтянь, Ці Мінянь, Кун Чжунлян, Ло Жунцуй, Ту Веймін, Хе Чуаньці та ін.).

Мета статті. На підставі порівняльного аналізу виявити та обґрунтувати основні напрями модернізації систем дошкільного освіти України та Китаю на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз вивченої літератури з здійсненню модернізації системи освіти в Україні та Китаї дозволяє нам зробити висновок, що названі країни обрали лише два пріоритетні напрями як основні та перетворюючі:

- по-перше, забезпечення доступності дошкільної освіти для дітей відповідного віку;
- по-друге, підвищення якості дошкільної освіти.

Проте слід зазначити наявні розбіжності у розумінні кожного із напрямків. Україна та Китай перебувають у різному становищі, коли мова йде про доступність дошкільної освіти та шансів на її здобуття. Так, в Україні в рамках державної програми розвитку освіти поставлено завдання забезпечити 100% доступність дітям та батькам до послуг дошкільної освіти [3, с. 20].

У Китаї в рамках реалізації державної Програми (2010-2020) під доступністю дошкільної освіти розуміють, лише розширення можливості потрапити в ЗДО більшої кількості дітей, ніж у час. Постає інше завдання – скорочення регіональних відмінностей у забезпеченості дошкільною освітою між центральними, економічно розвиненими та бідними, національними, віддаленими, сільськими районами країни.

У Китаї оприлюднено, що до 2025 року мінімальною нормою відвідування закладів дошкільної освіти дітьми у всіх регіонах країни стане один рік, проте державна влада прагне збільшити термін перебування дітей у ЗДО. У документах наголошується, що здобуття дітьми дошкільної освіти протягом двох років має стати універсальною

нормою для більшості регіонів країни, а там, де створено необхідні умови, можна подолати планку за три роки [4, с. 80].

Особливу увагу приділяють вихованню дітей віком від 0 та 3 років. При цьому інфраструктура дошкільної освіти двох країн має суттєві відмінності. У Китаї існує величезна різниця між районами та окремими ЗДО у їх фінансово-матеріальному обладнанні й т.п. В Україні ЗДО мають відносно однакову забезпеченість. Тому у Китаї треба створити потужну інфраструктуру дошкільної освіти, особливо у селі, віддалених та бідних районах, національних округах. Крім того, у Китаї відзначено тенденцію створення великих ЗДО, навіть приватних, а в Україні йде пошук мало витратних моделей надання послуг у галузі дошкільного освіти, створення дрібних закладів.

Таким чином, в Україні, говорячи про доступність дошкільної освіти в першу чергу мають на увазі, 100% забезпечення дошкільнят від 3 до 7 років до 2025 року місцями у дитячих закладах, а Китай до цього часу планує лише скоротити регіональний розрив у забезпеченні дошкільної освіти між Центром, Заходом та Сходом країни, відповідно, різняться і регіональні освітні стратегії двох країн та механізми їх здійснення [6, с. 22].

Підвищення доступності дошкільної освіти у наших країнах пов'язують із зміною фінансування системи. Реформи фінансування дошкільної освіти у Китаї спрямовані на збільшення загального обсягу фінансування системи дошкільної освіти шляхом збільшення обсягів як державних, так і недержавних асигнувань та на диверсифікацію джерел вкладень у дошкільну освіту. Водночас, в Україні, в основу покладено зростання позабюджетних вкладень в освіту, а прямі податкові збори на потреби освіти скорочені.

В Україні та КНР спостерігається тенденція створення недержавних дошкільних закладів, однак у КНР вони отримують реальну підтримку на рівні держави, що пов'язано з появою великої кількості недержавних ЗДО, а в Україні робляться перші кроки в цьому напрямі та їх кількість залишається незначною, незважаючи на різноманітність нових моделей дошкільної освіти.

В Україні ЗДО від організацій передаються до місцевої влади, у Китаї – у приватні руки на контрактній договірній основі.

При зіставленні стратегії регіоналізації розвитку освіти обох країн слід виділити кілька ракурсів.

1. Специфіка розвитку систем дошкільної освіти відповідальність за яку несуть місцева та регіональна влада. Передача управління дошкільною освітою в обох країнах місця (в Україні – місцевим органам самоврядування, а в Китаї – волостям) була пов'язана з децентралізацією його фінансування.

2. В Україні та Китаї спостерігається, на перший погляд, подібна ситуація з розривом у рівні

дошкільної освіти між містом та селом. В обох країнах якість дошкільної освіти на селі нижча, ЗДО потребують педагогічних кадрів. Однак на цьому подібність закінчується.

У Китаї проблема сільської дошкільної освіти пов'язана також із великою кількістю дітей дошкільного віку (70% дітей дошкільного віку живуть у селі) та нестачею приміщень для ЗДО, а в Україні у сільській місцевості нині відвідують дошкільні заклади 30% дітей дошкільного віку.

3. В обох країнах робиться спроба реалізувати в системі дошкільної освіти державну міжрегіональну політику вирівнювання, яку слід розглядати як загальноосвітню тенденцію.

Регіональна політика Китаю щодо фінансування освіти справляє враження більш упорядкованої і має більш довгострокову перспективу, аніж в Україні. Безумовно, згладжування освітньої ситуації у регіонах КНР у останні роки є результатом зусиль з вирівнювання загального соціально-економічного становища регіонів. В Україні існує більш стихійний характер політики нівелювання регіональних відмінностей, найімовірніше, це пов'язано як із швидкою децентралізацією управління у сфері освіти, так і з радикальністю загальних процесів трансформації суспільства та держави.

З початку ХХІ століття уряди обох країн розглядали максимально збалансований регіональний розвиток освіти як свою головну місію, включивши цю проблему до політичного ракурсу розвитку регіонів. У політичних документах КНР останніх років поставлено конкретне завдання щодо складання єдиних узгоджених планів розвитку освіти у місті та селі. У документах ще за 2006 р. визначено конкретні заходи та терміни їх реалізації [5, с. 101].

Другим пріоритетним напрямком модернізації систем дошкільної освіти в Україні та Китаї виділяється підвищення її якості. Дослідження показало, що для підвищення якості дошкільної освіти нашими країнами вибрано подібні механізми реалізації. Одним із механізмів підвищення якості дошкільної освіти називається кадровий склад педагогічних працівників дошкільних освітніх установ. В Україні, як і в Китаї, спостерігається тенденція підвищення вимог до вихователів дитячих садків, рівню їх утворення, підвищення кваліфікації.

У Китаї сформульовано ранги для педагогічних працівників усіх рівнів освіти, при цьому обов'язковий рівень освіти для вихователів дитячих садків залишився відносно невисоким (у КНР у вихователя може бути диплом про середню і навіть нижче середньої освіти), підвищення кваліфікації передбачено 1 раз на п'ять років [8, с. 73].

Таким чином, ми дійшли висновку, що вимоги до вихователів ЗДО у названих країнах підвищуються, проте в Україні вони все ж таки вище, ніж у Китаї, і сформульовані конкретніше. Кадрове питання та його якісні характеристики піднімається

як в Китаї, так й в Україні. У зв'язку з цим спостерігається ще одна тенденція реформування системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, у рамках якої відбувається пошук нових моделей підготовки педагогів та підвищення їх кваліфікації.

У сучасних умовах одним із варіантів називають дистанційні та інтернет– технології. Підвищення соціального статусу працівників дошкільної освіти ще один механізм підвищення якісних характеристик освітян [2, с. 56].

Усвідомлення важливості вирішення цього питання спостерігається в Україні та в Китаї, держава прагне призупинити відтік кваліфікованих кадрів із системи дошкільної освіти, підвищити престижність професії освітянина серед молоді. Комплекс заходів, обраний для вирішення зазначеної проблеми у досліджуваних нами країнах, приблизно однаковий і полягає у наданні житла педагогам, покращення медичного обслуговування (Китай), надання комплексу пільг для вихователів дитячих садків, безкоштовному навчанні у педагогічних вузах, наявності професійних свят та ін.

Одним з дієвих заходів щодо залучення у сферу дошкільного утворення кваліфікованих кадрів є підвищення престижу педагогічної праці серед молоді. Уряди України та Китаю передбачили підвищення заробітної плати. Проте рівень заробітної плати вихователів дитячих садків різний: в Україні його співвідносять до середньої заробітної плати, а в Китаї із заробітною платою державних службовців, що значно вище за український показник. Тому підвищення заробітної плати педагогів називається ще одним механізмом, що впливає на якісні характеристики педагогів та якість дошкільної освіти загалом.

Важливим механізмом підвищення якості дошкільної освіти є реформування змісту дошкільної освіти. В результаті нашого дослідження ми дійшли висновку, що сьогодні в Україні існує тенденція до збереження наступності змісту освіти на всіх рівнях освіти, у Китаю таке завдання не ставиться.

До найбільш реальних проблем, що вимагають своєчасного наукового осмислення, відносять пошук нового розвиваючого змісту освітнього процесу ЗДО. В цілому, модернізація української та китайської дошкільної практики спрямована на виконання соціального замовлення з підготовки підростаючого покоління до реалій сучасної життя, оновлення змісту та методів роботи з дітьми за прилученням їх до різних видів культури у ситуації полікультурного світу.

Зміни, що відбулися в освітніх системах двох країн останні десятиліття сприяли тому, що замість концепції про надання розрізнених освітніх послуг з нагляду та догляду за дитиною, в українських та китайських авторів визначилися подібні напрями у розумінні дошкільної освіти як важливої частини національної системи освіти.

Курс реформ сьогодення у дошкільній освіті спрямований на перехід до особистісно-орієнтованого спілкування педагога із дітьми. Проте зберігаються окремі стереотипи у розумінні педагогами сучасних вимог до освітньої практики, організації різноманітних форм індивідуальної роботи з дитиною, гуманізації способів взаємодії з дитиною дітьми [1, с. 112].

Наприклад, у китайських ЗДО ще активно використовують публічна вказівка на помилки та досягнення дитини, більше підкреслюють індивідуальні досягнення дитини, ніж групові, вітають конкурентоспроможність та жорстку дисципліну в групі. В цілому, досвід практичної діяльності України та Китаю показує, у дошкільних установах обох країн продовжують орієнтуватися на підготовку дитини до школи.

Поворот української та китайської дошкільної освіти до концепції особистісно-орієнтованої освіти відповідає загальносвітовим тенденціям педагогічної науки та практики та характеризує новий етап розвитку суб'єкт-суб'єктної парадигми. Нормативність модернізації дошкільної освіти передбачає її варіативність на міжнародному рівні, а також усередині окремо взятої країни, що дозволяє розгортати нові напрямки модернізаційних процесів.

Порівняльне дослідження з модернізації, що проводиться нами, показало, що тактика здійснення напрямів модернізації та проведених реформ у наших країнах різна: в Україні здійснюються різкі та радикальні зміни, а Китаї – шлях поступових змін. Стратегічні рішення у сфері освіти, безсумнівно, закладаються за результатами наукового пошуку вирішуваної проблеми та аналізу об'єктивна інформація про її стан, а також обліку можливих наслідків прийнятих рішень.

Матеріали, отримані під час порівняльного дослідження, передбачають взаємне використання досвіду проведення реформ у досліджуваних країнах. Так, українській дошкільній освіті в контексті Проведеної модернізації можна запозичити наступне:

- забезпечити пріоритетність дошкільної освіти на рівні державної політики не декларативно, а насправді. Для цього слід збільшити витрати на освіту, причому залучаючи кошти держави та місцевих бюджетів, забезпечити правову основу для стимулювання інвестицій в освіту з боку корпорацій, компаній, приватних підприємців та іноземних громадян;

- вжити заходів, спрямованих на підвищення заробітної плати педагогів дошкільної освіти, проводити співвідношення заробітної плати педагогічних працівників не із середньою заробітною платою в країні, а із зарплатою державних службовців (так відбувається у КНР);

- стимулювати заходи підтримки педагогічних інновацій, творчого підходу у діяльності на основі

державних способів регулювання громадсько-приватного партнерства;

- скоригувати зміст, методи та організаційні форми навчання в системі підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у відповідність з метою розвитку творчості, пошукової активності, самостійності як дітей, так й педагогів дошкільного освіти;

- формувати у вихователів необхідні компетенції щодо присвоєння практичного досвіду використання інноваційних технологій;

- забезпечити кожному освітньому закладу юридичні повноваження у питаннях фінансової самостійності при збереженні контролю над цільовим характером використання наявних коштів.

Для системи дошкільної освіти КНР можна рекомендувати використати позитивний досвід у модернізації української дошкільної освіти, яка полягає в наступному:

- розширювати варіативність дошкільної освіти, співвідносити рівень освітніх послуг із запитами дітей, батьків, громадських, державних підприємств, приватних організацій, громадських установ;

- практикувати педагогічну взаємодію з дітьми вихователів та на основі особистісно-орієнтованого підходу, демократизувати відносини різних суб'єктів освітнього процесу.

Результати нашого дослідження можуть знайти своє застосування у процесі професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Зазначимо, що актуальність аналізу та вирішення вибраної нами проблеми відкладає особливий відбиток на умови регіонів України, а також північно-східних провінцій КНР.

Перспективними напрямками в організації педагогічного співпраці між Україною та Китаєм вважаємо: проведення обмінів учнями, студентами та аспірантами педагогічних вузів, організація стажувань за принципом академічної мобільності студентів, проходження різних типів навчальних та виробничих практик, вибір тем досліджень для бакалаврів та магістрів у галузі порівняльної педагогіки двох країн, а також вивчення педагогічного досвіду роботи дошкільних та інших освітніх закладів та ін.

Плануючи виконання спільних науково-педагогічних досліджень, вчені КНР та України можуть з позицій порівняльного підходу аналізувати:

- а) підходи до модернізації змісту дошкільної освіти;

- б) побудова системи методичного супроводу інноваційної та експериментальної діяльності на базі закладів дошкільної освіти;

- в) системи підвищення кваліфікації та підготовки педагогічних працівників дошкільного освіти;

- г) проведення моніторингу якості у сфері дошкільного освіти та ін.

Висновки. Аналіз виконаного дослідження показує, що на сучасному етапі модернізації освіти в Україні корисно використати позитивні тенденції модернізації системи дошкільної освіти Китаю. У той же час, досвід модернізації української освіти буде корисним для проведення реформ дошкільної освіти у Китаю. Насамперед, слід звернути увагу на істотно виражену тенденцію до встановлення гуманних, демократичних, особистісно-орієнтованих відносин з дитиною, стимулювання пізнавальної активності, проектування змісту дошкільної освіти в руслі особистісно-орієнтованого та культурологічних підходів, використання ігрових технологій і т.п.

У процесі даного дослідження вважаємо важливим подальше опрацювання питань, що вимагають спеціального наукового обґрунтування:

- вивчення передумов, що зближують процеси модернізації систем дошкільної освіти в КНР та Україні;
- визначення ціннісно-сміслових основ, шляхів оновлення змісту, методів, засобів, освітніх технологій та інших реальних факторів взаємної інтеграції та розвитку не тільки дошкільної, але додаткової, загальної та професійної освіти Китаю та України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Бєленька, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білошак-ленко [та ін.] ; наук. ред.: Г. В. Бєленька, М. А. Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 304 с.
2. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник . за заг. ред. А. А. Колупаєвої К. : А. С. К., 2021. 308 с.
3. Таранченко О. М. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2021. № 1. С. 18–24.
4. Ці Мінянь. Становлення ціннісної парадигми освіти в соціокультурному просторі сучасного Китаю: дис. ...канд. філософ. наук: 09.00.13. До: , 2021. 140 с.
5. Цзун Ченцзюй. Тенденції розвитку сучасного дошкільного виховання у Китаї. *Вчені записки*. Ніжин. 2021. № 5 (64). С. 100–102.
6. Янко О. В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою». Луганськ, 2019. 22 с.
7. Chen Ronghui, Zhang Ximeng. Kindergarten Teachers' Professional Competence and Promotion Strategies. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*. 2021, № 4. С. 210-215.
8. Zhou Wenye. Assessment of Pre-service Teacher Education Curriculum : Paradigm, Principles and Methods. 2021, № 3. С. 72-77.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ВИХОВАНЦІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF SENIOR PUPILS BY MEANS OF THEATRICALIZED ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

У статті проаналізовано сутність понять "творчість", "творчі здібності", "театралізована діяльність", "театралізовані ігри". З'ясовано, що творчість є продуктом діяльності дитини, а її творчі здібності – особливим видом розумових здібностей, які часто виходять за межі вимог і стандартів і проявляються в умінні породжувати нове мислення, відхиляючись від усталених поглядів з метою створення цікавих ідей та нестандартних розв'язків традиційних проблем. Власне виразненню й розвитку цих творчих здібностей активно сприяють театралізована діяльність та театралізовані ігри старших вихованців у закладах вітчизняної дошкільної освіти.

Простежено, що неодмінним чинником розвитку означених здібностей старших дошкільнят є провідний вид їхньої діяльності у цьому віці – гра, а саме театралізовані ігри, в яких відбувається розігрування змісту літературних творів в особах із використанням різних засобів виразності (міміки, жести, інтонації, пози). Виокремлено складові компоненти театралізованих ігор: 1) дії з ляльковими персонажами (сюжетними та образними іграшками, пальчиковими, бі-ба-бо, площинними фігурками); 2) безпосередні дії дітей за ролями; 3) літературна, зображальна й музична діяльність.

Наголошено на важливості таких різновидів театралізованих ігор: ігри-драматизації та ігри на теми літературних творів. Визначено, що основою ігор-драматизацій є казки, через зміст яких "оживають" образи героїв, що привертає увагу старших вихованців своєю динамічністю та зрозумілою вмотивованістю вчинків, забезпечує активність комунікативно-мовленнєвих та емоційних проявів дітей, підтверджує доцільність використання різних видів театралізованої діяльності (театру верхніх ляльок, нижніх ляльок або театру маріонеток; театру середніх ляльок). Висвітлено ефективні шляхи й методи розвитку творчих здібностей старших вихованців, а також розкриття їхніх театралізованих здібностей засобами літератури, музики, хореографії, гри в умовах вітчизняного ЗДО.

Обґрунтовано, що організація театралізованих ігор у закладах дошкільної освіти передбачає не лише пізнавальний, ігровий і сценічний (артистичний), а й комунікативний (мовленнєвий) та емоційний напрями діяльності щодо формування у старших вихованців елементів пізнавальної сфери, ігрових дій, сценічної виразності, акторської майстерності, комунікативно-мовленнєвого та емоційного розвитку, розкриття творчого потенціалу загалом, розвитку творчих здібностей зокрема.

Ключові слова: діти старшого дошкільного

віку, творчість, творчі здібності, творчий розвиток, творчий потенціал, театралізована діяльність, театралізовані ігри.

The article analyzes the essence of the concepts of "creativity", "creative abilities", "theatrical activities", "theatrical games". It has been found that creativity is a product of a child's activity, and his creative abilities are a special kind of mental abilities that often go beyond requirements and standards and are manifested in the ability to generate new thinking, deviating from established views to create interesting ideas and non-standard solutions. Languages of traditional problems. In fact, the theatrical activity and theatrical games of senior pupils in the institutions of national preschool education actively promote the expression and development of these creative abilities. It has been observed that an indispensable factor in the development of abilities of older preschoolers is the leading type of their activity at this age – play, namely theatrical games in which the content of literary works is played in persons using different means of expression (facial expressions, gestures, intonation, posture). The constituent components of theatrical games are singled out: 1) actions with puppet characters (plot and figurative toys, finger, bibabo, plane figures); 2) direct actions of children by roles; 3) literary, pictorial and musical activities.

The importance of the following types of theatrical games is emphasized: dramatization games and games on the themes of literary works. It is determined that the basis of dramatization games are fairy tales, the content of which "revives" the images of heroes, which attracts the attention of older students with its dynamism and understandable motivation, ensures the activity of communicative and emotional manifestations of children, confirms the use of various theatrical activities. Upper puppets, lower puppets or puppet theater; middle puppet theater). Effective ways and methods of development of creative abilities of senior pupils, and also disclosure of their theatrical abilities by means of literature, music, choreography, games in the conditions of domestic institution of preschool education are covered.

It is substantiated that the organization of theatrical games in preschool institutions provides not only cognitive, playful and stage (artistic), but also communicative (speech) and emotional activities to form in older students elements of the cognitive sphere, play, stage expressiveness, acting, acting communicative-speech and emotional development, disclosure of creative potential in general, development of creative abilities in particular.

Key words: children of senior preschool age, creativity, creative abilities, creative development, creative potential, theatrical activity, theatrical games.

УДК 373.2.015.31:792

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.53>

Городиська В.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

XXI ст. спонукає молоде покоління до розвитку нестандартного та дивергентного мислення для розв'язання різноманітних складних і надскладних

завдань. Цій меті, безумовно, сприятиме особистісно-індивідуальний підхід у становленні й формуванні творчого потенціалу особистості загалом та особливо творчих, креативних властивостей

зокрема. Тому сьогодні, відповідно, творчий підхід до діяльності активно продукується в усіх сферах життя, починаючи з першої освітньої ланки – дошкільця. Творчість дитини-дошкільця як одна зі змістових форм прояву її активності передбачає наявність універсальної здібності, що забезпечує успішність у різних видах діяльності. Її найбільш поширена форма у цьому віці – театральна – реалізує природну потребу дитини щодо розвитку власних творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У вітчизняних наукових дослідженнях питання творчого потенціалу особистості дитини розглядали Д. Богоявленська, Б. Братусь, Е. Глухівська, А. Матюшкін, В. Риндак, І. Якиманська, Е. Яковлева тощо. Особливості розвитку творчих здібностей дошкільнят визначали науковці А. Бурова, О. Долинна, В. Клименко, В. Моляко, Н. Поворозник, Т. Равлюк та ін. Специфічні форми й методи театральної діяльності та театральних ігор у дошкільньому віці відстежували Л. Артемова, Л. Бочкарьова, Л. Ворошина, Л. Грицюк, М. Каратаєва, Л. Малинич, В. Семізорова, Л. Фурмина, І. Шараєвська та ін. Психолого-педагогічні аспекти гри-драматизації як одного з видів театралізованої діяльності дошкільнят, висвітлювали Л. Виготський, Р. Жуковська, Н. Карпінська, Н. Кудикіна, Д. Меджеріцька, котрі зокрема вважали цей різновид гри квінтесенцією сприйняття літературного тексту і творчого відтворення її у відповідних ролях.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Порушено питання доцільності використання різних видів театралізованої діяльності (театру верхніх ляльок, нижніх ляльок та театру серединних ляльок) у вітчизняних ЗДО та обґрунтовано їхній вплив на розвиток творчих здібностей старших вихованців.

Усвідомлення значущості окресленої проблеми спонукало до вибору теми статті, **метою** якої є висвітлення розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільнього віку засобами театралізованої діяльності як основи формування їх творчості та креативності у сучасних вітчизняних ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Сучасне глобалізоване і супермобільне суспільство пред'являє щоразу серйозніші виклики та високі вимоги до молодого покоління, його вмінь та навичок. У мінливих умовах ХХІ ст. найкраще орієнтується й працює, критично мислить саме творча особистість, гнучка, здатна до генерування й використання інноваційних ідей і задумів, нових підходів та креативних рішень. Тому нестандартне, нешаблонне мислення сьогодні слід формувати у дітей ще з раннього віку, цим самим сприяючи розвитку їхніх творчих здібностей і творчого потенціалу загалом.

Оскільки творчий підхід сьогодні пронизує практично всі галузі та сфери людської діяльності, доцільно проаналізувати, передусім, зміст понять

“творчість” і “творчі здібності”. Так, педагогічний словник тлумачить термін “творчість” як продуктивну людську діяльність, здатну створювати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. І далі автор зазначає, що важливою умовою культурного прогресу суспільства та виховання людини є власне розвиток її творчого потенціалу [4, с. 326].

Дослідниця О. Твердовська вважає творчість “...науковою категорією, котра виявляє основну сутність людської діяльності, полягає в еволюції та постійному прогресі й збільшенні різноманітності реальності як наслідку задоволення потреб та інтересів людини” [12, с. 222].

Сучасні науковці, вирізняючи численні види творчості: наукову, художню, літературну, педагогічну тощо, наголошують, що саме цей феномен уможливорює новаторські ідеї, сміливі відкриття та геніальні винаходи, оригінальні й унікальні продукти діяльності як дорослих, так і дітей. У фаховій літературі простежуємо різноманітні трактування сутності поняття “творчі здібності”. Так, науковці С. Баган, О. Зверева, Т. Москалець, Т. Равлюк розглядають творчі здібності як синтез, синергію якостей особистості, котрі характеризуються потягом до певного виду творчої діяльності та демонструють неординарний прикінцевий результат [9, с. 112–118].

Інші дослідники вважають творчі здібності особливим видом розумових здібностей, які “...часто виходять за межі вимог, стандартів і проявляються в умінні породжувати нове мислення, відхиляються від усталених поглядів з метою створення цікавих ідей, нестандартних рішень та перебувають на “іншому полюсі розуміння”, а саме у пошуках різних шляхів їх практичного розв’язання й застосування” [10, с. 28–30].

До речі, вітчизняні дошкільні педагоги (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик) переконані, що всі діти мають величезний творчий природний потенціал, але він, на жаль, за різних причин не завжди повністю реалізується. Тому дорослим так важливо створити атмосферу творчого натхнення та ситуації, які б сприяли бурхливому сплеску дитячої фантазії [2, с. 206].

Прояви творчих здібностей дітей дошкільнього віку у закладах нашої дошкільньої освіти – це постійний пошук чогось нового, пізнавального та креативного; уміння розв’язувати не лише складні, а й надскладні завдання, вигадувати, створювати, фантазувати, гратися, драматизувати, здійснювати театральні постановки казок.

На розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільнього віку особливо сильно впливає театралізована діяльність. Упродовж неї вихованці вчаться пізнавати, що таке акторська гра, міміка, жести, пантоміма, збагачувати мовлення, розуміти емоційний стан іншого, розвивати інтелектуальну сферу, формувати творчі здібності загалом.

Театралізована діяльність – це варіативна система, що дає змогу у дітей формувати здібності до аналізу й синтезу, відчувати сильні емоційні переживання, спонукає їх до розвитку творчої активності. У цьому контексті дослідниця О. Кононко виокремлює такі чотири стадії прояву творчої активності: а) наслідування – копіювання готового: (дитина, потрапляючи в нову ситуацію, репродукує готовий спосіб дії, повторює його за дорослим для досягнення бажаного результату); б) творче наслідування, що передбачає внесення елементів новизни, прояв самодіяльності без унесення істотних змін у запропоновану схему дій, зразок, ідею (це – перша спроба дитини само реалізуватися); в) репродуктивна творчість – уміння взяти за основу запропоновану схему (ідею), але істотно її переробити, внести зміни (дитина вправляється в переробці інновацій, “пропускає їх крізь себе”, вносить елементи новизни й оригінальності, що особливо характерне для дошкільників-креативів); г) справжня творчість, створення нового [6, с. 6].

Розвитку творчих здібностей старших дошкільнят максимально сприяє і провідний вид їхньої діяльності у дошкільлі – гра. Зазвичай, театралізована діяльність дітей старшого дошкільного віку у наших вітчизняних ЗДО представлена власне театралізованими іграми.

Театралізовані ігри – це такий вид діяльності дошкільнят, під час якого відбувається розігрування літературного твору в особах із використанням засобів виразності (міміки, жесту, інтонації, пози).

Низка науковців (Ю. Алянський, Л. Артемова, С. Гаврилюк, І. Генералова, Н. Сорокіна та ін.) визначила структурні елементи театралізованих ігор, а саме:

- дії з ляльковими персонажами (сюжетними й образними іграшками, пальчиковими, бі-ба-бо, площинними фігурками);

- безпосередні дії дітей за ролями;

- літературна діяльність (яка виявляється у вигляді діалогів та монологів від особи персонажів літературних творів, поєднуючись із поясненнями автора);

- зображувальна діяльність – має характер просторово-зображувальної, оформлюваної: діти створюють мальовані або аплікаційні декорації, костюми персонажів;

- музична діяльність – виконання знайомих пісень від особи персонажів, їх інсценування, при танцювання, приспівування [1, с. 86].

Зі свого боку, театралізовані ігри, за І. Січковим, охоплюють *ігри-драматизації та ігри на теми літературних творів* [11, с. 112].

Ігри-драматизації – це особливий вид ігрової діяльності дітей дошкільного віку, а драматизувати – значить зобразити, розіграти в особах будь-який літературний твір, зберігаючи послідовність епізодів останнього.

Гра-драматизація будується на основі літературного твору: сюжет гри, ролі, вчинки героїв, їх мова визначаються текстом твору (у переважній більшості випадків це казки). У казці образи героїв окреслено найбільш яскраво – вони привертають увагу дітей динамічністю та зрозумілою вмотивованістю вчинків, дії чітко змінюють одна одну, тому дошкільнята легко відтворюють їх [5, с. 34].

В іграх-драматизаціях зміст, ролі, ігрові дії зумовлені сюжетом та змістом того чи того літературного твору, казки. Такі ігри схожі на сюжетно-рольові: їх основою є умовне відтворення явища, події, дій і взаємин людей чи інших героїв, доповнювані елементами творчості. Своєрідність ігор-драматизацій полягає в тому, що за сюжетом казки чи оповідання діти виконують ролі, відтворюють події у точній послідовності [14, с. 144].

Відмінність гри-драматизації від сюжетно-рольової передбачає наявність заздалегідь заданого сюжету і ролей, точно регламентованих рамками авторського тексту. Дітям необхідно дослівно запам'ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання, їхню поведінку і зобразити персонажі саме у такому вигляді, в якому вони постають у творі. Літературний твір підказує, які дії треба виконувати, проте у ньому немає вказівок щодо способів утілення їх у рухах, міміці, інтонаціях. Гра-драматизація значно складніша для дітей, ніж та, в якій відтворюється побачене в житті.

Іграм-драматизаціям як різновиду творчих ігор притаманні такі основні риси: наявність задуму; поєднання рольових, реальних дій та взаємин з іншими елементами уявлюваної ситуації, а також самостійність і самоорганізація дітей [13, с. 56].

Ще одним цікавим видом театралізованих ігор є *ігри за сюжетом літературного твору*. Останні щоденно виникають в ігровій діяльності дошкільнят під впливом переживань, викликаних упродовж читання певного літературного твору, а зміст цих ігор часто відображає його події. Слова та дії в іграх за сюжетом літературного твору не заучуються заздалегідь. Кожен учасник гри має можливість імпровізувати, створювати певний образ, комбінувати в ігровому сюжеті знання змісту твору і власний досвід [3, с. 244].

Як зазначають фахівці, театралізована діяльність старших вихованців у вітчизняних ЗДО передбачає такі види роботи:

- ігри-драматизації;

- підготовку й інсценізацію різноманітних казок, оповідань, ігрових ситуацій;

- вправи з формування вербальної виразності мовлення та невербальної комунікації через жести, міміку, пантоміму.

Зауважимо, що дослідниці С. Козлова й Т. Кулікова вирізняють низку інших різновидів театралізованих ігор, які відрізняються художнім

оформленням, а головне – специфікою дитячої театралізованої діяльності. В одних іграх діти задіяні у спектаклі самостійно, як артисти, кожна дитина виконує свою роль. В інших вихованці, орієнтуючись на режисерську гру, розігрують літературний твір, героїв якого показують за допомогою іграшок, озвучуючи їх ролі.

Іноді діти виступають як справжні артисти – ляльководи. У такій грі можуть використовуватися два різновиди іграшок-ляльок із різноманітним устроєм і різною технікою водіння.

Творчий підхід до класифікації театралізованих ігор пропонує науковиця Л. Артемова, акцентуючи на їх головній суті – засобах зображення, якими користуються учасники (раніше науковці у своїх класифікаціях не враховували наведеного чинника).

З огляду на це дослідниця розрізняє такі театралізовані ігри:

I) режисерські:

а) настільні: театр іграшок, театр картинок;

б) стендові: стенд-книжка, панорама, фланелеграф, тіньовий театр;

II) ігри-драматизації (власне драматизація, пальчиковий театр, театр бі-ба-бо, театр-імпровізація) [1, с. 67].

Відповідно до наведеного переліку нами виокремлено три найбільш значущі групи традиційних та інноваційних видів театралізованої діяльності дітей старшого дошкільного віку у вітчизняних ЗДО:

– *театр горішніх (верхніх) ляльок* – де дія відбувається над ширмою, за якою стоїть актор-лялькар і керує знизу лялькою, котра перебуває вгорі;

– *театр нижніх ляльок або театр маріонеток*, де актор-лялькар керує лялькою за допомогою прикріплених до неї ниток або дротів;

– *театр серединних ляльок* – ляльки перебувають посередині, на рівні актора-лялькаря.

Зі свого боку, *театр верхніх ляльок охоплює такі різновиди*: пальчиковий; театр рукавичок (бі-ба-бо); тростинний; трафаретний (вирізані готові персонажі на папері прикріплені до пластикових паличок); театр на дерев'яних паличках і лопатках; на пластмасових чи дерев'яних ложках; театр повітряних кульок тощо.

До театру нижніх ляльок належать:

– *театр маріонеток* (дійові особи підв'язуються за мотузочки зверху і мають тростинку);

– *театр пух* (розігрується на великих м'яких іграшках, на кшталт диванів-крісел з ігровими персонажами);

– *ніжковий театр* (відбувається за ширмою, за якою самих дітей не видно, а лише видно їхні ноги до колін, на яких прикріплені з картону герої казок, а діти, почергово піднімаючи й опускаючи певну ногу, озвучують слова героїв казки).

Театр серединних ляльок поєднує багато видів: настільний; конусний; театр іграшок; коробок; сірникових коробок; картинок; на фланелеграфі; на магнітах; на фартусі; театр склянок і тарілок (із наклеюванням героїв казок); театр емоцій (смайликів); помпонів; “стенд-книжка”; “театр живої руки”; театр різнокольорових губок (для миття); тіньовий театр (театр рук) тощо.

Усі описані нами традиційні й інноваційні види театралізованої діяльності розширюють сферу пізнання дошкільнят, розвивають не лише їхні мовлення, мислення, пам'ять, увагу, акторську майстерність, а й емоційно-вольову сферу, інтелектуальні та творчі здібності зокрема.

На думку Л. Грицюк, М. Каратаєвої та Л. Малинич, театралізована діяльність старших вихованців невіддільна від розвитку їх мовлення, передбачаючи такі його етапи:

1) сприймання театрального видовища, що сприяє засвоєнню найкращих форм літературного мовлення;

2) театралізована гра, спрямована на активізацію словника і зв'язного мовлення, сюжетоскладання;

3) підготовка театральної вистави (репетиції, відпрацювання виразності мовлення) [5, с. 45].

З огляду на це, організація театралізованої діяльності старших дошкільнят в умовах вітчизняного ЗДО увиразнює такі три основних напрями роботи дошкільного педагога:

а) *пізнавальний* – формування у дитини певних знань, умінь, уявлень про театр, театральну термінологію; ознайомлення з театром, його художньо-естетичне сприймання;

б) *ігровий* – створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дитини до імпровізації, використання набутих знань у грі; містить ігри-драматизації та імпровізовані ігри;

в) *сценічний* – вироблення у вихованця театральних дій, елементів сценічної виразності, майстерності; містить репетиції, вправи, роботу в театальному гуртку, підготовку вистави [8, с. 79].

Наголосимо, що саме упродовж театральної ігрової діяльності розвиваються творчі здібності дітей (артистичність, імпровізація, здатність до перевтілення, формуються оцінні судження, збагачується кругозір); удосконалюються координація рухів, жестів, пластика, міміка, розвивається виразність мовлення (ритм, дикція, інтонаційна виразність); діти опановують діалогічне та монологічне мовлення, вчать працювати з різними театральними ляльками й водити їх, озвучувати, передавати інтонацію, характер персонажа, виражати почуття героїв у міміці та жестах, обігравати сюжети улюблених казок через гру-драматизацію та різні види театрів [7, с. 107].

Відтак театралізована діяльність постає як основа для розвитку інтелектуального, морального

й естетичного компонентів у цілісному поєднанні творчих здібностей особистості дошкільника загалом, як синтетичний жанр, що сприяє реалізації різноманітних художньо-творчих завдань, включаючи літературу, музику, хореографію, ігри та ігровий реквізит (водночас це й головні засоби її організації).

Нами з'ясовано, обов'язкові чинники впливу театралізованої діяльності на формування творчих здібностей старших дошкільнят:

– *література*, де особливого значення набуває художнє осягнення “картини світу” шляхом створення духовних внутрішніх емоційно-естетичних переживань, що дає можливість сприймати і усвідомлювати дитиною зміст художніх образів;

– *музика* (музичний супровід), що надає творчого характеру праці, навчає ставлення старших дошкільнят до колективу й усвідомлення своєї ролі в ньому, сприяє розкриттю свого творчого потенціалу, виробленню естетичних смаків і уподобань;

– *хореографія*, яка є засобом творчого самовираження дитини у процесі виконання рухової діяльності;

– *гра*, що увиразнює передовсім активність дитини-дошкільника, удосконалює її артистичність, імпровізацію, перевтілення, координацію рухів, дикцію, інтонацію.

Висновки. Підсумовуючи, можемо констатувати, що повноцінний розвиток творчості, творчих здібностей старших дошкільнят у ЗДО може бути реалізований за умови запровадження до занять найрізноманітніших типових традиційних та інноваційних видів театралізованої діяльності через театралізовані ігри, ігри-драматизації та ігри за сюжетом літературних творів. Нами визначено, основні засоби впливу театралізованої діяльності на формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку: література, музика, хореографія, гра. Реалізація творчо-мистецького жанру, завдяки широкій театралізації, дала змогу виокремити не лише пізнавальний, ігровий, сценічний (артистичний), а й комунікативний (мовленнєвий) та емоційний напрями формування у старших вихованців елементів пізнавальної сфери, ігрових дій, сценічної виразності, акторської майстерності,

комунікативно-мовленнєвого та емоційного розвитку, розкриття творчого потенціалу загалом, розвитку творчих здібностей зокрема.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артемова Л. В. Театр і гра. К : Видавничий дім «Слово», 2002. 292 с.
2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дитини у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К. : Видавничий дім «Слово», 2006. 304 с.
3. Бочкарьова Л.П. Театральна-ігрова діяльність дошкільнят : методичний посібник для фахівців з дошкільної освіти. Ульяновськ : ІПКППО, 1993. 348 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
5. Грицюк Л.А., Каратаєва М.І., Малинич Л.М. Театралізована діяльність дітей дошкільного віку. Кам'янець-Подільський : Абетка, 1998. 56 с.
6. Кононко О. Дитяча креативність крізь призму Базової програми “Я у світі”. *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 3-8.
7. Котелянець Ю. Розвиток творчості дошкільників засобами театралізованої діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 25. С. 106-110.
8. Макаренко Л. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність. К. : Шкільний світ, 2008. 128 с.
9. Равлюк Т. Діагностика та раннє виявлення творчих здібностей учнів. *Вісник Львів. ун-ту*. Серія педагогічна. 2005. Вип. 20. С. 112-118.
10. Рогозина В. Педагогические условия развития творческих способностей на уроке. *Воспитание школьников*. 2007. №4. С. 28-30.
11. Січовик І. Мій дитячий садочок : збірник творів для дітей дошкільного віку, методична література для дошкільників. *Дитина і світ*. 2014. 168 с.
12. Твердовська О.В. Синергетична детермінованість творчого мислення. «Синергетика і творчість». Матеріали Всеукраїнської конференції «Синергетика і творчість» 11 листопада 2011 р. Інститут обдарованої дитини ДНАПН України. К. : [Б.В]. 2011. С. 222-230.
13. Шараєвська І.Я., Семізірова В.В. Театралізована діяльність у ДНЗ. К. : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2004. 128 с.
14. Шик Л.А. Художньо-естетичний розвиток. Серія “Впевнений старт”. Харків : Вид. група “Основа”, 2011. 176 с.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS WITH THE HELP OF GAME TECHNOLOGIES

У статті проводиться аналіз впливу ігрових технологій на формування лінгвістичної компетентності учнів початкових класів. Дана проблема є актуальною, адже в сучасних умовах переходу до компетентної моделі навчання значно виростає важливість донесення ідей до учнів та не лише засвоєння ними знань, а й можливість самостійної адаптації до зовнішніх умов та використання отриманих вмінь та навичок. Метою статті є розкриття ролі ігрових технологій на уроках української мови як інструменту набуття лінгвістичної компетентності учнями молодших класів. Відповідно до мети, основним завданням є розгляд поняття ігрових технологій в контексті вивчення української мови, а також окреслення способів використання ігрових технологій на уроках української мови.

Виявлено, що використання ігрових технологій в освітньому процесі робить його вільним, цікавим та ненав'язливим. Ігрова технологія – це пізнання та об'єктивне освоєння учнями соціальної та предметної діяльності у процесі вирішення ігрової проблеми шляхом ігрової імітації, відтворення у ролях основних видів поведінки за певними, закладеними в умовах гри правилами.

Ігрові технології навчання української мови в початкових класах є одними з найпріоритетніших форм роботи вчителя. На початковому етапі можна використовувати фонетичні, лексичні, граматичні та орфографічні ігри. Перелічені ігри можна використовувати всіх етапах уроку. Таким чином, ігрові технології є унікальною освітньою формою, яка дозволяє зробити цікавими та захоплюючими не лише діяльність самих учнів на творчому та пошуковому рівні, а й буденну діяльність з вивчення української мови. Цікавість світу гри робить позитивно емоційно забарвленою діяльність із запам'ятовування, повторення, закріплення та засвоєння інформації, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси та функції школяра. Отже, ігрові технології є потужним інструментом формування лінгвістичної компетентності учнів молодших класів.

Ключові слова: лінгвістична компетентність, ігрові технології, дидактичні ігри,

компетентісний підхід, формування лінгвістичної компетентності.

The article analyzes the impact of game technologies on the formation of linguistic competence of primary school students. This problem is relevant, because in the current transition to a competent model of learning significantly increases the importance of conveying ideas to students and not only their acquisition of knowledge, but also the ability to adapt to external conditions and use acquired skills. The aim of the article is to reveal the role of game technologies in Ukrainian language lessons as a tool for acquiring linguistic competence by junior students. According to the goal, the main task is to consider the concept of game technology in the context of learning the Ukrainian language, as well as outlining ways to use game technology in Ukrainian language lessons.

It was found that the use of game technologies in the educational process makes it free, interesting and unobtrusive. Game technology - is the knowledge and objective development of students' social and substantive activities in the process of solving the game problem through game simulation, reproduction in the roles of basic behaviors according to certain rules laid down in the game.

Game technologies of teaching the Ukrainian language in primary school are one of the highest priority forms of teacher work. At the initial stage, you can use phonetic, lexical, grammatical and spelling games. The listed games can be used at all stages of the lesson. Thus, game technology is a unique educational form that allows to make interesting and exciting not only the activities of students themselves at the creative and exploratory level, but also everyday activities to learn the Ukrainian language. The curiosity of the game world makes positively emotionally colored activities for memorizing, repeating, consolidating and assimilating information, and the emotionality of the game action activates all mental processes and functions of the student. Thus, game technology is a powerful tool for the formation of linguistic competence of junior students.

Key words: linguistic competence, game technologies, didactic games, competence approach, formation of linguistic competence.

УДК 372.461

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.54>

Сташук І.Ю.,

магістр кафедри дошкільної та початкової освіти
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми. Нині українська освіта переживає етап модернізації, який характеризується переходом від традиційної моделі навчання до компетентісної. Орієнтація на компетентісний підхід у навчанні обумовлена насамперед соціальними перетвореннями, які висувають нові вимоги до випускників шкіл та вузів: це має бути людина, здатна самостійно адаптуватися до зовнішніх умов, яка вміє виробляти стратегію, вирішувати поставлені завдання. Одним із засобів набуття необхідних лінгвістичних компетенцій можуть бути ігрові технології.

Ігрові технології – дієвий інструмент викладання, який активізує розумову діяльність учнів, дозволяє зробити навчальний процес привабливим та цікавим, змушує школярів хвилюватись та переживати. Це сильний стимул підвищення мотивації до оволодіння мовою. Гра завжди передбачає ухвалення рішення - як вчинити, що сказати, як виграти. Ця обставина загострює розумову діяльність учнів. Отже, ігрові технології є потужним інструментом набуття лінгвістичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі використання технологій в освітньому процесі присвячені праці С. Василенка, А. Єрмоленка, О. Мокрогуз, О. Савченко, Н. Савчук, І. Сікорського, Н. Слюсаренко, Ю. Чечітко та ін. Використання ігор на уроках та їх педагогічне значення були розглянуті вченими А. Арсірієм, В. Бадер, О. Біляєвим, Л. Варзацькою, І. Дівачковою, Т. Донченко, Р. Жуковською, Л. Ільяницькою, С. Караманом, М. Пентиліюк, Л. Поповою, О. Поповою, Т. Чумак та ін. Проблеми актуальності гри на уроках мови присвячені праці дидактів – О. Декролі, П. Мороза, О. Охредька, О. Салати, В. Сухомлинського; методистів – К. Баханова, О. Пометун, Г. Фреймана.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість досліджень з проблеми використання ігрових технологій в процесі навчання, на думку автора, питання використання ігрових технологій для набуття лінгвістичної компетентності в умовах роботи з молодшими школярами є недостатньо розробленим.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття ролі ігрових технологій на уроках української мови як інструменту набуття лінгвістичної компетентності учнями молодших класів. Відповідно до мети, сформульовано наступні завдання:

- Розглянути поняття ігрових технологій в контексті вивчення української мови.
- Окреслити способи використання ігрових технологій на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Аналізуючи шляхи та способи формування всіх видів мовної діяльності – читання, говоріння, аудіювання, письма, методи активізації навчального процесу, стимуляції пізнавальної діяльності учнів, стає зрозумілим необхідність використання ігрових технологій у процесі навчання учнів початкових класів [1].

Використання ігрових технологій в освітньому процесі робить його вільним, цікавим та ненав'язливим. Ігрова технологія – це пізнання та об'єктивне освоєння учнями соціальної та предметної діяльності у процесі вирішення ігрової проблеми шляхом ігрової імітації, відтворення у ролях основних видів поведінки за певними, закладеними в умовах гри правилами. Ігрові технології діляться на групи відповідно до таких ознак як:

- вид діяльності;
- характер педагогічного процесу;
- характер ігрової методики;
- предметна область, ігрове середовище;
- кількісний склад учасників;
- цільові орієнтири [2].

Ігрові технології розглядаються в методиці навчання українській мові як спеціальна система навчання, що відрізняється за своїми

характеристиками від традиційної класно-урочної системи. Використання на постійній основі ігрових технологій дозволяє їм стати формою всього освітнього процесу, а також окремих елементів поряд з традиційними методами навчання. Можна виокремити структуру навчальних ігрових технологій на уроках української мови, всі елементи якої так чи інакше виділяють вчителі та використовують на заняттях: мотив гри, ціль, націленість на результат, правила [3].

Залежно від передбачуваного результату відрізняються і способи використання ігрових технологій:

- Ігрові вправи та прийоми як стандартна форма заняття, спрямована на розвиток пізнавальної діяльності учнів;
- Ігрові технології як спосіб закріплення та контролю основних навчальних правил, що застосовується як психологічна вправа для зняття напруги.

При проходженні курсу української мови в учнів формується стійка лексична і граматична основа, яка приносить велику користь їм у подальшому навчанні. Можна виділити два способи використання ігрових технологій на уроках української мови: постійний (безперервний) та частковий [4]. У кожного з них є свої плюси та мінуси.

Безперервний спосіб використовується, якщо учні мають підвищену здатність до самостійної діяльності, націлені на використання отриманих знань, а також прагнуть пошуку та осмислення знань. Однак цей спосіб не може бути використаний при пасивних формах навчання – складання мнемонічних формул, тривалого використання механічної та візуальної пам'яті. У учнів може виникнути невпевненість під час виконання традиційних завдань контролю, які вимагають дисциплінованості та роботи у поставлених рамках.

При частковому використанні ігор створення нетрадиційної навчальної обстановки вимагає більше зусиль, оскільки учні можуть сприйняти її як позанавчальну або взагалі як розважальну. Тому потрібно правильно визначити місце та функції ігор у навчальному процесі, підготовку учнів, а також індивідуальні якості кожного його учасника. Варто також врахувати актуальність та доступність ігор з погляду змісту.

Застосування ігрової технології на уроках української мови сприяє успішності освоєння навчального матеріалу та вдосконаленню таких як пізнавальних, особистісних, комунікативних, регулятивних універсальних навчальних дій: виявлення, відбір та вирішення проблемних ситуацій; робота з інформацією - осмислення значення деталей, описаних у ситуації; аналіз та синтез інформації та аргументів; робота з припущеннями та висновками; оцінка альтернатив; прийняття рішень; слухання та розуміння інших людей – навички групової роботи [5].

Ігрові технології навчання української мови в початкових класах, на думку автора, є пріоритетними формами роботи вчителя. На початковому етапі можна використовувати наступні ігри:

- Фонетичні;
- Лексичні;
- Граматичні;
- Орфографічні [6].

Наприклад, фонетична гра «Наголос».

У Катрусі та Андрійка виникла суперечка. Андрій вважає, що від наголосу не залежить значення слова, а Катруся вважає навпаки. Допоможи друзям розібратися.

Значення якого слова змінюється в залежності від того, на який склад падає наголос? 1) магазин 2) шорти 3) замок 4) вікно.

Лексичні ігри. Мета - вирішення різних комунікативних завдань за допомогою наявних лексичних засобів. Можна використовувати такі ігри, як гра «Скажи наступне слово», Лексичне лото «Bingo!» та інші.

Наприклад, гра «Лексичне лото «Bingo!»». Дана гра має на меті повторення лексики на обрану вчителем тематику. Для цього вчитель обирає тему та готує список слів з цієї лексичної групи. Учасники гри креслять на аркушах паперу квадрати, кожен з яких ділять на 9 квадратів меншого розміру, кожен з яких заповнюють словами із заданої групи. Даний процес триває 3-5 хвилин і завершується словами вчителя, який голосно читає слова зі свого списку. В цей час учні викреслюють прочитані учителем слова та викреслюють ті, що є в їхніх квадратах. У кого виходить три закреслені слова по вертикалі, горизонталі або діагоналі, той говорить: «Bingo!». Цьому учню надається перше

місце. А вчитель продовжує читати слова зі списку, щоб визначити друге і третє місце.

У практичній діяльності під час уроків часто використовуються граматичні (мовні) ігри - певні методичні прийоми, які забезпечують цікавість навчання [7]. Вони застосовуються як на уроках, так і в позаурочній діяльності. Такі ігри допомагають сприйняттю навчального матеріалу, привертають увагу дітей до даної орфограми та створюють умови для мотивації вчення, сприяють розвитку волі, пам'яті, мислення. Прикладом завдання з використанням допоміжного або наочного матеріалу є гра «Знайди тварину» (рис. 1):

Допоможи чарівнику розсадити тварин у повітряні кулі. На кулях назви тварин. Щоб зрозуміти, що це за слово, перестав у ньому літери таким чином, щоб вийшла назва тварини. Вибери тінь цієї тварини із запропонованих унизу.

Орфографічні ігри. Ціль даних ігор - освоєння правопису вивченої лексики. Наприклад, гра «Чергова літера». Мета гри - формування навички усвідомлення місця літери у слові.

Учням роздають картки і пропонується написати якнайбільше слів, у яких зазначена літера стоїть на певному місці. Наприклад, учитель каже: «Сьогодні у нас чергова літера «о», вона стоїть на першому місці. Хто напише більше слів, у яких літера «о» стоїть на першому місці?»

Для закріплення навчального матеріалу можна використовувати педагогічні ігри-вправи, ігри-забави, ігри-загадки та інші.

Прикладом ситуативних ігор, орієнтованих на кінцевий результат, таких як драматизація, диспут, конкурс [8] є гра «Конкурс знавців».

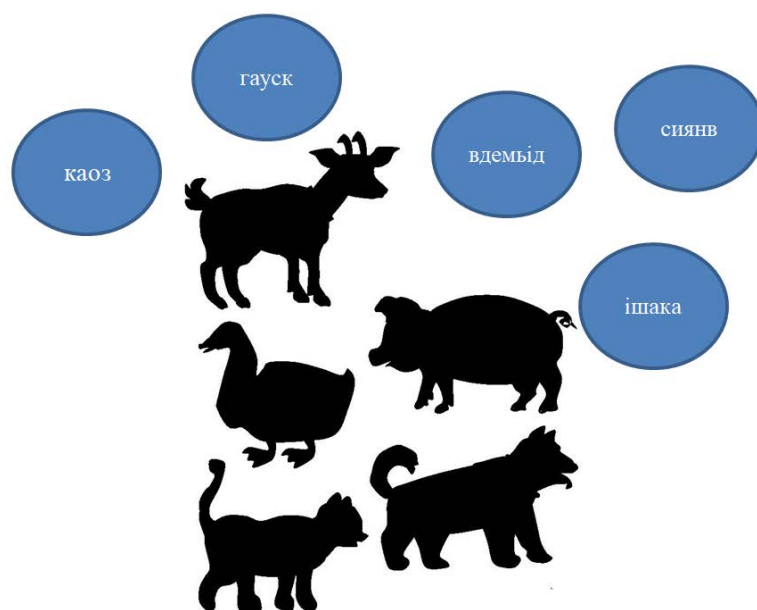


Рис. 1. Наочний матеріал до гри «Знайди тварину»

Учні поділяються на дві команди. На столі зворотною стороною вгору розкладені картки зі словами, в яких пропущені ненаголошені голосні в корені слова: п...мідор, ...гірок, к...вбаса, к...ртопля і тому подібні. Учасники гри обирають картку, читають слова, кажуть, яку голосну треба вставити. Клас оцінює роботу знавців та обирає переможців.

Висновки. Перелічені ігри можна використовувати всіх етапах уроку. Таким чином, ігрові технології є унікальною освітньою формою, яка дозволяє зробити цікавими та захоплюючими не лише діяльність самих учнів на творчому та пошуковому рівні, а й буденну діяльність з вивчення української мови. Цікавість світу гри робить позитивно емоційно забарвленою діяльність із запам'ятовування, повторення, закріплення та засвоєння інформації, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси та функції школяра.

Отже, ігрові технології є потужним інструментом формування лінгвістичної компетентності учнів молодших класів. Таким чином, на думку автора, доцільним та навіть необхідним є використання ігрових технологій в процесі вивчення української мови для формування лінгвістичної компетентності учнів молодших класів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Марко М. М. Визначення структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. № 7 (15). С. 49-53.
2. Наволокова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Київ: Основа, 2009. 176 с.
3. Рибалка, О. М. Використання ігрових технологій на уроках української мови в процесі профільного навчання. *The 4th International scientific and practical conference "Fundamental and applied research in the modern world"*. BoScience Publisher, Boston, USA, 2020. 1036 p.
4. Котух, Н.. Інтелектуальні ігри на уроках української мови. *Рідний край*. 2017, № 1. С. 65-69.
5. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови. Київ, Центр учбової літератури. 2017.
6. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
7. Соломко, Ю.О. Мовні ігри як засіб формування мовної компетенції [Текст]: робота на здобуття кваліфікаційного ступеня бакалавр; спец.: 035-філологія / Ю.О. Соломко; наук. керівник М.В. Черник. Суми: СумДУ, 2020. 41 с.
8. Теорія виховання : навчально-методичний посібник / Володимир Миколайович Марків. Кривий Ріг: КПІ, 2015. 283 с.

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
ОСНОВАМ ЕКОДИЗАЙНУINTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING
THE FUNDAMENTALS OF ECODESIGN

У статті зроблено спробу розтлумачити різні підходи у тлумаченні понять «інтерактивний», «методична компетентність викладача з інтерактивних технологій навчання основам екодизайну» та визначити їх роль у підготовці майбутніх фахівців у системі професійної підготовки студентів, формування їх художнього досвіду та розвитку проектної культури. Стверджується роль освіти як сфери соціальної практики, що має стати конструктивним чинником еволюції суспільства. Перехід від окремих альтернативних наукових педагогічних шкіл до системи варіативних інноваційних технологій у контексті сучасної педагогіки розвитку і є першим способом вирішення цього завдання. Пропонується перспективна ідея створення освітніх програм із врахуванням властивостей мистецтва екодизайну. Зроблено аналіз змісту та можливостей використання навчально-виховних властивостей мистецтва екодизайну в освітньому середовищі ЗВО.

Закцентовано увагу освітянської громади на виявлення ініціативності та підприємливості у студентів, на їх культурне самовираження, пізнання й перетворення світу, проектування нової реальності у якій би краса із користю утворювали синтез нової якості, синтез освітньо-культурний, конструктивний котрий містить значний виховний потенціал який би повноцінно відображав суть національної ідеї в українській педагогічній думці.

Зазначено, що участь студентів у проектуванні реального світу речей за принципами екодизайну створюють особливі умови для задоволення їх інтересів і потреб, формує художній досвід, що і є необхідною умовою вдосконалення освітнього середовища. Стверджується, що екодизайн має стати не лише методом конструктивної взаємодії особистості з предметним довкіллям, а й новою перспективною формою взаємодії учасників освітнього середовища.

Ключові слова: інтерактивні технології, інтерактивність, творча діяльність, художній досвід, екодизайн, проектна робота.

The article attempts to explain different approaches in interpreting the concepts of "interactive", "methodological competence of a teacher of interactive technologies in teaching the basics of ecodesign" and determine their role in training future professionals in the system of training students, forming their artistic experience and project culture. education as a sphere of social practice, which should become a constructive factor in the evolution of society. The transition from some alternative scientific pedagogical schools to the system of variable innovative technologies in the context of modern development pedagogy is the first way to solve this problem. The perspective idea of creation of educational programs taking into account properties of art of ecodesign is offered. The analysis of the content and possibilities of using the educational properties of the art of ecodesign in the educational environment of the Free Economic Zone is made.

The attention of the educational community is focused on identifying initiative and entrepreneurship in students, their cultural self-expression, knowledge and transformation of the world, designing a new reality in which beauty would benefit from the synthesis of new quality, synthesis of educational and cultural, constructive which contains significant educational potential. reflected the essence of the national idea in Ukrainian pedagogical thought.

It is noted that the participation of students in the design of the real world of things on the principles of ecodesign creates special conditions to meet their interests and needs, forms an artistic experience, which is a necessary condition for improving the educational environment. It is argued that ecodesign should become not only a method of constructive interaction of the individual with the subject environment, but also a new promising form of interaction between participants in the educational environment.

Key words: interactive technologies, interactivity, creative activity, artistic experience, ecodesign, project work.

УДК 378.091.2:7.012

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.55>

Ганжа М.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри образотворчого
та декоративно-прикладного мистецтва
Рівненського державного
гуманітарного університету

Постановка проблеми. На основі різноманітних наукових розвідок дослідження інтерактивності як методичного явища нині активізувалися і мають значні дидактичні резерви й щодо навчання студентів. Одним із багатьох сучасних напрямків активного соціально-психологічного навчання, яке основним чином відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання людини є, на нашу думку, інтерактивне навчання. Студент у активному навчальному

процесі є суб'єктом навчальної діяльності, бере активну участь у пізнавальному процесі виконуючи творчі пошукові завдання у групах, вступає у діалог з викладачем.

Аналіз досліджень. Задля отримання об'єктивних наукових знань про інтерактивні форми і методи навчання основам екодизайну нами проведено аналіз досліджень і публікацій, де започатковано розв'язання цієї проблеми. Зокрема В.В. Гузєєв [1], О.І. Пометун [5], С.О. Сисоєва [9]

доводять, що саме інтерактивне навчання найбільшою мірою відповідає педагогічним закономірностям та психологічним особливостям сучасних напрямків активного навчання. До проблеми визначення ролі та місця екологічної складової у проєктній культурі зверталось чимало вітчизняних фахівців у галузі теорії та історії дизайну – О.В. Бойчук, В.Л. Глазичев, В.М. Голобородько, В.Я. Даниленко, Л.А. Жадова, А.В. Іконніков, О.В. Кардаш, А.Л. Рубцов, В.О. Свірко, В.Ф. Сидоренко, О.В. Чемакіна [3] та ін..

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зважаючи на велику кількість публікацій на тему дизайну і «прилеглих» до нього сфер діяльності створюється ілюзія глибокої вивченості предмету, певної системності і результативності. Однак, екологічна складова фігурує як модна та невід’ємна опція і не пов’язується з хоча б поверховими дослідженнями, не ставала предметом спеціального дослідження проблема використання інтерактивних технологій у дослідженні процесу навчання основам екодизайну.

Метою статті є зорієнтувати педагогічну спільноту на використання навчально-виховних властивостей екодизайну в освітньому середовищі та провести дефінітивний аналіз ключових понять дослідження використання інтерактивних технологій навчання основам екодизайну.

Виклад основного матеріалу. У будь-якій галузі кожне наукове дослідження передбачає усвідомлення суті понять, що позначають явища, процеси, ідеї конкретного наукового напрямку та дотичних до нього. Відтак понятійному апарату в інтерактивному навчанні основам екодизайну варто, на наш погляд, відвести провідну роль. Передусім зосередимось на розумінні суті таких термінів, як «інтерактивний», «інтерактивність», «інтерактивні методи навчання», «інтерактивні форми навчання», «методична компетентність викладача інтерактивних технологій навчання основам екодизайну».

До сьогодні, у багатьох дослідженнях, побутують різні тлумачення цих дефініцій. Ми спробуємо, на основі усвідомлення суті основного поняття «інтерактивний», викласти своє розуміння досліджуваної проблематики. Враховуючи те, що слово «інтерактивний» складається з двох: «інтер» та «активний», то перша частина «інтер» в перекладі з латинської означає «взаємно», «обопільно», «вкупі», «спільно», «між». Однак, на нашу думку, основна роль у розумінні суті поняття «інтерактивний» належить терміну «активний», що в перекладі з латинської розтлумачують як «діяльний», «енергійний», «здатний діяти»[1, с.31]. Його пов’язують з якісною характеристикою діяльності людини як особистості, у нашому випадку з навчально-пізнавальною діяльністю мистецтва екодизайну.

Втілення існуючих методик і майбутніх досягнень у сфері екодизайну тісно пов’язані

з проникненням екологічного проєктування в освіту всього світу. Абсолютно очевидним є той факт, що Україна не є виключенням. У наших реаліях, вирішення завдань і реалізація принципів екологічного дизайну неможлива без фахівців з відповідною підготовкою та врахуванням цієї складової. У 2009 році прийнятий документ Комітету Комісії Європейського Союзу під назвою «Дизайн як двигун інноваційної діяльності, націленої на людину», де зазначено, що у проєктних дизайн-розробках окрім естетики варто враховувати ще багато аспектів, які включають функціональність, ергономічність, доступність, безпечність, вартість виробів та їх вплив на навколишнє середовище, а відтак і такі нематеріальні активи, як бренд і культура, що й додає вагомості нашому ствердженню. За такого підходу зрозумілими стають вимоги до обсягів і якості знань, якими має оперувати фахівець [3].

Відомий теоретик і методолог, автор концепції безперервної дизайн-освіти В.Ф.Сидоренко зазначає: «Щоб забезпечити повноцінну репродукцію всієї культури суспільства, освіта сама має бути цією культурою»[8]. Позиція, висловлена з цього приводу, розвивається автором відповідно до завдань професійної підготовки. «Модель дизайну у сфері освіти має відповідати соціальному замовленню з майбутнього, а не консервувати зразки минулих чи навіть сьогодишніх досягнень дизайну. ...Позбавлена здорового глузду спроба навантажити випускника всією сумою знань та навичок, які на практиці реалізуються в інтегрованій діяльності колективного дизайнера (дизайн-бригади). Проблема дизайнера-універсала – це не проблема всезнання, а проблема такої інтеграції спеціальностей, яка у підсумку дає шукану якість, що має назву "дизайн"»[8].

Отже, для вирішення складних екологічних питань, з однієї сторони, студенту потрібен вагомий багаж спеціальних знань, а з іншої – науково-теоретичне перевантаження майбутнього фахівця може завадити його художньо-творчому розвитку, який потрібен для професійного вирішення завдань гармонії предметного середовища і надання творам естетичних та інших споживчих якостей.

Концептуальним є положення про гармонійне вирішення в сучасному освітньому процесі комплексу завдань: художньо-естетичного та ідейно-етичного виховання; навчання умінням і навичкам, які залучають студентів до активної художньо-мистецької діяльності; розвитку творчих здібностей, що і є важливою теоретико-методичною задачею ЗВО.

К.А.Кондратьєва у праці «Дизайн і екологія культури»[4] наголошує на необхідності дослідження принципів формування та шляхів становлення культурно-екологічного підходу в дизайні, що забезпечить поєднання семантичного поля особистості з семантичним полем нації та

семантичним полем її природного середовища. Психологи, зокрема Г.С.Костюк зазначають про діалектичний взаємозв'язок особистості з довкіллям, взаємовплив та взаємодію між ними. Питання екологічного проектування в діяльності відомих дизайнерів висвітлене у праці «Дизайнерська діяльність: екологічне проектування» за редакцією В.О. Свірко, О.В. Бойчука, В.М. Голобородька, А.Л. Рубцова, О.В. Кардаша, О.В. Чемакіної [3].

Станом на сьогоднішній етап суспільного розвитку процес екологічного синтезу, відновлення органічної єдності особистості з природним та етнічним національним довкіллям все більш активізується. І цей конструктивний процес закладено у самих термінах «еко», що означає оселя, а «етнос» означає народ. Відтак, природне довкілля і є «оселею народу»[5]. Однак, не варто отождествлювати ці поняття.

Ми ж хочемо зацентрувати увагу на екологічній складовій дизайну в будь-яких проявах, що актуалізує виховні, аксіологічні та адаптаційні його чинники. Адже, екодизайн не лише сприяє формуванню дбайливого ставлення до навколишнього середовища, економії ресурсів, прагненню до довговічності речей, що оточують людину, а й стимулює більш глибокі процеси, пов'язані зі створенням сприятливих умов для фізичного і психічного здоров'я людини [3].

Ключовим поняттям у сучасному проектуванні є категорія «середовище», бо утворює змістове ядро всіх видів художньо-практичних мистецтв, які об'єдналися під егідою дизайну. Природно, що й сама людина є складовою всіх компонентів і характеристик матеріально-просторових та емоційно-художніх умов існування певної популяції, що позначено терміном «середовище». Відтак, і властиві людині феномени та норми культури – від їх загальнолюдських складових до проявів особистої поведінки та практичної діяльності. У професійній сфері термін «середовище» трактується як «...сукупність предметів, процесів, природних та техногенних чинників у певному просторі, які визначають умови та особливості життєдіяльності людини» [10].

Специфіка різних культур і природних умов, в яких вони формувалися, окреслили прийоми організації простору, його розміри і форму, об'ємно-просторову композицію, предметне наповнення і характер розміщення предметів у просторі, що і демонструє художньо-проектні витоки екодизайну середовища. Властивою майже всім етнічним культурам є турбота про збереження природи. Етнокультурна ідентичність середовища та можливість його використання визначалися саме такими парадигмами. Рівень розвитку суспільства, техніки та науки впродовж тисячоліть дозволяв людині використовувати блага природи в необхідних обсягах без особливої шкоди для природного середовища.

В етнічній культурі, предметах побуту, декоративно-прикладному мистецтві чітко прослідковуються витоки екологічного підходу до проектування. Своєрідною матеріалізацією культурно-естетичних, ідейних, соціально-політичних поглядів та економічно-технологічних можливостей суспільства являється предметно-просторове середовище котре створене людьми. Світогляд суспільства та рівень розвитку технологій прослідковується в образах, декорі, конструкціях, функціях предметів і простору.

Проаналізувавши закордонну практику та на підставі професійного досвіду можна сформулювати перелік найпоширеніших методів екологічного проектування:

- комбінаторно-модульного формоутворення;
- проектного прогнозування;
- трансформації форми;
- біонічного формоутворення;
- стандартизації;
- уніфікації.

Студент, завдяки поєднанню логічного мислення з творчою ідеєю, може відповідати не лише запитам формування людиноцентричного середовища чи художньо-виразної форми виробів, а й втручатися у розв'язання значущіших задач. При цьому слід зазначити, що інтерактивна технологія навчання має забезпечити не просто механічну заміну одного методу іншим, а мусить надати алгоритм логічного переходу за допомогою активних методів від одного етапу освітнього процесу до іншого з метою забезпечення його якості та цілісності. Відтак, інтерактивна технологія навчання основам екодизайну має бути спрямованою на планомірне використання активних методів навчання та забезпечувати їх гармонійне втілення в освітній процес.

Наявність широкого діапазону засобів екодизайну допомагає зробити освітнє середовище ЗВО логічно спрямованим. Зазначені методи можуть використовуватись у всіх видах проектно-художньої діяльності та змінюватись у відповідності до різних завдань.

Висновки. Опираючись на актуальність та доцільність означеної проблеми наголошуємо на необхідності посилення уваги на загальнодержавному рівні до використання потужного навчально-виховного потенціалу екодизайну, що має невичерпні можливості для художньо-естетичного розвитку студентів. Недостатнє, на наш погляд, використання інтерактивних методів використання засобів екодизайну в освітньому процесі має стимулювати розробку і реалізацію регіональних програм з формування художньо-проектного досвіду студентів засобами екодизайну.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. Москва : Народное образование, 2001. 127 с.

2. Даниленко В.Я. Дизайн : підручник для студентів ВНЗ, які навчаються за спец. «Дизайн». Харків : ХДАДМ, 2003. 320 с.

3. Дизайнерська діяльність: екологічне проектування : науково-методичне видання / В.О. Свірко та ін. Київ : УкрНДІ ДЕ, 2016. 196 с.

4. Кондратьева К.А. Дизайн и экология культуры. Москва : МГХПУ, 2000. 105 с.

5. Пошетун О.І. Інтерактивні методи навчання. *Енциклопедія освіти* / Академія пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. Київ, 2008. С. 357–359.

6. Рибо Т.А. Психология чувств / пер. с фр. Ф.А. Иогансона. Киев-Харьков : Южно-Русское, 1897. 167 с.

7. Рунге В.Ф., Манусевич О.П. Эргономика в дизайне среды : учебное пособие. Москва : Архитектура-С, 2002. 328 с.

8. Сидоренко В.Ф. Модель «опережающего» образования. *Труды ВНИИТЭ*. 1986. Вип. 49. С. 41–48.

9. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : НАПН України, 2011. 320 с.

10. Словник з дизайну і ергономіки / В.О. Свірко та ін. Харків : НТМТ, 2009. 98 с.

11. Тименко В.П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2009. 381 с.

ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ БІБЛІОТЕК ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ВІДКРИТОГО ОПЕРАТИВНОГО ДОСТУПУ ДО НАУКОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

INFORMATION RESOURCES OF LIBRARIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN FORMATION OF OPEN OPERATIVE ACCESS TO SCIENTIFIC INFORMATION

Представлено результати аналітичного огляду проблеми продукування, збереження та ретрансляції інформаційних ресурсів, створених в рамках діяльності мережі освітянських бібліотек, зокрема, зокрема, бібліотек закладів вищої педагогічної освіти та у наданні вільного доступу до них, що є найголовнішою умовою розширення каналів наукової інформації та встановлення міжнародної колаборації дослідників. Розглянуто етапи становлення відкритої науки з часу оголошення Будапештської ініціативи відкритого простору, підкріплено різними стратегіями, практиками, платформами та застосуваннями. Встановлено, що модель відкритого доступу формується через призму створення відкритих платформ наукових журналів, інституційних репозитаріїв. Зазначено, що концепції та практики відкритої науки формуються в науково-інформаційному просторі у вигляді відкритих даних, розвитку дослідницьких інфраструктур. Висвітлено та окреслено принципи відкритої науки FAIR: Findability (Відшукованість), Accessibility (Доступність), Interoperability (Сумісність), Reusability (Багаторазовість) та відповідні метрики (показники), що відповідають кожному із зазначених принципів. Зосереджено увагу на методах відкритої науки, розвитку дослідницьких е-інфраструктур. Розглянуто основні міжнародні і вітчизняні практики та проекти в царині відкритої науки, зокрема, виокремлено найбільш значимі в сенсі розглядуваної проблеми публікації вітчизняних і зарубіжних дослідників. Констатовано, що тематичний спектр публікацій має істотні змістові розбіжності, обумовлені актуальними для дослідників, інституцій та країн, які репрезентовані дослідниками. В узагальненому вигляді ці розбіжності можемо артикулювати наступним чином: для вітчизняних розвідок характерними є наступні ознаки – оприлюднення типового складу ресурсів, внесених в інституційні репозитарії, особливості програмного забезпечення та виявлення міжнародних проектів, систем, – що ретранслюють процес створення альтернативних індикаторів та метрик відкритої науки. Зазначимо, що тематику зарубіжних досліджень спрямовано на встановлення взаємозв'язків між менеджментом репозитаріїв та розбудовою суспільства в руслі суспільної значимості інституційних репозитаріїв.

Ключові слова: інформаційні ресурси, мережа освітянських бібліотек, бібліотека закладу вищої освіти, інституційний репозитарій, принципи та метрики відкритої науки.

The results of the analytical review of the problem of production, preservation and retransmission of information resources created within the network of educational libraries, in particular, libraries of higher pedagogical education and providing free access to them, which is the main condition for expanding scientific information channels and establishing international collaboration. researchers. The stages of formation of open science since the announcement of the Budapest Open Space Initiative, supported by various strategies, practices, platforms and applications, are considered. It is established that the model of open access is formed through the prism of creating open platforms of scientific journals, institutional repositories. It is noted that the concepts and practices of open science are formed in the scientific and information space in the form of open data, the development of research infrastructures. The principles of FAIR open science are highlighted and outlined: Findability, Accessibility, Interoperability, Reusability and relevant metrics that meet each of these principles. The focus is on the methods of open science, the development of research e-infrastructures. The main international and domestic practices and projects in the field of open science are considered, in particular, the most significant in terms of the problem of publication of domestic and foreign researchers are highlighted. It was stated that the thematic range of publications has significant differences in content due to the relevance of researchers, institutions and countries represented by researchers. In general, these differences can be articulated as follows: domestic intelligence is characterized by the following features - disclosure of the typical composition of resources contributed to institutional repositories, software features and detection of international projects, systems - relaying the process of creating alternative indicators and metrics. It should be noted that the topic of foreign research is aimed at establishing relationships between the management of repositories and the development of society in line with the social significance of institutional repositories.

Key words: information resources, network of educational libraries, library of higher education institution, institutional repository, principles and metrics of open science.

УДК 378.6.103:004.05-025.28
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.56>

Кропачева Н.М.,
науковий співробітник відділу
науково-освітніх інформаційних
ресурсів
Державної науково-педагогічної
бібліотеки України імені
В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах невизначеності та неперервного процесу реформування освіти істотно змінилися вимоги до рівня оперативного доступу до результатів наукових досліджень, прозорості дослідницьких процесів та даних. Безперечність зазначеного твердження сприймається на рівні

аксіом, насамперед це стосується створення дослідницької е-інфраструктури закладів вищої освіти, забезпечення оперативного обміну науковими знаннями, інформаційними ресурсами, сприяючи розширенню наукового співробітництва на основі відкритих наукових даних. Практики відкритого доступу, принципи відкритої науки

обумовлюють перехід на відповідну парадигму діяльності закладу вищої освіти (надалі – ЗВО), закономірно ставлять високі вимоги перед сучасною бібліотекою, декларують необхідність впровадження соціокультурних, технологічних змін її діяльності. Бібліотека ЗВО виступає потужним інформаційним центром, забезпечуючи процес фахової підготовки майбутніх фахівців, важливою складовою якого є інформаційні ресурси.

Актуальність наукової розвідки нами вбачається у виявленні закономірностей дослідницької зацікавленості та перспектив можливого зближення тематичної спрямованості публікацій українських та зарубіжних дослідників, що уможливить і розширить когнітивний кругозір вітчизняних науковців, збагачуючи та поповнюючи інтелектуальний потенціал спільних наукових напрацювань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових джерел свідчить, що питання верифікації інформаційних ресурсів бібліотек закладів вищої освіти та співвіднесення їхнього розвитку на основі дотримання принципів відкритої науки стають в останні роки стрижневим напрямом для дослідників та представлено в численних наукових працях зарубіжних та вітчизняних фахівців. Зокрема, в своєму дослідженні ми орієнтуємось на надбання сучасних науковців, зокрема: В. Барабаш [1], Л. Бакуменко [2], А. Василенко [3], В. Копанєвої [5; 6], Н. Кропачевої [7], Л. Фамілярської [11], Т. Ярошенко [13], та ін.

Тезово окреслимо основні положення досліджень, проведених названими науковцями. Так, у фокусі наукової уваги В. Копанєвої знаходяться питання відкритої науки стосовно зближення бібліотечно-інформаційної діяльності з науково-дослідницькою, насамперед у проведенні інфометричних досліджень в цифрових ресурсах «для виявлення латентних закономірностей і виділення нових знань» [5, с. 82].

Попередні дослідження показують, що однією з причин такого стану є недостатня увага бібліотечних фахівців до вивчення й оцінки інформаційних потреб потенційних користувачів на етапі проектування роботи репозитарію [1].

Сучасний стан формування державної політики відкритої науки у Франції та аналогічні процеси, що відбуваються в інших країнах ЄС охарактеризовано в науковій розвідці А. Василенко. Особливу увагу автора зосереджено на координації діяльності спільнот дослідників державними інституціональними науковими структурами [3, с. 4].

Досліджуючи і визначаючи перспективи взаємодії репозитаріїв бібліотек ЗВО, Л. Бакуменко фокусує увагу на особливостях створення репозитаріїв, електронних архівів, визначаючи і прогнозує технічні можливості їхнього функціонування. Так, більшість репозитаріїв застосовують програмне забезпечення DSpace, EPrints, що

є вільними відкритими платформами для створення інституційних репозитаріїв [2].

Інформаційно-аналітичний огляд основних етапів розвитку відкритої науки представлено в публікації Т. Ярошенко, логічний висновок в якій авторка сформулювала у вигляді основних стратегій відкритого доступу, де, окрім «зеленого», «золотого», названо «гібридний» (журнали з платним доступом роблять конкретні публікації відкритими, після того, як автор сплачує встановлену видавцем вартість публікації); «бронзовий» – стосується статей, доступних для безкоштовного читання видавцями, без прямої згадки про будь-яку ліцензію [13, с. 19].

Продовжуючи розроблення стратегій «зеленого шляху» реалізації відкритого доступу до наукової інформації, що досягається через підтримку ініціативи відкритих архівів (Open Archives Initiative), зокрема створення інституційних репозитаріїв та відкритих журнальних платформ в університетах, які здійснюють найбільш потужний та інформаційно значущий вишкіл у підготовці наукових та освітніх ресурсів, адже заклади вищої освіти є складовою мережі освітянських бібліотек МОН та НАПН України, формуючи фахову підготовку майбутніх вчителів закладів дошкільної, середньої та професійно-технічної освіти, бібліотеки яких постійно координують та методично забезпечують інформаційний супровід наукових досліджень та освітнього процесу. Нормативно-законодавче та інформаційне забезпечення діяльності мережі освітянських бібліотек перебуває у фокусі наукової уваги фахівців Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського, яка є координаційним, методичним центром мережі освітянських бібліотек НАПН та МОН України [4].

Принципи і концептуальні засади відкритої науки висвітлено у міжнародних документах, що стосуються особливостей формування Європейського дослідницького простору, концепції відкритої науки (Open Science, 2015, European Cloud Initiative – Building a competitive data and knowledge economy in Europe, 2016, Open science monitor, 2020) [14].

Створення хмароорієнтованих систем підтримки дослідницької діяльності віртуального наукового колективу розглянуто в публікації М. Шишкіної в контексті організації академічних дослідницьких консорціумів, зокрема, авторкою репрезентовано започаткування Академічного дослідницького консорціуму з інтегрування баз даних, робототехніки і мовних технологій V4 + ACARDC. Основним результатом проекту V4 + ACARDC стало створення хмароорієнтованої системи ІТ-підтримки дослідницької діяльності віртуального наукового колективу [12].

Інформаційно-освітнє середовище розглянуто як «цілісну систему, яка складається із сукупності підсистем, що функціонують і забезпечують

педагогічну взаємодію учасників освітнього процесу на основі сучасних інформаційно-технічних і навчально-методичних засобів [11].

Семантичні особливості концепту «відкрита наука» структуровано за рівнем і місцем апробації базових понять, що формують проблемне поле зазначеного концепту відповідно до мети і цілей відкритої науки розглянуто Б. Фехером (Benedikt Fecher), С. Фрізіке (Sascha Friesike); Р. Касо (Roberto Caso), Т. Маргоні (Thomas Margoni), Р. Дукато (Rossana Ducato), П. Гуарда (Paolo Guarda), В. Москон (Valentina Moscon) проводять паралелі та вибудовують логічні конструкції в руслі становлення відкритого доступу, відкритої науки і відкритого суспільства [15; 17].

Серед зарубіжних досліджень з питань розвитку інституційних репозитаріїв слід також назвати наукову роботу І. Шьопфеля (Joachim Schöpfel), Д. Зендукової (D. Zendulkova) та О. Фатемі (O. Fatemi), в якій зроблено порівняльний аналіз цитувань публікацій в журналах відкритого доступу (DOAJ) та структури контенту репозитаріїв в країнах пострадянського простору. На основі кількісних показників змістового заповнення репозитаріїв закладів вищої освіти в країнах Європейського Союзу та країнах пострадянського простору встановлено принципові відмінності у термінологічній та змістовій складових принципів відкритої науки, а саме авторами сформовано основні тенденції розвитку репозитаріїв та тематичну спрямованість публікацій. Зокрема, в першому випадку – репозитаріїв ЗВО країн ЄС – спостерігаємо пріоритетність в дослідженнях моніторингових практик та обґрунтування в аналітичних розвідках зазначених домінант [20].

В аналітичній розвідці П. Муррей-Рост (P. Murray-Rust) окреслено рівні наявної проблеми щодо відкритості наукових даних, встановлено наявні суперечливі тенденції в застосуванні принципів відкритої науки і невизнанні комерційними видавничими установами зазначених положень [18].

Етапи становлення принципів та практик, що забезпечують оперативний повнотекстовий доступ до наукової інформації завдяки Ініціативі Відкритого доступу («Budapest Open Access Initiative», 2001), що дала назву концепції вільного обміну відкритими даними, насамперед, інституційних репозитаріїв як відлікової точки руху відкритого доступу, – простежено в публікації М. Хагеманн [16].

Термінологічна невизначеність поняття «відкрита наука» в цифрову добу продовжує поповнювати аргументну базу концептуальної розмитості цього поняття ще задовго до інформаційної експансії інтернет-технологій [15].

Метою дослідження є: виокремлення принципів відкритої науки стосовно до відповідної моделі науково-освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти і бібліотеки як структурного

підрозділу освітньої інституції. Втілення принципів відкритої освіти розглянуто в єдності двох напрямів: створення інституційних репозитаріїв і відкритих журнальних платформ, що регулюють і прогнозовано вибудовують проєкцію науково-освітніх інформаційних ресурсів.

Отже, метою нашого дослідження є проведення функціонального аналізу створення інформаційних ресурсів закладів вищої освіти в руслі дотримання принципів відкритої науки, що позиціонуються в таксономії близьких однорідних понять на основі їх спорідненості та підпорядкування, гіпотетично представлених у вигляді ланцюжка понять, що відображають етапи становлення принципів відкритої науки: відкритий доступ до публікацій – програмне забезпечення – відкрита експертна оцінка – відкриті освітні ресурси – метрики відкритої науки.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що інформаційне забезпечення діяльності закладів вищої освіти здійснюють бібліотечні установи, що формують розгалужене науково-освітнє та науково-дослідницьке середовище, стаючи пріоритетною складовою трансформаційних процесів, активно впливаючи на якість навчального процесу, наукової та науково-дослідницької діяльності, розширюючи джерельну базу документами навчальної та наукової тематики засобами бібліографічних, реферативних та аналітичних продуктів. Формуючи галузевий сегмент інформаційного науково-освітнього простору, бібліотеки ЗВО створюють інформаційні ресурси, що використовуються в освітньому процесі закладів середньої, професійно-технічної освіти, закладів післядипломної педагогічної освіти, які формують мережу освітянських бібліотек, основним завданням якої є «створення системи бібліотечно-інформаційного забезпечення науково-педагогічних та управлінських кадрів, вчителів, студентів на різних етапах здобуття та удосконалення фахових знань у навчально-виховному процесі, дослідницькій діяльності, <...> що сприятиме здійсненню основних завдань освітянської галузі: навчально-методичних, дослідницько-пошукових, творчо-інноваційних, культурно-просвітницьких [10].

До мережі освітянських бібліотек входять Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського (ДНПБ), Львівська обласна науково-педагогічна бібліотека, Науково-педагогічна бібліотека м. Миколаєва, спеціальні бібліотеки наукових установ НАПН України, бібліотеки обласних закладів післядипломної педагогічної освіти, закладів вищої освіти, що мають педагогічний та інженерно-педагогічний профілі, закладів професійної (професійно-технічної) та загальної середньої освіти, районних (міських) методичних кабінетів (центрів). Головною метою діяльності мережі освітянських бібліотек

є «формування єдиного галузевого інформаційного ресурсу, створення системи науково-інформаційного забезпечення освіти й науки через інтегрування інформаційних ресурсів освітянських книгозбірень» [9, с. 245].

Зазначимо, що створення репозитаріїв, відкритих журнальних платформ наукових періодичних видань стають визначальними напрямками діяльності бібліотек закладів вищої освіти на основі інтеграції навчальної платформи MOODLE, призначеної для створення персоналізованого навчального середовища, репозитаріїв, відкритих журнальних платформ (Open Journal Systems).

В той же час сам процес модернізації структури та змісту вищої освіти, як наголошується в Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, визначає виконання завдань віддаленої та близької перспективи, в контексті її місійної тріади «освіта – дослідження – інновації», яка вимагає «оптимізації мережі закладів вищої освіти шляхом їх укрупнення, консолідації і концентрації ресурсів у них та вдосконалення національного університетського рейтингування, розвитку інших механізмів оцінювання конкурентоспроможності освітньої якості, зрештою, створення університетів світового класу; оновлення освітніх програм на засадах посилення їх міждисциплінарності та випереджальності; створення умов для реалізації дослідницько-інноваційного потенціалу науково-педагогічних працівників; створення індустрії інноваційних цифрових технологій та засобів навчання [8, с. 32–33].

Відтак сучасний інформаційний простір вимагає формування принципово нової моделі розвитку інформаційного простору, а формування в ньому інформаційних ресурсів залишається пріоритетним напрямком їхньої діяльності.

Відтак зміна позицій освітянських бібліотек у взаємовідносинах з користувачами, перегляд вимог до бібліотечних сервісів, індивідуальних і групових форм бібліотечної діяльності – стають вирішальними чинниками у формуванні електронних масивів наукових знань та організації відкритого доступу до них. Вони генерують, вилучають та надають доступ до цілком реального об'єкта – знань у вигляді інформаційного ресурсу.

Міжнародною Хартією відкритих даних визначено, що відкритими називаються артикульовані цифрові дані з технічними і нормативними характеристиками, що дозволяють використовувати і розповсюджувати їх всім категоріям користувачів, незалежно від того де він знаходиться і без часових обмежень (рис. 1).

Як бачимо, створення баз відкритих даних, публікаційних відкритих платформ, публікація відкритих даних і результатів досліджень розглядається міжнародною спільнотою як основний контур відкритої науки, кожному з елементів якої відповідає певний алгоритм завдань, які потрібно виконати для поступового переходу від простішого до більш ускладненого та розгалуженого алгоритму дій і рішень.

Як зазначають дослідники, існує значна кількість способів, що зроблять доступними дані наукового дослідження:

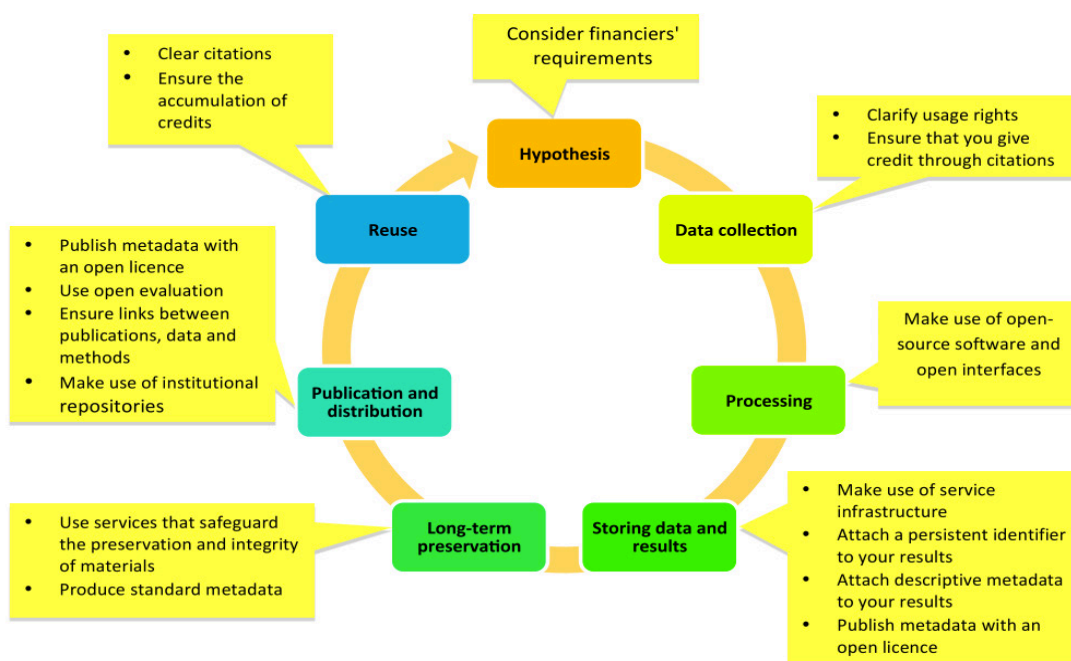


Рис. 1. Сприяння відкритості на різних етапах процесу дослідження (Open Science and Research Initiative, 2014)

Джерело: <https://www.fosteropenscience.eu/sites/default/files/images/OpenScienceResearchInitiative-ResearchLifecycle.png>.

– публікація даних без відповідного супроводу, що є загальноприйнятою практикою, тобто без статті, в якій викладено хід, інструментарій дослідження;

– внесення даних у безкоштовні архіви, такі як Zenodo, E-Lis;

– внесення даних у спеціалізовані репозитарії даних, наприклад, Scientific Data (Springer Nature) [13].

З огляду на теоретичні рефлексії та практики сучасних науковців, в яких продовжено та деталізовано принципи відкритої науки FAIR (Findability, Accessibility, Interoperability, Reusability), задекларовані на Лоренцівському семінарі (Університеті Лейдена, Нідерланди) і опубліковані в 2016 році, – розроблено набір із чотирнадцяти метрик для кількісного визначення їхніх рівнів. Так, в статті Н. Кропачевої представлено в узагальненому вигляді, певним чином підсумовуючи наукові розвідки українських дослідників [7, с. 25].

Результативність використання інституційних репозитаріїв завдяки їх системній інтеграції й організації єдиної точки доступу до сукупного ресурсу територіально розподілених репозитаріїв вважаємо публікацію В. Копанєвої, в якій досліджено систему «Simple Search Metadata in Open Ukraine Archives», що є «інтегровальним елементом та відправним пунктом доступу до ресурсів репозитаріїв українських інституцій» [6, с. 121]. що більшість наукових досліджень орієнтована на два взаємопов'язані напрями, по-перше, моніторинг контенту репозитаріїв, вивчення та встановлення співвідношення навчального та науково-дослідницького компонентів, по-друге, певні аспекти вибору програмного забезпечення залежно від профіля ЗВО та перспектив включення інституційних репозитаріїв в інформаційно-освітнє середовище за рівнем і місцем їх продукування.

Зазначена система підтримується Інститутом систем НАН України, Житомирським державним

університетом імені Івана Франка та Інститутом цифрової освіти НАПН України (в минулому – Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України). Серед 74-х відкритих архівів України в системі SSMOUA є наступна інформація про репозитарії мережі освітянських бібліотек, зокрема, семи бібліотек закладів вищої педагогічної освіти: Електр. архів Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна; Електронний архів Сум. держ. пед. ун-ту ім. А. С. Макаренка, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, ДПУ ім. Григорія Сковороди (м. Переяслав), НПУ ім. М. П. Драгоманова, ТНПУ ім. В. Гнатюка, Центральноукр. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка.

Особливістю ресурсу є те, що в ньому можна зберігати документи, фотографії, презентації, для вільного використання світовою спільнотою. На рис. 2. візуалізовано дизайн системи пошуку у відкритих архівах.

Основним та оперативним джерелом інформації про стан та розвиток вітчизняної та світової науки були й залишаються наукові журнали, фахові видання. Тому в працях бібліотечних фахівців активно розвивається такий напрям роботи, як веббіографія (облік та впорядкування різноманітних за змістом і видами електронних ресурсів Інтернету) для полегшення інформаційно-пошукової діяльності користувачів; представленість в електронних каталогах бібліотек фахових видань, згрупованих за галузями, на архіви яких можна вийти безпосередньо з каталогів бібліотеки [1, с. 25; 2, с. 133].

Продукування інформаційних ресурсів є одним з основних завдань наукових бібліотек, зокрема і суспільства в цілому. Тобто під продукуванням інформаційних ресурсів ми розуміємо створення нових видів інформаційних ресурсів на основі існуючих даних. Для створення ефективних інформаційних ресурсів необхідно провести повний

Принципи та метрики відкритої науки

Відшукуваність (Findability)	Доступність (Accessibility)	Сумісність (Interoperability)	Багаторазовість (Reusability)
B1. Присвоєння даним (метаданим) глобально унікального і постійного ідентифікатора	D1. Дані (метадані) можна знайти за їх ідентифікатором за допомогою стандартизованого протоколу зв'язку	C1. Дані (метадані) використовують для представлення знань на формальній, доступній, загальній та широковживаній мові	B1. Дані (метадані) мають велику кількість точних і відповідних ознак
B2. Дані описуються великою кількістю метаданих.	D1.1. Протокол відкритий, безплатний і реалізований універсально	C2. Дані (метадані) використовують лексикон, який відповідає принципам ВДСБ	B1.1. Дані (метадані) видаються з чіткою та доступною ліцензією на використання даних
B3. Дані (метадані) реєструються або індексуються в ресурсі, який достатньо легко знайти.	D1.2. Протокол передбачає процедуру автентифікації та авторизації, де це необхідно.	C3. Дані (метадані) включають кваліфіковані посилання на інші дані (метадані).	B1.2. Дані (метадані) пов'язані з їхнім походженням.
B4. Метадані вказують ідентифікатор даних.	D2. Метадані доступні навіть тоді, коли даних більше немає в наявності.		B1.3. Дані (метадані) відповідають доменним стандартам спільноти

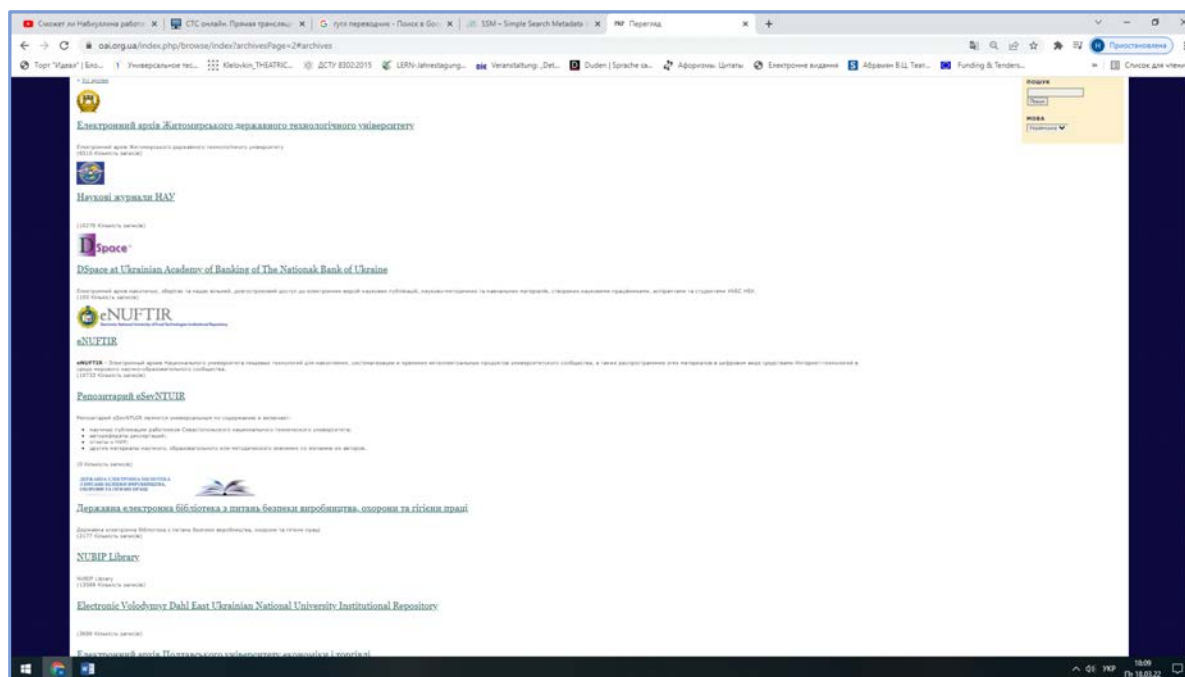


Рис. 2. Інтерфейс системи пошуку у відкритих архівах України
Simpl Search metadata in Open Ukraine Archives

і ґрунтовний аналіз даних, знань, що закладаються у ресурс, визначити взаємозв'язки між ними. Це є основною проблемою при створенні автоматизованих засобів розробки інформаційних ресурсів.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Отже, бібліотеки ЗВО як провідні соціальні інститути, що займаються збором, зберіганням і наданням суспільно корисної інформації, формують інформаційні ресурси, які в цілому представляють собою концентрований масив документованої інформації, що повідомляє знання з усіх галузей діяльності суспільства. Своєю діяльністю вони сприяють розбудові національного інформаційного науково-освітнього та культурного простору, реалізації державної політики у галузі освіти.

Подальші наукові пошуки вітчизняних і зарубіжних дослідників уможливають визначення наступних напрямів наукових розвідок: співвідношення і кореляція цитування дисертацій, розміщених в репозитаріях відкритого доступу і цитування дисертаційних робіт; проведення порівняльних студій щодо розвитку інституційних репозитаріїв як специфічного, орієнтованого на збереження інтелектуальних результатів університетської спільноти, електронного сховища, що розглядається як нова стратегія та дозволяє застосовувати системні важелі впливу для пришвидшення змін у всіх секторах університетського життя.

Констатовано, що принципи і метрики відкритої науки доповнюються та набувають оновленого змісту в розроблених інтегративних моделях дослідницької співпраці, створення дослідницьких

груп для вирішення спільних завдань, де на перше місце виходять відкритість, оперативність, відтворюваність та доступність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барабаш В., Глєбова Л. Інформаційні ресурси бібліотеки закладу вищої освіти як джерело розвитку інтелектуального та духовного потенціалу студентів. *Соціум. Документ. Комунікація. Серія : Історичні науки*. Переяслав-Хм. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Переяслав : 2019. Вип. 6, Т. 2. С. 11–27. URL: <https://sdc-journal.com/index.php/journal/article/view/203>. – Дата звернення: 20.02.2022.
2. Бакуменко Л. Г. Репозитарії бібліотек вищих навчальних закладів України: принципи організації корпоративної взаємодії : дис....к. соц. комунік. : спец. 27.00.03 «Книгознавство, бібліотекознавство, бібліографознавство». ХДАК. Харків, 2013. 236 арк.
3. Василенко А. Ю. Розвиток та реалізація політики відкритої науки в державах ЄС: приклад Франції. *Державне управління: теорія та практика*. 2019. № 1. С. 71–77. DOI: <https://doi.org/10.36030-2311-6722-2019-1-71-77>.
4. Довідник інструктивних матеріалів для освітянських бібліотек МОН України та НАПН України (2017–2019 рр.). Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. Упоряд. : І. І. Хемчан, Л. М. Бондар. Київ : [б. в.], 2019. 95 с. (Дата звернення: 10.02.22). URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v4_31290-03#Text.
5. Копанєва В. О. Бібліотека в середовищі цифрової науки: системно-інтеграційна взаємодія. Київ : Ліра-К, 2020. 322 с.
6. Копанєва В., Костенко, Л. Система репозитаріїв України. *Наук. праці Нац. б-ки України ім.*

В. І. Вернадського. 2021. Вип. 61. С. 115–127. DOI: <https://doi.org/10.15407/nr.61.115>.

7. Кропочева Н. М. Репозитарії закладів вищої педагогічної освіти: нові можливості для наукових бібліотек. *Бібліотечний Меркурій*. 2021. Вип. 2(26). С. 118–133. DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-3335.2021.2\(26\).245130](https://doi.org/10.18524/2707-3335.2021.2(26).245130).

8. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Конві Прінт, 2021. 384 с. С. 150. (До 30-річчя незалежності України). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>.

9. Організація і методика створення галузевих бібліотечно-інформаційних ресурсів для освітньої галузі України : кол. монографія. Авт. кол.: Л. О. Біла, Л. М. Бондар, О. Б. Бондарчук та ін. НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. Київ : [б. в.], 2016. 175 с.

10. Положення про мережу освітніх бібліотек Міністерства Освіти і Науки України та Академії педагогічних наук України : спільний наказ МОН України та АПН України від 30.05. 2003 р. № 334/31. URL: https://dnppb.gov.ua/wp-content/uploads/2016/02/manage_1_1.pdf. Дата перегляду: 29.01.2021.

11. Фамілярська Л. Л. (2021) Діджиталізація процесу педагогіки партнерства в умовах нової української школи. Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ : *Матеріали наук.-практ. конф.* URL: <http://conf.zippo.net.ua/?p=152>.

12. Шишкіна М. П. Організація навчального і наукового співробітництва у віртуальних системах відкритої науки у закладах вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. 2 (18). стор. 116–123.

13. Ярошенко Т. Відкритий доступ, відкрита наука, відкриті дані: як це було і куди йдемо (до 20-ліття

Будапештської ініціативи відкритого доступу. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2021. Вип. 8. С. 10–26. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7654.8.2021.247582>.

14. European Cloud Initiative – Building a competitive data and knowledge economy in Europe. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, 19.4.2016. URL: <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0178&from=EN>.

15. Fecher B., Friesike S. Open Science: One Term, Five Schools of Thought. *RatSWD Working Paper Series*. 2013. Vol. 218. P. 17–47. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2272036>.

16. Hagemann, M. BOAI: Leading the Charge on open Access publishing. *Research features*. 2017. URL: <https://cutt.ly/yYy1nuv> (accessed: 17.11.2021).

17. Margoni Th., Caso, R., Ducato, R., Guarda, P., Moscon, V. (2016). Open Access, Open Science, Open Society. *Trento Law and Technology Research Group, Research Paper*. No. 27. P. 1–28. URL: <http://www.lawtech.jus.unitn.it>.

18. Murray-Rust P. Open data in science. *Serials Review*. 2008. Vol. 34, № 1. P. 52–64. <https://doi.org/10.1080/00987913.2008.10765152>. Open Science Definition. *FOSTER*. <https://cutt.ly/KYy02fu> (accessed 17.11.2021).

19. Seaman D. Discovering the Information Needs of Humanists When Planning an Institutional Repository [Electronic resource]. *D-lib magazine*. Marc/April 2011. Vol. 17. No. 3/4. Acces Mode: <http://www.dlib/march11/seaman/03seaman.html>. Title from the Screen.

20. Schöpfel J. Electronic theses and dissertations in CRIS / J. Schöpfel1, D. Zendulkova, O. Fatemi. Electronic theses and dissertations in CRIS // *Procedia Computer Science*. – 2014. – Vol. 33. – P. 110–117.

INTEGRATING E-LEARNING IN UKRAINIAN LANGUAGE TEACHING FOR INTERNATIONAL STUDENTS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ІНТЕГРАЦІЯ Е-LEARNING ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The article actualizes the use of E-learning technologies in teaching Ukrainian language to foreign students in higher education institutions. It is impossible to imagine both formal and non-formal language study without modern e-learning technologies. Traditional and online learning really coexist.

In the article the attempt to solve contradiction between the lack of development and implementation of digital learning tools (e-books, podcasts, multimedia, language study online laboratories in social networks), electronic study platforms and their need for foreign students of higher education institution was revealed. Regarded to this, we see the sharp necessity of implementation e-learning technologies into teaching Ukrainian as a second language to international students. On the ground of systemic and comparative analysis of international methodical and scientific literature, sites of HEI, interactive electronic study tools, generalized practical experience of integrating modern teaching methodic at Language Training Foreign Citizens Department of Sumy State University. National and international experience of e-learning in teaching language is integrated into Ukrainian language training. Rapid development of online resources, social networks, electronic interactive learning tools for language learning enhance foreign students to open new opportunities for high-quality learning and rapid mastery of Ukrainian as a second language. Today, such innovative forms as blended learning are gaining special importance.

The practical experience of using interactive teaching tools in teaching Ukrainian as a second language for foreign students is revealed. For teaching study discipline «Ukrainian as a foreign» an electronic study materials (professionally oriented texts, online tests, video, mental cards, etc.) at inner study educational platforms of Sumy State University, such as Mix (<https://mix.sumdu.edu.ua/>), Open Course Ware (<https://ocw.sumdu.edu.ua/>) and also language online laboratories in social network Facebook were integrated. We pay attention, that the concept of our research is based on the ground of theoretical and methodical aspects.

Key words: education, E-learning technologies, interactive learning tools, blended learning, Ukrainian as a second language (USL), international students.

Стаття актуалізує застосування E-learning технологій під час викладання української

мови іноземним студентам у закладах вищої освіти. Неможливо уявити як формальне, так і неформальне вивчення мови без сучасних технологій електронного навчання. Традиційне та онлайн-навчання дійсно співіснують. У статті здійснено спробу вирішити суперечність між недостатньою розробленістю її імплементацією цифрових навчальних засобів, (електронних книг, подкастів, мультимедійного забезпечення, навчальних мовних онлайн лабораторій у соціальних мережах) та електронних навчальних платформ і потребою у них іноземних студентів закладів вищої освіти. На основі системного та компаративного аналізу міжнародної методичної та наукової літератури, сайтів ЗВО, інтерактивних засобів електронного навчання, узагальнено практичний досвід застосування нових методик викладання на кафедрі мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету. Національний та міжнародний досвід електронного навчання інтегровано у викладання української мови як іноземної. Швидкий розвиток онлайн-ресурсів, соціальних мереж, електронних інтерактивних засобів навчання для вивчення мови сприяють відкриттю іноземним студентам нових можливостей для їх якісного навчання та швидкого оволодіння українською як другою мовою. Сьогодні особливого значення набувають такі інноваційні форми, як змішане навчання. Деталізовано практичний досвід застосування електронних інтерактивних засобів навчання та навчальних ресурсів під час викладання української як другої мови для іноземних студентів. Для викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» інтегровано електронні навчальні матеріали (професійно орієнтовані тексти, онлайн тести, відео, ментальні карти та інше) на внутрішніх навчальних платформах СумДУ, таких як Mix (<https://mix.sumdu.edu.ua/>), Open Course Ware (<https://ocw.sumdu.edu.ua/>), а також мовні онлайн лабораторії у соціальній мережі Facebook. Зазначаємо, що концепція нашого дослідження здійснюється на основі теоретико-методичних аспектів.

Ключові слова: освіта, технології електронного навчання, інтерактивні засоби навчання, змішане навчання, українська як друга мова (USL), іноземні студенти.

UDC 37:004:811.161.2'242

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.57>

Levenok I.S.,

PhD in Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Language Training
of Foreign Citizens Department
Sumy State University

Sydorenko O.P.,

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Head of the Language Training
of Foreign Citizens Department
Sumy State University

The problem of research. According to definitions provided by UNESCO [3], the notions of “distance learning”, “e-learning” and “online learning” are synonymous, as they involve learning through the Internet and multimedia. The researches from University of Missouri J.L Moore, C. Dickson-Dean, K. Galyen emphasize, that the correct use of each term is difficult as it depends from “different

environments with a variety of characteristics” [8, 129-135]. Numerous works of scientists show that the issue of application of innovative teaching methods is one of the priorities in the methodology of language teaching. Research of new learning technologies, including the method of blended learning, is based on the achievements of linguistics, language didactics, psychology, pedagogy [1, 80-84].

International researches note, that technology has become an increasingly common part of a students' daily life. Extensive use of mobile devices, mp3 players, personal computers and various other digital "toys" have organized the learning lives of many international students. The "digital generation" of foreigners (referred to as Generation Y in European countries) is not surprising, which has attracted the attention of scholars in higher education in language teaching of foreigners, and not only to motivate language learning and to form a second language personality.

Analysis of recent research and publications.

The following methods of research analysis are used: systematic analysis of national and international methodological and scientific literature, analysis of free educational sites, comparative analysis of e-learning technologies, generalization of experience in implementation of new teaching methods and interactive learning tools at the Language Training of Foreign Citizens Department of Sumy State University.

The main provisions of traditional and online language learning organization are revealed by Ukrainian researches Bidenko L.V., Kushnir I.M., Nazarevych L.T.; blended learning in higher education institutions are considered in the works of national and international researchers Godovanets N.I., Kukharensky V.M., Sikora J.B., Sams A., Jonathan Bergmann, Purnima Valiathan, Roger Roger Schank, cited by Donald Clark in his article Blended Learning, defines it as the use, to some extent, of e-learning and classroom learning by Siobhán McPhee & Graham Pickren ("Blended learning for international students: a multidisciplinary approach"). Graham C. R., Garrison, D. R., & Anderson ("E-learning in the 21st century: A framework for research and practice") deal with the introduction of E-learning technologies in the educational process. Purnima Valiathan, Roger Shank, to whom Donald Clark refers in his article "Blended Learning", defines blended learning as the use of e-learning and audit training. Researches Garrison and Vaughan believe, that blended learning is "organic integration of thoughtfully selected and complementary personal and online approaches and methods" [4].

Spanish researches Garcia-Penalvo Francisco Jose presented the collective investigation about detailing an experience of use modern interactive approaches in the book "Multiculturalism in Technology-Based Education: Case Studies on ICT-Supported Approaches". It is found that although some students have adopted electronic generation technologies and tools, this is by no means a universal means of satisfying the learning experience of international students [5].

Therefore, we **highlight previously unresolved parts of the overall problem.** According to

international researchers, the "digital gap" has been identified in the student environment, so there are contradictions between the lack of development of digital learning tools (e-books, podcasts, multimedia) and the need for foreign students. Regarded to this, we see the sharp necessity of implementation e-learning technologies into teaching Ukrainian as a second language to international students.

The purpose of the article is to analyze and describe implementation of e-learning sources into Ukrainian language teaching for international students at higher education institution.

Presenting main material. According to the plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine, digital materials for foreign students are being developed. "Speak Ukrainian" educational website is designed for international students who want to learn Ukrainian language. This site is designed for both beginners and those who want to improve their knowledge (the platform is available at the link - <https://speakukraine.net>).

The results of various pedagogical competitions (competition of pedagogical innovations, competition for the use of mobile devices, etc.) at Sumy State University (SSU) allow us to state that teachers are gradually implementing such methodological solutions in the educational process, which try to combine traditional learning technologies with E-learning technologies. Sumy State University is an active participant in the implementation of blended learning models. From 2016 to 2019, an experiment was conducted to test the models of blended learning proposed by lecturers and researches. The Department of Language Training of Foreign Citizens of SSU does not stand aside. The developed distance course for foreign students is a confirmation of this (on the inner study platform Open Course Ware (OCW) of SSU). Development of electronic textbooks, videos, elements of gamification in blended learning and inverted learning for foreign students are a priority in the formation of Ukrainian-language professional competence of international students.

A full-fledged element of classes in accordance with the provisions on distance learning (On approval of the Regulations on distance learning) are electronic educational resources, which include educational, scientific, informational, reference materials and tools developed in electronic form and presented on media or placed on a computer. Computer networks, reproduced with the help of electronic technical means and used to ensure the educational activities of applicants [2].

At classes we offer to use mobile devices, smartphones, which help to create a visual series, and this greatly facilitates the strength of memorization of Ukrainian words. Use of multimedia presentations in PowerPoint, educational videos (For example, youtube channel "Interesting Science" (<https://www.youtube.com/channel/UC...>)).

com/channel / UCMIVE71tHEUDkuw8tPxtzSQ), podcasts from "Ukrainian Lessons Podcasts" (<https://www.ukrainianlessons.com>) promotes the formation of skills of serving culturally marked units within a certain context, mastering etiquette formulas of communication. We have to note, that the formation of Ukrainian-speaking professional competence of international students in Ukrainian as a foreign language is facilitated by listening to podcasts ("Podcast - a digital media file or a series of such files distributed on the Internet for playback on portable media players or personal computers. can resemble a radio show, a sound show, contain interviews, lectures or anything else that belongs to the oral genre") [7]. The teacher Anna Ogoiko, who created this resource, uses many different tools and methods of transmitting information: music, movies, images, which helps motivate to learn the Ukrainian language and better master the material.

Mobile and Internet learning technologies (whiteboard, multimedia presentations in PowerPoint) help to prepare for practical classes.

For example, to develop communication skills, the ability to discuss with foreign students, we offer viewing of fragments of the educational series "Doctor on Duty", "Doctor House". For senior students, when the lexical, grammatical and articulatory base is already formed, working with blogs and engaging in web discussions is effective [6].

There are online labs for professional language learning. For example, in order to help medical students prepare for interaction with a real patient and improve communication skills, the University of Texas at Dallas (USA) offers augmented reality classes (Virtual Patient Project Aims To Develop Smarter Medical Students) and virtual dialogue modeling. with patients. Virtual patient modeling technologies are designed for students so that they can model practical advice for virtual patients [7, 389-407].

Since 2019, at SSU has functioning a training and research laboratory of virtual and augmented reality ULab (ULab.sumdu.edu.ua). It is unique in that it allows you to model equipment, conduct virtual social scenarios, interactive tours, interaction of participants in educational simulations. there was an opportunity for international students to study the structure of the human body.

Mixing face-to-face and distance learning: this form of blended learning is the most common. Learning materials and tasks can be posted in the system Moodle or MIX, social networks such as Edmodo, Facebook and create conditions for blended learning and the use of, for example, "inverted" model in the classroom. Blended learning successfully combines the process of direct personal communication in teacher-student systems with online interaction through computer-based language learning systems that help create a virtual learning environment.

This model contributed to increase the efficiency of classroom work of teachers and international students and the organization of independent work of students using electronic learning resources and social networks (MIX, Facebook, etc.)

International students were offered a preliminary independent study of a part of the study material in the discipline "Ukrainian as a foreign language" using electronic resources (professionally oriented texts, online tests, videos, mental maps) posted on the resource of SSU Mix. <https://mix.sumdu.edu.ua/>), or with the use of the open educational resource OCW (<https://ocw.sumdu.edu.ua/>).

Australian scientist and researcher Josh McCarthy shares his experience of using the Facebook network for developing communicative skills of international students, provoking discussions between students, their interpretation of images, etc. Chapter "Online networking: integrating international students into first year university through the strategic use of participatory media" presents the usage of Facebook in helping "immerse international students into Australian university culture at a first-year level by furthering the development of academic and social relationships between peers" [5, 189-210]. We also have the practice of using Facebook network and have an author's language laboratory on Facebook "Ukr.Lang.Laboratory for foreign students" (<https://www.facebook.com/groups/2580388622284576/> founded by I. Levenok). Participants of this language laboratory made projects "International students of SSU support doctors" in support to doctors, who struggled against Covid-19. International students pinned images on Facebook-wall and wrote descriptions, thankful supporting words in Ukrainian and in their native language. The presentation of their online mini-projects was presented in Ukrainian language at scientific conference. The colleague and researcher L. Nazarevych (Ternopil Ivan Puluj National Technical University), is the founder of study platform at Facebook "Ukrainer for foreigners". She organizes speech activities with foreign students and presents tasks for fluent Ukrainian speech. Another modern researcher I. Kushnir (V.N. Karazin Kharkiv National University) also implement Facebook network activity for Ukrainian language study to international students.

Conclusion. An implementation of e-learning sources into Ukrainian language teaching for international students at higher education institution is described. According to national and international experience, we may conclude, that there are variety of online platforms, virtual activities, social networks, interactive learning tools, etc. that can be successfully integrated into language study. The advantages of e-learning, blended learning during the language training of international students are revealed. Study platforms and materials (printed and electronically

textbooks and manuals), and the latter is supplemented by various inserts for more successful mastering of the discipline. Programs, and the courses enriched with-learning technologies become more attractive to international students. The perspectives of our further researches are going to be revealed by investigation and developing digital tools for language study.

REFERENCES:

1. Біденко Л.В. Змішане навчання як нова форма організації мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів. *Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 80-84.
2. Про затвердження положення про електронні ресурси: Наказ МОН від 01.09.2016 р. № 1061. [On approval of the Regulations on electronic resources] Відновлено з: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>.
3. Developing countries in the e-learning era - unesdoc.unesco. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218002_eng.
4. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. New York, NY: Wiley. 2008.
5. Garcia Penalvo F.J., Multiculturalism in Technology-Based Education: Case Studies on ICT-Supported Approaches" 2012, pp. 382.
6. Lave, J., Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York City, New York: Cambridge University Press. 1991.
7. Levenok, I. S., Semenog, O. M. The professional language competence of foreign students of medical specialties: content, forms, methods of formation at higher educational establishments. *Vectors of development of modern pedagogical and of psychological science in Ukraine and EU countries*. Riga: Izdevnieciba «Baltija Publishing». 2020. P. 2, pp. 389–408.
8. Moore J.L., Dickson-Dean C., Galyen K. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*. 2011. Volume 14, Issue 2, 129-135.

ВИКОРИСТАННЯ ГІС-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ГЕОГРАФІЯ)»

USE OF GIS-TECHNOLOGIES FOR FORMATION OF SUBJECT COMPETENCIES OF STUDENTS OF THE SPECIALTY «SECONDARY EDUCATION (GEOGRAPHY)»

УДК 528.91
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.58>

Лета В.В.,
канд. геогр. наук,
ст. викладач кафедри фізичної географії та раціонального природокористування
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Карабінюк М.М.,
канд. геогр. наук,
ст. викладач кафедри фізичної географії та раціонального природокористування
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Озимко Р.Р.,
докт. філософії за спеціальністю 103 «Науки про Землю»,
ст. викладач кафедри фізичної географії та раціонального природокористування
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Микита М.М.,
канд. геогр. наук,
доцент кафедри фізичної географії та раціонального природокористування
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Салюк М.Р.,
канд. геогр. наук,
доцент кафедри фізичної географії та раціонального природокористування
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

У статті проаналізовано роль інформаційних технологій, в тому числі й геоінформаційних (ГІС-технологій) у розвитку сучасного, вже інформаційного суспільства. ГІС-технології розглянуто на прикладі використання спеціалізованого програмного забезпечення під час викладання дисциплін «Основи картографії» та «Географічні інформаційні системи» для студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)» географічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Розглянуто проблеми та перспективи використання компетентного підходу в сучасній педагогіці, зокрема для навчання практичних умінь та навичок. Вивчено структуру ГІС-технологій на прикладі програмного пакету ArcGIS. Описано можливості роботи з просторово-координуваними даними за допомогою інструментів модулів ArcMap і ArcScene, зокрема для створення, редагування та візуалізації географічної інформації у вигляді різноманітних картографічних творів, зокрема цифрових та електронних карт, картодіаграм, тривимірних зображень, геоінформаційних систем та геопорталів. Аргументовано важливість попереднього вивчення окремих географічних дисциплін для предметного освоєння умінь і навичок картографування. Розглянуто основні предметні компетентності, які формуються у студентів внаслідок вивчення дисциплін «Основи картографії» та «Географічні інформаційні системи» згідно освітньої програми «Географія» для спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)». Проаналізовано також програмні результати послідовного вивчення студентами основ картографування та роботи з базами даних і геоінформаційними системами на прикладі програмного пакету ArcGIS. Розглянуто можливість використання набутих умінь і навичок у межах практичної діяльності, зокрема вчителями на уроках географії в закладах загальної середньої освіти та викладачами географічних факультетів вищих навчальних закладів. Виявлено перспективи подальшого використання ГІС-технологій для навчання студентів спеціальності «Середня освіта (Географія)» з метою набуття нових предметних компетентностей.

Ключові слова: компетентнісний підхід, інформаційні технології, вища освіта, результати вивчення дисципліни.

The article analyzes the role of information technologies, including geoinformation (GIS-technologies) in the development of modern, already information society. GIS-technologies are considered on the example of the use of specialized software in teaching the disciplines "Fundamentals of Cartography" and "Geographic Information Systems" for students majoring in 014 "Secondary Education (Geography)" Faculty of Geography, Uzhgorod National University. Problems and prospects of using the competence approach in modern pedagogy, in particular for the acquisition of practical skills, are considered. The structure of GIS technologies on the example of ArcGIS software package is studied. The possibilities of working with spatially coordinated data using the tools of ArcMap and ArcScene modules are described, in particular for creating, editing and visualizing geographical information in the form of various cartographic works, including digital and electronic maps, map diagrams, three-dimensional images, geographic information systems and geoportals. The importance of preliminary study of certain geographical disciplines for the subject development of mapping skills and abilities is argued. The main subject competencies that are formed in students as a result of studying the disciplines "Fundamentals of Cartography" and "Geographic Information Systems" according to the educational program "Geography" for the specialty 014 "Secondary Education (Geography)" are considered. The program results of students' consistent study of the basics of mapping and work with databases and geographic information systems on the example of the ArcGIS software package are also analyzed. The possibility of using the acquired skills and abilities within the framework of practical activities is considered, in particular by teachers in geography lessons in general secondary education institutions and teachers of geographical faculties of higher educational institutions. Prospects for further use of GIS technologies for teaching students majoring in "Secondary Education (Geography)" in order to acquire new subject competencies.

Key words: competence approach, information technologies, higher education, results of studying the discipline.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зростаючі темпи розвитку суспільства призвели до того, що інформація наразі є одним з важливих суспільних ресурсів, а інформаційні технології стали невід'ємною частиною життєдіяльності людини. Від так, виникає необхідність підготовки фахівців, які здатні оперативно створювати, переробляти та використовувати інформацію в межах науково-технічної, соціально-економічної

й освітньо-культурної діяльності. Підготовка таких фахівців залежить від рівня сучасної освіти в середній та вищій школах, перед якими зараз стоїть важливе завдання – підготувати людину до життя в інформаційному суспільстві в умовах цифрової трансформації науки та освіти. Важливо при цьому використовувати новітні підходи, засоби та методи навчання. Серед таких проаналізуємо перспективи використання компетентного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Використання компетентнісного підходу в сучасній педагогіці неодноразово досліджено в працях як закордонних учених: К. Пайонк, Р. Бадер, Д. Равен й інші, так і вітчизняних: Пахомова О.В., Третяк А.І., Ткаченко І.В., Овчарук О.В., Бібік Н.М. та інші [1]. У працях вказаних дослідників компетентність в освітній практиці розглядається як результат навчання у вигляді предметних умінь і навичок, які базуються на теоретичних знаннях і практичному досвіді.

В сучасній педагогіці проблеми та перспективи використання компетентнісного підходу активно досліджуються, але питання практичної реалізації не розкриті в достатній мірі. З огляду на це, розглянемо особливості формування предметних компетентностей при вивченні ГІС-технологій студентами географічних факультетів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відомо, що інформаційні технології широко використовуються в різних аспектах життя людини як у побуті, так і в професійній діяльності. Проте, саме в межах навчального процесу учні та студенти мають змогу не лише ознайомитись з сучасними здобутками в інформаційній сфері, але й предметно оволодіти інформаційними (учні ЗЗСО) та геоінформаційними (студенти ЗВО) технологіями. Зокрема, студенти спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)» географічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет» вивчають основи геоінформатики в межах таких навчальних дисциплін як «Основи картографії» та «Географічні інформаційні системи» [2]. Робочі навчальні програми цих дисциплін передбачають вивчення геоінформаційної системи ArcGIS на основі здобутих навичок роботи з її основними структурними компонентами: апаратним комплексом, програмним комплексом та інформаційним блоком. Важливою складовою є вивчення принципів організації та функціонування ArcGIS, основних напрямків використання ГІС-технологій у професійній діяльності географа, в тому числі й учителя географії в закладах ЗСО та викладачів ЗВО.

Мета статті полягає в розкритті особливостей використання сучасних геоінформаційних технологій при вивченні дисциплін «Основи картографії» та «Географічні інформаційні системи» студентами спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)» географічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет» з метою формування в них певних предметних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Геоінформаційні системи (ГІС) – це інтеграція апаратних, програмних та інформаційних засобів і методів, за допомогою яких здійснюється введення, збереження, обробка, аналіз та виведення просторово-координованих

даних [3]. В сучасному світі геоінформаційні технології мають широкий спектр використання, зокрема і в навчальній діяльності. Від так, для підготовки майбутніх фахівців-географів важливо використовувати новітні методи та засоби збору, обробки, аналізу й представлення просторової інформації. Сьогодні такі методи та засоби об'єднані та реалізовані під загальною назвою «географічні інформаційні технології» або ж «геоінформаційні технології». Часто останній термін у науковій галузевій літературі замінюють терміном «ГІС-технології» (GIS-technology). Відмінною рисою геоінформаційних систем є наявність специфічних методів роботи з просторово-координованою інформацією. Просторова інформація є «географічною» складовою інформаційних систем, які використовуються у вищій школі при підготовці майбутніх фахівців, зокрема вчителів географії та викладачів закладів вищої освіти.

Так, для підготовки студентів географічних спеціальностей, зокрема за предметною спеціальністю 014 «Середня освіта (Географія)» на базі географічного факультету ДВНЗ «Ужгородського національного університету» вивчаються дисципліни «Основи картографії» та «Географічні інформаційні системи». Метою цих дисциплін є вивчення основних складових компонентів географічних інформаційних систем та засвоєння студентами навичок роботи з програмним забезпеченням для створення, редагування, аналізу та виведення геопросторової інформації. Дисципліна «Географічні інформаційні системи» є логічним продовження знайомства з основами геоінформатики в межах «Основа картографії». Більш поглиблено вивчаються технології отримання та обробки географічної інформації, характеристики географічної інформації, методика предметного геоінформаційного моделювання [4, 5].

При вивченні ГІС-технологій студентами спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)» широко використовується програмний пакет ArcGIS, випущений компанією ESRI. ArcGIS є інтегрованим набором програмних продуктів ГІС, що необхідні для роботи з базами геоданих [3]. Серед додатків ArcGIS основним є ArcMap – додаток, що призначений створення, редагування та аналізу даних і оформлення картографічних творів. Для створення, редагування та візуалізації тривимірних зображень земної поверхні використовуємо додаток ArcScene. Безпосереднє створення та керування просторово-координованими даними відбувається за допомогою додатку ArcCatalog – файлового менеджера для створення, копіювання та видалення файлів, що використовуються в ArcGIS.

При роботі з просторово-координованими даними за допомогою широкого набору інструментів у модулях ArcCatalog, ArcMap та ArcScene студенти мають можливості:

- автоматизовано обробляти й аналізувати різні типи даних;
- вибудовувати зв'язки між структурними елементами;
- у вільному доступі користуватись географічними базами даних;
- моделювати географічне середовище;
- редагувати картографічні матеріали.

Метою курсів «Основи картографії» та «Географічні інформаційні системи» є розкриття властивостей і особливостей географічних карт як різновиду картографічних творів, показ їх різноманіття, вивчення шляхів і методів їх використання, а також вивчення теоретичних основ геоінформатики та практичне засвоєння суттєвих аспектів роботи на персональному комп'ютері з різними базами даних і системами управління базами даних, комп'ютерними мережами (зокрема Інтернет), та окремими геоінформаційними системами, зокрема ArcGIS [4, 5].

Невід'ємною складовою роботи студентів при вивченні вказаних дисциплін є опанування навичками, необхідними для створення власних векторних шарів карт, що є складовою картографічного методу дослідження. Опрацювання баз даних просторово-координованої інформації з використанням ГІС-технологій дає можливість, практично в «режимі реального часу», представити результати наукових досліджень у вигляді картографічних творів (електронних карт, картодіаграм, тривимірних зображень), геоінформаційних систем чи геопорталів. Таким чином, візуалізація картографічних творів на основі цифрових баз даних засобами ГІС сприяє кращому розумінню географічної інформації. Від так, стає доступною для широкого кола користувачів, які мають можливість, за допомогою інтерактивних запитів, здійснювати візуальний аналіз, автоматизовану генералізацію карт, змінювати загальне компонування картографічного зображення тощо. Відносна легкість подання геоінформації з використанням ГІС-технології розширює коло споживачів від конкретно прикладних галузей (інженерна геологія, кадастр, топографія) до надання послуг, менеджменту, адміністрування, а також освітньої діяльності. В сфері освіти споживачами інформації, представленої у вигляді карт є учні, студенти, вчителі, наукові та педагогічні працівники закладів вищої освіти. Саме тому вивчення ГІС-технологій з подальшим набуттям умінь і навичок створення, редагування та відтворення картографічної інформації є важливою складовою навчального процесу за освітньою програмою «Географія», в тому числі для студентів педагогічної спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)».

Враховуючи, що дисципліни «Основи картографії» та «Географічні інформаційні системи» студенти географічного факультету ДВНЗ «Ужгородського національного університету» опановують

на другому та третьому курсах відповідно, передумовами вивчення є опанування таких навчальних дисциплін освітньо-професійної програми «Географія»: «Вища математика з основами математичної статистики», «Загальне землезнавство», «Топографія з основами геодезії», «Геологія загальна та історична», «Ґрунтознавство з основами географії ґрунтів» [2].

Ґрунтовні знання з цих дисциплін сприяють легшому освоєнню теоретичних основ картографії та реалізації набутих умінь і навичок при тематичному картографуванні, зокрема для укладання геологічних карт чи карт ґрунтового покриття, створення цифрових моделей рельєфу, тривимірних зображень поверхні тощо.

В результаті вивчення дисциплін «Основи картографії» та «Географічні інформаційні системи» студенти здобувають такі предметні компетентності:

- здатність предметно використовувати географічні поняття, ідеї, концепції тощо для пояснення явищ та процесів за допомогою різних засобів і на різних просторових рівнях (глобальному, регіональному, державному, локальному);
- здатність розуміти та вміння пояснити особливості будови природних компонентів та об'єктів географічної оболонки, а також внутрішні взаємозв'язки між ними;
- здатність пояснювати закономірності територіальної організації суспільного виробництва, просторових процесів і форм організації життя людей;
- здатність встановити чинники розвитку держави Україна, її роль та місце в сучасному світі, а також аналізувати геопросторову організацію природи, населення і господарства України [2].

У межах практичних робіт з «Основами картографії» та «Географічних інформаційних систем» студенти спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)» працюють над створенням цифрових (в тому числі тривимірних) моделей рельєфу, картограм річкових басейнів, картосхем річкової мережі обраної території, картосхем адміністративного устрою, картодіаграм кількості населення, картограм густоти населення тощо. В результаті послідовного вивчення основ картографування та роботи з базами даних, їх створення й аналіз, а також моделювання природних і суспільних процесів з використанням ГІС-технологій студенти показують високі результати навчання, зокрема:

- ґрунтовні знання теоретико-методологічних основ картографії;
- уміння формувати статистичні ряди даних, аналізувати їх, використовуючи ГІС-технології та відповідне програмне забезпечення;
- вміння пояснити міжгалузеві зв'язки картографії з географічними дисциплінами;
- застосовувати результати тематичного картографування для пояснення природних та соціально-економічних процесів та явищ;

- володіння методикою навчання на рівні достатньому для закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти;
- організації навчального процесу з врахуванням індивідуальних потреб учнів або студентів;
- використання картографічного методу та картографічного моделювання у практичній діяльності, зокрема на уроках географії;
- використання різних картографічних творів на уроках географії для аналізу території та об'єктів природного середовища.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Опанування основ геоінформатики за рахунок здобуття умінь і навичок роботи з ГІС-технологіями, зокрема програмним пакетом ArcGIS є важливою складовою професійної підготовки кваліфікованого вчителя географії. Враховуючи, що картографічний метод є одним з основоположних у географії та широко використовується як у освіті, так і в науці, а також, знаючи, що для побудови карт необхідні інформаційні технології та

спеціалізоване програмне забезпечення, можемо стверджувати про необхідність подальшого вивчення ГІС-технологій студентами-географами з метою розширення переліку предметних компетентностей та професійних знань, умінь і навичок роботи з географічною інформацією.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики. Колективна монографія. / під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
2. Освітньо-професійна програма «Географія». URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/35401>
3. Про ESRI. URL: <https://www.esri.com/en-us/about/about-esri/overview>
4. Робоча програма навчальної дисципліни «Географічні інформаційні системи». URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/46307>
5. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи картографії». URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/46306>

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ «ПРОЕКТУВАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ ДО РОБОТИ В НАУКОВОМУ ЛІЦЕЇ»

ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE FORMATIVE STAGE OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT "DESIGN OF CLOUD-ORIENTED METHODOLOGICAL SYSTEM FOR PREPARATION OF TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SUBJECTS FOR WORK IN THE SCIENTIFIC LYCEUM"

У статті представлено результати педагогічного експерименту «Проектування хмаро орієнтованої методичної системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї», що розпочато в 2019 р. Педагогічний експеримент проводився на базі 6 закладів освіти. На меті було перевірити ефективність застосування хмаро орієнтованої методичної системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї та порівняти рівні сформованості окремих складників компетентностей відкритої науки експериментальних і контрольних груп. Контрольні групи (п'ять) та експериментальні групи (чотири) були сформовані з груп слухачів курсів підвищення кваліфікації (вчителів природничо-математичних предметів). Експериментальні групи проходили курси підвищення кваліфікації за авторською методикою використання сервісів хмаро орієнтованої системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї (складник хмаро орієнтованої методичної системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї). У контрольних групах до змісту курсів підвищення кваліфікації було включено окремі теми (чи модулі) з науковою складовою. Однак контрольні групи займалися без використання авторської методики (чи її окремих компонентів). Впродовж проведення педагогічного експерименту виконувалися констатувальні зрізи наступних складників компетентностей відкритої науки: навички та досвід роботи у власній дисциплінарній спільноті та поза нею; навички та досвід щодо даних досліджень, управління, аналізу / використання / повторного використання, розповсюдження. Кожен складник розглядався окремо та обчислювався за рівнями: високий, достатній, середній та низький. Результати формувального етапу педагогічного експерименту показали підвищення рівня окремих складників компетентностей відкритої науки.

Ключові слова: педагогічний експеримент, статистичне опрацювання, аналіз результатів, формувальний етап, вчителі, наукові ліцеї.

татів, формувальний етап, вчителі, наукові ліцеї.

The article presents the results of the pedagogical experiment "Designing a cloud-oriented methodological system of training teachers of natural sciences and mathematics to work in the scientific lyceum", which began in 2019. Pedagogical experiment was conducted on the basis of 6 educational institutions. The aim was to test the effectiveness of the cloud-oriented methodological system of training teachers of natural sciences and mathematics to work in the scientific lyceum and to compare the levels of formation of individual components of open science competencies of experimental and control groups. Control groups (five) and experimental groups (four) were formed from groups of students of advanced training courses (teachers of natural sciences and mathematics). The experimental groups underwent refresher courses on the author's method of using the services of the cloud-oriented system of training teachers of science and mathematics to work in the scientific lyceum (part of the cloud-oriented methodological system of training teachers of science and mathematics to work in the science lyceum). In the control groups, the content of refresher courses included individual topics (or modules) with a scientific component. However, control groups were engaged without the use of the author's methodology (or its individual components). During the pedagogical experiment, the following sections of the competencies of open science were ascertained: skills and experience of working in one's own disciplinary community and outside it; skills and experience in research data, management, analysis / use / reuse, dissemination. Each component was considered separately and calculated by levels: high, sufficient, medium and low. The results of the formative stage of the pedagogical experiment showed an increase in the level of certain components of the competencies of open science.

Key words: pedagogical experiment, statistical elaboration, analysis of results, formative stage, teachers, scientific lyceums.

УДК 378.046.4::373.58/5.091.2.011.3-051:51]:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.59>

Мар'єнко М.В.,
канд. пед. наук,
с.н.с. відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти
Інституту цифровізації освіти
Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В межах виконання наукового дослідження «Адаптивна хмаро орієнтована система навчання та професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти» (ДР № 0118U003161, 2018-2020 рр.), що виконувалось в Інституті цифровізації освіти НАПН України, у 2019 році було розпочато експеримент «Проектування хмаро

орієнтованої методичної системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї».

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі 6 закладів вищої освіти Херсонського державного університету, Криворізького педагогічного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира

Гнатюка, Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Державного університету «Житомирська політехніка». Наукове керівництво здійснювала кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України Мар'єнко Майя Володимирівна.

Експериментальна робота щодо проектування та використання хмаро орієнтованої системи навчання та професійного розвитку вчителів наукових ліцеїв було заплановано як природний, перехресний педагогічний експеримент, який складався з наступних етапів: підготовчий та дослідницький. При цьому, дослідницький етап поділявся на: констатувальний, формувальний та контрольний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Компетентності відкритої науки, зокрема окремих її складових (навички та досвід, необхідні для публікації у відкритому доступі; навички та досвід щодо даних досліджень, виробництва даних, управління, аналізу / використання / повторного використання, розповсюдження та зміни парадигми з «захищені дані за замовчуванням» на «відкриті дані за замовчуванням», дотримуючись законодавчих та інших обмежень; навички та досвід роботи у власній науковій та фаховій спільноті та поза нею; навички та досвід, що впливають із загальної та широкої концепції науки, коли дослідники взаємодіють із широкою громадськістю, щоб посилити вплив науки та досліджень) було розглянуто в роботі [6].

Статистичне опрацювання та аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту «Проектування хмаро орієнтованої методичної системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї» було оприлюднено в роботах [2, 1].

Проблема використання засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем для професійного розвитку вчителів ліцеїв, як нового типу закладу загальної середньої освіти та ефективного їхнього використання для забезпечення якості профільної освіти була досліджена С. Г. Литвиною [5].

Означення педагогічного експерименту, послідовність етапів його проведення, основні види та підготовка до проведення педагогічного експерименту детально представлено в роботі Г. П. Лаврентьєвої та М. П. Шишкіної [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Методично обґрунтоване використання хмаро орієнтованої системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї сприятиме підвищенню їх професійної компетентності та

ІК-компетентності, ширшому використанню у процесі навчання хмаро орієнтованих засобів і технологій відкритої науки, модернізації освітньо-наукового середовища.

Мета статті. Перевірка ефективності застосування хмаро орієнтованої методичної системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї та порівнянні рівнів сформованості окремих складників компетентностей відкритої науки експериментальних і контрольних груп.

Виклад основного матеріалу. Контрольні та експериментальні групи формувалися наступним чином:

– до складу *контрольних груп* (КГ) були включені п'ять груп слухачів дистанційних курсів освітян на базі Державного університету «Житомирська політехніка», Криворізького державного педагогічного університету, групи слухачів, що є учасниками відкритої Google групи «Відкрита наука в освіті». Слухачі контрольних груп проходили курси підвищення кваліфікації з науковою складовою, але без застосування авторської методики використання сервісів хмаро орієнтованої системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї;

– до складу *експериментальних груп* (ЕГ) були включені чотири групи слухачів дистанційного курсу освітян на базі Державного університету «Житомирська політехніка» (395). Слухачі експериментальних груп навчалися за авторською методикою використання сервісів хмаро орієнтованої системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї, як складник хмаро орієнтованої методичної системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї.

Склад контрольних та експериментальних груп наведено в таблиці 1.

Була спроба урівняти фактори, що впливають на процес навчання: у контрольних групах до змісту курсів підвищення кваліфікації обов'язково мала б входити наукова складова (модуль, окремі теми, розділи); в експерименті обов'язково враховували яким предметам навчають вчителі (обов'язкова умова: природничо-математичні предмети).

З метою з'ясування *стану сформованості компетентностей відкритої науки* та оцінювання ефективності використання хмаро орієнтованої методичної системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї, виконувалися констатувальні зрізи наступних складників компетентностей відкритої науки: навички та досвід роботи у власній дисциплінарній спільноті та поза нею; навички та досвід щодо даних досліджень, управління, аналізу / використання / повторного використання, розповсюдження. Кожний складник розглядався

окремо та обчислювався за рівнями: високий, достатній, середній та низький. Проілюструємо статистичне опрацювання та аналіз результатів лише за одним складником компетентностей відкритої науки: навички та досвід роботи у власній дисциплінарній спільноті та поза нею.

Розподіл рівнів сформованості окремих компонентів відкритої науки в контрольних і експериментальних групах за результатами контрольного зрізу та кінцевого (по завершенню формувального етапу науково-експериментальної роботи) подано у табл. 2 (рівні сформованості навичок та досвіду роботи у власній дисциплінарній спільноті та поза нею).

Гістограми порівняльного розподілу рівнів сформованості навичок та досвіду роботи у власній дисциплінарній спільноті та поза нею, навичок та досвіду щодо даних досліджень, управління, аналізу / використання / повторного використання, розповсюдження відповідно за результатами констатувального та кінцевого зрізу представлено на рис. 1.

На основі даних, наведених на рис. 1, спочатку перевіримо достовірність гіпотези про наявність, з статистичної точки зору, відмінностей між рівнями сформованості навичок та досвіду роботи у власній дисциплінарній спільноті та поза нею експериментальних і контрольних груп за результатами кінцевого зрізу. Для цього скористаємося критерієм Фішера [3]. Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Частка слухачів, які за результатами дослідження рівнів сформованості навичок та досвіду роботи у власній дисциплінарній спільноті та поза нею показали високий та достатній рівень більша, ніж у контрольних групах;

H_1 : Частка слухачів, які за результатами дослідження рівнів сформованості навичок та досвіду роботи у власній дисциплінарній спільноті та поза нею показали високий та достатній рівень не більша, ніж у контрольних групах.

Побудуємо таблицю, яка фактично є таблицею емпіричних частот за двома значеннями ознаки: якщо рівні сформованості навичок та досвіду роботи у власній дисциплінарній спільноті та поза нею зазначені високий та достатній, то «ефект має місце», у протилежному випадку – «ефект відсутній» (табл. 5.7). При цьому в обрахунках використовуються лише частки, що відповідають спостереженням, для яких ефект має місце. Експериментальні дані повністю задовольняють обмеження, що накладаються кутовим перетворенням Фішера: жодна з часток, що порівнюються, не дорівнює нулю; кількість спостережень у обох вибірках більше 5, що дозволяє будь-які співставлення.

За критичне значення критерія Фішера для кожного із зазначених складників системи оберемо – 1,6449. Емпіричне значення критерію Фішера – 3,9224, критичне – 1,6449. Достовірність відмінностей характеристик експериментальної і контрольної груп за статистичним критерієм Фішера дорівнює 95%.

Отже, якщо характеристики експериментальної і контрольної груп до початку експерименту збігаються з рівнем значущості 0,05, і, одночасно з цим, достовірність відмінностей характеристик експериментальної і контрольної груп після експерименту дорівнює 95%, то можна зробити висновок, що застосування хмаро орієнтованої

Таблиця 1

Склад контрольних та експериментальних груп

Групи	Номер групи (умовний) та кількість слухачів за роками			Разом
	2019-2020	2020	2021	
Контрольні	1 група (45) 2 група (24)	3 група (17)	4 група (36) 5 група (19)	141
Експериментальні	–	1 група (101) 2 група (98) 3 група (98) 4 група (98)	–	395
Разом	69	412	55	536

Таблиця 2

Розподіл рівнів сформованості навичок та досвіду роботи у власній дисциплінарній спільноті та поза нею у контрольних і експериментальних групах за результатами констатувального та кінцевого зрізу

Рівень	Констатувальний зріз		Кінцевий зріз	
	Контрольна група (КГ)	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)	Експериментальна група (ЕГ)
Високий	27%	30%	25%	25%
Достатній	40%	38%	33%	41%
Середній	29%	31%	35%	33%
Низький	4%	1%	7%	1%



Рис. 1. Гістограми порівняльного розподілу рівнів сформованості навичок та досвіду роботи у власній дисциплінарній спільноті та поза нею за результатами констатувального та кінцевого зрізу

методичної системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї призводить до статистично значущих відмінностей результатів.

Висновки. Згідно статистичного опрацювання одержаних результатів характеристики експериментальної і контрольної груп до початку експерименту збігаються з рівнем значущості 0,05, і, одночасно з цим, достовірність відмінностей характеристик експериментальної і контрольної груп після експерименту дорівнює 95%. Застосування хмаро орієнтованої методичної системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї призводить до підвищення окремих складників компетентностей відкритої науки. Перспективами подальших досліджень є статистичне опрацювання та аналіз результатів за іншим складником компетентностей відкритої науки: навички та досвід щодо даних досліджень, управління, аналізу / використання / повторного використання, розповсюдження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Marienko M. V. Tools and Services of the Cloud-Based Systems of Open Science Formation in the Process of Teachers' Training and Professional Development. *Lecture Notes in Business Information Processing book series (LNBIP)*. Vol. 429. Pp. 108-120. DOI: 10.1007/978-3-030-85893-3_8.

Access mode : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-85893-3_8.

2. Вакалюк Т. А., Мар'єнко М. В. Досвід використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки в процесі навчання і професійного розвитку вчителів природничо-математичних предметів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021. 81(1). С. 340-355. URL : <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.4225/> (Дата звернення 26.04.2021).

3. Вальчук О. А., Матохнюк Л. О. Особливості застосування статистичного критерію Фішера в психолого-педагогічних дослідженнях. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 38. С. 208-213.

4. Лаврентьєва Г. П., Шишкіна М. П. *Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту*. Київ : ІТЗН, 2007. 72 с.

5. Литвинова С. Г. Засоби і сервіси хмаро орієнтованих систем відкритої науки для професійного розвитку вчителів ліцеїв. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021 Випуск 1 (48). С. 225-230.

6. Мар'єнко М. В. Компетентності відкритої науки вчителів природничо-математичних дисциплін. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О.В. (заступник голови) та ін.]*; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2020. Вип. 2 (18). С. 85-92.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 45

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 33,89. Ум. друк. арк. 33,48.

Підписано до друку 30.03.2022. Замов. № 0522/184. 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.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.