

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 46



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 Льотної 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)

Гражісене 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 № 4 від 25.04.2022 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

Замашкіна О.Д. ПОСТАТЬ О.Я. САВЧЕНКО У СВІТЛІ ІДЕЙ СУХОМЛІНІСТИКИ.....	9
--	----------

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

Vaibakova I.M., Hasko O.L. INVESTIGATING HUMOROLOGY IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	15
Батринчук З.Р., Бешлей О.В. РОЗВИТОК ВІЗУАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	19
Буренкова К.В., Горліченко М.Г., Шевченко С.В. РОЗВИТОК АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ ДЛЯ КУРСАНТІВ.....	23
Гайдай І.О., Бондаренко К.С., Жалінська І.В., Свисюк О.В. ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ПРАВОВИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	26
Горобець В.П., Сластьон В.М., Кононська Н.М. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАРОДНОПІСЕННОЇ СПАДЩИНИ З ТВОРЧІСТЮ КОМПОЗИТОРІВ ПРОФЕСІОНАЛІВ. ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ НАРОДНОГО ПІСЕННОГО ВИКОНАВСТВА.....	32
Дика Н.М. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ КЕРІВНИКА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	36
Долгіх Я.В. РИНКОВІ ВІДНОСИНИ ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АКАДЕМІЧНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	40
Драч Т.Л. ВАЖЛИВІСТЬ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДЛЯ ВИКОНАВЦІВ З ПОВІТРЯНОЇ АКРОБАТИКИ НА ПОЛОТНАХ.....	47
Yeremenko T.Ye., Lukyanchenko I.O., Demchuk A.I. CROSS-CUTTING TRAINING IN PRE-SERVICE ENGLISH TEACHER'S CLASSROOM DISCOURSE ACQUISITION.....	51
Кучеренко Г.В. ВИКОРИСТАННЯ СТАТИЧНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ.....	58
Побережна Н.О., Мішеніна Т.М. МОДЕЛЮВАННЯ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	64
Хома Т.В. ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ТА НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	69
Яригіна Н.М. ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ З ОЦІНЮВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПЕРІОД ДО ХХ СТОЛІТТЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	72

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Колбіна Л.А. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	75
Михальська С.А., Михальська Ю.А. ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ З ТИПОВИМ РОЗВИТКОМ ТА ЇХ БАТЬКІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	79

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Боделан М.В., Джежик О.В. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ».....	83
Боднарук І.І. ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ВЕКТОРИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЗВО УКРАЇНИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЗАВДАНЬ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	88
Горохівська Т.М. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ТЕХНІЧНИХ ЗВО.....	92

Грищук Ю.В. ЗМІСТ І СТРУКТУРА ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	98
Дутка Г.Я., Гаврилук М.В., Якимович Т.Д. МОДЕЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА НА ОСНОВІ ТЕОРІЇ НЕЧІТКИХ МНОЖИН.....	105
Коваленко О.В., Тихонова О.М. СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЕКСКУРСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	110
Козелець Т.І. МИСТЕЦЬКА ПРАКТИКА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДІАДИЗАЙНЕРІВ.....	114
Корчагіна Г.С. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНТЕПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ.....	119
Кудрявцева О.А. КОМПОНЕНТИ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ..	122
Купенко О.В. ПОНЯТТЯ «УСВІДОМЛЕНЕ БАТЬКІВСТВО» В ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	127
Макух Т.О. ТЕОРЕТИЧНІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	132
Малик Т.В., Даниляк А.А., Грицик Г.О. ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	136
Мельниченко Г.В., Сусол Л.О. СИСТЕМА ВПРАВ З РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ ТВОРЧОМУ ПИСЬМІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОГРАМИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	143
Музика О.Я. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД.....	148
Осадча К.П., Осадчий В.В., Спірін О.М., Круглик В.С. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	155
Савченко Н.В. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	161
Самілик В.І., Хлонь Н.В. ДОСВІД ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ФАКУЛЬТЕТУ ПРИРОДНИЧОЇ І ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА	165
Сніговська О.В., Малахиті А.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ ДО РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЄЮ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ.....	170
Улич А.І. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	178
Черепаня Н.І., Русин Н.М. ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	183
Щекотиліна Н.Ф., Бондаренко О.В. ЗАПОБІГАННЯ РОЗВИТКУ ХРОНІЧНОЇ ПЕРЕВТОМИ СТУДЕНТІВ ЗВО ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ.....	189
РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Крупник З.І. СОЦІАЛЬНА ТА ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	194

Сабат Н.В., Гошовська М.І. ПОДОЛАННЯ ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ У ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ.....	198
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Балджи Є.В. ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ (ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД).....	203
Паламарчук О.Ф. ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ І НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ (ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД).....	207
Хоменко В.В. ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ МЕРЕЖІ ТА СТВОРЕННЯ СУЧАСНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ В ОТГ.....	211
Швидун Л.Т., Писарева Л.В. МОНІТОРИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	216
РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Федорець М.О. МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	220
РОЗДІЛ 8. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Скірко Г.З., Чорна Г.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У СУЧАСНИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	225
РОЗДІЛ 9. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	
Чубань Т.В., Кардаш Л.В. ВИВЧЕННЯ ТЕРМІНІВ СИНТАКСИСУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ....	230
РОЗДІЛ 10. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А. СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНИХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ З ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	234
Дробін А.А. ВІРТУАЛЬНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПРИРОДНИЧОЇ ДИСЦИПЛІНИ: МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ.....	239
Karabiniuk M.M., Leta V.V., Ozymko R.R., Saliuk M.R., Melnychuk V.P. PROBLEMS OF DEFINITION AND WAYS TO PREVENT PLAGIARISM IN STUDENT CARTOGRAPHIC WORKS	244
Шаров С.В. ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ...	250

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY**Zamashkina O.D.**

IMAGE OF O.YA. SAVCHENKO IN THE LIGHT OF THE IDEAS SUKHOMLYNISTICS9

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (IN THE FIELD OF KNOWLEDGE)**Baibakova I.M., Hasko O.L.**

INVESTIGATING HUMOROLOGY IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....15

Batrynychuk Z.R., Beshlei O.V.

DEVELOPMENT OF VISUAL LITERACY OF STUDENTS OF THE HIGHEST PRIMARY FOUNDATIONS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES.....19

Burenkova K.V., Horlichenko M.H., Shevchenko S.V.

DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE THINKING DURING THE TEACHING OF CHEMISTRY FOR STUDENTS.....23

Haidai I.O., Bondarenko K.S., Zhalinska I.V., Svysiuk O.V.

DIGITALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO LEGAL SPECIALTY STUDENTS.....26

Horobets V.P., Slaston V.M., Kononska N.M.

RELATIONSHIP BETWEEN FOLK LEGACY AND CREATIVITY OF PROFESSIONAL COMPOSERS. PROBLEMS AND PROSPECTS OF FOLK SONG PERFORMANCE.....32

Dyka N.M.

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF THE HEAD OF THE MODERN SCHOOL...36

Dolhikh Ya.V.

MARKET RELATIONS AS A FACTOR OF TRAINING SPECIALISTS OF ACADEMIC MUSIC ART.....40

Drach T.L.

THE IMPORTANCE OF CHOREOGRAPHIC TRAINING FOR PERFORMERS OF AERIAL SILKS.....47

Yeremenko T.Ye., Lukyanchenko I.O., Demchuk A.I.

CROSS-CUTTING TRAINING IN PRE-SERVICE ENGLISH TEACHER'S CLASSROOM DISCOURSE ACQUISITION.....51

Kucherenko H.V.

USE OF STATIC EXERCISES IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS.....58

Poberezhna N.O., Mishenina T.M.

MODELING OF PROFESSIONAL SPEECH OF FUTURE LAWYERS IN PROJECT ACTIVITIES.....64

Khoma T.V.

FORMATION OF VERBAL AND NON-VERBAL COMMUNICATION MEANS OF FUTURE TEACHERS...69

Yaryhina N.M.HISTORICAL ASPECT OF USING THE TEST METHODS FOR LANGUAGE ASSESSMENT OVER THE PERIOD UNTIL THE 20th CENTURY.....72**SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY****Kolbina L.A.**

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR INCLUSIVE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....75

Mykhalska S.A., Mykhalska Yu.A.

PREPAREDNESS OF CHILDREN WITH TYPICAL DEVELOPMENT AND THEIR PARENTS TO THE INTERACTION WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....79

SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION**Bodelan M.V., Dzhezhyk O.V.**

METHODS OF TEACHING THE DISCIPLINE «PROFESSIONAL AND ETHICAL FUNDAMENTALS OF SOCIAL WORK».....83

Bodnaruk I.I.

THEORETICAL AND CONCEPTUAL VECTORS OF THE FUNDAMENTALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE IHE OF UKRAINE THROUGH THE PRISM OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT TASKS.....88

Horokhivska T.M.

ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE EXPERIMENTAL RESEARCH OF DEVELOPING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY IN LECTURERS OF PROFESSIONAL DISCIPLINES FROM TECHNICAL UNIVERSITIES.....92

Hryshchuk Yu.V. CONTENT AND STRUCTURE OF DIAGNOSTIC COMPETENCE OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS	98
Dutka H.Ya., Havryliuk M.V., Yakymovych T.D. MODELLING OF THE TEACHER'S ACTIVITY BASED ON FUZZY SUBSTANTIATION.....	105
Kovalenko O.V., Tykhonova O.M. CURRENT STATE OF TRAINING OF TOURISM SPECIALISTS FOR EXCURSION ACTIVITIES.....	110
Kozelets T.I. ART PRACTICE IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE MEDIA DESIGNERS.....	114
Korchahina H.S. READY OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART FOR INTERPRETATION OF ART WORKS.....	119
Kudriavtseva O.A. COMPONENTS AND INDICATORS OF THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE BACHELORS OF PRESCHOOL EDUCATION FOR INNOVATIVE ACTIVITIES WITH CHILDREN OF EARLY AGE.....	122
Kupenko O.V. THE CONCEPT OF «CONSCIOUS PARENTING» IN THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIONOMIC SPECIALTIES.....	127
Makukh T.O. THEORETICAL MODELS OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE.....	132
Malyk T.V., Danyliak A.A., Hrytsyk H.O. PEDAGOGICAL CONTROL DURING DISTANCE LEARNING IN PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH.....	136
Melnychenko H.V., Susol L.O. THE SYSTEM OF EXERCISES FOR DEVELOPMENT OF COMPETENCE IN THE ENGLISH LANGUAGE CREATIVE WRITING AS A CONSTITUENT OF THE MODERN SPECIALIST'S PROFESSIOGRAM.....	143
Muzyka O.Ya. METHODOLOGICAL APPROACHES TO PREPARING A FUTURE TEACHER OF FINE ARTS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT.....	148
Osadcha K.P., Osadchy V.V., Spirin O.M., Kruhlyk V.S. THE USE OF TECHNOLOGIES OF BLENDED AND DISTANCE LEARNING IN PEDAGOGICAL TRAINING OF BACHELORS OF VOCATIONAL EDUCATION.....	155
Savchenko N.V. METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF HIGHER SCHOOL.....	161
Samilyk V.I., Khlon N.V. EXPERIENCE OF FACULTY OF NATURAL AND PHYSICAL AND MATHEMATICAL EDUCATION OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	165
Snihovska O.V., Malakhiti A.V. FORMATION OF PROFESSIONAL WILLINGNESS OF FUTURE INTERNATIONAL SPECIALISTS TO WORK WITH INFORMATION IN CONDITIONS OF HYBRID WAR.....	170
Ulych A.I. SUBSTANTIATION OF THE PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF GRAPHIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGY.....	178
Cherepania N.I., Rusyn N.M. DIDACTIC MEANS OF TEACHING MATHEMATICS OF PRESCHOOL CHILDREN.....	183
Shchekotylyna N.F., Bondarenko O.V. PREVENTING THE DEVELOPMENT OF CHRONIC FATIGUE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF PHYSICAL ACTIVITY.....	189
SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY	
Krupnyk Z.I. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS A MIND OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PRACTITIONER IN THE SOCIAL SPHERE.....	194

Sabat N.V., Hoshovska M.I. OVERCOMING THE FEELINGS OF LONELINESS IN THE ELDERLY PEOPLE BY MEANS OF SOCIAL COMMUNICATIONS.....	198
SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	
Baldzhy Ye.V. DEVELOPMENT OF THE LEVEL OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF UNIVERSITY (EUROPEAN EXPERIENCE).....	203
Palamarchuk O.F. EVALUATION OF QUALITY OF TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION (EUROPEAN EXPERIENCE).....	207
Khomenko V.V. OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL NETWORK AND CREATION OF MODERN INFRASTRUCTURE IN UNITED TERRITORIAL COMMUNITY.....	211
Shvydun L.T., Pysarieva L.V. MONITORING AS A TOOL FOR IMPROVEMENT AND DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION.....	216
SECTION 7. THEORY AND METHODS OF EDUCATION	
Fedorets M.O. MUSIC-AESTHETIC EDUCATION OF MODERN SCHOOLCHILDREN IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	220
SECTION 8. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Skirko H.Z., Chorna H.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE MODERN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION	225
SECTION 9. THEORY OF LEARNING	
Chuban T.V., Kardash L.V. STUDY OF SYNTAX TERMS IN THE PROCESS OF TRAINING UKRAINIAN LANGUAGE TEACHERS.	230
SECTION 8. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Akimova O.V., Sapohov M.V., Hapchuk Ya.A. THE ENVIRONMENTAL APPROACH ON MODERN INTERDISCIPLINARY RESEARCH ON THE DIGITALIZATION OF EDUCATION.....	234
Drobin A.A. VIRTUAL EXCURSION AS A FORM OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NATURAL DISCIPLINE: METHODOLOGICAL FEATURES.....	239
Karabiniuk M.M., Leta V.V., Ozymko R.R., Saliuk M.R., Melnychuk V.P. PROBLEMS OF DEFINITION AND WAYS TO PREVENT PLAGIARISM IN STUDENT CARTOGRAPHIC WORKS	244
Sharov S.V. AN ELECTRONIC TEXTBOOK AS A MEANS TO IMPROVE THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....	250

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ПОСТАТЬ О.Я. САВЧЕНКО У СВІТЛІ ІДЕЙ СУХОМЛІНІСТИКИ

IMAGE OF O.YA. SAVCHENKO IN THE LIGHT OF THE IDEAS SUKHOMLYNISTICS

У статті розглянуто деякі факти життєдіяльності та наукових пошуків видатних вітчизняних науковців О.Я. Савченко і В.О. Сухомлинського в області розвитку початкової освіти, філософії освіти та навчання дітей в контексті їх співзвучності і наступності.

Проаналізовано життєвий і творчий шлях, наукову діяльність академіка О. Савченко, як продовжувачки гуманістичних ідей В. Сухомлинського, та виявлено, що не існує комплексних досліджень життєвого і творчого шляху, організаційно-управлінської та наукової діяльності академіка О. Савченко взагалі, та, як продовжувачки гуманістичних ідей В. Сухомлинського зокрема.

Визначено, що дефініція «сухомліністика» завдячує своєю появою саме О.Я. Савченко, яка дала поштовх для виділення її у окремий напрям в історії педагогіки, який, спираючись на творчий доробок В. Сухомлинського, досліджує і поширює наукову спадщину, підтримує досвід реалізації її розвиток його освітянських ідей в Україні та за її межами.

Проаналізувавши основні віхи життєдіяльності, наукову спадщину, організаційно-управлінську діяльність виявлено спільні риси, які ставлять цих значних постатей в українській педагогічній науці, як В. Сухомлинського і О. Савченко у один рядок з класиками історії педагогіки, а саме: зростаючи у трудових сім'ях, вони знайшли у житті ту «сродну» працю, яка надихала на пошуки оригінальних ідей в освітній практиці та її змісті; створення підручників, які мали інноваційний характер і спрямовані на освоєння цінностей культури, громадянське виховання особистості, працелюбність і відповідальність, мовленнєву культуру; теоретичні узагальнення В. Сухомлинського і методичні положення, викладені у підручниках О. Савченко співзвучні принципами і тісно переплітаються з предметними компетентностями, які вкупі і складають ключові компетентності, проголошені у Концепції НУШ; тісний взаємозв'язок і наступність наукових пошуків та творчої спадщини видатних вчених щодо філософії освіти та навчання дітей, розвитку початкової освіти, ставленням до дитини як до унікальної особистості, природовідповідності, культуровідповідності, як складових особистісно орієнтованого і розвивального навчання, опори на позитивне в дитині, створення ситуації успіху, одухотворення знання, формування радості пізнання тощо. Доказано, що простежується наступність, спільність та суголосність ідей, поглядів, гуманістичних позицій обох видатних науковців стосовно актуальних проблем дидактики та сучасної педагогіки, навчання й виховання, формування і розвитку всебічно розвиненої особистості; активізації й оптимізації навчального процесу, розбудови української національної школи.

Ключові слова: О. Савченко, В. Сухомлинський, постать, сухомліністика, творчий

науковий доробок, співзвучність, наступність.

The article discusses some facts of life and scientific research of outstanding domestic scientists A. Savchenko and V.A. Sukhomlinsky in the field of development of primary education, philosophy of education and teaching of children in the context of their consonance and continuity. The life and creative path, scientific activity of Academician A. Savchenko, as a successor of the humanistic ideas of V. Sukhomlinsky, is analyzed, and it is revealed that there are no comprehensive studies of the life and creative path, organizational, managerial and scientific activities of Academician A. Savchenko in general and as a successor of humanistic ideas V. Sukhomlinsky, incl.

It has been determined that the definition of «sukhomlynistics» owes its appearance to A. Savchenko, which gave impetus to distinguish it as a separate direction in the history of pedagogy, which, based on the creative work of V. Sukhomlinsky, explores and disseminates the scientific heritage, supports the experience of implementing and developing his educational ideas in Ukraine and abroad.

After analyzing the main milestones of life, scientific heritage, organizational and managerial activities, the common features that put these significant figures in Ukrainian pedagogical science, such as V. Sukhomlinsky and O. Savchenko, on the same line with the classics of the history of pedagogy, namely: growing up in working families, they found in life that «related» work that inspired the search for original ideas in educational practice and its content; creation of textbooks that were innovative in nature and aimed at mastering the values of culture, civic education of the individual, diligence and responsibility, speech culture; the theoretical generalizations of V. Sukhomlinsky and the methodological provisions set forth in the textbooks of A. Savchenko are consonant with the principles and are closely intertwined with subject competencies, which together make up the key competencies proclaimed in the NUS Concept; close relationship and continuity of scientific research and the creative heritage of outstanding scientists regarding the philosophy of education and training of children, the development of primary education, the attitude towards the child as a unique personality, environmental responsibility, cultural conformity, as components of personality-oriented and developmental education, reliance on the positive in the child, creating a situation success, the spiritualization of knowledge, the formation of the joy of knowledge, etc.

It is proved that there is continuity, commonality and consonance of ideas, views, humanistic positions of both prominent scientists on topical issues of didactics and modern pedagogy, training and education, formation and development of a comprehensively developed personality; activation and optimization of the educational process, development of the Ukrainian national school.

Key words: O.Ya. Savchenko, V. Sukhomlinsky, figure, sukhomlynistics, creative scientific heritage, consonance, continuity.

УДК 373:001.891(092)(477)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.1>

Замашкіна О.Д.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри права
і соціальної роботи
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розбудова вітчизняного освітнього простору відбувається відповідно вимог сучасної національної української школи та тенденцій і викликів її майбутнього. Орієнтація на особистість, як головну цінність виховання, визнання унікальності, своєрідності дитини, повага до її прав на свободу, всебічний розвиток, прояв її здібностей склали фундамент сучасного навчально-виховного процесу. Цей напрям сучасної педагогічної науки не втрачає своєї актуальності і є підґрунтям державної освітньої політики та розбудови національної української школи.

Пошуки шляхів розв'язання цих важливих сучасних проблем ведуть до з'ясування історичних аналогій. Одне з провідних місць в історико-педагогічних дослідженнях персоналій займає плеяда знаних освітніх діячів та вчених, які приймали найактивнішу участь у становленні національної освіти й виховання, серед яких виокремлюємо такі видатні постаті як В. Сухомлинський та О. Савченко та їхній історико-педагогічний доробок, що безперечно має спільні ідеї, важливі для сучасної освітньої практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В сучасних умовах зростає вагомість історико-педагогічних досліджень подій минулих літ, що дозволяє дати науково обґрунтовану прогностичну оцінку, сприяти формуванню виваженої освітньої політики.

Величезна, багатогранна творча наукова спадщина В. Сухомлинського, яка відрізнялася глибинним аналізом дитячої особистості та сучасної йому освітньої політики займає одне з провідних місць серед великої кількості наукових інтересів як вчених, так і вчителів-практиків і не має часових меж. Найбільш відомими, ґрунтовними і значними для розвитку історико-педагогічної науки та освітньої практики у цьому напрямку займають дослідження науковців: О. Савченко (сухомлиністика, проблеми формування змісту шкільної освіти, ідеї гуманної педагогіки, розвиток інтелектуальної, громадянської, почуттєвої сфер особистості та багато інших аспектів); О. Сухомлинська (сухомлиністика, збір та систематизація надрукованих в Україні та за кордоном як власне праць В. Сухомлинського, так про його життєдіяльність та творчий доробок, наукова спадщина в історико-педагогічному вимірі); вітчизняних – М. Антонець, В. Безпалько, І. Бех, Л. Березівська, Г. Бєлан, Л. Бондар, Е. Гартманн, О. Губко, Н. Гупан, Н. Дічек, Л. Заліток, Н. Калініченко, В. Кузь, Н. Кузьміна, Л. Пархета, О. Сараєва та ін., зарубіжних – Б. Кваша, Є. Лебедєв, М. Мухін, В. Риндак, С. Соловейчик (аналіз фактів життя та здобутків науково-педагогічної спадщини); М. Євтух, І. Зязюн, В. Огнев'юк, І. Підласий, В. Сластьонін (проблема формування образу ідеального вчителя).

Відомими є й дослідження науковців далекого зарубіжжя, напрацювання яких пов'язані з вивченням різних аспектів творчого доробку вченого-гуманіста: Е. Гартман, І. Гоштанар, В. Іфферт, А. Кокерілл, Ч. Сяомань, Сяо Су, Х. Франкос і М. Ціандзі, Р. Штайник та ін.

Необхідно зазначити, що цими відомими прізвищами видатних науковців не вичерпується перелік тих, хто присвятив свою діяльність вивченню, втіленню, популяризації провідних ідей В. Сухомлинського.

Однак не можна говорити про систематичні «дослідження» життєвого і творчого шляху та наукової діяльності академіка О. Савченко, як продовжувачки гуманістичних ідей В. Сухомлинського, хоча мають місце поодинокі напрацювання: Н. Бібік, Л. Березівська, О. Виговська, Т. Довга, В. Зданевич, Л. Калініченко, Я. Кодлюк (життєвий і творчий шлях), О. Коноваленко, І. Осадченко (наукова діяльність), О. Сухомлинська (сухомлиністика), зібрані переліки численних друкованих праць, інформаційні довідники, біографічний енциклопедичний словник та інша продукція наукового та публіцистичного характеру: замітки у журналах і педагогічних газетах про виступи та доповіді на колегіях і зібраннях, наукових та прес-конференціях, круглих столах, педагогічних читаннях, засіданнях, семінарах, вітання з ювілеями тощо, які свідчать про неоцінений вклад знаної освітянки у розбудову національної української школи взагалі та початкової зокрема, і викликають неабиякий інтерес з точки зору збагачення історико-педагогічних знань.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Персоналістичний напрям історико-педагогічних досліджень дозволяє виявити різносторонність наукових інтересів особистості, чинники, що вплинули на формування її творчих ідей та перспективність шляхів їх реалізації в Україні та за кордоном.

Вважаємо, що такою постаттю в українській педагогічній думці є академік О.Я. Савченко, чия наукова та організаційно-управлінська діяльність була присвячена розвитку освітньої практики, розбудові національної української школи на її початковій ланці. Але окремий пласт її наукового доробку складала сухомлиністика, над якою вона самовіддано працювала протягом всієї наукової діяльності. У цьому контексті принагідно констатуємо, що саме ця гілка напрацювань продовжувачки ідей В. Сухомлинського є недостатньо дослідженою і висвітленою у педагогічній науці.

Мета статті. Дослідити та проаналізувати деякі факти життєдіяльності та наукових пошуків В. Сухомлинського і О. Савченко в області розвитку початкової освіти, філософії освіти та навчання дітей в контексті їх співзвучності і наступності.

Виклад основного матеріалу.

*Людина народжується на світ не для того,
щоб зникнути безвісною пилінкою.
Людина народжується,
щоб лишити по собі слід вічний*
Василь Сухомлинський

Ці слова відомого педагога-новатора, мудрого вчителя і вченого як найліпше відносяться до такої відомої, значної постаті в області української педагогіки взагалі та української початкової освіти зокрема, продовжувачки ідей В.О. Сухомлинського, як академіка НАПН України О.Я. Савченко.

Славетна освітянка, талановита педагогиня, визначний науковець-новаторка, дійсний член НАПН України, голова Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі досліджень з педагогіки та психології, голова спеціалізованої вченої ради з захисту докторських дисертацій, була головою Всеукраїнської асоціації імені Василя Сухомлинського, яка продовжувала і проголошувала ідеї сухомлиністики, спираючись на творчий доробок В. Сухомлинського, досліджувала і поширювала його спадщину, підтримувала досвід реалізації й розвиток ідей в Україні та за її межами.

Філоненко О. зауважує, що «велика кількість історико-педагогічних досліджень учених з окремих аспектів педагогічної системи видатного педагога привели до групування педагогічної спільноти навколо спадщини В. Сухомлинського, наслідком чого стало виникнення та діяльність наукових шкіл, найвідомішими з них стали: Уманська наукова школа «В.О. Сухомлинський і школа ХХІ ст.» (керівник В. Кузь); Київська наукова школа при лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (керівник Л. Бондар); наукова школа «Українська асоціація Василя Сухомлинського» (керівник О. Савченко); Уральська асоціація «Василь Сухомлинський» (очолює В. Риндак); наукова школа «Всекитайська Асоціація Василя Сухомлинського» (очолює Ван Ігао); «Міжнародне товариство послідовників В. Сухомлинського» (Німеччина, Марбург)» [10, с. 234]. Представники вищезазначених наукових шкіл підготовлено низку наукових робіт, в яких висвітлено основні аспекти педагогічної системи В. Сухомлинського, а також «вони значною мірою визначають історіографічний контур нагромаджених наукою знань про педагогічний доробок видатного педагога» [10, с. 235].

У 90-ті роки ХХ ст., за визначенням академіка О. Савченко, сформувався напрям в історії педагогіки – «сухомлиністика», який, спираючись на творчий доробок В. Сухомлинського, досліджує і поширює його спадщину, підтримує досвід реалізації й розвиток його ідей в Україні та за її межами» [7, с. 17].

За поясненням О. Сухомлинської, під «сухомлиністикою розуміємо напрям історико-педагогічної

науки, в якому сконцентровано вивчення життєвого шляху, літературної та педагогічної спадщини Василя Сухомлинського, їх інтерпретація різними дослідниками та аналіз розвитку його ідей і впливу на сучасну освіту» [8].

Як констатує О. Савченко, «На сьогодні цей напрям об'єднує дослідників, що вивчають творчу біографію, діяльність і погляди В. Сухомлинського на ту чи іншу педагогічну проблему з України, а також з Вірменії, Греції, Китаю, Німеччини, Росії та інших країн. У межах цього напрямку швидкими темпами зростає кількість публікацій, у яких висвітлено освітню діяльність та педагогічний доробок В. Сухомлинського» [6, с. 6].

У свою чергу творча спадщина та наукові пошуки в області розвитку початкової освіти О.Я. Савченко співзвучні філософії освіти та навчання дітей за В. Сухомлинським та пронизані ідеями гуманізму, ставленням до дитини як до унікальної особистості, природовідповідності, культуровідповідності, як складових особистісно орієнтованого і розвивального навчання, опори на позитивне в дитині, створення ситуації успіху, одухотворення знання, формування радості пізнання тощо.

Численні ґрунтовні талановиті праці, оригінальні ідеї поставили Олександрю Яківну в ряд найпомітніших постатей сучасної української педагогіки. Хто не знає її «Сучасний урок у початковій школі», «Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів», «Дидактика початкової освіти» – малої дидактичної енциклопедії; не знайомий з системою формування пізнавальної самостійності молодших школярів; серією книжок з розвивального навчання – «Барвистий клубочок», «Умій вчитися», «Розвивай свої здібності», численними підручниками з читання для початкової школи; з її «наукового керівництва підготовлено Концепцію державних стандартів загальної середньої освіти як для 11-річної, так і 12-річної школи, Концепцію 12-річної школи, Концепцію початкової освіти, Державні стандарти для початкової і основної школи» [5, с. 5].

Необхідно констатувати, що найбільший її науковий інтерес – Школяр – Урок – Учитель, для них завжди знаходила і час, і натхнення. Ці вектори наукового інтересу Олександри Яківни наслідують гуманістичну спрямованість всієї творчої спадщини В. Сухомлинського та співзвучні його поглядам на освітню практику та її зміст, навчально-виховні орієнтири.

«Гуманістична спрямованість освітньо-виховних впливів через самоцінність та унікальність особистості дитини, розробка проблем духовності, духовних потреб, «культури почуттів» і «культури бажань», «олюднення» знань, розгляд педагогічного процесу в школі як науки про цінності, єдність з живою природою, життя в умовах колективу, де кожен особистість» – ось, що приваблювало

у науковій спадщині В. Сухомлинського вітчизняних і зарубіжних дослідників [3, с. 79].

Василь Олександрович залишив нам золоту спадщину як директор, вчитель і, передовсім, педагог-новатор. У радянський період, як і нині, реформування змісту шкільної освіти перебувало в епіцентрі актуальних суспільно-культурних і навчально-виховних проблем. Погляди видатного українського педагога-гуманіста та його послідовників співзвучні із важливими сучасними науково-практичними завданнями, що стоять перед освітою на сучасному етапі її модернізації.

Особливу увагу у своїй педагогічній діяльності В. Сухомлинський приділяв ідеї самооцінки й неповторності, талановитості кожної дитини, вільному розвитку особистості в педагогічно продуманих умовах; включенню соціального середовища в сферу педагогічних впливів; природному вихованню (в єдності з природою) як головному чиннику формування людини – її розуму, почуттів, емоцій («уроки мислення на природі», «школа під голубим небом», «школа радості»); організації переживання дітьми нагромадженого досвіду; висуненню слова вчителя як провідного засобу виховання особистості; відмові від колективних засобів впливу на особистість; розробці комплексної програми «виховання красою» людини, природи, вчинку; введенню гендерного виховання в структуру навчально-виховного процесу; вирішенню проблеми біологічного і соціального на користь двофакторного впливу (врахування крім соціальних чинників, фізичного стану, статі, спадковості, рівня розвитку здібностей).

О.Я. Савченко, як продовжувачка новаторських ідей В. Сухомлинського у своїх працях піднімала тяжкий пласт найактуальніших у будь-який час проблем шкільної і педагогічної освіти – гуманізація суспільства та освіти, освоєння цінностей культури, громадянське виховання особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу, працелюбність і відповідальність як цінності шкільної освіти, навчання впродовж життя, мовленнєва культура учнів як особистісна і суспільно значуща цінність, інформаційна культура. О.Я. Савченко як один з провідних українських учених, що має більш ніж 50 позицій у бібліографічних покажчиках про творчість В. Сухомлинського, фахівець із початкової освіти, у своїх наукових пошуках спиралася на концептуальні положення вченого і педагога, всіляко розвивала їх, вибудовуючи власні підходи до освітнього і виховного простору початкової школи.

Важливі для історії педагогіки праці О.Я. Савченко присвячені різним аспектам творчого доробку В.О. Сухомлинського, суголосним її науковим інтересам, а саме: зміст та мета шкільної освіти та її реформування у творчості видатного вченого, гуманізм його дидактичної системи,

розвивальне навчання учнів, екологія дитинства, роль художніх творів у розвитку виховання цінностей та багато інших.

Серед названих – лише частка усіх проблем, що піднімала О. Савченко, присвячених дослідженню різних граней творчої спадщини В. Сухомлинського, які ще належить піддати глибокому детальному аналізу майбутнім дослідникам.

Так що ж об'єднує двох таких значних постатей в українській педагогічній науці, як В. Сухомлинського і О. Савченко?

Зазначимо, що О. Савченко завжди вважала, що праця, у будь-якому прояві – це найголовніше у житті людини. «Я утверджую себе через працю» – завжди любила повторювати вона. Під працею вчена розуміла різну діяльність впродовж всього її життя – ще дитиною разом із старшою сестрою вона пасла козу, допомагала матері – на городі, у гирлі річки Дунай. Праця, за її висловом, була найпершим вчителем – і в дитинстві, і в підлітковому віці – і фізична, і розумова. «Моє дитинство і юність були органічно поєднані з різними видами праці», – часто згадувала вона.

Будучи школяркою – основна праця – вчасно зробити уроки, вчасно підготуватися до виступу у студентські роки, вчасно захистити кандидатську (1971 р.), докторську (1984 р.), незважаючи на буденні складнощі особистого життя, і, будучи головним ученим секретарем АПН України (1992-1995 рр.), заступником міністра з питань загальної середньої освіти (1995-2000 рр.), віцепрезидентом АПН України (2000-2007 рр.) і головним науковим співробітником лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, радником Президії НАПН України (2008-2012 рр.) і все робити вчасно, і так далі, ставлячи маленькі завдання, і долаючи їх, працювати й працювати... бо так вчили батьки – усе робити вчасно.

«Я дивлюся на себе як на людину, яка постійно в роботі і налаштована на постійне вдосконалення», – констатувала вона [2, с. 74]. І головне при цьому знайти у житті, за висловом вченої, – «сродну працю». Щільність і продуктивність праці вченої вражають: кожен місяць – стаття, кожні 4 місяці – книжка! Доробок вченої складає більше ніж 700 позицій (згідно покажчиків праць).

Якщо навести паралелі із життям і працею В. Сухомлинського, теж можна побачити деякий збіг подій: педагог-новатор виріс у трудовій сім'ї, змалечку допомагав батькам у колгоспі, навчався навіть і влітку (у 1934 р. вступив на підготовчі курси при Кременчуцькому педінституті і того ж року став студентом факультету мови та літератури цього вузу), працював директором середньої школи і вчителем російської мови і літератури у селищі Ува Удмуртської АРСР, працював завідувачем районного відділу народної освіти і одночасно викладав у школі, Василь Олександрович

доклав чимало зусиль, аби піднести пересічну сільську школу на рівень найкращих у тодішньому СРСР загальноосвітніх навчальних закладів, щоб перетворити її на справжню лабораторію передової педагогічної думки і якнайповніше узагальнити набутий досвід (з 1948 р. - директор Павлівської середньої школи). Він назвав ці роки «великим, ні з чим незрівняним щастям», досягнувши поставленої мети, знайшов ту «сродну працю», насамперед завдяки власній винятковій працьовитості, постійному творчому горінню, твердій, безкомпромісній вимогливості як до себе, так і до всього педагогічного колективу. І завжди долаючи труднощі, працював й працював... Вставав о четвертій і до восьмої писав, писав..

Доробок В. Сухомлинського – 48 монографій, більше 600 статей, 1500 оповідань і казок, видані 59 мовами світу загальним тиражем 15 млн. примірників.

В. Сухомлинський вважав, що головне завдання виховання полягає у всебічному розвитку особистості, якого можна досягнути через розвиток пізнавальних здібностей та залучення дітей до різних видів діяльності. Здійснивши ретроспективний аналіз праць В. Сухомлинського, вчені дійшли висновку, що теоретичні узагальнення видатного педагога містять положення, які тісно переплітаються з принципами «Нової Української школи»: презумпція талановитості дитини, цінність дитинства, радість пізнання, розвиток особистості, безпеки, здоров'я» [9, с. 106].

Проаналізувавши низку статей О. Савченко у наукових журналах «Учитель початкової школи» (2015-2018 рр.), присвячених методиці навчання, у яких авторка репрезентує види міжпредметних завдань, розвиток мовлення учнів, особливості розкриття наукової інформації, можливості використання методу моделювання на уроках літературного читання, можемо констатувати, що комплексний розвиток мовлення дітей – одне з провідних завдань початкової школи, адже від рівня мовленнєвої компетентності безпосередньо залежить успішність соціалізації дітей, їх всебічний розвиток як особистості, що співзвучно до предметних компетентностей, які вкупі і складають ключові компетентності, проголошені у Концепції НУШ.

У цій площині підручники з читання О.Я. Савченко мають інноваційний потенціал, підіймаючи такі важливі проблеми, як формування аналітичного і критичного мислення; використання міжпредметних зв'язків, які сприяють цілісному засвоєнню базових знань, умінь, цінностей і водночас допомагають різнобічному сприйманню навчального матеріалу і ресурсу формування предметних і ключових компетентностей (читацької, дослідницької компетенцій та ін.), уміння вдумливо читати. Види міжпредметних зв'язків, які застосовані (знаннєві,

діяльнісні, емоційно-ціннісні) – охоплюють завдання на засвоєння учнями спільних понять (текст, його структура, частини мови), сприяють розумінню учнями емоційних станів дійових осіб творів; збагаченню мовлення, розвитку творчих здібностей, актуалізують значний розвивальний і виховний потенціал змісту предмету, сприяють формуванню і розвитку цінностей щодо ставлення людини до природи, Батьківщини, краси.

«Я себе вважаю просто науковцем. Науковцем, який весь час знаходить задоволення в роботі, яку він виконує. Чому виникає таке задоволення? Я відчуваю, що ця робота потрібна не лише мені. Вона знаходить попит. У наш час це непросто, але так важливо...» [4, с. 5], – повторювала ця завжди усміхнена, привітна і по домашньому гостинна, жінка-науковець О. Савченко.

Висновки. Неможливо охопити усю багатогранність таланту О. Савченко. Але у кожного з нас залишилася своя Олександра Савченко: хтось пам'ятає її як домашню, м'яку, гостинну жінку, яка завжди допоможе і надасть слушну пораду; хтось – колегу, молоду, перспективну, наполегливу, але жіночу і усміхнену; іншим – цікаві віхи становлення її особистості як вченої-новаторки, хтось пов'язує її ім'я з «Читанкою», а для когось – вона є славетною віхою у розвитку початкової школи України та її «берегинею».

Але одне є загальним для всіх – усе найцінніше, створене нею, назавжди увійшло до скарбниці вітчизняної педагогіки та національної духовної культури. Нехай для нових поколінь педагогів і науковців Олександра Яківна Савченко стане ідеальним стимулом для власного розвитку.

Достойна оцінка, належний аналіз і осмислення творчого наукового доробку Олександри Яківни Савченко ще чекають свого часу, але безперечним є той факт, що простежується наступність, синхронність, спільність та суголосність ідей, поглядів, гуманістичних позицій обох видатних науковців стосовно актуальних проблем дидактики та сучасної педагогіки, навчання й виховання, розвитку особистості, формування всебічно розвиненої особистості; активізації й оптимізації навчального процесу, розбудови української національної школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березівська Л.Д. Внесок О.Я. Савченко в розвиток історико-педагогічної науки України. Науковий простір академіка Олександри Савченко; НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. Київ, 2012. С. 253–257.
2. Виговська О. Я утверджую себе через працю. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2007. № 1-2. С. 72-77
3. В. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: монографія. упоряд.: О.В. Сухомлинська, О.Я. Савченко; авт. кол.: О.В. Сухомлинська,

О.Я. Савченко, В.С. Курило, І.Д. Бех та ін. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 504 с.

4. Каракоз С. І в юнім серці цвів червоний мак. *Початкова школа*. 2012. № 4. С. 3-5.

5. Науковий простір академіка Олександри Савченко / [упоряд.: Я.П. Кодлюк, Т.Я. Довга, Л.М. Заліток, О.С. Покусова; за ред. Я.П. Кодлюк]. – К.: Богдана А.М., 2012. – 312 с.

6. Савченко О. Я. Розвиток сухомліністики за десять років (1993 – 2003 рр.). *Освіта України*. 2003. 7 жовтня (№ 75). С. 6.

7. Савченко О. Я. Розвиток творчості школяра – стрижнева проблема творчості В. О. Сухомлінського. *Животворча сила педагогічної спадщини В.О. Сухомлінського*. Донецьк : Витоки, 2011. С. 17-22.

8. Сухомлінська О. Праці сучасних українських науковців у вимірі сухомліністики. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jAU9fB9fiKsJ:npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/download/306/280+&cd=4&hl=ru&ct=c>

9. Цибульська С. Інноваційні погляди В. Сухомлінського у контексті Нової української школи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. № 2 (121), 2018. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3907/1/Svitlana%20Tsybul'skaya.pdf>

10. Філоненко О.В. Етапи вивчення педагогічної спадщини В.О. Сухомлінського. *Наукові записки*. Серія: педагогічні науки. Випуск 171. 2018. С. 234-237. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/171/47.pdf>

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

INVESTIGATING HUMOROLOGY IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМОРОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

The article deals with investigating certain aspects of humorology (i.e. the study or science of humor) related to the educational process in the context of English language teaching and learning. It is aimed at proving that humor being deeply embedded into language may be a perfect option from a methodological point of view and serve as a powerful and effective tool in second language acquisition. Functional peculiarities of humor are of interdisciplinary character involving numerous disciplines such as linguistics, psychology, sociology, mathematics, medicine etc.

The research on humor and investigation of its linguistic mechanism have been in the focus of attention of many scholars revealing language-humor correlation as well as its beneficial effect on the cognitive process in terms of building teacher-students' rapport, stress release and appropriate feedback. Learners' friendly atmosphere creates team spirit and leads to motivation improvement resulting in learned material increasing retention.

Exceptional nature of humor is related to the sphere of humorology or gelotology (i.e. the study of laughter and its effects on the body, from a psychological and physiological perspective), the latter being used on therapeutic grounds in alternative medicine. Language-humor correlation reflected in pedagogical use of humor as well as the corresponding humor techniques applied have proved to be quite effective and beneficial in academic settings.

Linguistic mechanisms of humor (namely, its semantic, phonological, graphical, lexical, syntactic and pragmatic aspects) can be successfully implemented into training and mastering four integrated basic language skills and highly recommended as a positive and refreshing factor making it possible to avoid routine.

According to humorology findings, humor can be regarded as a powerful tool enhancing cognitive processes. Thus, foreign languages can be taught and learned through humor by applying proper techniques.

Nevertheless, the issue under consideration turns out to be so broad that it clearly deserves further investigation.

Key words: *humorology, language-humor correlation, pedagogical use of humor, humor techniques, humor in academic settings.*

Стаття присвячена дослідженню окремих аспектів гуморології (тобто вивчення

чи науки про гумор), пов'язаних з навчальним процесом у контексті викладання та вивчення англійської мови. Гумор, глибоко закладений у мову, може бути ідеальним варіантом з методологічної точки зору і служити потужним та ефективним інструментом в оволодінні другою мовою. Функціональні особливості гумору мають міждисциплінарний характер і охоплюють численні дисципліни, такі як лінгвістика, психологія, соціологія, математика, медицина тощо.

Дослідження гумору та його лінгвістичного механізму були в центрі уваги багатьох науковців, які виявили його сприятливий вплив на когнітивний процес у плані побудови взаєморозуміння між викладачем і студентами, зняття стресу та встановлення належного зворотного зв'язку. Дружня атмосфера створює командний дух і сприяє покращенню мотивації, що призводить до підвищення рівня засвоєння вивченого матеріалу.

Виняткова природа гумору пов'язана зі сферою гуморології чи гелотології (тобто вивчення сміху та його впливу на організм з психологічної та фізіологічної точки зору), причому остання використовується в терапевтичних цілях у нетрадиційній медицині. Кореляція 'мова-гумор', відображена в педагогічному використанні гумору, а також відповідні гумористичні прийоми, що застосовуються, виявилися досить ефективними та корисними в академічних умовах.

Мовний механізм гумору (а саме його семантичний, фонологічний, графічний, лексичний, синтаксичний та прагматичний аспекти) може бути успішно реалізований у навчанні та оволодінні чотирма інтегрованими базовими мовними навичками та настійно рекомендований як позитивний та освіжаючий фактор, що дозволяє уникнути рутини.

Згідно з результатами гуморології, гумор можна розглядати як потужний інструмент, що покращує когнітивні процеси. Таким чином, іноземні мови можна викладати та вивчати шляхом використання гумору із застосуванням відповідних методів.

Проте питання, яке розглядається у даній статті, виявляється настільки широким, що, безумовно, заслуговує додаткового дослідження.

Ключові слова: *гуморологія, кореляція 'мова-гумор', педагогічне використання гумору, прийоми гумору, гумор в академічних умовах.*

UDC 37.211.24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.2>

Baibakova I.M.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign
Languages Department
Lviv Polytechnic National University

Hasko O.L.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign
Languages Department
Lviv Polytechnic National University

The problem being regarded. Interest in the linguistics of humor is very popular today and dates as far as classical times. However, the study of humor is a very complicated task, which involves different disciplines such as linguistics, psychology, physiology, anthropology, ethnology, sociology etc.

The specific function of humor that makes people laugh, involves many scholars who investigate the linguistic mechanism that makes humor work. In the article we are going to prove by means of analysis, clarification and exemplification that humor and jokes are deeply embedded in language and this

fact may be beneficially used in English language teaching.

Research and publications review: The research on humor goes back to ancient scholars Plato and Aristotle and is related to practically all fields of knowledge, including mathematics and medicine. One of the earliest linguistic discussions of humor is found in Cicero, who distinguishes between humor “de re” and “de dicto.” The difference is universal and resembles many modern-day differentiations between “referential” and “verbal” humor. There exist various schools for the study of humor, and many researches are connected with humorology. In the 1960-s the interest to humor was considered in terms of semantics, by such scholars as A. Greimas, a French structural linguist, V. Raskin, who agreed that jokes consisted of three functions: the first one setting up the story, the second one introducing an incongruity, and the third one is the idea that jokes and humor are a violation of the cooperative principles. Raskin integrated these postulates within the linguistics of humor [3, 12]. In such a way linguistics has gained a privileged role in humorology (or gelotology).

Many studies have been devoted to the relationship between humor and learning. The scholars agree that the effective use of humor can improve learning but they are still conservative in many issues. One of the points is how to use instructional humor effectively. J. Bryant and D. Zillmann, for example, say that using instructional humor “depends on employing the right type of humor, under the proper conditions, at the right time, and with proper motivated and receptive students.” [1, p. 74]. Quite a number of researchers investigate the idea of how humor can “catch and hold students’ attention, increase retention of learned material, relieve stress, build rapport between teacher and students, build team spirit among classmates, smooth potentially rough interactions, promote risk taking, and get shy and slow students involved in activities” [7, p. 465]. Recent studies indicate that students prefer professors who use humor in their instruction and interaction with students to those who do not. The pedagogical use of humor has psychological and physiological impact on learners. The psychological effects of humor and laughter, on one hand, “have been shown to lessen anxiety, decrease stress, enhance self-esteem and self-motivation,” while the physiological impact of humor and laughter, on the other hand, “can aid learning through improved respiration, lower pulse and blood pressure, exercise of the chest muscles, greater oxygenation of blood, and the release of endorphins into the bloodstream” [2, p. 177].

Issues requiring further consideration: In spite of the fact that there are many investigations in the field of humorology still more consideration should be given to the definition of humor. Humor has a high profile in society, it refers to anything people say

or do. Humor is defined by Mindess as “a frame of mind, a manner of perceiving and experiencing life.” [6, p. 21]. V. Ruskin describes it in the following words: “Somebody hears or sees something and laughs. In most cases, this means that the person finds the audial or visual stimulus funny” [12, p. 1]. Ross defines humor as “something that makes a person laugh or smile.” [14, p. 1]. She further emphasizes the strong social aspect of the way people respond to humor. More attention should be paid to expressions of humor that might originate within a certain area and can be considered as culture specific for a certain length of time. This explains “why the humour of the last decade might no longer be appreciated today and why the humour of a civilization different from ours as a rule does not seem ‘humorous’” [13, p. 23].

Many experts, educators and researchers seem to believe in the infinite possibilities of human potential. Traditional instruction, based on automated memorization learning, creates a sense of boredom, and hinders development of learning skills. The researchers should apply more efforts for searching effective mechanisms to help the students improve their ability to get information in a positive way and to develop the capacity and skills that qualify him/her for success in all fields of scientific and practical learning.

The aim of the article: the objective of this paper is to prove that humor and jokes are deeply embedded in language and this fact may be beneficially used in second language acquisition.

The main body. In order to understand how the linguistic mechanisms, (namely, semantic, phonological, graphical, lexical, syntactic and pragmatic spheres) are applied for the presentation of the practical usage of humor in a classroom we should deal with four basic language skills. Chris Kyriacou in his *Essential teaching skills* says: “Judicious use of humor and conveying that you have a sense of humor can play a useful part in helping to establish good rapport and a positive classroom climate” [4, p. 71]. A positive classroom climate can provide a good environment to learn but apart from it there are many other reasons for using jokes, funny games or humor in general during a lesson. For instance, humor is a good vehicle for building bridges between cultures, practicing language items in genuine context, bringing students closer together, releasing tension, developing creative thinking and introducing a refreshing change from routine [5, p. 05].

Speaking is a productive skill in oral mode. A student in order to learn how to speak in a foreign language must master many micro-skills such as pronouncing the distinctive sounds clearly, using stress, rhythmic and intonation patterns clearly, using the correct forms of words and sentences regarding tense forms, cases and gender.

Humor is deeply embedded in the language and a teacher may use the language to make humor more

accessible for students and, vice versa, he or she can use humor to make the language easier to learn [5]. Let us consider an example of a humorous exercise which may be helpful in teaching speaking: A student hears a joke:

Patient: "Doctor! Everybody keeps ignoring me."

Doctor: "Next please".

In this task a student has to interpret the heard joke and to state his/her opinion about it. While doing it he or she must be using grammatically correct language, right pronunciation and proper vocabulary. This kind of information involves all essential speaking skills whilst it is not boring for a student.

Pronunciation, which is one of the most essential micro-skills in speaking, can be practiced in various ways. For instance, tongue twisters may be a funny method to learn how to pronounce English vowels and consonants and their combinations. According to a definition "a tongue twister is an alliterative group of words designed to twist the tongue and to help the students and children to practice different sounds. Especially with languages like English and French, tongue twisters assist the students in their mastery of the pronunciation of difficult letter combinations" [15]. For example: "She sells sea-shells on the sea-shore."

This short tongue twister practiced aloud in a class can be a source of fun and at the same time it teaches the correct pronunciation of the word combination which may be found difficult for a foreigner.

Reading is another type of language skill which may be taught by humorous methods. In order to master a reading skill a reader has to decipher the script, recognize vocabulary via micro-skills such as associating the meaning of the words with written symbols, figuring out the meaning of the words, recognizing grammatical word classes and vocabulary, getting the most important information, adjusting reading strategies, such as skimming for main ideas or studying in-depth. All of the above-mentioned micro-skills can be achieved by doing different types of exercises, for instance, skimming exercises, comprehension questions, chart exercises and discussion questions [16]. All of those kinds of exercises can be humorous. This humorous text may be a good ground for a reading exercise. A teacher having explained vocabulary in the excerpt may ask his or her students to read it at home. After that he or she can ask them to discuss which parts of the text they found particularly funny. This kind of exercises develops a student's vocabulary and text comprehension.

In order to master a second language, one has to learn how to communicate with other people, he or she learns how to understand them, talk to them, write them and read what they have written. Writing is a productive skill in a written mode. Writing is often considered as the hardest language skill. Below is presented a diagram which shows what must be

taken into consideration during the production of a piece of writing [11, p.6]:

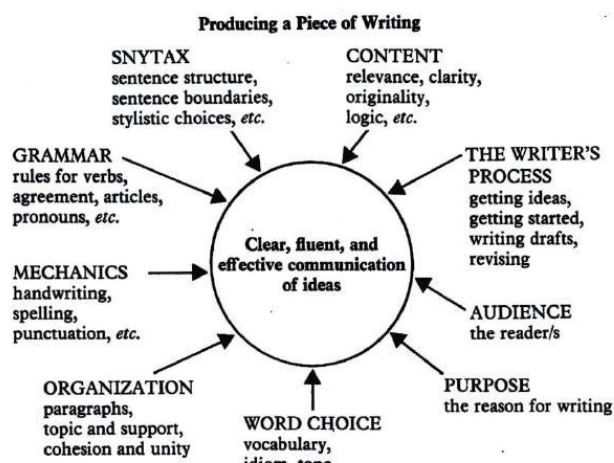


Fig. 1. Producing-a-piece-of-writing

The diagram clearly shows why writing can be problematic. The variety of different sub-skills which must be considered during the process of writing may be taught with a usage of humor which can be highly motivating for students. Let's consider an example of a writing task: A teacher writes three sentences on the board [5, p.177] which are the beginning of imaginary novels. The students have to explain which one is the best for reading the whole book. Humor and usage of jokes in such an activity mostly depends on the student's imagination and sense of humor. However, an exercise has the potential for developing writing skills in a humorous or a funny way. Moreover, this type of group exercise can be used to build up teamwork in a classroom.

According to David Nunan over 50 percent of the time the students spend in a foreign language is devoted to listening [9]. Humor can be a very helpful tool in teaching listening. Let us consider an example of a listening task: a teacher sits in front of the class and slowly reads the story to the learners. As the story goes on the teacher reads a little faster and cuts down the repetitions and explanations. The main aim of the activity is for the learners to follow and enjoy the story [8]. In this type of activity, a teacher can use various texts, it may be a humorous story, a long joke or anecdote. Humor in the exercise makes it more interesting and easier to remember.

Conclusion. The present article has attempted to consider language as a perfect base for humor and jokes. This fact gives the possibility of learning and teaching foreign languages and language features through humor. Given the highest priority to the practical side of humor it was proven that connection between humor and language may be used to learn and teach the language in a funny way. It has been described how humor can be used in academic settings to teach different language skills

and implement various humor techniques which may provoke learners to laugh. This function of humor can be regarded as a powerful tool which allows teachers to attract the attention of students. Nevertheless, the area under discussion turns out to be so broad that it clearly deserves further investigation.

REFERENCES:

1. Bryant, J., Zillmann, D. Using humor to promote learning in the classroom. *Journal of Children in Contemporary Society*. 1988. 20 (1-2). P. 49–78.
2. Garner, J. Humor in Pedagogy: How Ha-ha can lead to Aha! *College teaching Journal*. 2006. 54 (1). P. 177–180.
3. Greimas, J. *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Langue et langage. Paris: Larousse, 1966. 123 p.
4. Kyriacou, C. *Essential Teaching Skills*. Cheltenham: Nelson Th., 1998. 204 p.
5. Medgyes, P. *Laughing Matters Humour in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 198 p.
6. Mindess, H. *Laughter and Liberation*. Los Angeles, CA: Nash. 1971. 198 p.
7. Morreall, J. *Applications of Humor: Health, the workplace, and education*. New York : Mouton de Gruyter, 2008. P. 423–484.
8. Nation, I.S.P., Newton, J. *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge, 2009. 205 p.
9. Nunan, D. Approaches to teaching listening in the language classroom. In *Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference*. Taejon, Korea, 1998. 336 p.
10. Pleuger, J. *How to Teach Modern Languages and Survive*. Clavedon, Multilingual Matters, 2001. 178 p.
11. Raimes Ann. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press, 1983. 176 p.
12. Raskin, V. *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht-Boston-Lancaster: D. Reidel, 1985. P. 325–335.
13. Rosenthal, F. *Humour in Early Islam with an introduction by Geert Jan van Gelder*: Brill. Boston (Brill Classics in Islam). 2011. 103 p.
14. Ross, A. *The Language of Humour*. London: Routledge, 1998. 132 p.
15. The definition comes from: <http://enzymearticles.com/?Language-Learning-How-Tongue-Twisters-Can-Improve-Your-Pronunciation&id=5835393>
16. Types of Reading exercises taken from: http://www.eric.ed.gov/ERICKWebPortal/serach/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchgValue_0=ED282185&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED282185

РОЗВИТОК ВІЗУАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

DEVELOPMENT OF VISUAL LITERACY OF STUDENTS OF THE HIGHEST PRIMARY FOUNDATIONS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

У статті йдеться про особливості практичного застосування стратегій для розвитку візуальної грамотності студентів на заняттях з англійської мови у вищій школі. Розкрито поняття візуальної грамотності в результаті аналізу праць зарубіжних науковців, окреслено підходи її розвитку через застосування мультимодальних текстів. В умовах сучасності інформаційний світ представляє потік матеріалів, що часто суперечать, викривлюють реальність, або ж не відповідають дійсності; функціонують «на користь» іншим сторонам, або ж вже містять долю суб'єктивізму. Тож для вдалої та якісної інтерпретації матеріалів та сюжетів слід володіти розвинутими навичками критичного мислення, що уможливають формулювати індивідуальні судження, підкріплені доводами і фактами. Важливо також вміти «відсіювати» неякісний, поверхневий матеріал, щоб елімінувати можливість неправильної інтерпретації, або ж неіснуючі змісти чи значення. Такий матеріал найчастіше представлений у вигляді мультимодальних текстів, що інкорпують вербальні та невербальні компоненти. Їх взаємодія результує в єдності значення, однак зважаючи на форму та зміст, інтерпретація такого матеріалу може бути ускладнена присутніми протиріччями між вербальними та невербальними компонентами. Робота з мультимодальним матеріалом в розрізі розвитку навичок візуальної грамотності на заняттях англійської мови передбачає активізацію особистого досвіду студента, прояв його індивідуальності, а також соціальний, культурний контекст. Відтак процес аналізу мультимодальних текстів охоплює: спостереження, контекст інформації, пов'язаний вербальний матеріал, зрештою – значення та розуміння. Дисципліна «Аналіз медіадискурсу» в структурі ОП «Англійська мова і література та друга іноземна мова» за спеціальністю 014 «Середня освіта» передбачає вербальний і невербальний аналіз мультимодального матеріалу з активним застосуванням навичок візуальної грамотності, в результаті чого студенти, як молоді педагоги, зможуть активно застосовувати знання та навички у своїй професійній діяльності, зокрема працюючи над дидактичними матеріалами, а також розвивати «гнучкі навички».

Ключові слова: візуальна грамотність, критичне мислення, мультимодальність, аналіз медіадискурсу, інформаційно-цифрова компетентність.

The article deals with the peculiarities of the practical application of visual literacy strategies aimed at university students in English lessons. Drawing on the previous studies the authors define the concept of visual literacy, taking into account the practical application of multimodal texts. In modern conditions, the world is an information flow that often distorts reality, does not correspond to reality or contains a share of subjectivism. Therefore, for a successful and high-quality interpretation of media content, educators should develop critical students' critical and creative thinking skills that allow them to formulate individual judgments, supported by arguments and facts. It is also important to be able to 'weed out' poor quality, superficial material to eliminate the possibility of misinterpretation or non-existent meanings. Such material is most often presented in the form of multimodal texts. Their interaction results in the unity of meaning, but due to the form and content, the interpretation of such information may be complicated by the contradictions between verbal and nonverbal components incorporated into multimodal texts. Working with multimodal material in the context of the development of visual literacy skills in English classes involves sharing students' personal experiences, manifesting their own individuality, as well as socio-cultural context. Thus, the process of analyzing multimodal texts includes the following elements: observation, communicative context, related verbal meanings and messages. The university course "Analysis of Media Discourse" in the framework of the educational programme "English Language and Literature and Second Foreign Language", speciality 014 "Secondary Education" provides students with the opportunity to do the verbal and nonverbal analysis of multimodal content with active application of visual literacy strategies, which allows students, as young teachers, to actively apply knowledge and skills in their professional field, as well as work on didactic materials and develop "soft skills".

Key words: visual literacy, critical thinking, multimodality, media discourse analysis, information and digital competence.

УДК 378.147 +811.111.7
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.3>

Батринчук З.Р.,
канд. філол. наук,
асистент кафедри англійської мови
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Бешлей О.В.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми. Крокуючи в ногу з часом та беручи до уваги швидкість розвитку сучасних технологій, в тому числі, інтернет технологій та мас медіа, педагогіка приймає виклики сьогодення та зацентровує свою увагу на розвиток нових компетентностей майбутнього фахівця. Окрім ключових професійних компетентностей додається також інформаційно-цифрова, що постулює «здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично

оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності» [1].

Мета статті полягає у висвітленні процедури інтеграції стратегій візуальної грамотності у процес навчання англійської мови у результаті оновлення освітньо-професійної програми бакалаврського рівня вищої освіти «Англійська мова і література та друга іноземна мова» у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича. Відтак, було введено курс «Аналіз

медіадискурсу» як вибірковий компонент ОПП для студентів 4 курсу спеціальності 014 «Середня освіта».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглядаючи принципи викладання вищезгаданої дисципліни, звернемось до ключових теоретичних понять: **візуальна грамотність** та **аналіз мультимодального дискурсу**. Реалії 21 століття вимагають широкого арсеналу компетентностей, тож з'являються нові реалії, що пов'язані з цифровою грамотністю [3], мультимодальною грамотністю [9], та навіть грамотністю у сфері соціальних мереж [7]. Слід зазначити, що візуальна грамотність є наскрізним елементом та потребує особливої уваги в умовах сьогодення. Зображення (пикторіальні елементи) тягнуть до статусу *lingua franca* у повсякденній комунікації, особливо серед молодого покоління [5]. Значна кількість науковців визнають *домінантну роль мультимодального матеріалу над текстовим*. Тож сучасний студент повинен володіти так званими альтернативними навичками: вмінням інтерпретувати візуальні та пикторіальні елементи, екстракувати їх окремі значення та імплементувати навички критичного мислення, будувати їх цілісне значення.

Як стверджує К. Джуїт «мультимодальність можна розглядати в ключі теорії, перспективи, області дослідження чи в плані методологічного застосування» [4, с. 12]. У рамках цього дослідження ми зосереджуємо увагу на останньому та намагаємось шляхом застосування такого матеріалу на заняттях англійської мови та спецкурсах розвивати у студентів навички візуальної грамотності. Відтак, аналізуючи мультимодальні тексти, студенти вивчають англійську мову у континуумі: *мова, культура, література*.

Сьогодні чимало науковців наголошують, що *візуальна грамотність* розглядає культурну значимість, соціальну взаємодію, що може бути тригером силими уяви та мислення [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри широку репрезентативність наукових досліджень цієї тематики, на сьогодні недостатньо вивченим залишається питання ролі *візуальної грамотності у зрізї розвитку комунікативної компетентності*. Візуальну грамотність визначають як здатність закодовувати та інтерпретувати візуальні повідомлення, а також закодовувати та провадити успішну візуальну комунікацію [6]. Отже, навички візуальної грамотності передбачають активізацію креативності, інтерпретацію та побудову значень, а також культивують індивідуальність, особистий досвід, доповнюють знання. Саме тому на заняттях англійської мови ми застосовували такі принципи аналізу та інтерпретації мультимодального матеріалу [2]:



Рис. 1. Інтерпретація мультимодального матеріалу
Виклад основного матеріалу дослідження.

Пропонуємо короткий опис процедури проведення занять англійською мовою у рамках дисципліни «Аналіз медіа-дискурсу». Насамперед розглянемо тематику медіа-контенту, над яким студенти мали нагоду розвинути навички критичного мислення та візуальної грамотності:

- *Cultural codes, semiotics and narratives*
- *Representation and stereotyping*
- *Ideology and biases*
- *Advertising strategies: manipulation and persuasion*
- *Gender and beauty in Media*
- *Politics and propaganda in Media*
- *Fake news and deep fake technology*
- *Culture jamming*

На заняттях ми послуговувались запропонованою іноземними науковцями методикою **Digital Image Guide (DIG) Method** [5] як засіб «копати глибше» під час аналізу зображень. Після етапів аналізу, інтерпретації, оцінки та розуміння, студенти навчалися критичному «читанню» візуального контенту, відходячи від поверхневого рівня сприйняття. Такий підхід активізує здібності студентів оцінювати візуальну інформацію, з якою вони щоденно стикаються.

Наведемо приклади роботи студентів. Вивчаючи тему **“Ideology and biases”**, студенти отримали завдання знайти трейлер фільму та створити мультимодальний контент через ‘інфографіку’ і показати, як використовуються різні канали передачі комунікативного повідомлення (візуальні, звукові, діалогові чи інші) для представлення певних ідеологічних упереджень. Студенти мали подумати з точки зору медіаграмотності, яка мета трейлера і як це може вплинути на те, що він містить?

На цьому етапі ми працювали з технологією обробки мультимодального контенту **SEARCH** (*sex, environment, age, race /religion, class/community, handicap*) - COBPKI (стать, оточення, вік, раса /релігія, клас/спільнота, інвалідність - переклад наш). Студенти відповідали на такі питання:

- *Яке повідомлення передає персонаж і як це побудовано?*
- *Які канали передачі комунікативного повідомлення використовуються для характеристики цього образу?*
- *Чому люди можуть сприймати це повідомлення по-різному?*
- *Які вбудовані значення та точки зору?*
- *Як цей персонаж відображає те, що серіал чи фільм організовано для отримання прибутку? Що це говорить про ЗМІ та владу?*

Snowpiercer, 2013

ENVIRONMENT.
This film reminds us that we must be responsible for the environment, because thanks to it we live our normal lives.

DIVISION INTO CLASSES.
People at the end of the train have no rights, are malnourished and are unprivileged.

CREATIVE LANGUAGE
The trailer uses many motivating excerpts from dialogues and footage of the struggle between the lower class and security.

Due to climate change, life on Earth has become impossible and now a train with the last people on the planet travels non-stop around the world. The purpose of the trailer is to get us to watch the film so that the creators can get money and raise the issue of inequality.

The protagonist tries to solve everything without a fight, with the help of words. Family values are also important to him.

У рамках теми “**Representation and stereotyping**” завданням було знайти конкретні приклади засобів масової інформації, що представляють різні образи або маскулітності, або жіночності, а також раси. Студенти повинні були довести той факт, що образи жінок, чоловіків з часом змінювалися.

Media representation of masculinity and femininity

Changes over time

High standards → **Body positive**

Typical representations in the media.

Movie	Real life...
Hackers in movies	Hackers in real life
Russian women in movies	Russian women in real life
Russian men in movies	Russian men in real life

Usually in movies we see the "perfect" picture, which is always different from reality

У рамках теми “**Gender and beauty in Media**” завданням було знайти дві картинки, які представляють найбільш стереотипний образ жінки та образ жінки, який «руйнує» цей стереотип, порівнювати їх за зовнішнім виглядом, проаналізувати мультимодальне повідомлення, а також прорефлексувати, чому і ким створено цей образ, зокрема яка цільова аудиторія.

Earlier

Now

- Megan is lying (this pose shows insecurity and attracts men's attention)
- The message was created by the magazine's editors in order to attract the audience.
- Women audience.
- Message: you can be a weak and ordinary girl and the prince will still fall in love with you.

- Megan stands straight in a confident position.
- She created this message by her own.
- Both male and female audience.
- Message: I do not need protection and I am stronger even than my husband.

У роботі з візуальним матеріалом ми намагалися дотримуватись наступної процедури:

Першим кроком до розвитку візуальної грамотності студентів був розвиток *навичок спостереження*, що дало змогу ідентифікувати інформацію, релевантну для будь-якого іншого зображення.

На *другому етапі* студенти співставляли матеріал у культурному, соціальному та/чи історичному контексті. Іноді культурні та історичні аспекти можуть бути ключовими для розуміння значення матеріалу.

Третій крок передбачав розвиток здатності студентів визначати пікторіальні, графічні компоненти візуального матеріалу та співставляти пов'язаний вербальний матеріал. На цьому етапі виникали розбіжності значень вербального та невербального компонентів, які активізують функціонування метафор, іроній, гри слів. Тож ґрунтуючись на попередніх кроках, студенти могли екстракувати значення пропонованого матеріалу, зрозумівши його.

Висновки. Перспективність цього дослідження у тому, що мультимодальні зображення несуть величезний потенціал для удосконалення навичок мовлення, зокрема у вимченні англійської мови. Незважаючи на те, що зображення обробляються мозком швидше ніж слово, варто заглибитися в послідовне споглядання та розуміння прихованих смислів, що стимулює креативність і збагачення словникового запасу студентів. Даний підхід допомагає виховати потребу в рефлексії, здатність зупинитися і розглядати все те, що так дефіцитно у час кліпового мислення. Таким чином, *візуальна грамотність* сприяє становленню *комунікативної компетенції* студентів та стає її невід'ємною частиною, надаючи нового аспекту – мультимодальності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Наказ про затвердження професійного стандарту за професією "Вчитель закладу загальної середньої освіти" від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
2. Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2013). Visual Literacy Standards in Higher Education: New Opportunities for Libraries and Student Learning. *portal: Libraries and the Academy*, 13(1), 61-89.
3. Hobbs R. *Create to Learn: Introduction to Digital Literacy*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 2017. 304 p.
4. Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315638027>
5. Kędra, J. (2018). What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in the context of higher education. *Journal of Visual Literacy*, 37, 67–84. doi:10.1080/1051144X.2018.1492234
6. Metros, S. E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory into Practice*, 47(2), 102- 109.
7. Rheingold, H. (2010). Attention, and Other 21st-Century Social Media Literacies. *EDUCAUSE Review*, 45(5), 14-16.
8. Rose, G. (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. SAGE Publications.
9. Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New York, NY: Teachers College Press.

РОЗВИТОК АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ ДЛЯ КУРСАНТІВ

DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE THINKING DURING THE TEACHING OF CHEMISTRY FOR STUDENTS

Сформувати всебічно розвинену особистість можливо тільки в тому випадку, коли викладач та курсант (студент) працюють злагоджено в одній команді. Хімія – системна, багатогранна наука, яка завжди залишається загадкою, але вона дуже потрібна для підготовки спеціалістів з озброєння та військової техніки. Викладання дисципліни «Хімія» потребує постійного вдосконалення у підходах викладання лекційного та практичного матеріалу. Зміст цієї статті присвячений використанню в навчальному процесі прийомів розвитку асоціативного мислення під час викладання хімії для курсантів (студентів), що значно полегшує розуміння нового навчального матеріалу з озброєння та військової техніки, підвищує міцність знань з хімії та якість навчання. Наприклад, такі ключові питання хімії, як хімічний зв'язок, окислювально-відновлювальні процеси, електронна будова атомів, хімічні джерела енергії, вибухові речовини є важкими для розуміння, а отже, і для запам'ятовування. Першочерговим завданням викладача є не просто донести до курсанта сенс того чи іншого поняття, а й навчити його самому встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними, особливо таких явищ, які ми не маємо можливості спостерігати і доторкнутися своїми руками на занятті. Сьогодні на заняттях необхідно включати завдання, що розвивають всі види пам'яті людини. Використання асоціацій, інколи можливо, децю примітивних, не означає зниження наукового рівня викладання дисципліни. Перед усім матеріал пояснюється курсантам з наукової точки зору, а використання асоціацій лише допомагає викладачеві в більш доступній формі донести до студентів (курсантів) потрібну інформацію. Адже кінцевою метою будь-якого освітнього процесу є засвоєння знань та вмінь, які отримує людина в ході навчання, і заради досягнення цієї мети небайдужий і професійний викладач зобов'язаний використати весь доступний йому арсенал наукових та педагогічних методів.

Ключові слова: асоціації, асоціативна пам'ять, образи, асоціативне мислення, навчальний процес, хімія.

It is possible to form a comprehensively developed personality only if the teacher and the cadet (student) work in harmony in one team. Chemistry is a systematic, multifaceted science that always remains a mystery, but it is necessary for the training of specialists in armaments and military equipment. The teaching of the discipline "Chemistry" requires constant improvement in the approaches to the presentation of lectures and practical material. The content of this article is related to the concept of "associative thinking" which is considered as the use of techniques for the development of associative thinking in teaching chemistry for cadets (students) which greatly facilitates understanding of new weapons and military equipment, increases the strength of knowledge in chemistry and quality of education. For example, key issues in chemistry such as chemical bonding, redox processes, the electronic structure of atoms, chemical energy sources, and explosives are difficult to understand and therefore difficult to remember. The primary task of the teacher is not just to convey to the cadet the meaning of a concept but also to teach him to establish cause-and-effect relationships between them, especially such phenomena that we cannot observe and touch with their hands in class. Today's classes should include tasks that develop all types of human memory. The use of associations, sometimes perhaps somewhat primitive, does not mean lowering the scientific level of teaching the discipline. First, the material is explained to cadets from a scientific point of view, and the use of associations only helps the teacher to convey the necessary information to students (cadets) in a more accessible form. After all, the ultimate goal of any educational process is the acquisition of knowledge acquired by a person during training and to achieve this goal, a caring and professional teacher must use all available arsenal of scientific and pedagogical methods.

Key words: associations, associative memory, images, associative thinking, educational process, chemistry.

УДК 54:372.8
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.4>

Буренкова К.В.,
канд. хім. наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальних наук
Військової академії (м. Одеса)

Горліченко М.Г.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри
фундаментальних наук
Військової академії (м. Одеса)

Шевченко С.В.,
викладач кафедри
фундаментальних наук
Військової академії (м. Одеса)

Постановка проблеми. В сучасній системі військової освіти багато уваги приділяється різноманітним методам інтенсифікації навчання, до яких можна віднести і застосування асоціативного мислення.

Застосування хімічних речовин у військовій справі тісно пов'язане з успіхами військово-промислового комплексу країни, розвиток якого, в свою чергу, пов'язаний з науково-технічним прогресом і як наслідок з прогресом фундаментальних наук, в тому числі і хімії. Крім того, осмислене обслуговування військової техніки, застосування різних вибухових речовин, палив, мастил, полімерів та інших сполук вимагають відповідної наявності у військах висококваліфікованих військових фахівців.

Хімія – системна, багатогранна наука, яка завжди залишається загадкою, але вона дуже потрібна для підготовки спеціалістів з озброєння та військової техніки. Адже, як відомо, всі люблять "похімічити", але як справа стосується вивчення теоретичних питань, це викликає антипатію. Наприклад, такі ключові питання хімії, як хімічний зв'язок, окислювально-відновлювальні процеси, електронна будова атомів, хімічні джерела енергії, вибухові речовини є важкими для розуміння, а отже, і для запам'ятовування.

Вважаємо, що ускладнює сприйняття хімічних тем те, що у курсантів (студентів) неоднаково розвинене абстрактне та просторове мислення, що сприяє розумінню хімічної природи світу. Тому

першочерговим завданням викладача є не просто донести до курсанта сенс того чи іншого поняття, а й навчити його самому встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними, особливо таких явищ, які ми не маємо можливості спостерігати і доторкнутися своїми руками на занятті. Кожен викладач перебуває у постійному пошуку методів та способів подачі матеріалу з урахуванням його індивідуального розвитку. Сьогодні на заняттях необхідно включати завдання, що розвивають всі види пам'яті людини. Особливий акцент ми робимо на асоціативні способи запам'ятовування. На думку фахівців звичний хід думок, засвоєних пам'яттю, обумовлений нічим іншим, як асоціацією з суміжністю, тому курсантам простіше запам'ятовувати ті поняття, які мають асоціації з практичними військовими процесами та явищами.

Аналіз останніх досягнень і публікацій. Асоціація (від лат. *associatio* – поєднання, сполучення) – це зв'язок уявлень чи відчуттів, коли одне з них викликає у свідомості низку інших, подеколи ірраціональних. Основоположник асоціативного методу Ф. Гальтон поділяв всі стимули і реакції на три групи: стимули, що викликають сенсорні уявлення, стимули, які виражають емоційні переживання і абстрактна лексика [1, с. 36].

На сьогодні, найпоширенішою є класифікація за умовами необхідними для виникнення асоціацій. Відповідно до класифікації виділяють такі типи асоціацій: за суміжністю, схожістю та контрастом. *Асоціація за суміжністю* - це відображення в мозку людини зв'язків між предметами та явищами, які йдуть один за одним у часі (суміжність у часі) або перебувають поряд один з одним у просторі (суміжність у просторі), (гроза – дощ, море – корабель). Вона виникає внаслідок згадування подій, свідком яких була людина. *Асоціація за схожістю* спостерігається тоді, коли в мозку відображаються зв'язки між предметами, схожими у певному відношенні (хворий – лікарня). *Асоціація за контрастом* утворюється при відображенні в мозку людини предметів та явищ об'єктивної дійсності, що пов'язані між собою протилежними ознаками (гарячий - холодний, м'який - твердий, великий - малий тощо). Особливим різновидом асоціацій є породжені потребами пізнавальної діяльності та життя людини причинно-наслідкові асоціації, які відбивають не лише збіг подразників у часі та просторі, їх схожість і відмінність, а й причинні залежності між ними (наприклад, опік – біль) [2, с. 189].

Як відомо, асоціювати явища, терміни, поняття можна і за ознаками об'єктів (запахом, кольором, випадінням в осад тощо). Прикладів такої асоціації можна навести дуже багато, зазвичай їх використовують при виконанні лабораторних дослідів, який є невід'ємною і дуже важливою складовою курсу «Хімія» [3; 4; 5; 6].

Викладання основного матеріалу. У процесі викладання ми часто застосовуємо прийоми порівняння хімічних законів, термінів або понять з хімії, які пов'язуємо зі звичними повсякденними діями людини, предметами, стосунками між людьми тощо.

При розгляді поняття про лінійну і розгалужену будову органічних молекул можна навести приклад звичайного ланцюжка – прикраси, яку мають більшість людей.

При цьому слід окремо наголосити – що, зігнувши одну або декілька ланок, ми не отримуємо нову річ – це той самий ланцюжок. А відщепивши від неї частинку і закріпивши її посередині – отримуємо фактично нову прикрасу – ланцюг з підвіскою (ізомер).

Можна навести асоціацію з початком слова на одну літеру: стеаринова кислота $C_{17}H_{35}COOH$ (сімнадцять та стеаринова – починаються з літери «С»), пальмітинова кислота $C_{15}H_{31}COOH$ (п'ятнадцять і пальмітинова – починаються з літери «П»).

Окисно-відновні процеси. Якщо ти що-небудь втратив, настрій сумний, кислий – окислення. А коли ти знайшов свою пропажу, настрій покращився – відновлення. Той, хто допоміг відновити настрій – відновник.

Гібридизацію електронних орбіталей карбону можна порівняти з фокусником у цирку, який кладе в циліндр чотири різні предмети (для sp^3 типу) (перелічує будь-які різні за розмірами, формою, кольором), а витягає чотири однакових предмета. Взагалі, нами було помічено, що найбільш яскраві емоції, і відповідно, найбільш ефективні асоціативні образи пов'язані у курсантів саме зі спогадами дитинства або військовими практичними активними вправами.

Досить складно засвоюється курсантами поняття електронегативність - це зміщення електронів до електронегативного елемента. Пропонується наводити такі приклади: «жадібність» до електронів; приказку «тягнути ковдру на себе»; із двох друзів завжди хтось лідирує.

Поняття «кон'югована система» - чотири студенти, що сидять поруч, схрещують між собою руки в ліктях, які символізують негібридизовані електрони: спочатку перший з другим, потім третій з четвертим. Якщо другий і третій сидять на невеликій відстані, то і вони схрещують між собою вільні руки. В результаті вони стають одним цілим (кон'югованою системою). Можна продемонструвати, потягнувши за крайнього студента, яку дію вчиняє найбільш сильний (електронегативний атом). Штовхнувши в протилежний бік (донорний атом або група), студенти переконуються, що вони знов реагують однаково, як одне ціле, але в протилежному напрямку.

Пояснення будови молекули бензену, можливо пояснити наступним чином, розсадивши по колу

на невеликій відстані шість курсантів. Коли вони сплітають руки, символізуючи кругову кон'югацію π -електронів (в результаті вони стають одним цілим), можна акцентувати, що розірвати їх коло досить складно (інертність до реакцій приєднання). Також можна уявити, що молекула бензену схожа на гамбургер: булка – електронна густина, обумовлена єдиною π -електронною хмарою, котлета – шестикутник з гібридизованих орбіталей, що перекриваються між собою. Зазвичай, ця асоціація викликає у курсантів бурхливу реакцію.

При написанні рівнянь реакцій, в яких виділяється побічний продукт, атоми, які входять до його складу, зазвичай обводимо крейдою. Досить ефективно працює прийом порівняння обведеного кола з хмарою: хмарка відлітає (тобто цих атомів вже не буде в кінцевому продукті), а решту від молекул, що реагують, поєднуємо між собою (цільовий продукт).

Наприклад, для пояснення правила Марковнікова, як і правила Зайцева, запам'ятовуємо як несправедливість: дають тому – який і так «багатий»; забирають у того – який і так «бідний».

Окремо слід зазначити, що уявлення деяких ситуацій, як наприклад вищенаведеної, окрім навчальної функції, призводить до певної «розрядки атмосфери», дозволяє курсантам пофантазувати в жартівливій формі і трохи відпочити, особливо, якщо матеріал є складним і насиченим. Звичайно викладач має відчувати ту межу, за якою курсанта потрібно вчасно зупинити і знов мобілізувати на серйозне сприйняття матеріалу.

Під час лабораторних дослідів ми використовуємо, зазвичай, різноманітні асоціації. Найбільше курсантам запам'ятовуються експерименти пов'язані з яскравою візуалізацією (наприклад, проба Бельштейна, якісні кольорові реакції на білок та ін.) або вибухами (нагрівання ацетиленідів).

Для розвитку асоціативного мислення під час занять, можливо використовувати нестандартні завдання. А саме:

- У підвалі знайдено ящик цвяхів. Від поганого зберігання багато з них були покриті іржею. Що являє собою іржа з хімічної точки зору? Яким простим способом можна видалити іржу?

- Цукор плавиться при температурі 160°C, а кухонна сіль – при температурі 800°C. Яка з цих двох речовин має молекулярну, а яка немолекулярну будову?

Висновки. Метою викладання навчальної дисципліни «Хімія» є формування у тих, хто навчається, сучасного наукового і науково-технічного

світогляду, здобування знань, вмінь та навичок з хімії, без яких є неможливими правильна експлуатація та вивчення принципу дії, побудови військової техніки, озброєння, приладів і устаткування, що передбачено спеціалізацією майбутнього військового фахівця. Виходячи з цього дуже важливим є вибір викладачами таких методик навчання, які спрямовані на формування фундаментальних знань військового фахівця.

На завершення хочемо зауважити, що за нашими власними спостереженнями асоціативний метод інтенсифікації навчання є доволі простим і водночас ефективним. Використання асоціацій, інколи можливо, дещо примітивних, не означає зниження наукового рівня викладання дисципліни. Перед усім матеріал пояснюється курсантам з наукової точки зору, а використання асоціацій лише допомагає викладачеві в більш доступній формі донести до студентів потрібну інформацію. Адже кінцевою метою будь-якого освітнього процесу є засвоєння знань, які отримує людина в ході навчання, і заради досягнення цієї мети небайдужий і професійний викладач зобов'язаний використати весь доступний йому арсенал наукових та педагогічних методів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Іванцова О. П. Асоціативне мислення як складова інтенсифікації мовної підготовки військовослужбовців. *International Scientific and Practical Conference World Science. Contents Pedagogy*. 2015. Vol. 3, № 3. P. 36 – 37.
2. Горбатюк Н. М., Талабко І. М. Суть понять «асоціативне мислення». *Природничі науки і освіта: зб. наук. праць природничо географічного факультету*. Умань: Візаві, 2015. С. 189 – 192.
3. Буренкова К. В. Сучасні вимоги до професійної підготовки вчителя хімії у вищих навчальних закладах. *Сучасні тенденції навчання хімії: зб. матеріалів V науково-методичної конф.*, 29 березня 2019 р. Львів: ЛНУ, 2019. С. 29.
4. Шевченко О.В., Буренкова К.В. Застосування асоціативного мислення при викладанні органічної хімії у сучасному вищому навчальному закладі *Проблеми та процес реформування освіти в галузі природничих наук в Україні та країнах ЄС: зб. науково-методичних доп.*, 2–13 грудня 2019 р. Влоцлавек: Республіка Польща, 2019 С. 16-21.
5. Горліченко М. Г., Пертая О. В., Шевченко С. В. Хімія: метод. вказівки до лабораторних робіт, ч. I, Військова академія, Одеса, 2018. 98 с.
6. Горліченко М. Г., Пертая О. В., Шевченко С. В. Хімія: метод. вказівки до лабораторних робіт, ч. II, Військова академія, Одеса, 2019. 182 с.

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ПРАВОВИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

DIGITALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO LEGAL SPECIALTY STUDENTS

У даній статті автори досліджують роль діджиталізації (цифровізації) у викладанні іноземної мови студентам правових спеціальностей. Засвідчено, що питання діджиталізації у викладанні іноземної мови студентам правових спеціальностей є недостатньо висвітленим у науковій літературі. Досліджено поняття діджиталізації та її значущість у підготовці з іноземної мови студентам правових спеціальностей. Встановлено, що цифровізація в освіті має на увазі створення цифрових освітніх платформ, заснованих на інтерактивних і мультимедійних технологіях із забезпеченням загального доступу навчальних закладів до таких ресурсів. Зазначено, що наразі актуальними є технології дистанційного навчання (в тому числі, кейс-технологія), технологія мережевої комунікації, технологія змішаного навчання, перевернуте навчання, мобільне навчання; проектне навчання тощо. Автори наголошують, що в умовах цифрової економіки повинен змінюватися і сам педагог. Для реалізації дистанційного навчання потрібні нові педагогічні компетенції, нова педагогічна культура, яка допоможе здійснити грамотне перенесення методів, прийомів і засобів традиційного навчання в умови дистанційного навчання тощо. Також відзначено, що в умовах цифровізації освіти необхідно забезпечувати психолого-педагогічний супровід студентів. При цьому ключовим завданням викладачів є зниження ризиків для їх когнітивного та особистісного розвитку. Проаналізовано такі правові спеціальності, як 081 «Право», 262 «Правоохоронна діяльність» та 281 «Публічне управління та адміністрування». Встановлено, студенти правових мають переваги перед іншими фахівцями, адже майбутні фахівці з правових спеціальностей можуть реалізуватися у роботі в багатьох установах, зокрема правоохоронних, судових та інших державних органах, в адвокатурі, прокуратурі, в органах державної влади, місцевого самоврядування, підприємствах, установах та організаціях різних форм власності, в наукових та освітніх установах тощо.

Проаналізовано засоби викладання іноземної мови професійного спрямування з урахуванням новітніх цифрових технологій навчання. Відзначено, що одним із засобів діджиталізації викладання для студентів правових спеціальностей, є написання електронних підручників, у тому числі з іноземної мови.

Ключові слова: діджиталізація (цифровізація), іноземна мова, правові спеціальності, інформаційно-комп'ютерні технології, право, публічне управління та адміністрування, правоохоронна діяльність, електронні підручники.

In this article, the authors explore the role of digitalization of teaching a foreign language to law students. It is proved that the issue of digitalization in teaching a foreign language to law students is insufficiently covered in the scientific literature. The concept of digitalization and its significance in the training of foreign law students is studied. It is established that digitalization in education implies the creation of digital educational platforms based on interactive and multimedia technologies with the provision of general access of educational institutions to such resources. It is noted that currently relevant are distance learning technologies (including case technology), network communication technology, blended learning technology, flipped learning, mobile learning; project training, etc. The authors emphasize that in a digital economy, the teacher himself should change. The implementation of distance learning requires new pedagogical competencies, a new pedagogical culture that will help to carry out a competent transfer of methods, techniques and tools of traditional learning in the conditions of distance learning. It is also noted that in the conditions of digitalization of education it is necessary to provide psychological and pedagogical support to students. The key task of teachers is to reduce risks to their cognitive and personal development.

Legal specialties such as 081 «Law», 262 «Law Enforcement» and 281 «Public Administration» were analyzed. It is established that law students have advantages over other specialists, because future specialists in law can be employed in many institutions, including law enforcement, judicial and other state bodies, in the bar, the prosecutor's office, in public authorities, local governments, enterprises, institutions and organizations of various forms of ownership, in scientific and educational institutions, etc.

The means of teaching a foreign language for professional purposes are analyzed, taking into account the latest digital learning technologies. It is noted that one of the means of digitalization of teaching for law students is to write electronic textbooks, including in a foreign language.

Key words: digitalization, foreign language, legal specialties, information and computer technologies, law, public administration and administration, law enforcement, electronic textbooks.

УДК 378+81:34
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.5>

Гайдай І.О.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Бондаренко К.С.,
асистент кафедри іноземних мов
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Жалінська І.В.,
канд. екон. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Свисюк О.В.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні інтеграційні процеси входження України до єдиного європейського співтовариства зумовлюють потребу в гармонізації національного законодавства до стандартів ЄС. З розвитком міжнародних політичних та економічних зв'язків нашої держави спостерігається зростання інтересу до оволодіння правовими спеціальностями. Важливою умовою становлення успішної особистості

є якісна професійна підготовка та використання інформаційно-комп'ютерних технологій.

У процесі вирішення проблеми викладання іноземної мови у закладах вищої освіти (ЗВО) на сьогодні на перший план виступає організація процесу дистанційного навчання, що безпосередньо пов'язана з питанням діджиталізації навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо методичних засад підготовки студентів

правових спеціальностей свідчить про те, що питання діджиталізації під час підготовки фахівців за цими спеціальностями є недостатньо висвітленим у науковій літературі. Для того, щоб заповнити цю прогалину, виникає потреба в дослідженні причин виникнення цього явища та його впливу на підготовку з іноземних мов майбутніх фахівців з правових спеціальностей.

Варто зазначити, що питання діджиталізації є досить новим у педагогічній науці. Передусім це поняття пов'язане зі створенням в Україні наприкінці 2019 року Міністерства цифрової трансформації як центрального органу виконавчої влади, який відповідає за формування та реалізацію державної політики у сфері цифровізації, відкритих даних, національних електронних інформаційних ресурсів, інтероперабельності – взаємодії мережних систем бази уніфікованих інтерфейсів або протоколів, впровадження електронних послуг та розвиток цифрової грамотності громадян [6].

Розкрити термін «діджиталізація» можливо через публікації, у яких це поняття пов'язане з економічними перетвореннями у суспільстві. Є також окремі статті публіцистичного характеру, зокрема від МОН, а також таких авторів, як І. Бербенюк, О.А. Жерновникова, І. Мартинова та ін.

З діджиталізацією тісно пов'язані поняття цифровізації та інформатизації, які знайшли своє висвітлення у наукових дослідженнях І.Н. Кандричиної та О.А. Павлович, В.П. Козиренко та С.І. Козиренко, І.С. Стеблецової та Л.Е. Гейцман, Т.В. Нікуліної, С.А. Храпова та ін.

Так, І. Бербенюк розглядає діджиталізацію освіти та компетенції XXI століття. Ми погоджуємося з думкою науковців, що інформаційні технології є невід'ємною частиною сучасного світу, вони значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. У цих умовах революційних змін вимагає й система навчання. Звідси можна сказати, що актуальність даного питання має місце у сучасному освітньому середовищі, адже нині якісне викладання дисциплін не може здійснюватися без використання засобів і можливостей, які надають комп'ютерні технології та Інтернет [1].

О.А. Жерновникова оцінює стан діджиталізації в освіті, тобто використання цифрових технологій, в Україні та світі для підвищення його ефективності та узагальнює успішний світовий досвід, висвітлює проблеми діджиталізації в освіті. Дослідниця визначає ступінь інституційного забезпечення стимулювання розвитку діджиталізації в освіті [2, с. 88-90].

І. Мартинова займається вивченням процесу діджиталізації в освіті, зокрема того, що саме змінюють в українських школах. Дослідниця зазначає, що питання дистанційної освіти та впровадження новітніх і цифрових технологій набуло

більшої актуальності у зв'язку з пандемією COVID-19, що вплинула на різні соціальні сфери і процеси життєдіяльності людей, у тому числі й на освітній процес в Україні. Так, з 16 жовтня 2020 року в Україні почали діяти Положення про дистанційну форму навчання. Вчителі та учні для дистанційного навчання найчастіше користувалися такими платформами, як Zoom, Skype, Viber, електронна пошта, Google Classroom та інше. Дослідниця зазначає, що постійно триває робота над удосконаленням цифрових технологій. Зокрема МОН України домовилося з ТОВ «Майкрософт Україна» щодо безкоштовного використання центрів командної роботи Microsoft Teams for Education для налагодження онлайн-занять, що дозволяє використовувати широкі можливості, наприклад, організовувати онлайн-уроки з можливістю їхнього перегляду в будь-який час, створювати віртуальні класи, влаштовувати засідання педагогічних рад; створювати закриті чати для спілкування; організовувати відеоконференції з підключенням до 300 учасників; створювати цифрові зошити та журнали успішності; формувати розклади тощо [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Важливого значення набуває формування іноземної мовної компетентності, зокрема у студентів правових спеціальностей. Набутий досвід з організації дистанційного навчання впродовж останніх років в умовах карантинних обмежень є надзвичайно корисним на сьогодні, під час військового стану в Україні. У цьому контексті діджиталізація у викладанні навчальних дисциплін та використання технологій дистанційного навчання є єдиним можливим способом забезпечити потребу здобувачів середньої та вищої освіти задля їхньої безпеки.

Метою статті є аналіз поняття «діджиталізація» під час викладання іноземної мови майбутнім фахівцям правових спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо за необхідне розглянути поняття «діджиталізація» у різних джерелах.

Термін «діджиталізація» походить від англійського «digitalization» і в перекладі означає «оцифрування», «цифровізація», або ж «приведення в цифрову форму».

Діджиталізація – загальний термін для позначення цифрової трансформації суспільства та економіки. Він описує перехід від індустріальної епохи й аналогових технологій до епохи знань і творчості, що характеризується цифровими технологіями та інноваціями в цифровому бізнесі [12].

За словами Міністра освіти України Сергія Шкарлета, діджиталізація всіх сфер суспільного життя є актуальним напрямом не лише через пандемію, а й загалом через глобальні тренди сьогодення та загальнодержавну політику щодо вектору цифрової трансформації держави [8]. Під час

впровадження цифрової трансформації необхідно реалізувати низку кроків, зокрема затвердити Концепцію цифрової трансформації освіти і науки України, забезпечити учасників освітнього процесу електронними освітніми ресурсами, запустити декілька прогресивних інформаційних систем управління та онлайн-платформ для комунікації, удосконалити платформу «Всеукраїнська школа онлайн» [8].

На сьогодні іноземна мова є засобом здійснення міжкультурної комунікації. Для досконалого оволодіння іноземною мовою необхідно застосовувати різноманітні технології навчання та дотримуватися дидактичних принципів у викладанні іноземної мови. Особливо актуальним є застосування різноманітних технологій навчання, зокрема і цифрових, студентам правових спеціальностей для досконалого оволодіння іноземною мовою для професійного спілкування.

Ми погоджуємося з думкою науковців, що цифровізація в освіті має на увазі створення цифрових освітніх платформ, заснованих на інтерактивних і мультимедійних технологіях із забезпеченням загального доступу навчальних закладів до таких ресурсів; повне забезпечення широкосмуговим Інтернетом всіх учасників навчального процесу; розвиток дистанційних та онлайн технологій навчання з максимально можливим наповненням мультимедійною цифровою інформацією. Одним з актуальних напрямків вирішення поставлених завдань стає розвиток освітніх інновацій в умовах цифровізації навчального процесу [4].

Якщо говорити про ІТ-освіту, на думку деяких науковців, ЗВО готові до прийняття інновацій, однак вони приділяють недостатньо часу для навчання використанню інновацій, для підвищення кваліфікації та отримання додаткової освіти у сфері інформаційних і цифрових технологій. Тому існує потреба в додатковій мотивації працівників ЗВО до імплементації інформаційних і цифрових технологій в освітній процес. Сучасні реалії вимагають трансформації ЗВО у цифрові університети і відповідності рівню і якості освіти, що здобувається, критеріям цифрової економіки [3].

Варто зазначити, що у процесі діджиталізації (цифровізації) освіти виникає низка проблем. Так, перспективними напрямками цифровізації освіти, з одного боку, є запровадження онлайн курсів у освітній простір, а з іншого, рівнева акредитація. Однак пропонується рівнева акредитація повинна ґрунтуватися на конкретних показниках і критеріях, які досі перебувають у процесі обговорення. Тому науковці працюють над поетапними змінами в акредитації від подачі документів до її проходження [7].

Оскільки сучасне покоління студентів називають «цифровим поколінням», змінюються педагогічні технології навчання для побудови цифрового

освітнього процесу. Зокрема наразі актуальними є технології дистанційного навчання (в тому числі, кейс-технологія), технологія мережевої комунікації, технологія змішаного навчання (blended learning), перевернуте навчання (flipped learning), мобільне навчання; проектне навчання тощо. При цьому важливу роль і досі відіграють традиційні форми навчання. Окрім того в умовах цифрової економіки змінюватися і сам педагог. Для реалізації дистанційного навчання потрібні нові педагогічні компетенції, нова педагогічна культура, яка може здійснити грамотне перенесення методів, прийомів і засобів традиційного навчання в умови дистанційного навчання; дозволить якісно організувати процес співпраці та взаємодії суб'єктів освітнього процесу [10].

Не варто також нехтувати психолого-педагогічним супроводом студентів у процесі цифровізації освіти. Тут ключовим завданням викладачів є зниження ризиків для їх когнітивного та особистісного розвитку. Серед основних проблемами психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти в умовах цифровізації освітнього простору, на думку науковців, є науково-методологічні проблеми, пов'язані з відсутністю нового цілісного психолого-педагогічного знання, що відповідає на виклики цифрової епохи і цифровізації освітнього простору; кадрові та кваліфікаційні проблеми – психологічна компетентність педагогічних і керівних працівників освітніх застаріла; організаційно-методичні проблеми розробки цифрових освітніх курсів; психолого-педагогічні проблеми безпосередньої реалізації цифрових освітніх курсів; когнітивно-особистісні проблеми впровадження системи цифрової освіти [11].

Оскільки ми розглядаємо діджиталізацію у викладанні іноземної мови студентам правових спеціальностей, вважаємо за необхідне розглянути спеціальності, які позиціонуються у даному дослідженні як правові. До них ми відносимо насамперед спеціальність 081 «Право», 262 «Правоохоронна діяльність» та 281 «Публічне управління та адміністрування». Навчання за цими спеціальностями здійснюється на факультеті публічного управління та права Державного університету «Житомирська політехніка». Окрім того, дотичними до правових можемо вважати також такі нові та прогресивні спеціальності, як 033 «Філософія», 052 «Політологія», 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії». Дані спеціальності відповідають очікуванням сучасного українського та міжнародного ринків праці, адже освітній процес базується на знаннях в сфері економіки, права, соціології, психології, політології, географії та історії [9].

Юридична освіта в Державному університеті «Житомирська політехніка» націлена на підготовку фахівців з права, які здатні на високому

професійному рівні застосовувати на практиці здобуті юридичні й загальнонаукові знання, вільно орієнтуватись в організаційно-правових механізмах та правових інститутах конкретних галузей права.

Освітньо-професійні програми підготовки фахівців за спеціальності 081 «Право» безпосередньо орієнтовані на отримання студентами базової юридичної освіти із широким спектром професійних компетенцій затребуваних серед сучасних роботодавців. Саме це, не тільки розширює можливості доступу до престижного працевлаштування та подальшого навчання, а і забезпечує професійне становлення фахівця у сферах правознавства, правоохорони, правозастосування та правотворчості, відкриває широкі можливості реалізації та розвитку успішної професійної кар'єри [9].

Навчання за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» спрямоване на підготовку фахівців з вирішенням стратегічних завдань в забезпеченні правопорядку, цивільної безпеки, формуванні правової свідомості, які володіють навиками боротьби з кіберзлочинами та економічною злочинністю.

Здобувачі вищої освіти спеціальності «Правоохоронна діяльність» упродовж терміну навчання оволодіють методами, методиками та технологіями правоохоронної діяльності, спрямованими на вирішення завдань із забезпечення публічної безпеки і порядку, знаннями, уміннями та навичками, спрямованими на створення стратегій розвитку в цій галузі, навичками з розробки й впровадження організаційно-правових заходів з підвищення ефективності правоохоронної діяльності, а також із забезпечення повного та своєчасного розкриття і розслідування злочинів. Під час навчання магістранти навчаються застосовувати технічні та спеціальні засоби, які стоять на озброєнні в органах і підрозділах Національної поліції України [9].

Навчання за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» спрямоване на підготовку фахівців з вирішенням стратегічних завдань управління в державному та корпоративному секторах з урахуванням комплексу зовнішніх і внутрішніх факторів впливу і тенденцій розвитку в конкурентному середовищі, а також в певній галузі суспільного виробництва і держави в цілому. Стратегія розвитку державної кадрової політики спрямована на вдосконалення кадрового потенціалу для ефективного здійснення функцій держави [19].

У цілому, як свідчить практика, студенти правових мають переваги перед іншими фахівцями, адже майбутні фахівці з правових спеціальностей можуть реалізуватися у роботі в багатьох установах, зокрема правоохоронних, судових та інших державних органах, в адвокатурі, прокуратурі, в органах державної влади, місцевого самоврядування, підприємствах, установах та організаціях

різних форм власності, в наукових та освітніх установах тощо.

У рамках дослідження було проведено невелике онлайн опитування щодо процесу діджиталізації викладання іноземної мови професійного спрямування, у якому взяло участь 283 студенти правових спеціальностей Державного університету «Житомирська політехніка». Варто зазначити, що всі опитані студенти паралельно використовують декілька новітніх цифрових технологій навчання, проте за підсумками опитування було визначено, які з них вони використовують найчастіше. Таким чином, за критерієм популярності було розподілено такі засоби навчання, як: 1) портал університету (portal.ztu.edu.ua) – найчастіше використовують 98 студентів (34,6%); 2) Освітній портал університету (learn.ztu.edu.ua) – відповідно 58 (20%); 3) електронну пошту викладачів та студентів – 44 (15,5%); 4) месенджери: Viber, Telegram – 39 (13,7%); 5) програми Skype, Moodle, Zoom, Viber, через які проводяться вебінари та онлайн-конференції – 32 (11,3%); 6) навчальна онлайн-платформа MyEnglishLab від Міжнародного освітньо-методичного центру Dinternal Education – 12 (4,2%).

Отже, головним засобом дистанційного навчання в Житомирській політехніці студенти правових спеціальностей визначили використання так званого порталу університету (portal.ztu.edu.ua). Цей внутрішній сервер містить такі закладки: “Заходи університету”, “Здобувачі освіти”, “Освітній процес”, “Профіль викладача”, “Розклад”, “Сесія”. Веб-портал Житомирської політехніки призначений для автоматизації основних процесів освітнього процесу в університеті. Через портал університету студенти мають змогу зайти у свій електронний кабінет та знайти посилання на заняття. Окрім того, студенти можуть побачити на порталі новини університету. У свою чергу викладачі виставляють посилання на онлайн заняття у закладці “Розклад”, можуть бачити списки груп, вносити дані про свої публікації, виставляти оцінки у відомості. Нещодавно, у зв'язку з введенням військового стану в Україні, було додано ще один пункт до профілів викладачів “Моє місцезнаходження”, у якому вони зазначають, чи мають доступ до мережі Інтернет та змогу виконувати свої посадові обов'язки.

Другим за популярністю серед студентів правових спеціальностей є Освітній портал. Варто зазначити, що його було створено задовго до введення військового стану в Україні. Раніше освітній портал використовувався для розміщення завдань, а також підручників, навчальних посібників, монографій та інших навчальних матеріалів.

Для так званого “гостьового входу” Освітній портал містить такі категорії курсів: “Для викладачів (кафедри)”, “Для студентів (навчальні групи)”,

“Для аспірантів (PhD)”, “Для школярів”. Окрім того, тут містяться так закладки, як “Освітні програми”, “Програми партнерів”, “Курси”. Використання цієї онлайн-платформи може зацікавити також і вчителів закладів середньої освіти, молодих науковців та потенційних абітурієнтів.

Зараз, в умовах військового стану, використання Освітнього порталу набуває особливої актуальності. Адже це головна платформа для співпраці студентів із викладачами, викладачів із навчально-методичним відділом, адміністрацією факультетів та університету.

Третім за популярністю серед студентів правових спеціальностей та офіційним способом передачі виконаних завдань від студентів до викладачів є використання електронної пошти. Так, викладач вказує її назву на Освітньому порталі у файлах із завданнями, а студенти мають їх надсилати після виконання на електронну пошту викладача. При цьому в основному виконувати завдання треба у друкованому вигляді.

Проте для зв'язку зі студентами використовуються і багато інших неофіційних, але, на нашу думку, більш зручних для студентів способів. Серед них – спілкування у рамках навчання через месенджери Viber, Telegram тощо. На сьогодні всі студенти та викладачі мають сучасні мобільні телефони, планшети, на які легко можна завантажити вище вказані месенджери у вигляді мобільних додатків. Так, за нашим дослідженням, більшість студентів Житомирської політехніки використовують додаток Telegram, дещо менше – Viber. Тому в цих мобільних додатках було створено групи з назвами, відповідно до назви реальних академічних груп студентів університету. У групах розміщується загальна інформація, яка може бути корисною для студентів. Окрім того, через ці додатки студент може надсилати виконані завдання в особисті повідомлення викладачу. При цьому варто відзначити, що завдання виконуються письмово в зошит, а студенту варто лише зробити фото і переслати. Така форма роботи є зручнішою для студентів, а викладач у свою чергу може перевірити, що студент самостійно виконав завдання. Урізноманітнити співпрацю через мобільні додатки можна шляхом запису голосових повідомлень та відео, де студенти читають тексти, розказують усні теми, складають діалоги, пересилають презентації тощо. Особливо актуальні такі форми роботи, якщо у студента немає змоги відвідувати онлайн заняття.

Ефективною формою роботи є проведення навчальних вебінарів викладачів зі студентами у формі онлайн-лекцій через використання таких програм, як GoogleMeet, Zoom, Viber тощо. Серед переваг таких форм роботи є близькість до умов реальної лекції, можливість співпраці викладача зі студентами та роз'яснення матеріалу через чат (інтерактивність). Проте необхідно зазначити, що цей спосіб безумовно вимагає ретельної

підготовки з боку викладача. Не варто також відкидати наявність технічного забезпечення та можливість підключення кожного студента до мережі Інтернет. Запровадження всеукраїнського карантину у зв'язку з пандемією COVID-19 та проведення онлайн занять у 2020-2021 рр. дало нам досвід роботи у непростих умовах, які ми переживаємо зараз під час військового стану.

Однією з найсучасніших форм дистанційного навчання, яку пропонує Dinternal Education, є робота з навчальною онлайн-платформою MyEnglishLab, яка автоматично перевіряє виконані студентами завдання, а викладач керує цим процесом. Ця платформа є платною і відкрила безкоштовний доступ ненадовго під час карантину 2020 р., тому, очевидно, є менш популярною серед студентів під час вивчення іноземної мови.

Для зручності студентів та економії ресурсів активізується написання електронних підручників, у тому числі з іноземної мови, що, на нашу думку, є також засобом діджиталізації викладання. На внутрішніх серверах (у цифровій бібліотеці) Житомирської політехніки викладачі розміщують електронні підручники, рекомендовані Вченою Радою університету. Один із таких підручників з іноземної мови, який був написаний колективом кафедри іноземних мов для правових спеціальностей – «English for Public Administration. Англійська мова для публічного управління» (2021). Цей підручник з навчальної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» розрахований для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування», спрямований на розвиток іншомовної комунікативної компетентності у студентів правових спеціальностей, представлених в університеті. Книга має на меті розвиток іншомовної компетентності та підготовку студентів до читання, розуміння й перекладу фахової наукової та професійної літератури та обговорення навчального матеріалу на практичних заняттях з англійської мови. У підручнику підібрані автентичні та адаптовані тексти з правових галузей.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що діджиталізація займає чільне місце у викладанні іноземних мов студентам правових спеціальностей. Серед актуальних технологій можемо відзначити дистанційного навчання (в тому числі, кейс-технологія), технологія мережевої комунікації, технологія змішаного навчання, перевернуте навчання, мобільне навчання; проектне навчання тощо. У статті розглянуто такі правові спеціальності 081 «Право», 262 «Правоохоронна діяльність» та 281 «Публічне управління та адміністрування», навчання за якими здійснюється на факультеті публічного управління та права Державного університету «Житомирська політехніка». Стаття не вичерпує

змісту окресленої проблематики. Подальшої наукової розробки потребують засоби діджиталізації в умовах дистанційного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бербенюк І. Діджиталізація освіти – компетенції XXI століття. *Всеосвіта*. 14.10.2019 : веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/didzitalizacia-osviti-kompetencii-hhi-stolitta-172970.html> (дата звернення: 18.04.2022).
2. Жерновникова О.А. Діджиталізація в освіті. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 10 квітня 2018 р.). Х., 2018. С. 88-90.
3. Кандрічина І.Н., Павлович Е.А. Информатизация и цифровизация образования: оценка готовности к принятию инноваций в академической сфере : веб-сайт. URL: http://old.bntu.by/images/stories/mido/ntik7/kandrichina_pavlovich_new.pdf (дата звернення: 19.04.2022).
4. Козыренко В.П., Козыренко С.И. Развитие образовательных инноваций в условиях цифровизации учебного процесса. Трансформація соціальних функцій освіти й методів навчання : зб. наук. праць «Вчені записки ХГУ «НУА»». Том 26-47-52. С. 47-52. (дата звернення: 19.04.2022).
5. Мартинова І. Діджиталізація в освіті – що саме змінюють в українських школах. *Донеччина. ЗМІНИ* : веб-сайт. URL: <https://acmc.ua/didzhytalizacziya-v-osviti-shho-same-zminyuyut-v-ukrayinskyh-shkolah/> (дата звернення: 18.04.2022).
6. Міністерство цифрової трансформації України : веб-сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Міністерство_цифрової_трансформації_України (дата звернення: 18.04.2022).
7. Никулина Т.В. Цифровизация образования: реальность и возможности. *Новые технологии оценки качества образования* : веб-сайт. URL: <https://expert-edu.ru/images/2019/ForumGE/1/Nikulina.pdf> (дата звернення: 20.04.2022).
8. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. Цифрова трансформація освіти і науки є однією з ключових цілей МОН на 2021 рік. Сергій Шкарлет. 04 лют. 2021 р. : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/cifrova-transformaciya-osviti-i-nauki-ye-odniyeu-z-klyuchovih-cilej-mon-na-2021-rik-sergij-shkarlet> (дата звернення: 18.04.2022).
9. Офіційний сайт приймальної комісії Житомирської політехніки : веб-сайт. URL: <https://vstup.ztu.edu.ua/bakalavr/> (дата звернення: 25.04.2022).
10. Стеблецова І.С., Гейцман Л.Э. Цифровая трансформация преподавателя в условиях современного образовательного процесса : веб-сайт. URL: <http://www.sibupk.su/science/research/mconfer2021/1/> (дата звернення: 19.04.2022).
11. Храпов С.А. Когнитивные риски цифровизации образовательного пространства и проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся : веб-сайт. URL: https://dSPACE.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/160230/F_IFTE2020_4.pdf_198_206.pdf?sequence=-1 (дата звернення: 21.04.2022).
12. Digitalization. The Complete Guide. What is digitalization? Definition of Digitalization : веб-сайт. URL: <https://innolytics-innovation.com/what-is-digitalization/> (дата звернення: 19.04.2022).
13. English for Public Administration. Англійська мова для публічного управління: підручник. Житомир : Житомирська політехніка, 2021. 200 с.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАРОДНОПІСЕННОЇ СПАДЩИНИ З ТВОРЧИСТЮ КОМПОЗИТОРІВ ПРОФЕСІОНАЛІВ. ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ НАРОДНОГО ПІСЕННОГО ВИКОНАВСТВА

RELATIONSHIP BETWEEN FOLK LEGACY AND CREATIVITY OF PROFESSIONAL COMPOSERS. PROBLEMS AND PROSPECTS OF FOLK SONG PERFORMANCE

У статті окреслено та проаналізовано народнописенну спадщину її взаємозв'язок з творчістю українських композиторів професіоналів. Маючи багатолітню історію, безпосередній зв'язок з формуванням та розвитком етносу, його світогляду, історичного шляху, народний спів та українська хорова музика розвивається протягом століть, зберігаючи первинні риси та набуваючи нових. Народна пісня відображає істотні елементи, жанрові ознаки, типові риси народного співу, котрі не завжди можна виявити за готовими фольклорними записами. Це пов'язано з тим, що ряд художніх прийомів і виконавських засобів спостерігається власне у процесі співу. І тільки в процесі виконання простежується їхнє формування і розвиток.

На сучасному етапі в Україні науковці, композитори звертаються до народної пісні, народного виконавства, проте узагальнюючих праць на цю тему явно недостатньо. Серйозною проблемою стає стрімке зникнення основних носіїв традиційної пісенності – старшого покоління сільського населення. Натомість з'являється безліч псевдонародних, стилізованих пісень [6]. Історико-теоретичні дослідження народної музики відбуваються надто повільно. Це великою мірою пов'язане з транскрипцією народної музики. Дати науці повноцінний запис – це не тільки дати нотний запис. Необхідний опис способу та обставин виконання, з'ясування місця, яке займає даний твір в народному побуті.

Становлення народного багатоголосся відбувається у контексті пісенного фольклору та співочої традиції, що характеризується багатоманітністю структурно-стильових та локально-регіональних типів.

Багатоманітність форм народного багатоголосся є провідною ознакою української пісенно-виконавської традиції і починаючи від започаткування концертно-сценічної форми функціонування народного пісенного виконавства воно є невід'ємною частиною, основою творчості провідних мистецьких колективів, і справляє значний вплив на розвиток професійного та аматорського музичного мистецтва. Аналіз багатоголосних пісень дозволяє визначити загальні стильові ознаки, зокрема: імпровізаційну основу розспіву, варіантний розвиток мелодії, підпорядкування вертикалі горизонтальному руху мелодії, утворення неповних акордів, паралелізму інтервалів, акордів, особливе співвідношення консонансів і дисонансів, нетипове розв'язання вертикалі співзвуч, специфіку голосоведення, важливу роль грудного та фальцетного підголосків, мелодичну виразність басового голосу, переважання двоголосної та триголосної фактури тощо, що

найяскравіше виявляються у поліфонічних піснях.

Створюються оригінальні вокальні, вокально-хорові, вокально-інструментальні твори різних форм в яких всебічно використовуються тематизм, темброві характеристики, манери народного співу.

Особлива увага чомусь завжди приділяється його зовнішній видовищній стороні, мало – внутрішньому духовному потенціалу.

Народна пісня потребує інтимних у найвищому розумінні людських умов для розкриття своєї суті, що дивує природністю.

Крім самодостатніх цінностей, народна співоча традиція накопичила здобутки, які здатні надати свіжий імпульс розвитку професійного та аматорського мистецтва.

Ключові слова: хор, народний спів, першоджерело української пісні, репертуар, концертна діяльність, композиторський стиль, обробка народної пісні.

The formation of folk polyphony takes place in the context of song folklore and singing tradition, which is characterized by a variety of structural-stylistic and local-regional types.

The variety of forms of folk polyphony is a leading feature of the Ukrainian song and performance tradition and since the beginning of the concert-stage form of folk song performance it is an integral part, the basis of leading art groups, and has a significant impact on professional and amateur music.

Analysis of polyphonic songs allows to determine common stylistic features, in particular: improvisational basis of singing, variant development of melody, vertical subordination of horizontal melody movement, formation of incomplete chords, parallelisms of intervals, chords, special ratio of consonances and dissonances, atypical resolution, the important role of chest and falsetto undertones, melodic expressiveness of the bass voice, the predominance of two-part and three-part textures, etc., which are most pronounced in polyphonic songs.

Original vocal, vocal-choral, vocal-instrumental works of various forms are created in which the timbre characteristics, manners of folk singing are comprehensively used.

For some reason, special attention is always paid to its external entertainment side, little - to the internal spiritual potential.

Folk song needs intimate in the highest sense of human conditions to reveal its essence, which is surprising naturalness.

In addition to self-sufficient values, the folk singing tradition has accumulated achievements that can give a fresh impetus to the development of professional and amateur arts.

Key words: choir, folk singing, primary source of Ukrainian song, repertoire, concert activity, compositional style, arrangement of folk song.

УДК 78.087.684

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.6>

Горобець В.П.,

викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтва

Сластьон В.М.,

старший викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтва

Кононська Н.М.,

провідний концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтва

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Серйозною проблемою стає стрімке зникнення основних носіїв традиційної пісенності. Сучасний підхід та вплив композиторів на обробку народної пісні. Історико-теоретичні дослідження народної музики відбуваються надто повільно. Поява безліч авторських, стилізованих пісень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розширення спектру дослідницької проблематики, аналіз та взаємозв'язок композиторів професіоналів на народнопісенну спадщину України. Свідчить, що дана тематика досі не стала предметом наукового дослідження.

Метою статті є висвітлення особливостей зв'язку народнопісенних джерел та авторської музики. Аналіз стилю українських композиторів які зверталися до народнопісенної спадщини.

Виклад основного матеріалу. Не можна оминати питання зв'язку народнопісенних джерел та авторської музики. Це творчість М. Вербицького, С. Воробкевича, Д. Січинського, К. Стеценка, Я. Степового, М. Леонтовича, пізніше П. Козицького, М. Вериківського, Є. Козака, Л. Дичко, Є. Станковича та ін.

В обробках народних пісень М. Леонтович використовує прийоми імітаційної та підголоскової поліфонії. Для кожної пісні він знаходить засоби виразності, що відповідають її текстовому й мелодичному змісту, характеру художнього образу. Беручи за основу куплетну, або куплетно-варіаційну форму народної пісні М. Леонтович збагачує і розвиває її. Характерними для обробок М. Леонтовича є остинатне проведення основного наспіву і нашарування на нього контрапунктуючих підголосків («Щедрик», «Дударик») [1].

П. Козицький у своїх творах відтворював характерні стилістичні риси української народної музики і, зокрема, особливості народного гуртового співу. Цікавим прийомом хорового письма композитора є мелодична орнаментация голосів за допомогою їх «розцвічування» окремими по співками або інтонаціями взятими з основної мелодії першоджерела [5].

Наслідуючи творчі принципи М. Лисенка та М. Леонтовича в підході до обробки фольклору П. Козицький виявляв індивідуальну манеру його прочитання. Для опрацювання композитор обирав переважно ліричні, лірико-побутові пісні, поєднував засоби народнопісенного багатоголосся із прийомами класичної поліфонії та сучасної гармонії. Елементи народного багатоголосся, що використані у хорових партитурах П. Козицького свідчать про його ґрунтовну обізнаність із тембровими можливостями голосів, з найтоншими спектрами звукової палітри [5]. Наприклад обробка балади «Ой у полі, полі».

Елементи народно-підголоскової поліфонії типові для народного виконавства Наддніпрянщини поєднані з гармонічною фактурою характерною для західноукраїнських областей у опері Г. Майбороди «Мілана» [1].

На творчість Л. Дичко вплинули фольклорні експедиції, під час яких вона безпосередньо вивчала особливості не темперованого інтонування, варіантність народної музики, поглиблене вивчення якої згодом вплинуло на становлення індивідуального стилю композиторки.

У своїх творах Л. Дичко прагне проіннятися самим духом фольклору, збагнути самотність його стилю і творити музику на основі переосмислення набутих знань і вражень. Вперше вона звернулася до художніх багатств у стильових особливостей української народнопісенної культури використавши народні плачі у фантазії «Ранок стрілецької страти» та рапсодії «Думка». Тут прослідковуються думні мотиви і ритми, імпровізаційні засади викладу [4].

У написанні творів різних жанрів (балет «Досвітні вогні», варіації для симфонічного оркестру «Веснянки», симфонічна картина «Килимок», камерна кантата «Чотири пори року» та інші) Л. Дичко використовує епічні наспіви у поєднанні з мотивами голосінь, обрядові віншування, мелодії календарно-обрядових пісень колядок, щедрівок, веснянок, гаївок, купальських, петрівчаних, обжинкових, пісень, народні танці. Прагнучи мислити «в ключі» певного жанру вона звертається до засад народного багатоголосся - підголоскової поліфонії, гетерофонії, використовує стрічкова дво-, триголосся, фальцетні підголоски, кластери, що утворюються внаслідок розщеплення мелодії на кілька голосів у гетерофонній манері. Використання так званої ладової несумісності подекуди призводить до політональних моментів, проте своїми стильовими засадами вони впливають з особливостей українського багатоголосся, з його індивідуалізованою рівнобіжністю руху голосів. Метро ритмічна варіантність підкреслює імпровізаційну невимушеність. Стиль Л. Дичко відзначається органічним поєднанням народно-музичних джерел з сучасними формами художнього мислення, сполученням стихійної емоційності з раціональністю [4].

За період незалежності України помітно поживилась робота з видання різних наукових і популярних збірок, пісенників, посібників. З'явилися приватні зібрання любителів фольклору, запрацювали лабораторії фольклору у різних освітніх закладах, функціонують професійні та аматорські колективи. Лише у Києві, за даними Київського міського центру народної творчості та культурологічних досліджень, станом на першу половину 2007 року діяло близько 30-ти колективів фольклорного спрямування, кожен з яких має власне творче кредо.

Нажаль кількісні зміни ще не переросли в якісні. За даними міністерства культури і туризму України, на вітчизняному музичному ринку записи українських виконавців посідають менше 20% (класична, народна, естрадна; вокальна інструментальна музика). Для задоволення чуттєво-перцептивних потреб масових споживачів виявляється легше запозичити західні зразки творчості, ніж створити вітчизняні інноваційні витвори.

Видання компакт-дисків із записами провідних за статусом творчих колективів, часом є не що інше, як, у кращому випадку, дещо доповнене перевидання. Так із п'яти запропонованих альбомів Національного академічного заслуженого народного хору України ім. Г.Г. Верьовки не менше 75 % становлять записи 60-х, 70-х рр.

До колективів, що репрезентують українську пісенну традицію і в Україні, і насамперед за кордоном виявляють глибокий інтерес, оскільки фольклор багатьох європейських народів зберігся лише у письмових джерелах. Українці ж ще мають можливість спостерігати власну традиційну культуру в її природному середовищі. Нажаль носії автентичного мистецтва припиняють своє існування і нащадки не наслідують їх.

Завдання збереження самобутності української культури на даному етапі лягає на плечі окремих виконавців-солістів, вторинних колективів – фольклорних гуртів, народних хорів тощо. Цілком зрозуміло, що для як найточнішого відтворення регіональної, локальної культури окрім патріотичного ставлення до рідного пісенного фольклору необхідні глибокі знання.

В 1962 році за ініціативи Верьовки на основі хору було створено хорову студію, по підготовці артистів – співаків з народною манерою виконання.

Зі створенням 1972 р. у Київському державному інституті культури кафедри народного хорового співу (нині кафедра народнопісенного та хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв) в Україні було розпочато підготовку фахівців з вищою освітою в галузі народного музичного мистецтва.

Завдяки плідній діяльності відомих діячів мистецтва та науки, засновників кафедри фольклориста-музикознавця А.І. Гуменюка та хорового диригента, заслуженого артиста України, В.І. Суржі, та інших теоретиків і практиків народного пісенного виконавства, що працювали на кафедрі у різний час¹ кафедра стала провідною навчально-методичною структурою в системі вищих навчальних закладів України.

¹ Доктори мистецтвознавства Іваницький А.І. та заслужений діяч мистецтв України Ільченко О.О.; народні артисти України Павлюченко С.Є. (завідує кафедрою з 1984 року), Пікульський С.М., Павлюченко П.Г., Цюпа Н.П., Ватаманюк В.І., Матвієнко Н.М.; заслужена артистка України доцент Гусак Р.Д.; заслужені працівники культури України професори Долгий О.В., Павленко І.А. доценти Шевченко В.В., Синельников І.Г., кандидати мистецтвознавства доценти Єфремов Є.В., Шевчук О.Ю., Скопцова О.М., кандидат історичних наук Поріцька О.А., та ін.

У творчій роботі український народний хор кафедри наслідує принципи школи хорового мистецтва започаткованої в 20-х роках ХХ ст. Г. Верьовкою разом із П. Тичиною, П. Козицьким, М. Вериківським та багатьма іншими діячами музичного мистецтва.

Професіоналізм, пріоритетна увага до збереження національних музичних традицій обумовлює високий рівень творчої та педагогічної діяльності кафедри хорового співу та українських народних інструментів Миколаївського філіалу КНУКіМ.

У 1991 році у Харківській державній академії культури засновано кафедру українського народного співу та музичного фольклору концепція розвитку кафедри полягає у мистецькому узагальненні та індивідуалізації досягнень української співочої культури усної традиції у популярних концертно-виконавських формах, створенні академічної школи народного співу шляхом засвоєння пісенної спадщини українського Лівобережжя. Лабораторія фольклору і етнографії Слобідської України, що діє при кафедрі з 1992 року, проводить дослідження виконавської манери, вокальної техніки народних співаків даного регіону.

Оскільки світогляд особистості, її естетичні вподобання, життєву філософію, ставлення до людей і до себе зберігають і визначають традиційні цінності, а етнонаціональний культурний зміст художніх творів є головним джерелом, з якого особистість одержує життєві сенси, що утворюють ієрархію її цінностей і норм, духовний стрижень її буття, є актуальним питання вивчення і пропагування традиційної української культури в цілому та народного співу зокрема.

Висновки з даного дослідження. Становлення та взаємозв'язок народного багатоголосся відбувається у контексті пісенного фольклору та співочої традиції, що характеризується багатоманітністю структурно-стильових та локально-регіональних типів. Формування розвинених форм народного багатоголосся, особливо характерних для ліричного мелосу, є свідченням високого рівня розвитку української фольклорної пісенно-виконавської традиції, вивчення і пропагування традиційної української культури в цілому та народного співу зокрема.

Перспективи подальших розвідок можливі у напрямку детального дослідження особливостей становлення народного багатоголосся.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грица С. Трансмісія фольклорної традиції: Етномузикологічні розвідки. Київ-Тернопіль: Астон, 2002. 236 с.
2. Іваницький А.І. Українська музична фольклористика: Методологія і методика: Навч. посібник. К.: Заповіт, 1997. 391 с.
3. Кисельов Г. Державний український народний хор. Нарис. К.: Мистецтво, 1951. 33 с.

4. Короліук Н.І. Корифеї української хорової культури ХХ ст. К. : Муз. Україна, 1994. 228 с.

5. Людвіг Куба про Україну. Упоряд. М. Мольнар. К. : 1963. 224 с.

6. Мироненко Я.П. Молдавско-украинские связи в музыкальном фольклоре: история и современность. Кишинев: Штиинца, 1988. 144 с.

7. Перпелюк В.М. Повесть про народний хор. Сторінки щоденника Літературний запис В.Данилейка. К. : Муз. Україна, 1970. 257 с.

8. Правдюк А.А. Ладові основи української народної музики. К. 1961. 137 с.

9. Скопцова О.М. Аспектний аналіз народного гуртового співу. Вісник КНУКіМ: Зб. Наук. прац. Київський національний університет культури і мистецтв. К. Видавництво центр "КНУКіМ", 2001. Вип. 5. С. 107 – 112. Серія "Мистецтвознавство".

10. Скопцова О.М. Народне багатоголосся як стильова ознака фольклорного виконавства. Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. Вип. 12 Київський національний університет культури і мистецтв. К. 2005. Серія "Мистецтвознавство". С. 133 – 139.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ КЕРІВНИКА
СУЧАСНОЇ ШКОЛИPROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION
OF THE HEAD OF THE MODERN SCHOOL

У статті відбито особливості професійно-педагогічної комунікації керівника сучасного закладу загальної середньої освіти. Зокрема, розкрито сутність таких понять як комунікація, природа комунікації, професійно-педагогічна комунікація, управлінська діяльність з комунікативного погляду, комунікативність. Подано структурні компоненти професійно-педагогічної комунікації та управлінські аспекти досліджуваного явища. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовано особливості професійно-педагогічної комунікації директора школи. Окреслено основні проблеми, які можуть виникнути у лідера під час побудови ефективної комунікації. Охарактеризовано шляхи розширення можливостей керівників закладів освіти в мистецтві практичного спілкування. Зазначається також, що комунікативною метою педагогічного працівника, зокрема і керівника освітнього закладу, є не лише досягнення взаєморозуміння у спілкуванні, а й ініціювання різнобічного, гармонійного розвитку інших. Основну увагу зосереджено на лексичних та граматичних помилках у професійному мовленні (тавтології, багатослів'ї (плеоназмі), вживанні слів у невласливому для контексту значенні, порушенні лексичної сполучуваності слів, складних випадках керування, визначенні серед варіантів керування найбільш доречних, узгодженні присудка з підметом, який виражений кількісно-іменними сполученнями, узгодженні означень тощо) та шляхах усунення їх. Наголошено, що компетентнісна освіта – особистісно-діяльнісна: акцент зміщується на здатність особи до практичних дій у конкретних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: управлінська діяльність, післядипломна освіта, методика навчання української мови, комунікація, професійно-педагогічна комунікація, особливості професійно-педагогічної комунікації керівника закладу освіти.

The article highlights the features of professional and pedagogical communication of the head of a modern general secondary education institution. In particular, the essence of such concepts as communication, nature of communication, professional and pedagogical communication, managerial activity from the communicative point of view, communicativeness is revealed. The structural components of professional and pedagogical communication and managerial aspects of the studied phenomenon are highlighted. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the peculiarities of professional and pedagogical communication of the school principal are substantiated. The main problems that a leader may have when building effective communication are outlined. The ways of empowering the heads of educational institutions in the art of practical communication are described. It is also noted that the communicative goal of the pedagogical worker, including the head of the educational institution, is not only to achieve mutual understanding in communication, but also to initiate diverse, harmonious development of others. The main focus is on lexical and grammatical errors in professional speech (tautology, polyglot, pleonasm, use of words in inappropriate meanings, violation of lexical compatibility of words, complex cases of management, determining among the most appropriate management options, matching the predicate with the subject, expressed by quantitative and nominal combinations, coordination of appendices - geographical names, coordination of definitions, etc.) and ways to eliminate them. It is emphasized that competence education is personal-activity: the emphasis is shifted to the ability of a person to practical actions in specific life situations.

Key words: managerial activity, postgraduate education, methods of teaching the Ukrainian language, communication, professional and pedagogical communication, features of professional and pedagogical communication of the head of the educational institution.

УДК 373.3/5.091.113

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.7>

Дика Н.М.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри
мовно-літературної освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Життєві обставини останніх двох років суттєво змінили життя кожного вчителя і кожного учня. Тепер всі ми замислюємось над створенням безпечного цифрового освітнього середовища, одним із важливих складників якого є ефективна професійна психолого-педагогічна комунікація педагога.

Таким чином, для ефективної комунікації керівникам закладів освіти необхідно усвідомити свої персональні навички, свою здатність керувати процесом комунікації в групах, а також свою ефективність у відстеженні висхідних, низхідних і паралельних потоків інформації та ідей всередині організації, охоплюючи, зрозуміло, взаємодію організації з освітянами.

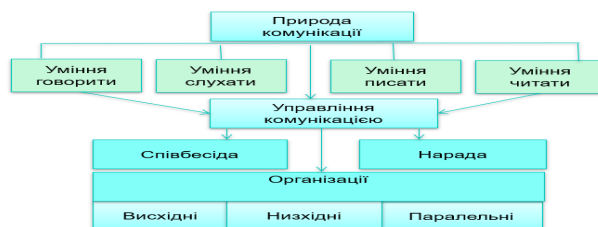


Рис. 1. Природа комунікації

Однак термін «комунікація» є узагальнювальним поняттям, у склад якого входить не тільки розмова, але й дещо більше. Це загальний термін, який посів чільне місце в повсякденному спілкуванні, і тому варто досліджувати його глибше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Нині професійно-педагогічна комунікація є предметом багатьох досліджень різних галузей знань. Її особливості характеризуються з багатьох аспектів: професійного, педагогічного, філософського, риторичного, лінгвістичного, лінгводидактичного, комунікативного та ін. Ефективними у контексті нашого дослідження є наукові праці С. Абрамовича, В. Абрамян, Ф. Бацевича, О. Бодальова, Н. Бутенко, Н. Волкової, А. Годлевська, Н. Голуб, Л. Горобець, О. Горошкіної, В. Грехнев, Л. Мацько, Г. Онуфрієнко, Г. Сагач, О. Корчової, О. Кучерук, Т. Ладиженської, А. Михальської, В. Нищети, Т. Надім'янова та ін.

Надім'янова Т. слушно зауважує, що професійний рівень оволодіння педагогічними комунікаціями учителем перетворює його на розвинену особистість, здатну до продуктивної педагогічної діяльності, високої культури спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні, підвищує соціальну мобільність, дає змогу вільно входити в інформаційний простір [9, с. 202].

Дослідниця підкреслює, що професійно-педагогічна комунікація складається з низки компонентів: педагогічного спілкування; соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі, педагогічних конфліктів, які супроводжують людину, засобів професійної комунікації (вербальної і невербальної), комп'ютерних засобів як нового виду комунікацій [9, с. 204].

Імпонує визначення професійно-педагогічної комунікації Волковою Н. Вона трактує її як систему «безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємобміну інформацією моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин» [5, с. 8].

Поділяємо думку Корчової О., яка наголошує, що «спроможність до продукування змістовного монологічного висловлювання, моделювання конструктивного діалогу, здатність до залагодження конфліктів засобами влучного слова, готовність до відповідальності й ініціативності за мінливих умов професійного педагогічного комунікування – усе це процесуальні елементи риторичного дискурсу професійно-педагогічної сфери» [7, с. 60].

Разом з тим, Бісовецька Л. зазначає, що «успіх педагогічної комунікації залежить від того, чи вміє вчитель налагодити контакт з аудиторією, від системності його викладу, логіки, аргументації, вміння стимулювати учнів для подальшої діяльності, заохочувати, керувати увагою, передбачати конфлікти, розбіжності, знімати емоційне напруження у спілкуванні та усувати бар'єри, запобігати виникненню конфліктних ситуацій» [3, с. 74].

Отже, комунікативною метою учителя є не лише досягнення взаєморозуміння у спілкуванні, а й ініціювання різнобічного, гармонійного розвитку інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри численні та різнобічні дослідження проблем професійно-педагогічної комунікації, питання особливостей практичного аспекту спілкування керівника сучасного закладу загальної середньої освіти досі залишається недостатньо дослідженим і потребує певної деталізації та узагальнення.

Мета статті. Навички комунікації (спілкування) дуже важливі для лідерства, управління і спільної роботи. Мета – охарактеризувати шляхи розширення можливостей керівників закладів освіти в мистецтві практичного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Нині стало очевидно: ідея відновити навчання у школах — це правильне рішення. І хай до занять долучаються не всі, а лише половина учнів, ці зустрічі стали не так уроками, як змогою поспілкуватися, безперечно, ефективна комунікація має сприяти взаємній підтримці і бути затишною.

Життєві обставини останнього місяця суттєво змінили життя кожного вчителя і кожного учня, а відтак, і кожного керівника школи. Тепер всі ми замислюємось над створенням безпечного цифрового освітнього середовища, одним із важливих складників якого є спілкування. Бути керівником освітнього закладу в цифрову добу — це навчати навичок майбутнього вже сьогодні.

Професійно-педагогічна комунікація реалізується як система найрізноманітніших безпосередніх та опосередкованих зв'язків суб'єктів комунікацій (див. рис. 2).



Рис. 2. Безпосередні зв'язки суб'єктів комунікації

Педагогічна практика переконує, що організація освітнього процесу на компетентнісній основі є виправданою стратегією, спрямованою на формування у здобувачів освіти, по-перше, предметної компетентності з української мови, по-друге, на формування життєво необхідних ключових компетентностей для повноцінного життя і майбутньої професійної діяльності в сучасному швидко змінюваному соціумі (див. рис. 3).

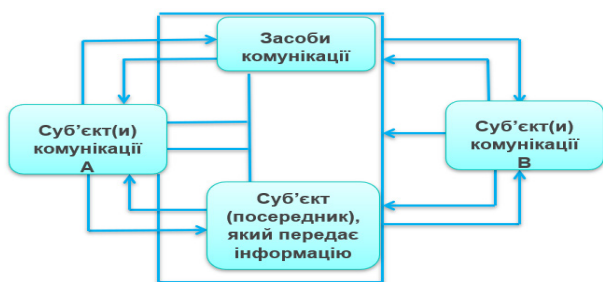


Рис. 3. Зв'язок між суб'єктами комунікації за наявності посередника

Професійно-педагогічна комунікація ставить специфічні вимоги до якостей особистості керівника, найважливішою серед яких є комунікативність як необхідна передумова успішної й активної роботи з педагогічною інформацією – інформацією, спрямованою на навчання і виховання учнів.

Серед лексичних помилок і недоліків найпоширенішими є ті, що стосуються:

- *тавтології* – невиправданого повторення тих самих або однокореневих слів, яке є виявом слабкої вимогливості до вибору слова, мовленневої неухважності: «потрібно краще працювати,

і покращити наше життя» (зам. потрібно краще працювати, щоб поліпшити наше життя);

- *багатослів'я*, вживання зайвих слів (плеоназм) «кожна хвилина часу», «вперше знайомитися», «вільна вакансія», «довга тривала подорож»;

- вживання слів у невластивому для контексту значенні: «відбиття (зам. зображення) життя» (у творі), «грати значення» (зам. роль);

- порушення лексичної сполучуваності слів: «день відчинених (зам. відкритих) дверей», «мова йдеться» (зам. мова йде або просто – йдеться);

- вживання лексичних діалектизмів: мешти (туфлі), гладунець (гличик) (див. рис. 4, 5).

В усному і писемному мовленні трапляються різні синтаксичні труднощі, як от:

- складні випадки керування: іменників (пам'ятник Франкові, характеристика Петренка, на Петренка); прикметників (характерний – для кого? для чого? властивий – кому? чому?); дієслів (опанувати – що? оволодіти – чим?);

- варіанти керування (сповнений – чого? чим? дорогий – кому? для кого? багатий – на що? чим? не читав книжку – не читав книжки; пасу коней, коні) (див. рис. 6);

ПРАВИЛЬНО	НЕПРАВИЛЬНО
Спало на думку	Прийшло в голову
Порядок денний	Повістка дня
Серцевий біль	Сердечний біль
Скасування закону	Відміна закону

Рис. 4. Редагування лексичних помилок

ПРАВИЛЬНО	НЕПРАВИЛЬНО
Колишній студент	Бувший студент
Розплющити очі	Розкрити очі
Перегорнути сторінку	Перевернути сторінку
День відкритих дверей	День відчинених дверей

Рис. 5. Редагування лексичних помилок

ПРАВИЛЬНО	НЕПРАВИЛЬНО
Розкажи про брата	Розкажи за брата
Не з'явиться через хворобу	Не з'явиться із-за хворобу
Говорив близько години	Говорив біля години
Надіслати листи поштою	Відправити листи по пошті

Рис. 6. Редагування синтаксичних конструкцій

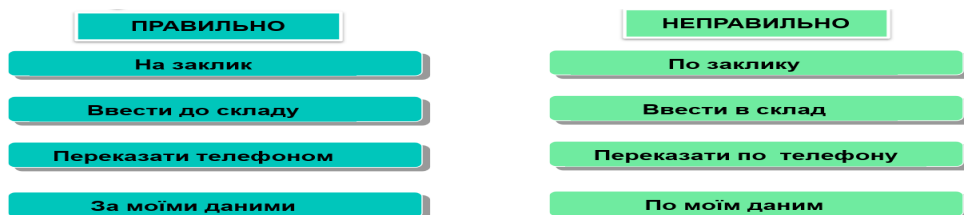


Рис. 8. Редагування синтаксичних помилок

Таблиця 1

Культура мовлення

ПРАВИЛЬНО	НЕПРАВИЛЬНО
суперечити чомусь	знаходиться в протиріччі з чим
залежний від кого	знаходиться в залежності
[є] в ужитку	знаходиться в користуванні
бути в небезпеці	знаходиться в небезпеці
перебуває на третій позиції	знаходиться на третій позиції
тепер у відрядженні	знаходиться у відрядженні
перебувають на лікуванні	знаходяться на лікуванні
вагомні результати	значимі результати
з давніх літ, з давніх-давен	з незапам'ятних часів
зменшили обсяг виробництва (але знизили рівень)	знизили обсяг виробництва

- узгодження присудка з підметом, який виражений кількісно – іменними сполученнями (багато студентів не з'явилось);
- узгодження прикладок – географічних назв (у місті Києві, до міста Львова, але в селі Нижній Березів; з Республікою Індією, але в Соціалістичній Республіці В'єтнам);
- узгодження означень у сполученнях типу три великі кімнати – три великих кімнати та ін. (див. рис. 8, таблицю 1).

Висновки. У наших дітей є майбутнє, якщо ми їх навчаємо сьогодні не так як вчора. Навчаємось з вами протягом життя і докладаємо неабияких зусиль.

Отже, компетентнісна освіта – особистісно-діяльнісна: акцент зміщується на здатність особи до практичних дій у конкретних життєвих ситуаціях.

Правильно сказане слово формує правильну думку, а правильна думка – характер і грамотність. Тож спілкуймося українською і будьмо грамотними, і досягаймо ефективної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Агалець І. О. Мовленнєвий етикет як засіб професійно-педагогічної підготовки майбутнього освітянина. *Науково-педагогічні студії. Науково-інформа-*

ційний супровід освітянської галузі, № 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2018-1-76-86>

2. Бацевич Ф. С. *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Київ, Довіра, 2007. 205 с.

3. Бісовецька Л. А. Роль педагогічної комунікації у підготовці вчителя Нової української школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 173. 2018. С. 72-76.

4. Бондарєва Л. І. Викладач як суб'єкт педагогічної комунікації. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Випуск 120, 2014. С. 19-24.

5. Волкова Н. П. *Професійно-педагогічна комунікація*. Київ, Альмамастер, 2006. 256 с.

6. Дика Н. М. Мовна особистість: міждисциплінарний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.* (27). С. 4-7.

7. Корчова О. М. Риторичні засади професійно-педагогічної комунікації в закладі вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2020 р., № 73, Т. 2. С. 59-63. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.73-2.11>

8. Мордовцева Н. В. Роль майбутнього вчителя початкових класів як суб'єкта педагогічної комунікації. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. № 1–2 (39– 40).

9. Надім'янова Т. Особливості професійно-педагогічної комунікації у діяльності вчителя початкової школи. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. Дрогобич, 2018. С. 200-211.

РИНКОВІ ВІДНОСИНИ ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
АКАДЕМІЧНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВАMARKET RELATIONS AS A FACTOR OF TRAINING SPECIALISTS
OF ACADEMIC MUSIC ART

Розглядається діяльність фахівців академічного музичного мистецтва у контексті ринкової природи виконавської та педагогічної практики. Підкреслюється потреба у синхронізації освітнього процесу фахової музичної освіти з особливостями сучасного соціокультурного середовища як одного з визначальних чинників професійної діяльності спеціалістів.

Придатність категорій маркетингу щодо функціонування фахівців-музикантів підтверджено аналізом музичної практики й освіти у ринковому контексті. Категорії споживача, потреби, товару, виробника, обміну розглядаються крізь призму сучасного мистецького простору. Подається типологія споживачів ринку музичних послуг та їхніх потреб. Визначається сутність мистецького продукту як результату творчого акту. Виробники трактуються, зважаючи на персональний та інфраструктурний контексти. Категорія обміну позиціюється як результат передачі/отримання певних переваг за продукт.

Узагальнюються ключові риси сегментів ринку музичних послуг – мистецького сектору та сфери творчих індустрій. Визначено їх полярність, продиктовану відмінностями в орієнтації творчості (оригінальність – відтворення прототипу), якостями цільової аудиторії (ерудованість – масовість), типами фінансового підґрунтя (патерналізм – комерційність). За допомогою статистичних даних підтверджується теза про деформованість та поляризованість ринку музичних послуг.

Розглядається специфіка ринкових відносин у сфері академічного музичного мистецтва та освіти. Серед їх рис виокремлюється дисбаланс пропозиції та попиту, криза перевиробництва, високий рівень конкуренції. Акцентується увага на потребі у застосуванні інструментів просування виконавських та педагогічних продуктів з метою підвищення рівня конкурентоспроможності фахівців музичного мистецтва. Технологія брендингу позиціюється як засіб просування фахівців на ринку музичних послуг.

Ключові слова: фахова музична освіта, фахова підготовка музикантів, ринкові відносини, маркетинг музичної культури, маркетинг музичної освіти, брендинг.

The activity of academic music professionals is considered in the context of the market nature of performing and pedagogical practice. The need to synchronize the educational process with the peculiarities of the modern socio-cultural environment as one of the determining factors of professional activity of specialists is emphasized. The suitability of marketing categories for music professionals activity is confirmed by the analysis of music practice and education in a market context. Categories of consumer, needs, goods, producers, exchange are considered through the prism of modern art space. The typology of the music services market consumers and needs is presented. The essence of an artistic product is determined as a result of a creative act. Manufacturers are treated according to personal and infrastructural contexts. The category of exchange is defined as a result of the preferences transfer/receipt.

The key features of the segments of the music services market (art sector and creative industries) are summarized. Their polarity defined as a differences in the orientation of creativity (originality - reproduction of the prototype), the qualities of the target audience (erudition - mass), types of financial basis (paternalism - commercialism). Statistics confirm the thesis of the music services market deformation and polarization.

The market relations in the field of academic music art and education are considered. The imbalance of supply and demand, the crisis of overproduction, high levels of competition are their features. Emphasis is placed on the need to use promote performing and pedagogical products tools in order to increase the competitiveness of music professionals. Branding technology is positioned as a means of promoting professionals in the market of music services.

Key words: professional music education, professional musicians training, market relations, music culture marketing, music education marketing, branding.

УДК 37.013:[78-057.4:339.138]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.8>

Долгіх Я.В.,

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми. Призначення фахової музичної освіти як соціального інституту полягає у формуванні суспільно затребуваних спеціалістів, здатних до ефективного функціонування в умовах соціокультурного середовища. Останнє диктує певні умови підготовки фахівців, які актуалізують знання та уміння поза вузького професійного кола. Серед них можемо назвати плюралізм музичних практик або хаотичну інтонаційну багатокладність [18], розгалуженість субкультурної стратифікації соціуму, унікальний кліповий тип мислення нового покоління учнів, активну діджиталізацію, потребу у неспеціалізованих навичках або *soft skills* тощо. Не менше значення в умовах

домінування матеріально-економічного компонента творчої практики, має ринкова організація педагогічної та артистичної діяльності.

Всупереч поширеній у музично-педагогічній спільноті думці, ринкове підґрунтя творчої та педагогічної діяльності не є чужорідним для академічного музичного мистецтва. Про це свідчать, зокрема, факти із історії музики та біографій провідних митців цієї практики, спостереження за сферою музичної освіти й культури, процесами, які у ній відбуваються, а також всесвітні тенденції та актуальні проблемні зони наукового дискурсу.

На їх підставі варто акцентувати увагу на наступних позиціях: при дослідженні ринкової

природи діяльності фахівців музичного мистецтва необхідно застосувати прийоми маркетингу; аналітичні результати слід покласти в основу процесу підготовки спеціалістів-музикантів, метою якої є формування у здобувачів комплексу умінь, необхідних для функціонування в умовах ринку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Дослідження ринкових відносин у контексті підготовки фахівців-музикантів знаходиться у міждисциплінарному полі. Передусім, вивчення цієї теми обумовлює звернення до доробку видатних маркетологів – Ф. Котлера, Ж. Ж. Ламбена, Дж. Траута, Ф. Бардена – у їх роботах висвітлено технологію та засоби маркетингу, його теоретичні й практичні основи. Також, підґрунтям нашого дослідження слугують монографії та публікації Е. Гіршман, Ф. Кольбера, Ф. Котлера та Дж. Шефф, Д. Лі у яких академічна музична культура розглядається у контексті ринку крізь призму виконавської практики, інфраструктурної організації та управлінських аспектів. Крім цього, важливу роль відіграє музикологічний погляд на заявлену проблему, представлений у публікаціях доктора мистецтвознавства Ю. Чекана, де автор розглядає проблеми сучасної академічної музичної освіти й культури в умовах сучасного соціокультурного середовища. Нарешті, невід’ємним для дослідження є доробок загальної педагогіки, у сфері якої викладацьку діяльність в контексті ринку розглянуто у публікаціях А. Антохова, В. Дмитрієва, М. Платіс та Е. Бабан, Т. Яцук.

Мета статті – розглянути ринкові відносини як чинник підготовки фахівців музичного мистецтва, узагальнивши доробок маркетингу та його мистецької галузі, музикології та педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Професійне функціонування спеціаліста академічного музичного мистецтва, вихованого на рівні фахової освіти, традиційно пов’язується із двома напрямками його соціокультурної діяльності – педагогічною та виконавською. За цією установкою процес підготовки полягає у формуванні комплексу компетенцій відповідно означеним векторам роботи. Апробована століттям подібна модель виховання професіоналів забезпечує їх сумою теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для виконання професійних обов’язків та провадження суспільно значущої діяльності.

Незважаючи на цілеспрямованість і збалансованість усталеної концепції, врахування в її постулатах більшості аспектів профільної роботи фахівців-музикантів, вимоги сучасного соціокультурного середовища відкривають в надрах її положень ряд умовностей і віртуальностей. Так, споряджені знаннями молоді спеціалісти не можуть закріпитися у професії – не через низьку якість цих знань, а через дезорієнтацію на ринку музичних послуг та нездатність функціонувати у його умовах. І це є суттєвою проблемою як для сфери професійної

музичної освіти, так і для музичного мистецтва взагалі.

Відсутність елементарних знань та розуміння закономірностей ринкових відносин у мистецьких сферах, передусім, шкодить фахівцям: з одного боку, це спричиняє ментальний дисонанс, визваний суперечностями між сформованими у процесі навчання світоглядними координатами та реальною ситуацією в соціумі; з іншого, це заважає фаховій соціалізації спеціалістів, які рано чи пізно виходять із професії. Крім цього, зростання такої динаміки зводить нанівець значення фахової музичної освіти як соціального інституту, призначеного відтворювати та оновлювати соціально значущу музично-культурну екосистему.

Оскільки музична освіта, музична діяльність та ринок музичних послуг – явища, нерозривно пов’язані із соціальним контекстом, при дослідженні способів координації між ними доцільно звернутися до маркетингу – «філософії, стратегії і тактики учасників ринкових відносин, коли ефективно задоволення запитів споживачів ведуть до ринкового успіху та приносять користь суспільству» [17, с. 67]. За цією позицією музично-педагогічну та виконавську діяльність фахівців музичного мистецтва слід розглядати крізь призму ринку як «сукупності структурно пов’язаних продавців та покупців конкретного товару» [20, с. 247].

У контексті дослідження фахової музичної освіти маркетинг постає корисним у кількох напрямках.

Передусім, його інструментарій доцільно застосовувати для аналізу академічної музичної освіти й практики з огляду на запити цільової аудиторії. Прийоми маркетингу також можуть бути використані для суспільної актуалізації цієї сфери знання через регулювання діяльності та формування потреб. Крім цього, розуміння музичної діяльності як концентрату ринкових відносин слугує орієнтиром підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Останнє виступає важливою передумовою дослідження окресленої проблеми, тому зупинимось на специфіці ринкових відносин у сфері музичного виконавства та педагогіки. Це можливо при розгляді ключових категорій ринку та маркетингу – споживач або покупець, потреба, товар або продукт, виробник, обмін – крізь площину сучасного мистецького простору.

Сучасні ринкові відносини та маркетингові стратегії центровані на споживачах/покупцях та виявленні їхніх потреб. За визначенням Ф. Котлера, сукупність наявних та потенційних покупців товару визначає ринок [14, с. 27], а згідно Ж. Ж. Ламбена [16, с. 54], задоволення потреб споживачів є серцевиною маркетингу. Тобто, категорії споживачів та потреб взаємопов’язані й нерозривні, що спонукає до їх синтезійного розгляду.

На думку професора маркетингу Ф. Кольбера, у сфері ринку музичних послуг споживачами виступають окремі індивідууми та організації [13, с. 30].

Основу першої групи складають суб'єкти, яких умовно можна назвати слухачами. Вони володіють найбільшим переліком потреб, до яких відносяться нестача у розвагах, потреба у формуванні ідентичності, пошуку відчуттів, культурної ідентифікації, переживанні естетичної насолоди, встановленні соціальних зв'язків, регулюванні настрою, самоусвідомленні [8]. Часто з групи слухачів виокремлюються виконавці-професіонали та виконавці-аматори, які, крім зазначених нестач, мають також потребу у творчій реалізації через споживання музичних продуктів (відтворення та інтерпретацію).

До другої групи покупців культурного продукту слід віднести компанії, лейбли, видавництва, концертні зали, навчальні заклади тощо. Потреби цих організацій сфокусовані у площині посередництва, оскільки споживання музичних продуктів слугує підґрунтям для виконання базових функцій – поширення продуктів музичного мистецтва, зміни культурного середовища, формування суспільних мистецьких тенденцій, агентування, заробітку та ін.

Подібний розподіл на дві групи споживачів спостерігається і на ринку освітніх музичних послуг.

Ядро цієї сфери складають учні, студенти, абітурієнти, які переслідують задоволення потреб як суспільного плану – професійне становлення, соціальна ідентифікація, статусне позиціонування, – так і когнітивного штибу – опанування здатності невербальної передачі емоцій, отримання естетичного досвіду, розвиток мислення та потенціалу мозку, самопізнання [4]. До індивідуалізованих споживачів також відносяться батьки здобувачів музичної освіти, головною потребою яких є забезпечення дітей освітою та сприяння набуття ними соціального статусу.

За аналогією сфери музичних послуг, у галузі музичної освіти роль ринкових покупців відіграють навчальні заклади, установи музичної культури та органи державного управління. Споживаючи продукти освітянського ринку, вони задовольняють свої нестачі у кадровому забезпеченні, методичних та педагогічних матеріалах та забезпеченні соціально важливих культурних процесів.

Зауважимо, що до окремої групи покупців на ринку музичних послуг та ринку музичної освіти слід віднести т. зв. активних споживачів – благодійників, меценатів, волонтерів, спонсорів, інвесторів і партнерів, у тому числі зорганізованих посередництвом об'єднань/спілок/груп. Окрім безпосереднього споживання музичних продуктів вони сприяють їх появі через добровільну участь у процесі створення та долучення власних ресурсів [19, с. 80].

Для задоволення перерахованих потреб вказаних груп споживачів на ринку музичних послуг створюються музично-культурні продукти або товари.

«Продукт – це будь-який результат творчого акту» – пише Ф. Кольбер і зазначає, що під цим поняттям у сфері культури слід розуміти послуги, об'єкти або досвід [13, с. 32]. Тобто, у царині музичного мистецтва твір, його виконання, аудіо- та відеозапис, практика слухання й виконання є артефактами, призначеними задовольнити потреби споживачів. Натомість, якщо мова йде про освітню музичну сферу, то продукт доцільно розглядати у чотирьох вимірах: нематеріальні предмети, які передаються у процесі навчання – знання, навички та досвід; навчальні матеріали, створені виробником освітніх послуг – підручники, посібники, методичне забезпечення, монографії, відеодиски [10]; види навчальних занять як форми реалізації музичного освітнього продукту – урок, лекція, семінар, практичне заняття, індивідуальне заняття, консультація [7]; підготовлені фахівці як результат освітньої діяльності навчальних закладів.

Від продукту безпосередньо залежить категорія виробника, що в сфері ринку музичних послуг диференціюється дворівнево. Передусім, мова йде про художників-творців – композиторів, виконавців-інструменталістів, співаків, режисерів, диригентів, художніх керівників й менеджерів та артистичні колективи, де акумулюється їх виробничий потенціал [13, с. 18]. Також цей статус мають філармонії, оперні театри, концертні зали, будинки культури тощо – інфраструктурні утворення музичного мистецтва, які через організацію роботи персоніфікованих виробників сприяють створенню та реалізації музично-культурних продуктів.

Так само персоніфіковано та сукупно позиціонується виробник у галузі музичних освітніх послуг. З одного боку, мова йде про викладачів, а з іншого – про заклади освіти та приватні освітянські осередки. Зазначимо, що в останні роки великого значення набувають освітні онлайн-платформи як ще один тип виробника музичних освітніх послуг.

Останньою категорією ринку та його обов'язковою умовою є обмін, який, за визначенням Ф. Котлера, постає «актом отримання від когось бажаного об'єкта з пропозицією чогось взамін» [14, с. 25]. Подібне тлумачення останньої сходинки ринкових відносин розширює межі розуміння поняття винагороди. Безумовно, передусім варто говорити про фінансове відшкодування, проте воно не обмежує коло усіх можливих преференцій, таких як сприяння пізнаваності, затребуваності та конкурентоспроможності на ринку, підвищення ціннісної вартості виробника та його товару, бартер, затвердження репутації, отримання досвіду тощо.

Здійснений аналіз головних категорій маркетингу в контексті музичної діяльності слугує підґрунтям для наступного кроку в дослідженні ринкового чинника в умовах підготовки фахівців музичного мистецтва. Структуризація сфери ринку музичних послуг, визначення її головних сегментів та ключових рис – друге питання цього дослідження.

Говорячи про маркетинг у сфері культури, Ф. Кольбер акцентує увагу на різних типах ринкової організації, притаманних як для сфери музичних послуг, так і для музичної освіти. Згідно з запропонованими дослідником критеріями сегментації ринку, існує два основних поля музичного мистецтва, що відрізняються за моделями функціонування [13, с. 20–22].

З одного боку знаходиться мистецький сектор, орієнтований на створення оригінального продукту – твору, виконавської інтерпретації, постановки тощо. У цьому сегменті комерційний успіх відсувається на другий план, а головною метою діяльності виробника-художника є самоствердження та здобуття високої колегіальної оцінки [3]. Непохитність постулату про «творчість заради себе самої» регулюється етичними нормами: «<...> комерційний успіх у естетичному <...> середовищі розглядається негативно, а ті художники, які його досягли, засуджуються колегами, оскільки це порушує галузеві норми», – зазначає Е. Гіршман [3, с. 47]. Подібне заперечення фінансового підґрунтя відображається у «легальному статусі» сфери (Ф. Кольбер), за яким мистецький сегмент ринку музичних послуг є дотаційним, а його фінансування здійснюється шляхом патерналістської політики держави й меценатів. Зауважимо, що для позиціонування мистецького сектору важливе значення має його цільова аудиторія – високоосвічена, елітарна, інтелектуальна, естетично розвинена та духовно багата.

Другим сегментом ринку музичних послуг слугує сектор творчих індустрій. На відміну від мистецької сфери, мета його функціонування полягає у примноженні прибутку, а отже визначальною для нього стає орієнтація на потреби та запити аудиторії. У цій сфері продуктами споживання виступають не оригінальні артефакти творчості, а вже сформовані комерційно успішні моделі, що використовуються для багаторазового відтворення. Цей принцип і визначає репутацію сектору креативних індустрій, яка при низькому художньому рівні продукту (у порівнянні з мистецьким сектором), має міцне фінансове підґрунтя. Варто додати, що цей сегмент орієнтується на масового споживача, представленого різними прошарками населення та субкультурами, які позиціонують цю індустрію як розважальну.

Досліджуючи аспект ринку музичних послуг та визначаючи ступінь балансу між його сегментами,

доктор мистецтвознавства Ю. Чекан вказує на дві ключові риси – деформованість та поляризованість. «З одного боку, на цьому ринку неприродно гіпертрофована сфера комерціалізованої творчості, що ставить за головну мету отримання прибутку і керується у своєму русі та розвитку переважно позамузичними чинниками. <...> З іншого боку, на сучасному ринку художньої продукції вельми високий ціннісний статус має сегмент орпус-музики, пов'язаний зі сферою творчості, орієнтованої виключно на творця», – зазначає музиколог [18, с. 44].

Висловлене підтверджується, зокрема, статистичними дослідженнями, присвяченими аналізу слухацьких переваг споживачів музичного ринку у провідних країнах світу.

Так, за результатами моніторингу, проведеного сервісом «Midia Research» у 2018 р., серед 4.000 реципієнтів з Великої Британії, Мексики, Швеції, США, Австрії, Данії, Німеччини, Південної Кореї, 32% з них долучаються до прослуховування класичної музики, 8% – опери, а 11,5% – надають перевагу класичному кросоверу [6]. У 2019 р. лондонський Королівський філармонічний оркестр опублікував результати аналогічного дослідження у Великій Британії, яке показало, що з 4.000 дорослих слухачів 22% мають у своєму списку програмування класичну або оркестрову музику¹.

До цього також варто додати результати вивчення музичного ринку з точки зору маркетингу. Наприклад, за даними фахівців компанії «MRC Data», у 2019 році «класика» займала 1% музичного ринку в США і знаходилась на найнижчому щаблі ієрархії музичних стилів та жанрів, тоді як провідні жанри музики – R&B, хіп-хоп, рок, поп, кантрі – охоплювали 68,9% ринку². Схожа ситуація спостерігалася й у Німеччині, де на класичну музику припадало 2,2% музичного ринку, тоді як на поп-музику – 25,8%, хіп-хоп та реп – 19,7%, на рок – 19,6%³. Нарешті, як свідчить дослідження міжнародної федерації IFPI, серед слухачів музики у Китаї, класична музика посідає шосту сходинку у рейтингу жанрів, тоді як поп-музика, *олдіз* та *C-pop* складають трійку лідерів⁴.

Крім комерціалізації музичної практики та дисбалансу сегментів ринку музичних послуг, ці відомості вказують на певні тенденції у суспільстві, у якому академічна музика приречена бути на другому плані. Так, з філософсько-культурологічної

¹ A new era for orchestral music. A report by the Royal Philharmonic Orchestra. 2019. URL : <https://www.rpo.co.uk/images/pdf/Press/RPO-report-Spring-2019.pdf> (date of access: 11.03.2022)

² Year-end Music Report. (2019c). Nielsen Music. URL : https://static.billboard.com/files/pdfs/NIELSEN_2019_YEARENDreportUS.pdf (date of access: 11.03.2022).

³ Umsatzanteile der einzelnen Repertoiresegmente. 2019. URL : https://www.musikindustrie.de/fileadmin/bvmmi/upload/02_Markt-Bestseller/MiZ-Grafiken/2019/REP_CHARTS/Abb.23_JB_2019.jpg (date of access: 11.03.2022).

⁴ Music Listening. A look at how recorded music is enjoyed around the world. 2019. URL : https://www.musikindustrie.de/fileadmin/bvmmi/upload/06_Publikationen/Music_Listening/Music_Listening_2019_ENG_Fassung.pdf (date of access: 11.03.2022).

точки зору, слід говорити про цілеспрямовану культивування гедоністичної естетики та превалювання розважальної культури на противагу інтелектуальному мистецтву. Натомість, з погляду маркетингу, ці процеси були б неможливими без застосування сукупності інструментів просування товарів з метою продажу, що базуються на апеляції до потреб і слабкостей споживача, а також формують споживачькі тенденції.

Та крім міжсегментної конкуренції на ринку музичних та освітніх послуг важливе значення для діяльності фахівців-музикантів має специфіка ринкових відносин у сфері академічного музичного мистецтва та освіти.

Передусім, тут слід говорити про дисбаланс пропозиції та попиту, оскільки наявність великої кількості виробників не обумовлюється суспільними потребами. На це вказує, наприклад, специфіка концертно-філармонійної організації музичного життя, що включає велику кількість нерентабельних колективів та інфраструктурних утворень. Крім цього, варто говорити про відсутність вільних робочих місць, через що виробники-виконавці не можуть закріпитися у мистецькому сегменті, а отже виконати свої ринкові та суспільні функції.

Схожі речі спостерігаються і у сфері навчання академічній музиці. Кількість закладів музичної освіти не відповідає кількості охочих серйозно займатися музикою. Як результат, галузь знань зазнає скорочення контингенту, погіршення якості здобувачів, що, у свою чергу, позначається на відсутності конкурсу при вступі та девальвації рівня підготовлених фахівців.

Засилля виробників спричиняє кризу перевиробництва культурних та освітніх продуктів [18]. Розглядаючи цю проблематику у контексті виконавських мистецтв, маркетингологи прийшли до наступного висновку: масштабна організаційна структура, необґрунтовано великий обсяг кадрового забезпечення та занадто великий бюджет призводять до того, що «уся сфера виконавських мистецтв намагається функціонувати на рівні, який на 30-50% перевищує її реальні можливості» [15, с. 30].

За ланцюговим принципом криза перевиробництва у мистецькому секторі впливає на сферу музичної освіти. Відсутність обґрунтованого визначення обсягів підготовки фахівців, неврахування законів ринку музичних та музичних освітніх послуг позначається на тому, що вироблення товарів сфери музичної освіти відбувається з метою забезпечення кількості продукції без чіткого урахування якісної складової.

Наявність великої кількості виробників та їх продуктів на ринку музичних та музично-освітніх послуг мистецького сегменту є передумовою високого рівня конкуренції між ними. Проте сучасне суперництво в більшості випадків не

підкріплюється різноманітністю товарів, послуг або чинником якісного протиставлення, а лише залежить від супутніх характеристик – статусу та репутації. Зниженню рівня конкурентоспроможності сприяє також стабільне державне фінансування держави, яке не супроводжується моніторингом, стимулюванням й примусом – інструментами регуляції мистецького сектору в Україні.

Означені ринкові умови формують реальне середовище діяльності фахівців, підготовлених у сфері академічного музичного мистецтва. А оскільки воно є несприятливим для роботи спеціалістів, симптоматичними є якісні й кількісні втрати, яких зазнає академічна музика. Передусім, мова йде про міграцію фінансового та людського капіталу, що, з одного боку, сприяє затвердженню суспільного значення сектору творчих індустрій, а з іншого – шкодить репутації мистецької сфери. І хоча сьогодні значення матеріального компонента для академічного музичного мистецтва важко переоцінити, у цьому питанні куди важливішим є кадровий аспект: фінансова мотивація та прагнення комерційного успіху сприяє профілюванню фахівців-музикантів у сферу розважальних музичних практик (естрадної музики, музики кіно та телебачення, рок-музики тощо) або взагалі виходу із професії. Подібні трансформації у сфері освітніх послуг явно спостерігаються, зокрема, у сегменті початкової музичної освіти. Набуття приватними школами та онлайн інституціями популярності, декларована творча свобода та педагогічна демократичність у поєднанні з використанням технологій продажу ставлять їх в позицію серйозного конкурента галузі спеціалізованої початкової освіти. Як результат, велика кількість наявних та потенційних споживачів сьогодні надає перевагу саме приватному сектору музичного навчання, у першу чергу, через його студентоорієнтованість, сучасність та інноваційність. Це ж можна стверджувати і щодо фахівців музичного мистецтва.

Зі сказаного зрозуміло, що фахова музична освіта, призначення якої полягає у підготовці спеціалістів до соціокультурної діяльності, повинна орієнтуватися на сегментацію ринку музичних послуг, особливості кожної з його сфер та специфіку їх конкуренції. А сам навчальний процес доцільно організувати із врахуванням реалій діяльності фахівців-музикантів та спрямовувати його на набуття актуальних теоретичних знань та практичних умінь. Зважаючи на сказане, фактичною кінцевою метою професійної музичної освіти повинна стати підготовка конкурентоспроможних фахівців, спроможних до ефективної роботи в ринковому середовищі.

Традиційно конкурентоспроможність трактується як здатність виробника товару задовольнити потреби покупців краще за суперників, підґрунтям якої виступають особливі якості, що відрізняють

його від конкурентів [16, с. 17]. У випадку з музичною практикою та педагогічною діяльністю конкурентоспроможність можна розуміти як інтегральну характеристику особистості-виробника. На думку І. Доніної та О. Стирової, вона визначається сукупністю психологічних, професійно-значущих та соціально затребуваних властивостей, необхідних в умовах конкуренції [11].

Щоб зрозуміти, які з рис сьогодні набувають ключового значення для позиціонування фахівців на ринку музичних та освітніх послуг, варто звернутися до публікації економістки та співзасновниці популярного відеохостингу «Vevo» Д. Лі. Розглядаючи академічне музичне мистецтво у ринковому контексті, вона називає проблему специфічного іміджу та відсутність підходів, спрямованих на зацікавлення аудиторії, у ряді факторів, що визначають його позицію [5, с. 21–22]. Крім цього, маркетингове робить наступний висновок: «Класична музика ніколи не стане найпопулярнішою, оскільки зміни, що відбуваються у [музичній – Я. Д.] галузі <...> порушують ландшафт [ринку] і кидають виклик традиційним способам ведення бізнесу» [5, с. 23].

Фактично Д. Лі звертає увагу на соціально затребувані властивості виробників у галузі класичної музики, пов'язані з моніторингом ринкового середовища та адаптацією до його умов, створенням репутації та впровадженням методів залучення споживачів. А тому формування умінь та навичок з цих напрямків роботи можна розуміти як наріжний камінь підготовки конкурентоспроможних фахівців. І у цьому разі знову слід звертатися до маркетингу та його інструментарію.

Сьогодні обов'язковою передумовою успішності продуктів або товарів є технології просування. І дійсно, реклама, персональний продаж, зв'язки з громадськістю (PR) та прийоми стимулювання продажів виступають ефективними засобами зміни відношення споживачів до товару [13, с. 182]. Використання цих інструментів також суттєво впливає на позиціонування сфери академічної музики. Найбільш успішний у новітній історії класичної музики проект «Три тенори» (тріо у складі П. Домінго, Х. Каррераса та Л. Паваротті), постать скрипаля-віртуоза Найджела Кеннеді, якому належить рекорд з продажу записів класичного твору («Чотири пори року» А. Вівальді, 1989 р.), кар'єри популярних співаків Андреа Бочеллі та Сари Брайтман, скрипаля Девіда Гарретта підтверджують тезу про те, що застосування маркетингових методів просування впливає на ринкове позиціонування товару.

Ці приклади ілюструють підхід до застосування технологій продажу, наслідком яких є концептуальні зміни у мистецтві. На думку композитора Д. Файнберга, вони полягають, передусім, у глибокому переосмисленні ролей художника та тих, хто

це мистецтво сприймає [1, с. 60]. Тут мова йде про те, що з метою залучення більшої аудиторії академічна музика включається у кросоверні процеси і, як результат, поєднує риси чистого мистецтва та масової культури.

Проте методи маркетингового просування можуть бути використані і без умови зміни сутності академічного мистецтва, зі збереженням ринкового статус-кво та сутнісних рис сегменту. У цьому випадку їх доцільно використовувати для оновлення й покращення традиційних процесів і явищ у музичній практиці [1, с. 60]. Видається, що тут слід акцентувати увагу на формуванні репутації та приверненні уваги споживачів за допомогою брендингу – «діяльності зі створення довготривалої переваги товару (послуги), заснованої на спільному посиленому впливі на споживача...» [9, с. 6]. У контексті музичного мистецтва під цим поняттям слід розуміти процес створення та підтримки професійного іміджу або особистого бренду – «сукупності уявлень, ідей, образів, асоціацій про конкретний продукт, яка склалася у споживачів і яка їм говорить: “Так, це саме те, що мені потрібно придбати!”» [9, с. 6].

Брендинг можна позиціонувати як засіб, що не залежить від статусу виробників та їхнього фінансового забезпечення. Так, застосування реклами або піару в сфері академічної музики має свої умовності, пов'язані з їх високою вартістю та відсутністю кваліфікованих фахівців. Натомість брендинг є адаптивним як у контексті діяльності невеликих інфраструктурних утворень, навчальних закладів, виконавських колективів, так і поодиноких фахівців.

Саме така якість технології робить її обов'язковим інструментом у арсеналі сучасних фахівців музичного мистецтва. А отже процес їхньої професійної підготовки повинен орієнтуватися на забезпечення спектру теоретичних знань та практичних умінь, необхідних для практичної діяльності:

- усвідомлення ринкової природи виконавської та освітньої діяльності, знання структури ринку, його сегментації, специфіки та особливостей взаємодії його сфер;
- уміння визначати власну цільову аудиторію в орієнтації на ринкове середовище та виокремлювати відмітні особливості – суму сильних сторін та характеристик, які є унікальними для них як для експертів у свої сфери діяльності;
- володіння навичками створення портфоліо, що віддзеркалює усі здобутки виробника та подає корисну інформацію для його позиціонування;
- уміння шукати й відбирати майданчики для просування;
- здатність до аналізу чужого досвіду й запозичення корисних атрибутів успішних брендів;
- набуття навичок з управління репутацією.

Ефективність брендингу як інструменту позиціонування на ринку музичних та освітніх послуг вбачається на різних рівнях. Передусім, він підвищує рівень самосвідомості, самоаналізу та відповідальності фахівця, допомагає розкрити індивідуальність та отримати певні переваги/преференції на ринку музичних послуг, сприяє завоюванню авторитету, додає цінності учням та допомагає клієнтам визначитися чи хочуть вони працювати з цим виробником. Крім того, брендинг виступає засобом просування усєї галузі академічного мистецтва, оскільки сукупність персональних брендів визначає його загальний імідж.

Висновки. Чинник ринкових відносин у сфері музичної виконавської та освітньої діяльності формує унікальну систему координат, що є визначальною для фахової академічної музичної освіти. Як сфера підготовки соціально вагомих спеціалістів, ця галузь знань повинна вирішувати концептуальні завдання, пов'язані зі створенням у здобувачів об'єктивної системи поглядів на виконавську й педагогічну практику та підготовкою конкурентоспроможних спеціалістів через передачу теоретичних знань та практичних умінь. Видається, що підґрунтям досягнення зазначених цілей виступають саме теоретичні аспекти маркетингу музичного мистецтва та освіти, аналітична робота науковців у галузі ринку музичних послуг, статистичні дані, свідчення й спостереження, а також технологічний аспект.

Як свідчать спостереження, оновлення системи підготовки спеціалістів-музикантів шляхом поєднання мистецької й маркетингової сфер є перспективним напрямком. На це вказує, зокрема, інтерес науковців до окресленої проблематики, фактів впровадження курсів з маркетингу у навчальні плани закладів вищої музичної освіти, поширення відповідних тематичних онлайн курсів тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Fineberg J. *Classical Music, Why Bother?* New York : Routledge, 2006. 184 p.
2. Gallagher K. *How to Build Your Teacher Brand. EdSurge.* 2015. URL : <https://www.edsurge.com/news/2015-12-23-how-to-build-your-teacher-brand> (date of access: 14.03.2022).
3. Hirschman E. Aesthetics, Ideologies and the Limits of the Marketing Concept. *Journal of Marketing.* 1983. 47(3). 45–55. DOI:10.2307/1251196.
4. Hodges D. Why study music? *International Journal of Music Education.* 2005. 23:2. P. 111–115. DOI: 10.1177/0255761405052403.
5. Lee J. A requiem for classical music? *Regional Review.* 2003. Issue Q2. P. 14–23.
6. Mulligan M., Jopling K., Fuller Z. The classical music market. Streaming's next genre? URL : https://www.midiaresearch.com/storage/uploads/blog/images/2019/06/MiDiA-Research-IDAGIO-Classical-Music-Market_June19.pdf (date of access: 10.03.2022).
7. Platis M., Baban G. The role of marketing in the education's process. *Annals of the University of Oradea: Economic Science.* 2010. Vol. 1(2). P. 1128–1132.
8. Schäfer T., Sedlmeier P., Städtler C., Huron D. The psychological functions of music listening. *Front Psychol.* 2013. Vol. 4. Article 511. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3741536/> (date of access: 23.03.2022). DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00511.
9. Годин А. Брендинг. 3 изд. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2013. 184 с.
10. Дмитрієв В. Особливості ринку освітніх послуг у системі вищої освіти *Народна освіта.* 2012. №3 (18). URL : http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/18/statti/dmitriev.htm (дата звернення: 14.03.2022).
11. Донина І., Стырова Е. Конкурентоспособность педагога как тенденция развития современного образования. *Санкт-Петербургский образовательный вестник.* 2018. №3 (19). С. 28–34.
12. Завалевський Ю. Особливості конкурентоспроможності сучасного вчителя. *Народна освіта : електронне фахове видання.* 2015. №3 (27). URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3695 (дата звернення: 20.02.2022).
13. Колбер Ф., Нантель Ж., Билодо С., Рич Дж. Д. Маркетинг культуры и искусства. Санкт-Петербург : Васин А. И., 2004. 256 с.
14. Котлер Ф. Основы маркетинга. Краткий курс. Москва : Издательский дом «Вильямс», 2007. 656 с.
15. Котлер Ф., Шефф Дж. Все билеты проданы. Стратегии маркетинга исполнительских искусств. Москва : Классика-XXI, 2004. 688 с.
16. Ламбен Ж. Стратегический маркетинг. Европейская перспектива. Санкт-Петербург : Наука, 1996. 589 с.
17. Плужник Г. Маркетинговый подход к управлению – ключ к экономическому благополучию предприятий. *Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление.* 2015. №4 (15). С. 64–68.
18. Чекан Ю. Сучасна соціокультурна ситуація і проблеми музичної освіти. *Українська музика.* 2013. № 3. С. 41–53.
19. Шекова Е. Особенности маркетинга в сфере культуры (на примере музеев). *Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика.* 2016. № 2 С. 71–85.
20. Яцук Т. Ринок освітніх послуг: сутність та тенденції розвитку. *Інноваційна економіка.* 2013. № 8. С. 246–249.

ВАЖЛИВІСТЬ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДЛЯ ВИКОНАВЦІВ З ПОВІТРЯНОЇ АКРОБАТИКИ НА ПОЛОТНАХ

THE IMPORTANCE OF CHOREOGRAPHIC TRAINING FOR PERFORMERS OF AERIAL SILKS

Питання важливості хореографічної підготовки у техніко-естетичних видах спорту піднімалося в сучасній літературі неодноразово. В даний час на горизонті нових видів спорту з'явився такий вид як повітряна акробатика на полотнах. У зв'язку зі збільшенням популярності цих напрямків зростає і потреба у методичній та технічній підготовці як тренерів так і виконавців, розробляються програми, які дозволять виконавцям досягнути більших творчих та спортивних успіхів на цьому знарядді. Тож, метою нашого дослідження постало питання дослідити важливість хореографічної підготовки виконавців, котрі займаються на повітряних полотнах.

На основі педагогічного експерименту ми з'ясували, що поєднання хореографічної підготовки та виконання елементів на полотнах створює більшу результативність виступів, оскільки сприяє створенню атмосфери вистави, а також залучає більше просторових локацій під час номеру. Порівнюючи тих виконавців, які не використовували хореографію, з тими, хто додав танцювальні зв'язки, можна сказати, що їх вирізняє різне естетичне сприйняття роботи. Номер, підготовлений без хореографа, більше підходить для спортивних змагань, а ті, що включають хореографію - більш видовищні і можуть бути використані в цирковому мистецтві. Тому хореографічна підготовка в повітряних полотнах є важливою складовою створення образу номеру і має важливий вплив на естетичне сприйняття задуму тренера. Навчання хореографічної грації у спортсменів у техніко-естетичних видах спорту вже досліджувалося у сучасних наукових роботах, проте саме питання хореографічної підготовки виконавців, що займаються повітряною акробатикою на полотнах, у сучасній літературі досі не піднімалося. Тому це питання потребує ґрунтовного дослідницького та педагогічного експерименту щодо залучення хореографії в процесі підготовки до змагань та виступів. Завдяки проведеному дослідженню, ми вивчили сучасні публікації, які допоможуть нам у вирішенні цієї наукової проблеми, провели педагогічний експеримент на базі Школи повітряної акробатики «Шоколад» (м. Львів) та розробили експериментальну програму хореографічної підготовки артистів та спортсменів, котрі займаються на повітряних полотнах.

Ключові слова: *повітряна акробатика на полотнах, хореографічна підготовка, педагогічний експеримент, сучасна хореографія, техніко-естетичні види спорту.*

The question of the importance of choreographic training in technical and aesthetic sports has been raised in modern literature repeatedly. Nowadays, aerial acrobatics on the canvas has appeared on the horizon of new sports. Due to the growing popularity of these branches, the need for methodological and technical training of both coaches and performers is growing, and programs are being developed that will allow performers to achieve greater creative and sporting success in this tool. Therefore, the aim of our study was to investigate the importance of choreographic training of performers engaged in aerial silks. Due to the research, we studied modern publications that will help us solve this scientific problem, conducted a pedagogical experiment on the basis of the School of Aerial Acrobatics "Chocolate" (Lviv) and developed an experimental program of choreographic training of artists and athletes engaged in aerial silks. Based on the pedagogical experiment, we have found that the combination of choreographic training and performance of elements on canvases creates greater effectiveness of the performance, because it helps to create the atmosphere of the show, and attracts more spatial locations during the performance. Comparing those performers who did not use choreography with those who added dance connections, we can say that the performances are different. Performances prepared without a choreographer are more suitable for sports competitions, however, those that involve choreography are more spectacular and can be used in circus art. That is why choreographic training in aerial silks is an important component of creating the image of the performance and has an important impact on the aesthetic perception of the coach's idea. The teaching of choreographic grace in athletes in technical and aesthetic sports has been studied by scientists such as Sosina V.Yu. (2009), Todorova V.G. (2018), Rumba O.G. (2013), etc. The question of the development and technical component of aerial acrobatics on canvases can be explored in the works of Steven Santos "Simply Circus" (2013), and Gurevich Z.B. (1984). However, the issue of choreographic training of performers engaged in aerial acrobatics on canvas has not yet been raised in modern literature. Therefore, this issue requires a thorough research and pedagogical experiment to involve choreography in the process of preparation for competitions and performances.

Key words: *aerial acrobatics, aerial silks, choreographic training, pedagogical experiment, modern choreography, technical and aesthetic sports.*

УДК 796.4:797.5:793.3] 374
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.9>

Драч Т.Л.,
тренер-хореограф
Школи повітряної акробатики
«Шоколад»,
аспірантка
Львівського державного університету
фізичної культури
імені Івана Боберського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В силу прямого відношення повітряної акробатики на полотнах до техніко-естетичних видів спорту, можна казати про важливість хореографічної підготовки для виконавців, під час підготовки до змагань та виступів. Зважаючи на те, що більшість елементів під час номерів виконавець виконує у повітрі, та

не має змоги торкатися підлоги, головним чином, хореографічна підготовка артистів та спортсменів у цих напрямків, в першу чергу, має включати роботу над дотягнутості стоп та виразністю рук та голови, а також артистичною виразністю виконавців. Однак, це не все, що може стосуватися хореографії у цих напрямків. У переважній більшості номерів, сам

вихід виконавців, а також фінал, є хореографічним. Адже до полотна слід гарно підійти, а також з нього красиво зійти та завершити номер. Тож, для дослідження цього питання, ми вирішили провести педагогічний експеримент під час підготовки до виступу виконавців Школи повітряної акробатики «Шоколад» (м. Львів) та залучити в процесі підготовки дітей до виступу заняття з хореографії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Виховання хореографічної грації у спортсменах у техніко-естетичних видах спорту досліджували такі науковці, як Вінер І.А. (2003), Сосіна В.Ю. (2009), Тодорова В.Г. (2018) та ін. Питання ж розвитку та технічної складової повітряної акробатики на полотнах, можна дослідити у роботах Стівена Сантоса «Simply Circus» (2013), та Pony Poison (2013). Однак питання хореографічної підготовки виконавців, котрі займаються повітряною акробатикою на полотнах ще не піднімалася у сучасній літературі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчаючи попередній досвід написання подібних робіт, слід зазначити, що проблема підготовки спортсменів у повітряній акробатиці розробляється вже давно. Адже техніко-естетичні напрямки спорту, потребують мистецького підходу до викладання та підготовки спортсменів. Хоча і повітряна акробатика на полотнах – новий напрям, тим не менш, виконавці, які досягнули в цьому виді успіхів, робили акцент на усесторонній підготовці номеру. Залучаючи хореографічний тренаж, акробатичний, гімнастичний, силовий [5, с.34]. Ці складові гарантують виступаючим досконалі лінії та довершеність гімнастичних елементів. Повітряні полотна мають свою техніку виконання, на них слід тримати добре баланс та маневрувати, для того, щоб не плутатися, окрім того, важливо зважати на техніку безпеки під час виконання елементів, адже зриви з висоти є вкрай небезпечними, однак ефектними для глядача. Тим не менш, під час зриву, елемент буде значно красивішим, якщо виконавець звик до підтягнутого положення тіла, дотягнутих стоп та округлих позицій рук. Саме тому, особливістю хореографічної підготовки спортсменів, котрі займаються цим напрямком є тримання балансу та утримання поз [1, с. 56]. А також, відпрацьовувати хореографічну довершеність слід, не тільки окремо під час хореографічного тренажу, але й в процесі виконання вправ. Тоді робота з хореографом стане більш результативною та ефективною.

Мета статті. Метою нашої статті є дослідити особливості хореографічної підготовки артистів або спортсменів, котрі займаються на повітряних полотнах.

Для цього були поставлені **завдання:**

– дослідити літературні джерела, які стосуються хореографічної підготовки у техніко-естетичних видах спорту;

– провести педагогічний експеримент, щодо залучення занять з хореографії під час підготовки до виступів учнів студії танцю «Шоколад», для перевірки ефективності додаткового навантаження на виконавців та ефективності хореографічного тренажу;

– розробити програму для виконавців, котрі займаються на повітряних полотнах, з використанням хореографічного екзерсису.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Важливим елементом під час занять повітряними полотнами залишається і хореографічна підготовка. Вивчаючи елементи на повітряних полотнах дівчата та хлопці розвивають власні акробатичні здібності та силу, вони формують в собі витривалість, координацію, граційність. Однак силові елементи – це не єдиний аспект підготовки на повітряних полотнах, другою за значимістю та впливу на результативність виступу на змаганні чи концерті – є хореографічна підготовка виконавців [2, с. 54].

Для того, щоб підготувати дитину до виступу важливо скоординувати дії хореографа з діями тренера, а саме співпраця з ним, дає можливість зрозуміти, які саме елементи потрібно вивчити з дитиною та який образ створити під час виступу. Діти можуть створювати його за власним бажанням або за задумом тренера з повітряної акробатики.

Під час нашого педагогічного експерименту у Школі повітряної акробатики «Шоколад», разом з тренером з повітряних полотен Ольгою Магерою, співпрацювали для створення номерів до виступів на концерті.

За завданням тренера учням слід було самостійно підібрати музику для виступу та створити образ. Оскільки діти з більшим задоволенням виконують образи, які їм доводяться, цей експеримент виявився вдалим. Музика підібрана однією з учениць Антонок Діаною була ліричною Lewis Capaldi Someone you loved, що навяло хореографу можливість застосувати партер у стилі контемп перед початком вилазу на полотно, партерні елементи виглядали вдало, оскільки, на контрасті з самим номером, який виконується на висоті, це дає більше просторової активності та пересування, створюється своєрідне шоу, котре дозволяє поєднати танець, повітряну акробатику та драматичне мистецтво. Адже окрім зосередження під час виступу на виконанні елементів, дитину слід також навчити створювати драматичний образ, котрий для сцени є важливим. Серед партерних рухів з контемпорарі данс, можна використати *twist*, *скрутки*, *маятник* та інші, такі елементи відображають хвилювання в музиці та в переживаннях героїні, яка виконує танець, названий «Сповідь одинака»

Другий номер, котрий ми підготували до виступу – «Останній танець» у виконанні Анастасії Журавель. Спочатку виконавиця підбрала

музику Sia I'm Still Here, однак після перших репетицій ми обрали іншу музику, яка більше відображала характер та задум самої виконавиці India – Derniere Danse.

За задумом самої виконавиці, вона – маленька дівчина, яка мріє виступати на сцені, але її батьки вважають цю професію не для неї, і всіляко перешкоджають її прагненням до сцени, тому вона вирішила зробити останню спробу та поїхала на кастинг в Париж, щоб виконати свій останній переможний танець. Для створення образу Анастасія Журавель взяла реквізит, улюблену ляльку, котру вона взяла з собою на сцену. Грайлива музика додала шарму та артистичності її рухам. Виконавиця використала перед вилазом на полотно, акробатичні елементи у партері, arabesque та tour an dedans. Окрім того, між зв'язками на полотні, вона спускалася на підлогу, виконувала tour chene, а також body roll всім тілом. Для виконання tour attitude, виконавиця мала недостатню професійну танцювальну підготовку, що не дало змоги виконавиці виконати цей елемент на цьому концерті. Однак введення хореографічного тренажа, як основної дисципліни в студії при підготовці до змагань має дозволити виправити всі ці недоліки.

Були і виконавиці, котрим не бракувало технічної підготовки, такі як Буряк Кіра та Фуртак Вікторія. Під час виконання свого номеру на повітряних полотнах Буряк Кіра виконала чотири tour futee, а також показала ряд видовищних grand battements на півпальцях, та контемпорарі зв'язки у партері. Така насичена програма пов'язана з тим, що у дівчини є професійна гімнастична підготовка, адже виконавиця на протязі п'ятьох років до цього часу займалася художньою гімнастикою, де обов'язковою складовою програми є хореографічна підготовка. Вона створила номер під музику Sasageyo Opening Атака титанів. Хоча музика є динамічною та активною, тим не менш виконавиця впевнено виконала свій номер, поєднала його з сучасною хореографією та акторською майстерністю. Важливо було напрацювати витривалість виконавиці, адже такий технічно складний номер, як на фоні повітряної акробатики, так і хореографічно насичений, потрібно було добре відпрацювати [4, с. 76]. Для його відпрацювання, репетиції тривали по кілька годин, дві години хореографії і стільки ж заняття на полотнах, це дозволило виховати в дитині витривалість та набути потрібного темпу у виконанні елементів на полотнах.

Наступний та найбільш успішним став номер Фуртак Вікторії під саундтрек до мультфільму Raya and the Last Dragon. Контемп у партері додав більшої амплітуди в номері та створив цілу виставу під час виконання постановки. Однак не менш важливим стала особлива музичність дівчини, яка виконувала елементи, чітко потрапляння у музичні акценти зробило постановку більш цілісною та професійною. А останній зрив, перед яким дівчина



Фото 1. Елемент напівшпагат на повітряних полотнах у виконанні Анастасії Журавель

замотувалася повністю у полотно був ефектним, адже був вчасно виконаним і починався від самої стелі. Крім того, в хореографічній частині постановки дівчина показала хороше developpe в бік та виконала tour chene перед вилазом на полотно. Не тільки це було важливою складовою успішного виступу, Вікторія ще й обіграла та створила образ.

Закінчення номеру – це та точка, яку слід обов'язково поставити у кожному виступі, для того, щоб глядач зрозумів, що виступ закінчився та постановка вийшла завершеною та композиційно обґрунтованою. Тому в кожному номері на полотнах, потрібно завершити постановку, і після цього зробити уклін, в тому образі, якому він був створений [3, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи. Завдяки проведеному дослідженню ми визначили важливість хореографічної підготовки виконавців, котрі займаються на повітряних полотнах. Для цього ми дослідити літературні джерела, які стосуються хореографічної підготовки у техніко-естетичних видах спорту та провели педагогічний експеримент, щодо залучення занять з хореографії під час підготовки до виступів учнів студії танцю «Шоколад» та перевірили ефективність додаткового навантаження на виконавців з використанням хореографічного тренажу. Окрім того, нами була розроблена програма для виконавців, котрі займаються на повітряних полотнах, з використанням хореографічного екзерсису.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Винер И. А. Подготовка высококвалифицированных спортсменов в художественной гимнастике : автореф. дис. на соискание наук степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / И. А. Винер. СПб : С.-Петербург. гос. акад. физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта, 2003. 20 с.
2. Румба О. Г. Основы хореографической грамотности в художественной гимнастике : учеб. пособие / О. Г. Румба. 2-е изд., перераб. и доп. Белгород: Изд-во «ЛитКараВан», 2013. 144 с.
3. Сосина В.Ю. Хореография в гимнастике : учеб. пособие для студентов вузов / В.Ю. Сосина. Киев : Олимпийская литература, 2009. 135 с.
4. Тодорова В.Г. Хореографічна підготовка в техніко-естетичних видах спорту: монографія. Львів: ЛДУФК; 2018. 252 с.
5. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю. Підручн. -2-е вид. -К.: Альтерпрес, 2007. -324 с.: іл.
6. Santos Steven. Simply Circus. Introduction to Rigging Lyras and Trapeze Bars. Simply Circus, Inc. 2013.
7. Pony Poison. Simply circus. Aerial silk Електронний ресурс: <http://www.simplycircus.com.au/facepainting--balloons.html> (Дата звернення – 13.01.2022)

CROSS-CUTTING TRAINING IN PRE-SERVICE ENGLISH TEACHER'S CLASSROOM DISCOURSE ACQUISITION

НАСКРІЗНА ПІДГОТОВКА У НАВЧАННІ ДИДАКТИЧНОГО ДИСКУРСУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

The article studies the problem of classroom discourse acquisition by pre-service English teachers. EL classroom discourse is considered to have a significant influence on the quality of teaching and learning process. The system of activities is devised within the cross-cutting training approach covering the 2nd, the 3rd, and the 4th academic years of university curriculum (within practical language discipline "Oral and written speech practice (the English language)"). The findings of the research suggest that consecutive work, step-by-step learning is an effective instrument for developing and improving pre-service EL teachers' professional speech skills. The cross-cutting training includes three main stages integrating professionally-oriented disciplines such as "Pedagogics" and "Methods of teaching the English language and literature". Each stage consists of definite groups and sub-groups of definite activities. The devised activities are aimed at raising pre-service EL teachers' awareness of the cognitive basis for building their EL classroom discourse, at encouraging students to create their individual style of verbal behaviour in the classroom, at providing a high level of practical relevance. The first stage comprises analytical tasks as well as phonetic/phonological and lexico-grammatical tasks to focus students' attention on EL classroom discourse feature characteristics as speech authenticity, phonetic, lexical and grammatical appropriateness, on speech appeal, on the acceptability of code switching in EL classroom. At the second stage analytical-communicative and training-communicative tasks are aimed at teaching language aspects and speech activity, accent is also on teacher talking time. The third and final stage is focused on the categories of teacher behaviour, emotional expressiveness of teacher professional speech and its adaptability. The suggested system of activities, implemented within the cross-cutting training, meet pre-service English teachers' needs to acquire mandatory knowledge and skills in order to be able to apply EL classroom discourse formulae in the forthcoming professional activity.

Key words: classroom discourse, classroom interaction, cross-cutting training, pre-service English teachers, system of activities.

У статті досліджується проблема навчання дидактичного дискурсу майбутніх вчителів англійської мови. Вербальна взаємодія між викладачем та учнями становить невід'ємну частину у всіх видах діяльності в класі, й відтак має значний вплив на якість викладання та навчання. Розроблено систему вправ, що

передбачає наскрізну підготовку здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти, майбутніх вчителів англійської мови, у практичній мовній дисципліні «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)» на 2-му, 3-му та 4-му курсах. Акцентовано, що послідовна робота, поетапне навчання є ефективним інструментом для розвитку та вдосконалення професійних мовленнєвих вмінь вчителя англійської мови. Наскрізна підготовка охоплює три основні етапи та передбачає актуалізацію міждисциплінарних зв'язків з іншими професійно-орієнтованими дисциплінами – «Педагогіка» та «Методика викладання англійської мови та літератури». Кожному з етапів відповідає певна група вправ, яка в свою чергу розподілена на підгрупи. Розроблені вправи спрямовані на засвоєння майбутніми вчителями англійської мови когнітивних принципів побудови дидактичного дискурсу, на розвиток у них вмінь ефективно користуватися мовою в межах англомовного дидактичного дискурсу на базі створення власного стилю викладання, на забезпечення високого рівня практичної релевантності. На першому етапі здобувачам для опрацювання пропонуються аналітичні вправи для ознайомлення з особливостями мовлення вчителя на різних етапах уроку, керування навчальною діяльністю, ситуаціями з варіюванням мовних кодів, а також вправи, спрямовані на формування вмінь використовувати вирази класного вжитку з урахуванням їх фонетико-фонологічної та лексико-граматичної відповідності нормам. Другий етап передбачає аналітико-комунікативні та тренувально-комунікативні завдання для навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, часовими лімітами мовлення вчителя. Аналітико-комунікативні та тренувально-комунікативні вправи третього етапу орієнтовано на основні комунікативні функції мовлення вчителя, реалізовані у моделях його вербальної поведінки, емоційну виразність професійного мовлення вчителя та його адаптивність. Запропонована система вправ, реалізована в рамках наскрізної підготовки, сприяє набуттю знань та розвитку вмінь ефективно користуватися мовою в межах англомовного дидактичного дискурсу в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: дидактичний дискурс, інтеракція між вчителем та учнями, наскрізна підготовка, майбутні вчителі англійської мови, система вправ.

UDC 378:37.01/09+81.42:811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.10>

Yeremenko T.Ye.,

Cand. Sc. (Philology), Professor,
Head of the Department of the Germanic
Philology and Methods of Teaching
Foreign Languages
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky

Lukyanchenko I.O.,

Cand. Sc. (Pedagogy),
Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of the Germanic Philology and Methods
of Teaching Foreign Languages
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky

Demchuk A.I.,

Cand. Sc. (Philology), Associate
Professor,
Associate Professor at the Department
of the Germanic Philology and Methods
of Teaching Foreign Languages
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky

Formulation of the problem. This study reviews the ongoing challenge of pre-service EFL education – classroom discourse as an instrument of prospective teachers' professional pedagogical activity. Classroom discourse is an indispensable part of FL teaching, one of the effective mechanisms of teacher-student interaction that reveals what

students learn and how they learn [9]. It encompasses the organisation, management and monitoring of FL classroom activities being the central factor in the teaching frame. We totally agree with D. Tufekci Can who claims pre-service teachers, as a rule, do not have sufficient classroom discourse practice [11] that affect their in-service professional activity. Thus, there

is an urgent necessity to devise either an appropriate system of activities or a special course “Classroom discourse” (as Tufekci Can suggests) for students aiming at teaching them classroom discourse linguistic peculiarities and its formulae.

Review of recent research and publications. The importance of pre-service teachers’ understanding of EL classroom discourse and its structure is stressed by P. Korkut et al [5]. The researchers concluded that pre-service EL teachers training programs should include both diagnostic and intervention classroom discourse techniques [5] as its quality gives clues about the process and the quantity of the learning material acquisition by students [9].

M. Aleksandzak, following M. Pawlak, lays emphasis on the spontaneous character of the classroom discourse which reflects the interplay between dependency and uncertainty in interactions. On the other hand, any classroom discourse creates its own unique environment and is managed by its rules, goals and mechanisms different from the natural settings. Basing on these facts, the researcher states that classroom discourse should be studied within its specific context [3; 10, p. 81].

O. Kapranov pays special attention to the discourse markers as an integral part of oral EFL classroom discourse. The scientist emphasises the necessity to clearly define what discourse markers should be taught to pre-service English teachers and how they should be integrated into EFL trial classes. O. Kapranov considers stylistically neutral and colloquial discourse markers to be the most appropriate for the oral English classroom discourse since they appear familiar to the students who use them in oral and written modes of communication in English [6].

L. Harbon and M. Molony analysing the Initiation-Response-Evaluation model in the classroom discourse focused on how to recognise the linguistic turn in classroom discourse transcripts and to analyse the results of learning culture in the classroom [8]. In line with them, M. Mardani and F. Gorjizadeh devised the following model of the classroom discourse: an initiating stage, a responding stage, follow-up-1, follow-up-2. As their findings show, most of the class talk is provided by a teacher. Thus, to reach a balance between teacher talk and student talk, to encourage interaction in the classroom, the teacher should work out tasks such as “critical thinking”, “information-gap task”, etc. [7].

J. Viafara researched into the factors that can affect pre-service English teachers’ decisions as to using or not using the English language in the classroom. The scientist distinguished the following factors: low English proficiency, scarce experience in managing classrooms and discipline, negative previous experience of using English in the classroom. J. Viafara claims that University English teachers’

training programmes should integrate strategies that lead to forming in students awareness of which and how particular factors influence the quality of their English classroom discourse [12].

Thus, it is quite obvious that classroom discourse for pre-service English teachers should be included into the programme of training prospective EL teachers.

The purpose of our study is to submit the system of activities for pre-service EL teacher’s classroom discourse acquisition.

Presentation of the main material. We suggested that the system of activities for pre-service EL teacher’s classroom discourse acquisition would promote development of skills successfully and skillfully implement EL classroom discourse in the forthcoming professional activity. At first, a series of tasks was worked out and implemented into the educational process during the 4th year of study (see “Classroom discourse in pre-service EL teacher education” [13]). However, consecutive linguistic training is considered to be the most important constituent of classroom discourse acquisition by the pre-service EL teachers. Sustaining this idea, we suggested a system of activities, realised as cross-cutting training, that provides guidelines to students of Bachelor programme, pre-service EL teachers. We argue that development in the students under study professional speech skills in EL classroom discourse requires step-by-step learning which may be realised as cross-cutting training within practical language courses. Cross-cutting training covers three academic years: the 2nd, the 3rd, and the 4th correspondingly.

Therefore, we allocated three main stages, and for each stage developed appropriate activities which are divided into groups and subgroups. Thus, a certain group of activities, which in turn is divided into two/three subgroups, corresponds to each stage. The focus is on devising the activities closely related to the students’ future profession, providing them with plenty of practice and opportunities for interaction. Cross-cutting training involves consecutive work aimed at EL classroom discourse acquisition during the 2nd, the 3rd and the 4th years of study within the course “Oral and written speech practice (the English language)”. We suggest starting this work from the 2nd year as according to EL teacher training curriculum of Ushinsky University, on the one hand, BA students have “passive” teacher training practice (thus, they acquaint themselves with EL classroom discourse as an instrument of their forthcoming professional activity), and, on the other hand, they have already studied the structure of the lesson and some peculiarities of its organisation in the course “Pedagogics”.

At the **first stage** it is necessary to acquaint students with the notion “classroom discourse”, to focus their attention on some feature characteristics

of EL classroom discourse, on such phenomenon in the EL classroom discourse as code switching, to remind students of the peculiarities of the English lesson structure, to help them to start creating their own communicative-speech repertoire.

S. Roman accentuates on the following feature characteristics of EL classroom discourse: speech authenticity (speech correspondence with the customary usage); phonetic, lexical and grammatical appropriateness; emotional expressiveness of speech (ability to use verbal means as a tool to influence pupils' learning and behaviour); adaptability of speech (the ability to adapt teacher's speech in accordance with a communicative situation/level of language proficiency); speech appeal (ability to speak addressing the language learners, using speech forms to draw their attention to the subject of the speech, to engage them in classroom activities, cooperation/interaction); the teachers' feedback in classroom interaction (ability to make general conclusions of language learners' verbal and non-verbal behaviour, to encourage positive emotional atmosphere of the lesson, etc.); error correction techniques [2, p. 49].

Thus, at the first stage we try to focus BA students' attention on such EL classroom discourse feature characteristics as speech authenticity, phonetic, lexical and grammatical appropriateness, speech appeal; accent is also on the acceptability of code switching in the EL classroom. They are targeted to study nomenclature of verbal means implemented to manage the learning process: classroom phrases used in view of the lesson stage (e.g. at the beginning of the lesson (greetings, checking attendance, lead-in activities), during the main part of the lesson (running the lesson, starting/ending activities, checking progress), at the end of the lesson (pupils' assessment, homework setting)), to organise/manage the learning environment (e.g. language formulae for using textbooks, visual aids, the board, etc., gaining learner's attention, coping with discipline problems).

To acquaint students with the notion "classroom discourse" we recommend interactive mini-lecture in the form of questions to the students. Among the questions asked may be the following: *How do you understand the notion "classroom discourse"? What would you say to a pupil who is late? How would you-teacher apologise for a delay in getting the lesson started? Give example of phrases you would use. How would you ask your pupils to read aloud? Give example of phrases you would use. Pupils keep shouting answers out and it is difficult to know who said what. What can you say to the learners to get them to put their hands up rather than to shout out? What kind of atmosphere should be created at the end of the lesson? How can you help create this atmosphere and motivate your pupils for the next English lesson? Give example of phrases you would use. What are possible ways of improving teacher*

speech in practice in your opinion? Do you know the notion "code switching"? Give your ideas what it is and how it can be realised in classroom discourse. This form of introduction into the world of EL classroom discourse helps students to form the better understanding of the notion, modulate a true-to-life situations of teacher-pupil classroom interaction and find appropriate verbal formulae of the teacher's action/reaction in them.

Having been introduced to EL classroom discourse, students are suggested two groups of activities. The first group includes analytical tasks aimed at work with EL classroom discourse samples (both oral and written, mainly in Standard British English). The focus is on the analysis of EL lesson(s) video fragment(s). Special attention is given to the phonetic/phonological features of EL classroom discourse as the prosodic means of providing its effectiveness, for this purpose findings of our previous research are used (see "Classroom discourse in pre-service English teacher education" [13]), as well as the acceptability of code switching. BA students also are to study typical accurate language formulae, classroom phrases, used by English teachers, native speakers, in view of lesson stages, class organisation and learning environment management (e.g. to note down phrases used to attract the learners' attention, to stimulate language learners', to prepare to work with a textbook, etc.), and for speech appeal realisation. Thus, students are introduced in typical situations of EL classroom discourse, targeted to analysing situations of classroom communication. Some examples of activities are as follows:

– *Look through a list of classroom phrases and arrange them according to lesson stages (beginning of the lesson, the main part of the lesson, the end of the lesson). Use the material of the site <http://www.finchpark.com/courses/classeng/instruct.htm> to enlarge your list of phrases.*

– *Watch the given fragments of EL lessons (links are given below) and make a list of phrases used for learning environment management.*

– *Watch two fragments of EL lessons (links are given below). Study classroom discourse feature characteristics. Note down the phrases teachers use (1) to initiate/end the task, (2) to check if pupils understood the task instruction, (2) to react to the pupils' behavior, (3) to stimulate pupils' actions.*

– *Watch the given fragments of EL lessons at 3rd, 5th and 7th forms and note down the phrases the teacher uses to organise work with textbooks. Does she use the same language formulae?*

– *Watch the three given fragments of EL lessons (links are given below) and analyse how teachers model their pronunciation attracting the learners' attention/dealing with classroom troubles.*

– *Watch the given fragments of EL lessons (links are given below). What role does English-Ukrainian*

code switching play? Does it depend on the pupils' age or lesson type?

The second subgroup of activities at the first stage comprises phonetic/phonological and lexicogrammatical tasks. The phonetic/phonological tasks are focused on the prospective teacher's voice characteristics – clear and expressive diction, confidence, persuasiveness, voice maneuverability, etc.; the latter are aimed at development students' skills of using EL classroom discourse language formulae appropriately and correctly according to the language norms. Examples of such activities are as follows:

– Read aloud the given text for your groupmates as if they were primary school pupils.

– Complete the samples of EL classroom discourse, using the words given in brackets and any other extra words (prepositions, pronouns) necessary to make a correct sentence.

– Paraphrase the samples of EL classroom discourse, using the preposition or adverb given in brackets.

– Study the samples of EL classroom discourse and fill in the gaps, using the correct form of either “do” or “make”.

– Here are the samples of the EL teachers' speech. There is an error in every sentence. Spot the error and write the authentic sentence.

– Give English equivalents to the following classroom phrases in Ukrainian.

The **second stage** is realised within the 3rd year of study. At this period, students begin to study the course “Methods of teaching the English language and literature”. In view of this fact students' attention is focused on EL teacher's speech actions aimed at teaching language aspects (grammar, vocabulary, pronunciation, etc.) and speech activity (reading, listening, speaking, writing); accent is also on teacher talking time. Students are involved in analytical-communicative and training-communicative activities. The former contribute to learning speech structures of EL classroom discourse and developing professional communicative skills. Students are given oral and written EL classroom discourse samples (Standard British English) for analysis as at the first stage. However, they are to use English text books (published in Great Britain, level – elementary-pre-intermediate) as written samples and analyse instructions for tasks aimed at teaching language aspects and speech activity. Noteworthy is that, on the one hand, activities of this group help BA students to enlarge their own communicative-speech repertoire working over authentic up-to-date speech structures-instructions typical of EL classroom communication, and to put these classroom phrases into practice, on the other hand. As, due to the cognitive mechanisms of random memorisation, information is primarily memorised in a generalised, somewhat abstract way, certain details

are overlooked. Students tend to memorise the image of the phrase as a whole, making mistakes in the use of prepositions, articles, particles, etc. Thus, lexical and grammatical appropriateness of these classroom phrases is also a part of such work. Examples of some activities of this group are given below:

– Watch three fragments of vocabulary lessons paying attention to the teachers' instructions (use the given links). Do these instructions give transparency about the suggested learning activities? What language patterns do the teachers use? Do they implement these language patterns in the same way? What language patterns would you use in these situations? Formulate the instruction to the similar task and explain your pupils what they are to do.

– Watch the two lesson fragments. In the videos teachers instruct their 5th form pupils to describe a picture of a season weather phenomenon to a classmate. Do they include work format and time frame for task fulfilment? What language structures do they use? Formulating the instruction to the speaking task teacher in the first video gives vocabulary cues as language support whereas the teacher in the second video does not that leads to teacher talking time prolongation. Is it grounded in this classroom context in your opinion?

– Study the list of EL classroom phrases and classify them into (1) phrases used in oral classroom discourse, (2) phrases used in written classroom discourse, (3) phrases used in oral and written classroom discourse. Use one phrase from each group to formulate instructions to (a) vocabulary task, (b) grammar task, (c) reading task, (d) speaking task, (e) writing task, (f) listening task. If necessary, expand the phrase with your own wording. Try to give your own synonymic phrase to each phrase on the list.

– Watch the lesson fragment paying attention to the EL classroom discourse realisation (use the given link), then study the lesson fragment given below and paraphrase underlined sentences, using appropriate teacher's instructions.

– Study the samples of EL classroom discourse realisation in the suggested video. Fill in the gaps in the classroom interactions given below, using appropriate phrases.

– You have watched three lesson fragments and noted down instructions to the reading task given by the teacher. Re-phrase each of them in two ways, using the clue word given in brackets.

Training-communicative activities are aimed at developing pre-service EL teachers' skills to give precise instructions to the pupils and explanations concerning task fulfilment, to choose speech structures-instructions in view of the EL classroom discourse situational context, to formulate learning tasks encouraging pupils' appropriate answers/statements, to correct their own speech depending on the pupil's reaction. These activities targeted to

automate students' skills of using authentic speech structures-instructions typical of oral EL classroom communication. What follows are some examples of these activities:

– *Expand or complete instructions given below, using your own wording.*

– *Study the classroom situations given below and suggest your own instructions in view of situational context.*

– *Read attentively the tasks given below and formulate instructions to each of them. Mind the aim of the task.*

– *Study the classroom situations given below and suggest alternative ways to formulate the instructions that could be given in these situations.*

– *You are an EL teacher of the 6th form. You are working over the topic “Shopping”. Formulate the instruction to the vocabulary task and explain your pupils what they are to do.*

– *Work in pairs. Make mini-dialogues that can take place at the English lesson in secondary school, using the learned statements-instructions.*

The **third stage** is realised within the 4th year of study. At the stage we continue helping BA students', pre-service EL teachers', to construct knowledge of EL classroom discourse feature characteristics and develop their skills of solving communicative tasks in EL classroom. The focus is on emotional expressiveness of teacher speech, its adaptability, and so called “categories of teacher verbal behaviour” singled out by R. Cullen (presenting/ explaining, organising/giving instructions, evaluating/ correcting, questioning/eliciting, responding to students' contributions, sociating/establishing and maintaining classroom rapport) [4, p. 186], which correspond to the functions of teacher speech in the classroom – informative, organisational, evaluative-corrective, controlling, stimulating, facilitative (in terms of S. Romashina [see 1, p. 115]). Thus, students can make a conclusion about teacher speech functional workload realised in the teacher's certain verbal actions, models of verbal behaviour. That is in a line with the content of the course “Methods of teaching the English language and literature” that BA students continue to study.

Noteworthy is that BA students have their teacher training practice at school at this study-period, and, therefore, they should be equipped with appropriate knowledge and skills of EL classroom discourse. For this purpose, they are given a subgroup of revision activities to review the material studied at the previous stages; two other subgroups include analytical-communicative and training-communicative activities (the difference with the previous stage – educational content studied). Activities suggested at the third stage help BA students to continue forming their awareness of EL classroom discourse main feature characteristics and its use in the forthcoming

professional activity, as well as constructing their own communicative-speech repertoire which they are to test during teacher training practice at school.

For example, working over analytical-communicative activities BA students are to analyse video fragments of EL lessons (Standard British English) in order to clarify in what situational context teacher speaks expressively and emotionally, and whether it is appropriate, how to adopt their speech to certain learning conditions, how to involve pupils in various forms of speech communication, to restructure pupils' speech behaviour in view of the changing educational situation, to ask leading questions to run pupils' utterances, to respond to pupils' errors, etc. The following activities provide samples of the suggested tasks:

– *Watch the lesson fragment paying attention to the EL classroom discourse verbal means. What language formulae/wording does the teacher use to express joy because of learner's achievements? Is it appropriate in your opinion? Why? Does it support learner's further efforts? What speech structures would you use?*

– *Work in groups of three. Watch the given fragments of EL lessons (links are given below). What categories of teachers' verbal behaviour do you regard as noteworthy in each video? Why? What speech structures do the teachers use in each case? Compare your findings with other groups' suggestions.*

– *Work in pairs. Watch the given fragments of EL lessons (links are given below). Note down the phrases the teacher uses to praise/critique pupils' efforts. Do they use direct assessments, emotional and evaluative vocabulary or phraseological units? Do the teachers use general praise or does it include task-related information? Make mini-dialogues that can take place within the educational process in the English lesson in secondary school, use some of the language formulae chosen.*

– *Watch the lesson fragment paying attention to the EL classroom discourse realisation. What difficulties does the teacher meet running classroom speaking activities? What language formulae has the teacher used to cope with difficulties/to involve pupils in various forms of speech communication? What speech structures would you use?*

– *Study the samples of EL classroom discourse functioning in the suggested video. Note down the phrases the teacher uses to restructure pupils' speech behaviour in view of the changing educational situation. What other classroom phrases may be used in this situation?*

– *Study extracts 1 and 2 below. Is the teachers' choice of questions important to the resulting extended learner turns? Why? What question types are used? Suggest your alternatives to the questions.*

– *Watch these three video fragments and note down the phrases the teachers use to correct the*

pupils' mistakes. Suggest your own error correction speech structures in the showed communicative classroom situations. Discuss the influence of error correction on the classroom discourse.

Training-communicative activities of the third stage are targeted to form BA student's skills of choosing language formulae and language actions in order to adopt speech to certain learning conditions (to make it simpler if necessary, to switch from monologue to dialogue, etc.); to solve communicative tasks related to the analysis of EL teacher professional activity that includes organising/instructing, presenting/explaining, questioning/eliciting, responding to students' contributions, evaluating/correcting, sociating/establishing and maintaining classroom rapport. For example, students are to work with the following activities:

– *Work in small groups. Each group is given three texts. You are to clarify which text is for primary school pupils, which are for secondary and high school pupils correspondingly, and read aloud considering audience peculiarities.*

– *Think of two classroom situations where you could say "That's coming along nicely", "It's alright", "You've got that down pat". Describe them briefly. Comment on speech functional workload of these language formulae in each case.*

– *Work in pairs. Think of the classroom situations where you are to motivate assessment of learner's answer. What speech structures would you use? Describe these situations to your partner. Compare your choices with your partner's.*

– *Study the EL classroom discourse samples given below. At the places numbered, suggest speech structures the teacher could use considering the situational classroom context.*

– *Complete the sentences in any appropriate way to show what the teacher might say to elicit information from the pupils.*

– *In each of the following situations you can read the teacher's thoughts as to the situation in the classroom. What would the EL teacher actually say in each situation?*

– *Study the EL classroom discourse samples given below. You are to give the pupils an assessment expressing approval, condemnation in a tactful form, confidence, encouragement, etc. Mind the communicative context of the given situations.*

– *Study the transcript of the English lesson given below. Fill in the gaps with the language patterns a teacher could use considering situational classroom context. Watch the video of this lesson and compare your choices with the suggested teacher's solutions.*

– *In the classroom teachers commonly are to point out an error and correct it. Point out an error and ask the pupil who made it to correct it; point out an error and ask other pupils to correct it; ignore the error. What speech structures would you use? Work in pairs. Compare your choice with your partner's.*

Among training-communicative activities of great importance are role-plays, simulations and scenarios aimed at simulating real-life situations relevant for EL classroom context, providing an experience in genuine classroom discourse as close to the real situation as possible [13]. Examples of these activities see in "Classroom discourse in pre-service English teacher education" [13].

It should be mentioned that at every stage video fragments/lessons suggested for analysis should not be best-practice samples as our aim is to demonstrate BA students', pre-service EL teachers, real-life teaching situations, to draw their attention to effective/less effective specific language formulas and communicative patterns which foster authentic EL interaction in the respective classroom context.

Conclusions. Admittedly, EL classroom discourse is significant for the quality of teaching and learning process; pre-service teachers, therefore, specifically need to be aware of its feature characteristics, to be able to implement EL classroom discourse in the forthcoming professional activity. In the study we attempted to substantiate and exemplify the system of activities that promotes pre-service EL teacher's classroom discourse acquisition. We argue that work aimed at EL classroom discourse acquisition should be consecutive to provide the effective enhancing of BA students', pre-service EL teachers, professional speech skills. From our experience we recommend step-by-step learning implemented as cross-cutting training within practical language discipline (in our research it is "Oral and written speech practice (the English language)") with a certain group of activities corresponding to each stage. The activities should (1) be awareness-raising to grant the cognitive basis on which pre-service EL teachers can build their EL classroom discourse acquaintance, (2) give students an opportunity to construct their individual model of verbal behaviour in EL classroom, (3) provide a high level of practical relevance. Noteworthy is the interdisciplinary integration realised in the combination of EL classroom discourse acquisition with the content of such professionally-oriented disciplines as "Pedagogics" and "Methods of teaching the English language and literature".

In the study we focused on raising students' awareness of EL classroom discourse linguistic peculiarities and its formulae as well as on teachers' verbal behaviour. The forthcoming point of the research is the one that aims at improving pre-service teachers' professional skills by using verbal and nonverbal communication effectively in the EL classroom.

REFERENCES:

1. Коробова Ю. В. Процесуальний аспект змісту навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 10. С. 111-119.

2. Роман С. В. Дидактичне мовлення вчителя як предмет лінгвометодичної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи (на матеріалі англійської мови). *Іноземні мови*. 2009. № 1. С. 48-52.
3. Aleksadrzak A. Approaches to Describing and Analyzing Classroom Communication. *Glottodidactica A*. Mickewich University press. 2013. P. 129-135.
4. Cullen R. Teacher Talk and the Classroom Context. *EFL Journal*. 1998. 52(3). P. 179-187.
5. Korkut P., Çelik M. Pre-Service Teachers' Cognition on Student Understanding in the EFL Language Classroom. *The Journal of Language Teaching and Learning*. 2020. 10(1). P. 57-72.
6. Kapranov O. The use of discourse markers in oral discourse in EFL classroom by pre-service EFL teachers. *ONOMÁZEIN. Journal of linguistics, philology and translation*. 2018. Special Issue VI. P. 126-146.
7. Mardani M., Gorjizadeh F. Discourse Patterns of Teacher/Students and Students/Students in EFL Classroom Interactions. *Journal of Language and Discourse Practice*. 2020. 1(2). P. 11-22.
8. Moloney R., Harbon L., Fielding R. Varying the I-R-E turn: Pre-service Language Teachers Adopting an Intercultural Stance in their Pedagogy. *Culture in Foreign Language Learning: Framing and Reframing the Issue*. Singapore: NUS Centre for Language Studies. 2012. P. 488-507.
9. Nystrand M., Wu L. L., Gamoran A., Zeiser S., Long D. A. Questions in time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*. 2003. 35(2). P. 135-198.
10. Pawlak M. Describing and Researching Interactive Processes in the Foreign Language Classroom. 2004. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie. 135 p.
11. Tufekci Can D. A Qualitative Research: On Pre-Service Teachers' Perceptions of Teaching Speaking Skills. *The Journal of Social Sciences*. 2020. Vol. 37. P. 431-458.
12. Viafara J. How Do EFL Student Teachers Face the Challenge of Using L2 in Public School Classrooms? *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 2011. Vol. 13(1). P. 55-74.
13. Yeremenko T., Lukyanchenko I. Classroom Discourse in Pre-service English Teacher Education. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*. 2016. № 7. P. 411-417.

ВИКОРИСТАННЯ СТАТИЧНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

USE OF STATIC EXERCISES IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS

Протягом останнього десятиліття з'явилися численні дані про послаблення здоров'я, погіршення функціонального стану скелетної мускулатури і, як наслідок, про низьку фізичну підготовленість молоді. Серед інших з основних причин є неповна мобілізація засобів фізичної культури.

Роботи учених показують необхідність серед інших методів зміцнення здоров'я звертати увагу на формування оптимального стану скелетної мускулатури. Особливе значення раціонально організований руховий режим, що враховує біологічні закономірності розвитку організму, має в юнацькому віці, коли закладається база фізичного здоров'я на все подальше життя, розвиваючи та вдосконалюючи обидві ці системи. Закономірне переважання в сучасних методиках фізичного виховання студентів динамічних вправ аеробного характеру не сприяє повній мірі тренуванню та вдосконаленню генетично більш давньої енергетичної системи анаеробного характеру.

З урахуванням того факту, що кількість студентів, що мають різні функціональні порушення та захворювання хребта, збільшується з кожним роком, а у студентів, які займаються в умовах спеціальних медичних груп, дані відхилення посідають друге місце після серцево-судинних захворювань, використання статичних вправ у процесі фізичного виховання має бути розширене.

Ефективність використання статичних вправ на заняттях з фізичного виховання у студентів спеціальної медичної групи багато в чому залежить від правильного підбору вправ, методів та методичних прийомів організації студентів під час їх виконання.

На заняттях зі студентами доцільно дотримуватися загальноприйнятої структури заняття з фізичного виховання, що складається з трьох частин. У ході заняття рекомендується підтримувати високий емоційний настрій, впевненість у корисності та необхідності вправ, забезпечити усвідомлене та активне виконання дій.

Ключові слова: розвиток мускулатури, аеробні навантаження, силові вправи, ізометричні вправи, дихальні вправи.

Over the last decade, there have been numerous reports of deteriorating health, deteriorating skeletal muscle function, and, as a result, low physical fitness of young people. Among other main reasons is the incomplete mobilization of physical culture.

The work of scientists shows the need, among other methods of improving health, to pay attention to the formation of the optimal state of skeletal muscles. Of particular importance is a rationally organized motor regime, taking into account the biological patterns of development of the organism, is in adolescence, when the basis of physical health is laid for the rest of life, developing and improving both of these systems. The natural predominance in modern methods of physical education of students of dynamic aerobic exercises does not fully contribute to the training and improvement of a genetically older energy system of anaerobic nature.

Given the fact that the number of students with various functional disorders and diseases of the spine is increasing every year, and in students who are engaged in special medical groups, these deviations are second only to cardiovascular disease, the use of static exercises in the process of physical education should be expanded. The effectiveness of the use of static exercises in physical education classes for students of special medical groups largely depends on the correct selection of exercises, methods and techniques of organizing students during their implementation.

In classes with students, it is advisable to adhere to the generally accepted structure of physical education classes, which consists of three parts. During the lesson it is recommended to maintain a high emotional mood, confidence in the usefulness and necessity of exercise, to ensure conscious and active performance.

Key words: muscle development, aerobic loads, strength exercises, isometric exercises, breathing exercises.

УДК 796.015.58

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.11>

Кучеренко Г.В.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри теорії і методики
фізичної культури та спортивних
дисциплін

Навчально-наукового інституту
фізичної культури, спорту
та реабілітації Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Підвищення ефективності фізичного виховання студентів є найважливішим соціальним завданням у системі підготовки молодих спеціалістів. Фізичне виховання спрямоване на вдосконалення фізичного розвитку людини, гармонізацію її функціонального стану, що є запорукою високої фізичної працездатності та соціальної активності, адекватної якості життя.

Фізичний розвиток, у тому числі стан скелетної мускулатури, є одним із показників здоров'я та істотно залежить від характеру рухової активності. Відомо, що для сучасної студентської молоді типові гіпокінезія (зниження рухової активності) та

гіподинамія (зниження м'язових витрат), що супроводжується детренованістю м'язової системи, ослабленням зв'язку моторики з внутрішніми органами (моторно-вісцеральні рефлекси).

Протягом останнього десятиліття з'явилися численні дані про послаблення здоров'я, погіршення функціонального стану скелетної мускулатури і, як наслідок, про низьку фізичну підготовленість молоді. Серед інших з основних причин є неповна мобілізація засобів фізичної культури.

Роботи учених показують необхідність серед інших методів зміцнення здоров'я звертати увагу на формування оптимального стану скелетної мускулатури. Особливе значення раціонально організований руховий режим, що враховує

біологічні закономірності розвитку організму, має в юнацькому віці, коли закладається база фізичного здоров'я на все подальше життя. розвиваючі та вдосконалюючі обидві ці системи. Закономірне переважання в сучасних методиках фізичного виховання студентів динамічних вправ аеробного характеру не сприяє повній мірі тренуванню та вдосконаленню генетично більш давньої енергетичної системи анаеробного характеру [2].

Анаеробний ресинтез багатих на енергію фосфатних сполук є біохімічною основою таких рухових якостей, як швидкість, швидкісно-силові та власне-силові можливості.

Упереджене ставлення до таких засобів фізичної культури, як ізометричні вправи, звукує можливості на гармонійний розвиток організму людини.

Необхідність удосконалення методики фізичного виховання студентів з акцентом на підвищення функціонального стану скелетної мускулатури для досягнення гармонійного фізичного розвитку як одного з показників здоров'я людини є дуже актуальною.

Крім цього, у сучасних програмах фізичного виховання молоді не враховуються інші біологічні закономірності, а саме конституційні особливості організму (зокрема, соматичний тип), що суперечить принципу індивідуально-типологічного підходу при розвитку та оцінці рухових здібностей. У фізичному вихованні, як і в медицині, нині переважає середньостатистичний підхід до людини, що стає гальмом на шляху наукового пізнання і, як наслідок, ефективність вирішення практичних завдань оздоровчих програм знижується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вправами, що збільшують анаеробну потужність скелетних м'язів і надають ефективний тренуючий вплив на швидкісно-силові, силові якості, статичну витривалість та інше є статичні (ізометричні) вправи. Ці вправи, як зазначено, мають пролонгований фізіологічний ефект, що є важливим фактором в умовах академічних занять у ЗВО.

Навчальний процес обов'язкового курсу фізичного виховання студентів вузів має специфічні особливості, що ускладнюють досягнення кумулятивного тренувального ефекту швидкісних, силових, швидкісно-силових навантажень, роботи на витривалість як у педагогічному мікроциклі, так і в мезо- та макроциклах. Зимові та літні канікули, екзаменаційні сесії утворюють різкі та тривалі перерви у навчальному процесі та знижують його ефективність. В результаті процес носить дискретний (переривчастий) характер зі стандартними за обсягом та інтенсивністю навантаженнями, що, з одного боку, ускладнює їхнє послідовне збільшення, а з іншого – призводить до стійкої адаптації до основних фізичних навантажень [1].

Адаптація студентів до навчальної діяльності багато в чому визначає успішність їхнього

навчання та виховання. Для характеристики адаптаційного періоду важливе значення має вивчення особливостей перебігу психічних процесів та властивостей особистості, тому що під впливом вимог, які пред'являє студентам виш, перебудовується вироблений у середній школі «динамічний стереотип», відбувається розбудова психічних процесів та функцій організму. Кожен вид навчальної діяльності студентів вимагає від них адекватної мобілізації психологічних та фізіологічних резервів організму, оперативної зміни рівня напруги адаптаційних механізмів.

Низький рівень рухової активності студентів є фактором, який значно обмежує функціональні можливості організму. Рухова активність супроводжує людину на протязом усього життя, тому що більш адаптованим до неї виявиться індивід, тим вища якість його життя [3].

Ключове значення на формування рівня здоров'я має стан аеробних механізмів. Процес окисного фосфорилування характеризується найбільшою ефективністю процесів енергоутворення. У зв'язку з цим показники аеробної продуктивності часто пов'язують із рівнем здоров'я. Очевидно, що будь-яка програма фізичного виховання повинна містити компонент аеробного тренування для вдосконалення механізмів утилізації кисню та, зокрема, підвищення активності окисних ферментів. У літературі значно більше дискусій викликає питання можливості застосування силових вправ як засобів оздоровчої спрямованості для осіб з відхиленнями у стані здоров'я. Наявні в літературі дані, накопичені за останні роки, змушують переглянути думку про негативні наслідки застосування силових і, зокрема, ізометричних напружень м'язів при соматичних захворюваннях.

На думку фахівців у галузі фізичної культури, збільшення рівня статичної витривалості у період адаптації до навчальних навантажень сприятливо позначається на показниках розумової роботи. Вправи ізометричного характеру, створені задля збільшення сили, сприятливо позначаються на здоров'ї, підвищують фізичну підготовленість, сприяють збільшенню щільності кісткової тканини. Систематичні фізичні вправи підвищують ефективність окисного фосфорилування в скелетних м'язах і збільшують кровопостачання м'язів, що призводить до збільшення споживання кисню тканинами [1, 2].

Оскільки для студентів характерна повсякденна низька фізична активність, вправи, що сприяють підвищенню сили, дають змогу збільшити масу та витривалість м'язів. У цьому спостерігається істотне зменшення жирової маси в жінок. У поєднанні з вираженим підвищенням антиоксидантної активності крові, яке відзначається при регулярних фізичних навантаженнях, цей ефект має ключове значення з погляду профілактики

атеросклерозу. Наведені дані свідчать про можливість використання силових вправ не тільки для вдосконалення фізичних якостей, але і як потужний засіб лікувальної фізичної культури. Зарубіжні фахівці також відзначають сприятливий вплив статичних вправ при гіпертонічній хворобі, гострому інфаркті міокарда. Фізичні вправи сприяють зниженню рівня тривожності.

Під час навантаження збільшується активація передньої області в порівнянні з правою передньою областю. Таким чином, зниження тривожності при фізичному навантаженні може бути зумовлене церебральною латералізацією.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Нерідко має місце навіть серед фахівців негативне ставлення до вправ в ізометричному режимі, що склалося, мабуть, на основі механічного перенесення фізіологічних даних про зміну вегетативних функцій під дією значних статичних навантажень, а також на досвіді деяких фахівців, які, застосовуючи неадекватні за інтенсивністю та тривалості вправи в ізометричному режимі, спостерігали несприятливу реакцію з боку системи дихання та кровообігу. Загально-відомо, як і динамічні вправи, застосовувані без відповідного дозування, зумовлюють виражену негативну динаміку вегетативних функцій. Отже, провідним чинником отримання необхідних сприятливих зрушень у функціях внутрішніх органів не тип м'язової діяльності, а адекватне дозування фізичних вправ.

Важливим є ще один аспект. Анаеробний режим роботи скелетних м'язів призводить до накопичення в них і подальшого викиду в системний кровотік великої кількості метаболітів, що зумовлюють комплекс фізіологічних реакцій, відомих як феномен Ліндгарда, та розвитку втоми. Суть цих змін полягає у більш вираженому рівні вегетативних функцій (дихання, кровообіг) після закінчення статичної напруги. Було доведено, що феномен Ліндгарда має місце лише після інтенсивної та тривалої м'язової діяльності у ізометричному режимі. Дуже важливо, що тренування до статичних зусиль забезпечує зменшення виразності або повне зникнення феномену Ліндгарда.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Останнім часом на тлі зростання автоматизації життя різко знизилася рухова активність людей, при зростанні кількості статичної роботи, що виконується. Це потребує підвищення рівня адаптації до виконання статичних навантажень. Будь-яка м'язова діяльність поряд з динамічною роботою включає як обов'язковий компонент та статичні напруження. Саме тривала статична напруга забезпечує збереження робочої пози при виконанні різноманітних рухових дій. Статична (ізометрична) напруга м'язів є істотним компонентом загальної м'язової активності. Забезпечуючи

реалізацію пізніх і тонічних реакцій, вони є найважливішим чинником адаптації організму до повсякденної життєдіяльності. Оскільки усунути статичні навантаження з повсякденної діяльності неможливо, виникає необхідність розвитку статичної витривалості у учнів. З урахуванням того факту, що кількість студентів, що мають різні функціональні порушення та захворювання хребта, збільшується з кожним роком, а у студентів, які займаються в умовах спеціальних медичних груп, дані відхилення посідають друге місце після серцево-судинних захворювань, використання статичних вправ у процесі фізичного виховання має бути розширене.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Основні завдання, які ставить перед собою викладач, навчаючи студентів вправ статичного характеру, можуть бути сформульовані таким чином:

1. Нормалізація порушених функцій та підвищення адаптаційної здатності організму студентів, а також окремих його систем та органів.

2. Загальне зміцнення та оздоровлення організму, підвищення його силових якостей, а також працездатності та емоційного тону.

3. Тренування всіх органів і систем, особливо серцево-судинної та м'язової систем.

4. Зменшення суб'єктивних проявів захворювання, вироблення та вдосконалення низки життєво необхідних моторних навичок, умінь та якостей (правильне дихання, довільне розслаблення м'язів, м'язова сила, статична витривалість та ін.).

Для статичних вправ характерні:

- глибока біологічність та адекватність вправ в ізометричному режимі;
- універсальність (розуміємо під цим широкий спектр дії – немає жодного органу чи системи органів, які б не реагували на статичне зусилля);
- відсутність побічної дії (при правильному дозуванні та раціональному методичному оформленні заняття);
- можливість тривалого застосування, яке має обмежень, надає як спеціальне, і загальне вплив на організм.

Для підвищення ефективності занять та підтримки інтересу у студентів до статичних вправ необхідно використовувати різноманітні засоби та методичні прийоми.

Інтенсивність і тривалість статичного зусилля, що розвивається, найбільш тісно пов'язані між собою. У практичній роботі зі студентами спеціальної медичної групи ці параметри знаходяться у зворотному співвідношенні: чим вище інтенсивність статичного зусилля, тим менша його тривалість, і, навпаки, чим більша тривалість статичної напруги, тим менша його інтенсивність. Фактично середня і велика тривалість допустимі лише

статичних зусиль малої і помірної інтенсивності. Навантаження ж середньої та вище інтенсивності виконуються лише короткочасно (3-5 секунд). У цьому слід враховувати як неадекватність тривалих статичних зусиль високої інтенсивності, а й їх малу ефективність.

Ефективність використання статичних вправ на заняттях з фізичного виховання у студентів спеціальної медичної групи багато в чому залежить від правильного підбору вправ, методів та методичних прийомів організації студентів під час їх виконання. Статичні вправи в навчальному процесі мають бути спрямовані на розвиток м'язових груп плечового пояса, м'язів рук, черевного преса, тулуба, а також рухливості суглобів з урахуванням розвитку сили, статичної витривалості, швидкісних силових якостей та гнучкості. Характер і кількість повторень визначаються програмним матеріалом та основними завданнями заняття. При застосуванні статичних вправ необхідно використовувати метод спрямованих м'язових навантажень. У цьому методі на кожному етапі вибираються такі статичні навантаження, які впливають цілеспрямовано певну групу м'язів. На черговому етапі основне навантаження дається іншій групі м'язів і у зв'язку з новою педагогічною ситуацією підбираються відповідні статичні вправи.

Насамперед за допомогою статичних вправ потрібно впливати на м'язи, менш завантажені на занятті, а також на ті, які відповідно до навчальної програми необхідно розвивати для освоєння поточного розділу. Плануючи застосування статичних вправ на заняттях, потрібно враховувати нерівномірність розвитку окремих м'язових груп у студентів спеціальної медичної групи, а також статеві відмінності. Для розвитку слабких м'язів (живота, розгиначів тулуба, плечового пояса) слід неухильно збільшувати число повторень статичних вправ, а сильніших м'язових груп це число має бути майже незмінним при періодичній зміні вправ. Все це сприяє гармонійному розвитку м'язового апарату.

Багаторазове повторення статичних вправ на заняттях для розвитку одних і тих же груп м'язів формує і закріплює рухову навичку, забезпечує довгострокові пристосувальні механізми функціональних систем організму, на основі яких відбувається розвиток фізичних якостей; створюються передумови підвищення фізичних можливостей. Однак стандартне повторення одних і тих же вправ знижує у студентів інтерес до заняття, сприяє їх швидкому стомленню, а надалі призводить до стабілізації та зупинки зростання результатів. Це більшою мірою притаманно статичним вправам, які під час занять фізичної культури застосовуються рідко. Для підвищення ефективності занять та підтримки інтересу у студента до статичних вправ необхідно використовувати різноманітні засоби та методичні прийоми.

Рекомендується виконувати статичні вправи в опорі (у парах), з утриманням різних поз, з предметами (палками, скакалками, набивними м'ячами, обручами), на снарядах (лавках, гімнастичній стінці). Вправи краще виконувати з різних вихідних положень (стоячи, сидячи, лежачи, у висі), включаючи різноманітні гімнастичні пози (стійки, сиди, присіди, упори, рівноваги).

У ході навчального процесу статичні вправи доцільно виконувати в наступній послідовності: у розімкненому строю без предмета, а потім із предметами, на гімнастичній лаві, у колі без предмета, у парах, у два кола, у гімнастичної стінки (з положень обличчям до стінки, спиною, боком, у висі), з гантелями або набивними м'ячами. Потім цикл повторюється.

Для підвищення якості занять, вироблення сталого інтересу у студентів виконання статичних вправ, а також для розвитку швидкості реакції, уваги, виховання вольових якостей потрібно застосовувати такі методичні прийоми: додаткові звукові та зорові орієнтири, варіювання умов, фіксацію вправ під різним кутом нахилу, різне поєднання динамічних та статичних вправ.

Перед тим як включати статичні вправи у заняття фізичною культурою, необхідно викликати у студентів інтерес та сформувати свідоме ставлення до них. З цією метою рекомендується провести бесіду про роль статичних вправ для фізичної підготовки та розвитку фізичних можливостей людини та вплив їх на основні функції організму. Включаючи статичні вправи у заняття, слід дотримуватися двох вимог: по-перше, вправа має бути доступною; по-друге, для виконання студент повинен докласти зусилля. На наступних заняттях необхідно поступово ускладнювати умови виконання цих вправ за рахунок зміни вихідних положень, дозування напруги, запровадження нових поз.

Відомо, що основна складність виконання статичних вправ полягає в недостатньому вмінні напружувати необхідний м'яз або групу м'язів у заданій позі. Правильне виконання статичних вправ потребує певного рівня фізичної підготовленості студента, гармонійного розвитку всіх груп м'язів. З огляду на це вводити в заняття статичні вправи потрібно поступово, починаючи з найпростіших вихідних положень. Попередньо студенти повинні кілька разів виконати динамічні вправи, що починаються з того вихідного положення, яке ви маєте намір використовувати як статичну вправу. Такий підхід забезпечує правильне та точне його подальше виконання. При виконанні статичних вправ дотримується певна послідовність: на перших заняттях включаються гімнастичні пози зі знайомих вихідних положень, потім запроваджуються складніші вправи з метою збереження працездатності та активності студентів; легкі вправи чергуються із важкими, нові з добре засвоєними.

Для поступової підготовки організму студента до роботи в статичному режимі спочатку включають у підготовчу частину уроку 2–3 статичні вправи, що охоплюють як дрібні, і великі м'язові групи. Необхідно акцентувати увагу на правильному виконанні вправ при дотриманні наступного дозування: тривалість напруги 4-6 секунд, кількість повторень 5-6 разів з паузою відпочинку між напругою 2-3 секунди (для повернення тіла у вихідне положення та розслаблення м'язів) та паузою перед зміною вправ тривалістю 5-10 секунд (для пояснення викладача). При виконанні статичної вправи зусилля має розвиватися плавно з напругою, що поступово наростає. Під час виконання вправи увага студентів має бути спрямована на ті м'язи, які забезпечують утримання пози, при цьому викладач використовує словесні вказівки, що допомагає студентам краще виконувати вправу, а викладачеві – коригувати цей процес. Статичні вправи повинні виконуватися після динамічних у пропорції 1:2 (одне статичне та дві динамічні).

При виконанні статичних вправ студенти перебувають у дещо незвичному положенні. Тут немає рухів, швидкості зміни положень рук, ніг, інших частин тіла. Відсутність динамічного компонента у статичній вправі може знизити інтерес щодо нього і прискорити розвиток втоми. Щоб уникнути цього, необхідно постійно підтримувати емоційний тонус у студентів зміною ритму рахунку, заміною кожному занятті одного статичного вправи новим чи зміною вихідного становища.

Після 5–6 занять студенти адаптуються до цього виду навантаження, що можна визначити за точністю виконання вправ, їх амплітудою (легко та вільно), ритмом дихання (без затримок), зменшенням пульсової реакції у відповідь на статичне зусилля. Для адаптованих студентів у підготовчу частину уроку вводиться комплекс із 6–8 статичних вправ. Тривалість кожної статичної напруги від 3 до 6 секунд, числом повторень 4-8 разів з паузою відпочинку між ними 2-3 секунди та інтервалом для зміни вправ 5-10 секунд. У паузах відпочинку виконуються дихальні вправи, і навіть вправи розслаблення м'язів. Перед цим комплексом студенти повинні протягом 5 хвилин виконувати від 10 до 13 динамічних вправ у русі. Вони є розминкою перед статичними зусиллями з метою профілактики пошкоджень м'язів і зв'язок. До них відносяться ходьба, біг, стрибки, вправи для м'язів плечового пояса, махи, випади, нахили. Потім студенти перебувають та виконують на місці статичні вправи в наступній послідовності: вправи для м'язів плечового пояса та рук, для м'язів шиї та тулуба, для м'язів ніг, для м'язів всього тіла. Комплекс закінчується вправою на поставу та вправою на дихання.

Підбір вправ у комплексі будується за принципом їхнього загального впливу з урахуванням

всебічного, приблизно однакового впливу на окремі групи м'язів. Починати виконання комплексу слід із вправ на поставу. Вправи мають бути різноманітні як за змістом, а й у характеру виконання.

Вправи статичного характеру не вимагають великих витрат енергії та можуть впливати на більшість скелетних м'язів. Виконання різних гімнастичних поз у комплексі та багаторазове їх повторення не лише «розігрівають» організм, а й сприяють розвитку рухових якостей. Після 6-7 занять з використанням статичних вправ у підготовчій частині заняття вони включаються до його основної частини. Характер статичних вправ тут спрямований на розвиток статичної витривалості, швидкісно-силових якостей, гнучкості та сили. Протягом 5 хвилин наприкінці основної частини заняття виконується 2–4 статичні вправи на кшталт «кругового» тренування. На кожній «станції» студенти виконують статичні вправи протягом 30–50 секунд тривалістю напруги 6–10 секунд, кількістю повторень 2–3 рази, паузою відпочинку між напругою 5–15 секунд. Інтервал між вправами становить 30-60 секунд. У цей час студенти виконують вправи на дихання, розслаблення м'язів та приймають вихідне положення для нової вправи. Дозування вправ залежить від цього, яке фізичне якість розвивається, і навіть від складності гімнастичної пози. Час утримання зусилля не повинен перевищувати 10 секунд кількістю повторень до 3 разів.

На статичні вправи необхідно відводити до 15% часу заняття (у підготовчій частині до 10%, переважно – до 5%).

Зразкова схема заняття із загальної фізичної підготовки студентів:

1. Вправи у пересуванні є ходьбу (просту чи ускладнену) і біг. Виконуються вони у різному темпі. Ходьба застосовується для поступового підвищення чи зниження навантаження після спеціальних активних вправ силового чи швидкісно-силового характеру. Біг у повільному темпі є ефективним засобом загального тренування, а у прискореному темпі вирішує завдання спеціального тренування хворих

2. Силкові вправи є основною формою спеціального тренування студентів СМГ. У цю групу входять вправи з м'язовим зусиллям, з обтяжуючими снарядами (гантелі, набивні м'ячі), на снарядах (гімнастичні стінки), з еспандерами та амортизаторами, в опорі та ін. Усі вони виконуються у повільному темпі.

3. Вправи швидкісно-силові. У цю групу входять біг, стрибки, підскоки, темпові вправи для верхніх кінцівок (імітація роботи рук під час бігу, ходьби на лижах тощо), різні варіанти випадів, що виконуються швидкому темпі.

4. Статична напруга.

5. Дихальні вправи застосовуються з двома цілями: для навчання правильного повного

дихання та для зниження загального навантаження. Перше завдання вирішується поступовим навчанням «статичним» та «динамічним» дихальним вправам, а також поєднанням рухів із диханням, друге завдання – включенням дихальних вправ після найбільш навантажувальних вправ, і навіть ширшим їх застосуванням.

6. Вправи в розслабленні (активні та за допомогою) застосовуються після найбільш навантажувальних спеціальних вправ для зниження м'язового тону, підвищення функціональної здатності та живлення локомоторного апарату та рівня його рефлекторної регуляції.

7. Вправи у координації рухів, що проводяться з різних вихідних положень, сприяють підвищенню рівня рухової підготовки студентів спеціальної медичної групи.

8. Вправи у рівновазі. Використовуються різні варіанти – на місці та у русі, з відкритими та закритими очима. Під час проведення цих вправ необхідна страховка.

9. Ігри дома, рухливі ігри, ігри увагу, елементи спортивних ігор.

Висновки. На заняттях зі студентами статичними вправами доцільно дотримуватися загальноприйнятої структури заняття з фізичного виховання, що складається з трьох частин.

Підготовчу частину відводять для загально-розвивальних вправ, що виконуються спочатку в повільному, а потім у середньому темпі. Кожну вправу повторюють спочатку 4-5, а надалі 6-8 разів. Як загальнорозвиваючі вправи застосовують вправи для великих м'язів рук, ніг і тулуба, що залучають в рух не менше половини мускулатури. Одна з перших вправ підготовчої частини – потягування, що полегшує виконання наступних

фізичних навантажень, покращуючи пристосувальні можливості серцево-судинної системи до умов м'язової діяльності.

При виконанні загальнорозвивальних вправ особливу увагу слід звертати на глибоке та рівномірне дихання. Навантаження підвищується поступово; застосовуються такі вправи, які забезпечують підготовку всіх органів та систем до виконання вправ у основній частині заняття.

Основна частина заняття відводиться для навчання та тренування. У ній освоюються нові фізичні вправи та рухові навички, здійснюється розвиток рухових якостей і цим досягається вирішення основних завдань фізичного виховання.

Заключна частина заняття включає вправи на розслаблення та дихальні. Основне завдання заключної частини – сприяти відновленню зрушень функціонального стану організму студентів, спричинених фізичними навантаженнями в основній частині. У ході заняття рекомендується підтримувати високий емоційний настрій, впевненість у корисності та необхідності вправ, забезпечити усвідомлене та активне виконання дій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Магльований А.В. Динаміка показників психофізіологічних функцій студентів технічних спеціальностей в процесі професійно-прикладної фізичної підготовки. *Первый независимый научный вестник*. 2015. № 2. С. 50-54.
2. Мартин В.Д., Магльований А.В., Ревін П.П. Силова підготовка студентів та школярів : навч.-метод. посіб. Львів : Ліга-Прес, 2005. 108 с.
3. Каплинський В.С. Витривалість – важливий показник здоров'я людини. *Фізична культура в школі*. 1989. № 3. С. 7-9.

МОДЕЛЮВАННЯ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

MODELING OF PROFESSIONAL SPEECH OF FUTURE LAWYERS IN PROJECT ACTIVITIES

Стаття присвячена розкриттю змісту і побудови фахового мовлення майбутніх юристів у викладанні мовних дисциплін професійної підготовки. Моделювання фахового мовлення майбутніх фахівців правничої галузі є ефективним в умовах проєктної діяльності, спрямованої на формування мовної особистості правника, а також відповідних компетентностей продукувати правничі тексти з ґрунтовним термінологічним супроводом.

Ресурсне забезпечення проєктної діяльності майбутніх юристів розроблялося на основі текстових матеріалів, які стосуються аналітики нормативно-правових актів; текстів суспільно-історичного й історико-правового характеру. У проєктній діяльності фахове мовлення моделюється юристами відповідно не лише до освітніх запитів, що передбачає обов'язковий проблемний компонент, але також з випереджувальним контекстним складником. Аналітика фахових текстів і нормативно-правових актів спрямована на розгортання академічного дискурсу шляхом адекватного використання термінологічного апарату.

У проєктній діяльності майбутні юристи використовують навчальну інформацію шляхом розв'язання конкретних завдань проєкту; герменевтика дібраного матеріалу передбачає термінологічну систематизацію, спостереження над структурно-значеннєвим навантаженням і його розвитку з позиції діакронії. Історичний коментар дозволяє простежити розвиток юридичних універсалій в умовах української й міжнародної суспільно-політичних реальностей. Фактично увага до точного, адекватного й доречного терміноуживання сприяє перетворенню об'єктивних смислів і значень, які реалізує правничий фаховий дискурс, на особистісний досвід майбутньої правничої діяльності.

Проєктна діяльність майбутніх юристів передбачає лексикографічну роботу з корпусом юридичної субмови; здійснення перекладів правничих текстів у рамках проєктів, що передбачає вивчення юридичної інформації як на основі вивчення академічної літератури, так і на основі гіпертексту, подальше філософсько-екзистенційне осмислення юридичної освіти як світоглядного дескриптора. Проєктна діяльність майбутніх юристів орієнтована на рефлексію юридичних універсалій як внутрішньої потреби пізнання реальності через ціннісні правничі орієнтири; шляхом застосування емпірично-теоретич-

них методів наукового пізнання юридичних категорій.

Ключові слова: майбутні юристи, проєктна діяльність, юридичні науки, фахове мовлення; юридична субмова.

The article is devoted to the disclosure of the content and construction of professional speech of future lawyers in the teaching of language disciplines. Modeling of professional speech of future legal professionals is effective in the context of project activities aimed at forming the linguistic personality of the lawyer, as well as the relevant competencies to produce legal texts with thorough terminological support.

Resource support for project activities of future lawyers was developed on the basis of textual materials related to the analysis of regulations; texts of socio-historical and historical-legal nature. In project activities, professional speech is modeled by lawyers not only in accordance with educational needs, which provides a mandatory problem component, but also with a leading contextual component. The analysis of professional texts and normative legal acts is aimed at the development of academic discourse through the adequate use of terminological apparatus.

In project activities, future lawyers use educational information by solving specific project tasks; hermeneutics of the selected material involves terminological systematization, observation of structural and semantic load and its development from the standpoint of diachrony. Historical commentary allows us to trace the development of legal universals in the conditions of Ukrainian and international socio-political realities. In fact, attention to the precise, adequate and appropriate use of the term contributes to the transformation of objective meanings and meanings, which are realized by the legal professional discourse, into personal experience of future legal activity.

Project activities of future lawyers include lexicographic work with the corpus of legal sublanguage; translation of legal texts in the framework of projects involving the study of legal information both on the basis of the study of academic literature and on the basis of hypertext, further philosophical and existential understanding of legal education as a worldview descriptor. The project activity of future lawyers is focused on the reflection of legal universals as an internal need to know reality through the values of legal guidelines; by applying empirical and theoretical methods of scientific knowledge of legal categories.

Key words: future lawyers, project activity, legal sciences, professional speech; legal sublanguage.

УДК 811.161.2'271:34-051
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.12>

Побережна Н.О.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри українознавства
та іноземних мов
Дніпропетровського державного
університету внутрішніх справ

Мішеніна Т.М.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри української мови
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Компетентнісно орієнтоване навчання майбутніх юристів у вивченні мовних дисциплін орієнтоване насамперед на засвоєння категорійно-поняттєвого апарату, вироблення вмінь послуговуватися технологіями ефективною комунікації (юридичний підстиль; дипломатичний підстиль; канцелярський підстиль), яка стосується правового поля.

Моделювання фахового мовлення майбутніх юристів має передбачати декодування юридичних понять, що має основою методики синхронного й діакронного аналізів. Процес формування мовної особистості майбутнього юриста апелює до вербального й цілісно-когнітивного рівнів у її архітектоніці, що передбачає не лише вміння здійснювати герменевтику правничого термінологічного

поля, але також із допомогою емпірично-теоретичних методів моделювати логіку викладу. Проблематика, порушувана у правовому дискурсі, апелює до таких дескрипторів, як верховенство права, механізм процесуального регулювання, а також до фонових історико-правових складників використовуваних понять. Ідеться як про відтворення в денотативному змісті еволюції змісту юридичного поняття, так і вміння використати його адекватно, коректно до аналізованої ситуації. Еволюцію юридичного поняття слід розуміти не лише на рівні логіки викладу юридичного права й логіки доведення верховенства права через застосування відповідних процедур процесуального нормотворення і чинності правозастосовних актів, але також урахування обсягу дескрипторів окреслених рамок понятійного юридичного апарату, міри їх кореляції на сучасному етапі розвитку міжнародного правозастосування.

Оскільки зміст фахової мовної підготовки майбутніх юристів передбачає відбір спеціальних текстів задля засвоєння фахової інформації, інтегральність як тематичний дискурс уможливіє у проєктувальній діяльності не лише формування компетентності моделювати правничий дискурс, але також провадити дискусію з урахуванням вірогідного переформатування галузевої інформації (з урахуванням міжгалузевої інформації) залежно від екстралінгвістичних чинників – транслювання юридичної реальності відповідно до філософської і міждисциплінарної актуальної міжнародної платформи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Компетентнісно орієнтований підхід у викладанні мовних дисциплін активізує вироблення функціональної грамотності майбутніх юристів у правовому полі; проєктуальна діяльність сприяє моделювати фахове мовлення не лише на рівні вербальних характеристик (загальна характеристика мови законодавства; функційні аспекти юридичної терміносистеми) (С. Зарицький [2, с. 60–64]; О. Банчук, Р. Куйбіда, М. Хавронюк [2, с. 4–10]; В. Тертишник [5, с. 20–26]).

Моделювання фахового мовлення майбутніх юристів у проєктній діяльності може бути представлено такими напрямками, як: теорія юрислінгвістики; стиль законодавства; культура юридичної мови (І. Кочан, С. Кравченко, Ю. Прадід, О. Сербенська, А. Токарська, Л. Халіновська [8, с. 125–127]).

Розвиток мовної особистості юриста передбачає формування відповідної культури юридичного дискурсу (аналіз термінотворчих процесів; урахування закономірності, яка полягає в тому, що розвиток юридичної термінології корелює з динамікою сучасної юриспруденції; рефлексія юридичних термінів як системи понять спеціальної галузі наукового знання; лінгвофілософія

сучасної юриспруденції з погляду історії становлення і функцій субмови права та сучасного розуміння верховенства права у міжнародному правовому полі) (І. Галицький [1, с. 294–301]; Т. Іванова. О. Охріменко [4, с. 67–71]; Б. Тоцький [1, с. 70–74]).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проєктна діяльність майбутніх юристів у викладанні мовних дисциплін орієнтована насамперед на вироблення функціональної грамотності в оперуванні набутими фаховими знаннями задля розв'язання поставлених завдань, але також аналітики інформації. Проєкт передбачає оброблення фахової інформації в термінологічному дескриптивному супроводі. Водночас моделювання юридичного дискурсу на основі термінологічної архітекτονіки має передбачати урахування син- та діяхронного аспектів змістового навантаження юридичних мовних ресурсів, а також послуговуванням задля герменевтики текстів (як вітчизняних, так і міжнародних), що містять інформацію інтегрованого характеру (апеляція до різногалузових термінів). За такого підходу інтегрована інформація потребує не лише точного, коректного й адекватного терміноуживання, але також рефлексії понять.

Аналітика юридичного дискурсу дозволяє виконувати фахово орієнтовані завдання, спрямованих на інтегративне пізнання правничого поля; діяхронний аспект розгляду термінологічного дискурсу дозволяє не лише простежити динаміку розвитку юридичних універсалій, але також моделювати майбутню фахову діяльність на рівні інтеріоризації ціннісних корелятивів.

Фахова підготовка майбутніх юристів у викладанні мовних дисциплін передбачає вироблення вміння продукувати спеціальні тексти (відповідно логіки викладу фактів, аналітики закономірностей і законів у правничому полі). Задля вичерпного, логічного обґрунтованого дискурсу необхідно не лише засвоїти терміносистему юридичної субмови (моно-, бі-, поліюридичного лексикографічного відтворення на рівні параметризації юридичної мови), але також послуговуватися нею у процесі ознайомлення як із навчальною інформацією, яка є системно відібраною і поданою на рівні категорійно-поняттєвого апарату, так і самостійно дібраною й проаналізованою у підготовці до проєкту. У такий спосіб проєктна діяльність у вивченні мовних дисциплін має бути спрямованою на критичне оброблення інформації з урахуванням фонових значеннєвих характеристик правничих понять, подальше моделювання фахового мовлення, що максимально відтворює динаміку в розумінні юридичних універсалій; сучасну наукову картину правничого поля.

Мета статті – розкрити напрями моделювання фахового мовлення майбутніх юристів у проєктній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Моделювання фахового мовлення майбутніх юристів необхідно розуміти не лише на рівні контекстного дидактичного супроводу, коли навчальний матеріал подається відповідно до тематичної траєкторії, але також на рівні академічного дискурсу, коли продукуються фахові тексти (як навчальні, так і проблемного характеру в межах сформульованої спільно з викладачем проблеми).

Фахове мовлення апелює насамперед до вияву відповідного рівня комунікативно-стилістичних ознак (точність, логічність, правильність, нормативність, доречність). У такому ракурсі дескриптори рівня фахового мовлення мають дискурсивний вияв.

Точність академічного дискурсу майбутніх юристів насамперед полягає у виробленні функціональної грамотності задля оперування термінами, що ретранслюють категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної і світової юриспруденції.

Точність юридичного терміна (мовного знака, що репрезентує наукове поняття спеціальної, професійної галузі знання [3, с. 131]) дозволяє на рівні ключових слів демонструвати позицію, яка стосується аналітики, що стосується сучасних уявлень юриспруденції щодо розглянутих фактів, явищ, процесів, подій тощо. Ідеться насамперед про адекватне відтворення змісту юридичних явищ і процесів; розуміння процедури класифікації того чи того явища, номінуючи відповідним терміном. Точність юридичного терміна перебуває в тісному взаємозв'язку з поняттям системності юридичної фахової мови (лексико-семантичні групи відтворюють синтагматичні й парадигматичні відношення). Прикладом може слугувати розгляд синонімічних рядів, їх доречне використання в юридичному дискурсі. Комунікація юридичного спрямування передбачає чітку кореляцію встановлених юридичних закономірностей, механізмів і відповідного термінологічного супроводу, що у свою чергу дозволяє досягти прагматичної настанови.

Оскільки особливістю юридичного терміна є так звана відповідна галузева специфіка, дефінітивна визначеність у моделюванні фахового мовлення майбутніх юристів спрямована на реалізацію усіх значеннєвих варіантів лексико-семантичного значення з урахуванням аналізованих правових відносин. З іншого боку, фахове мовлення юристів різниться від дискурсу громадянина, оскільки громадянин не послуговується мовою правових актів на рівні моделювання фахового мовлення, відповідно, реалізація мовного значення апелює переважно до денотативного.

Системність у моделюванні правничого фахового мовлення виявляється у точному використанні синонімічних, омонімічних, патронімічних й антонімічних мовних одиниць у субмові права залежно від рівня володіння терміноресурсами

фахівцями юридичної галузі. Суттєвою відмінністю продукуюваного юристом фахового дискурсу є також усвідомлена оцінність юридичної реалії і відповідна номінація. Формулювання змісту оцінного поняття з позиції права полягає в чіткій, логічно доведеній класифікації, з урахуванням традиції використання мовних одиниць в національній системі права (у розглядуваній парадигмі у доборі термінів-дублетів необхідно здійснити лексикографічне спостереження на рівні філіації й семантизації, оскільки національно позначена юридична лексика містить фонові конотації; як правило, фонові конотації апелюють до історичного коментаря). Наприклад, терміни *армія*, *військо* потребують уточнення з позиції фонового навантаження. Поняття *військо* витлумачується в такому синонімічному розумінні: *військо (збройні сили держави), армія, полки мн.; рать, дружина заст.* [7, с. 122]. Розгляд поняття *військо* в моделюванні фахового мовлення юристів апелює до історії становлення й подальшого удосконалення організації українського війська з часів Княжої доби (фактично починаючи з IX-X ст.). Суспільно-історичний чинник виникнення й утвердження Української козацької держави (XV ст.) – Гетьманщини – окреслює розгляд з позиції юриспруденції структури і чинного статусу органів державної влади, адміністративно-територіального устрою; української армії; судочинства; зовнішньої політики Гетьманщини. Національно-історична традиція юриспруденції аналізованого періоду оперує поняттями, відображеними у змісті такої юридичної термінології: *універсал (офіційний документ державної влади Гетьманщини); полк (найбільша адміністративно-територіальна та військова одиниця Гетьманщини); сотня (адміністративно-територіальна та військова одиниця, менша за полк); гетьман (керівник українського козацтва; із 1648 р. – глава Української держави, у руках якого було зосереджено законодавчу, виконавчу та судову владу)* тощо. Еволюція понять *військова одиниця, держава* відтворює сучасний правничий дискурс (державотворчий процес в умовах незалежності України; символічне значення геральдики України; Структура й організація Збройних сил України, трансформація державної влади): *Україна, президент України (є главою держави і главою виконавчої влади України), Збройні сили України, Міністерство оборони.*

Як висновок, дефініційний простір формується, маючи базисом етнічні й соціальні характеристики історичного процесу, відповідно, структурно-семантична валентність юридичного терміна в національному словнику відтворює етносоціальний правничий дискурс.

Моделювання юридичного дискурсу передбачає використання юридичних неологізмів, неосемантизація також може полягати в розширенні

основного значення, що пов'язано з розвитком наукової юридичної картини світу як окремої нації, так і світової спільноти (розвиток додаткових значень, розширення денотативного поля, що зумовлюється виникненням нових реалій, динамікою суспільно-політичних трансформацій). Наприклад, динаміка уявлення про сутність *соціальної держави, демократичні цінності, рівність громадян перед законом, соціального захисту, прав та обов'язків громадянина* апелює до застосування емпірично-теоретичних методів наукового пізнання юридичних категорій: а) *абстрагування*, що дозволяє виокремлювати суттєві ознаки, аспекти відношень юридичного процесу, явища (універсальні *право, державотворення, суспільний договір* тощо); б) *аналіз і синтез*, які дозволяють вивчати об'єкт, уявно розчленовуючи його на елементи (ознаки, відношення), розгляд кожного змістового складника в межах цілого (*права / обов'язки громадянина*); в) *індукція / дедукція*, що ґрунтуються на формально-логічному умовиводу, спрямовують мислення від часткового до загального / від окремого до загального (становлення і розвиток соціальної держави корелює з дотриманням системи прав і обов'язків громадянина, реалізованих на конституційному рівні; незалежність держави корелює із дотриманням рівності прав та обов'язків громадян держави); г) *моделювання* ґрунтується на заміні об'єкта моделлю (модель розбудови соціальної держави в умовах української правової традиції; проекти, що забезпечують розвиток в усіх сферах суспільства з урахуванням досвіду інших держав); *«Держава – особлива політико-територіальна організація, що має суверенітет, спеціальний апарат управління й примусу і здатна надавати своїм велінням загальнообов'язкової сили для всього населення країни»* [3, с. 8730].

Моделювання фахового мовлення майбутніх юристів у розгортанні дискусії, логічного доведення передбачає вектор неосемантики, коли неологізми не завжди послідовно кодифіковані на рівні філіації й параметризації юридичної субмови в національних словниках. У юридичному дискурсі такими є групи мовних одиниць: 1) загальноновживані терміни; 2) загальноновживані терміни, спеціальне (галузеве) значення яких дозволяє відтворити в нормативному акті точну, вичерпну, пояснювальну тощо інформацію задля встановлення юридичного факту, характеристики явища чи процесу; окреслення чинної процедури; 3) юридичні терміни (відтворені у спеціальних словниках; бі- та полімовних юридичних словниках; альтернативних словниках) (Б. Тоцький [1, с. 70–74]; Л. Халіновська [8, с. 125–127]).

Викладене вище дозволило нам розробити методичні рекомендації, які були використані у викладанні мовних дисциплін фахової підготовки майбутніх юристів (Українська мова професійного

спрямування; Англійська мова професійного спрямування) та дисциплін нормативної підготовки, що висуває відповідні вимоги в межах компетентностей вільно послуговуватися фаховою (юридичною) системою мовних ресурсів задля моделювання мовлення відповідно до прагматики. Було розроблено проекти, спрямовані на вироблення фахового мовлення, здатності моделювати дискурсивний формат залежно від прагматики й інформативності стосовно юридичних фактів, явищ, процедур тощо.

Проект «Системність юридичної субмови». Вивчення парадигматичних і синтагматичних відношень юридичних термінів. Моделювання юридичного дискурсу із застосуванням термінологічного апарату відповідно до програмової теми, як-от: «Держава», «Гетьман – президент: еволюція понять в історії вітчизняного юридичного поля», «Громадянин: права й обов'язки», «Цивільне право», «Міжнародне право».

Проект «Етапи розвитку вітчизняної правничої термінологічної системи». Дослідження становлення вітчизняної юридичної термінології корелятивно до періодизації становлення української наукової термінології. Роль правничих термінів у пізнанні суспільно-політичної реалії. Процедура кодифікації, стандартизації та параметризації юридичної субмови. Уніфікація юридичних термінів, забезпечення системності юридичної термінології.

Проект «Міжкультурна комунікація. Толерантність у правничій термінології». Проект спрямований на вивчення системи термінів, що окреслюють правниче поле толерантності. У рамках моделювання фахового мовлення майбутні юристи аналізують нормативні засади концепції толерантності в українському суспільстві і світовій спільноті. Переклад нормативно-правових текстів, які розкривають дескриптори толерантності на сучасному етапі розвитку світової спільноти. Перекладацька діяльність майбутніх юристів у змісті мовного посередництва, засобу міжмовної і міжкультурної комунікації. Міжкультурна комунікація і толерантність. Академічне полілінгвальне спілкування майбутніх юристів.

Проект «Громадянськість як суспільно-політична універсалія». Спостереження над розвитком поняття *громадянськість*, вивчення термінологічного (категорійно-поняттєвого апарату) з позиції син- і діакронії шляхом філіації й семантизації національних моно-, бі- й полісловників; аналіз вітчизняної і міжнародної практики дотримання обов'язків і прав громадянина; побудова моделі громадянськості; вивчення термінологічного супроводу нормативно-правових актів, що регламентують питання громадянства.

Проект «Людина, особистість, громадянин: вектор ментальності». Майбутні юристи

досліджують тексти юридичного, історичного, соціологічного спрямування; визначають динаміку в осмисленні окреслених понять, здійснюють аналіз етапів становлення демократичного суспільства у вітчизняному й міжнародному вимірах; зіставляють вітчизняний і міжнародний досвід становлення й розвитку інституту громадянства; здійснюють аналітику нормативно-правового супроводу сучасного розуміння громадянства (країни обирають проблемні групи за вибором); виокремлюють вектори і процедури нормативно-правового поля.

Проект «Громадські й політичні діячі та їх внесок у розвиток державності». Проект передбачає вивчення досвіду громадських і політичних діячів, які зробили вагомий внесок у розбудову державності на рівні міжнародної спільноти, а також сприяли удосконаленню вітчизняної моделі державності.

Історичний дискурс може передбачати таку тематику: 1. «Правниче поле діяльності Богдана Хмельницького. Гетьман – президент: аналіз повноважень у рамках законодавчої, виконавчої та судової влади». 2. «Пилип Орлик і модель конституційної побудови державності. Конституція Пилипа Орлика 1710 року («Пакти й конституції законів і вольностей Війська Запорозького»)). Конституція України 1996 року. 3. «Юридичний аналіз програмних положень Кирило-Мефодіївського братства: «Книга буття українського народу. «Статут Слов'янського братства св. Кирила і Мефодія». Сучасна система громадських товариств та організацій. 4. «Правове поле мовної політики в Україні: історичний дискурс. Роль громадських діячів і письменників у становленні державного статусу української мови». 5. *Проект «Історичний наратив».* Проект спрямований на дослідження історико-політичного дискурсу, відповідної герменевтики державного устрою, моделювання подальших перспектив ідеологічного поступу згідно з міжнародним досвідом. Вітчизняний досвід герменевтики історії. 6. *Проект «Правнича медіагігієна. Правнича медіабезпека».* Вивчення термінологічного апарату нормативних засад правничої медіагігієни та правничої медіабезпеки. Поняття про цілісність особистості громадянина. Кореляція сформованості громадянської спрямованості особистості й рефлексія особистої соціально-громадянської відповідальності (умотивованість у здійсненні суспільно значущих дій і вчинків).

Висновки та перспективи дослідження. Компетентнісно орієнтоване навчання майбутніх юристів мовних дисциплін, спрямоване на моделювання фахового мовлення у проектній

діяльності, забезпечує якісну фахову підготовку правника, який здійснює аналітику нормативно-правових актів на основі герменевтики категорійно-поняттєвого апарату.

Проектна діяльність уможлиблює не лише трансляцію теоретичних знань, актуалізація яких визначають фах правника, але також забезпечує умови задля розв'язання суперечностей у правовому полі шляхом застосування прагматики у комунікації. Функціональна грамотність у фаховому мовленні майбутнього правника відтворює кореляцію між когнітивним і вербально-прагматичним рівнями мовної особистості. У розвитку структури мовної особистості правника вагомою є динаміка в інтеріоризації понять, які становлять ціннісні дескриптори верховенства права. Герменевтика юридичного поняття апелює до син- та діахронного спостереження над розвитком філософії юридичної універсалії (засвоєння досвіду пізнання правничого дискурсу як досвіду історико-політичної реалізації на рівні автохтонного і світового розвитку).

Перспективами подальших розвідок є моделювання навчально-фахової діяльності майбутніх юристів у викладанні дисциплін спеціальної підготовки, де проекти мають архітектоніку науково-дослідницьких пропозицій у правовому полі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галицький І. Нормативні засади концепції формування толерантності в українському суспільстві. *Право України*. 2011. № 9. С. 294–301.
2. Зарицький С. Актуальні проблеми українського термінознавства : підручник. Київ : ІВЦ «Політехніка»; ТОВ «Фірма періодика», 2004. 128 с.
3. Науково-практичний коментар до Кримінального процесуального кодексу України : [від 13 квіт. 2012 р.] / [О. А. Банчук та ін.]; за ред. О. А. Банчука, Р. О. Куйбіди, М. І. Хавронюка ; Центр політ.-прав. реформ. – Харків : Фактор, 2013. 1058 с.
4. Охріменко О. О., Іванова Т. В. Соціальна відповідальність : навч. посіб. НТУ «Київський політехнічний інститут», 2015. 180 с.
5. Тертишник В.М. Принципи права та стратегія і практика судової реформи. *Право і суспільство*. 2016. № 6. С. 20–26.
6. Тоцький Б.А. Принцип пропорційності: історичний аспект і теоретичні складові. *Часопис Київського університету права*. 2013. № 3. С. 70–74.
7. Універсальний словник української лексики. Синоніми, антоніми, омоніми / укл. Нечволод Л. І., Бездітко В. І., Паращич В. В. Харків : Торсінг плюс, 2009. 768 с.
8. Халіновська Л.А. Українська термінологія: Формування і функціонування. Київ, 2017. 234 с.

ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ТА НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

FORMATION OF VERBAL AND NON-VERBAL COMMUNICATION MEANS OF FUTURE TEACHERS

У статті розкрито шляхи формування вербальних і невербальних засобів спілкування у майбутніх учителів фізичної культури для роботи в закладах загальної середньої освіти, у тому числі з класами інклюзивного навчання. Зазначено, що в умовах воєнного стану набуває особливостей психологічний супровід всіх учасників освітнього процесу. У зв'язку з цим пропонується вчителям початкових класів, практичним психологам, соціальним педагогам (в закладах освіти, де вони є), проводити мотиваційні п'ятихвилинні «ранкові зустрічі», у тому числі психологічні хвилинки для учнів усіх вікових категорій (залежно від форми навчання онлайн чи в реальному часі). З'ясовано, що дистанційне навчання вимагає нових підходів у побудові процесу спілкування між суб'єктами освітнього процесу. Вагомого значення надається належному рівню міжособистісної комунікації, володінню культурою мовлення, застосуванню вербальних та невербальних засобів спілкування, враховуючи її специфіку роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Проаналізовано наукові розвідки з означеної проблеми, опрацьовано довідкову літературу, встановлено, що вербальне спілкування – процес передавання інформації за допомогою мови; невербальне спілкування розглядається, як процес передавання інформації з використанням різних немовних знакових систем (міміки, жестів). У процесі професійної діяльності визначено шляхи формування вербальних і невербальних засобів спілкування майбутніх фахівців. Зосереджено увагу на тому, що формування у студентів культури усного професійного спілкування починається із взірця мовлення науково-педагогічного працівника у процесі проведення лекційно-практичних занять. Серед прийомів формування культури спілкування виокремлено такі, як: візуалізація окремих фрагментів уроку фізичної культури у закладі загальної середньої освіти, педагогічні мовленнєві диктанти, комунікативні тренінги, «навчання в русі» за методикою О.Дубогай, аналіз педагогічних ситуацій. Зазначено, що випускник-педагог по завершенню навчання є справжнім професіоналом своєї справи, що на належному рівні володіє комунікативною компетентністю.

Ключові слова: вербальні, невербальні засоби спілкування, освітній процес, спеціальна освіта, вчитель фізичної культури.

The article reveals the ways of formation of verbal and non-verbal means of communication of future physical education teachers who are to work in general secondary education institutions, including inclusive education classes. It is noted that under the conditions of martial law the psychological support of all participants of the educational process acquires special features. In this regard, it is suggested that primary school teachers, practical psychologists, social educators (in educational institutions, where they exist), hold motivational five-minute "morning meetings", including psychological minutes for students of all ages (depending on the form whether it is learning online or in real time). It was found out that distance learning requires new approaches in building the process of communication between the subjects of the educational process. Significant importance is attached to the proper level of interpersonal communication, mastery of speech culture, and the usage of verbal and non-verbal means of communication, taking into account the specifics of working with students with special educational needs. The scientific researches on the specified problem were analyzed, the reference literature was studied, it was also established that verbal communication is the process of transfer of the information by means of language; non-verbal communication is seen as a process of transmitting information using various non-verbal sign systems (facial expressions, gestures). In the process of professional activity the ways of formation of verbal and non-verbal means of communication of future specialists were determined. Attention is focused on the fact that the formation of students' culture of oral professional communication begins with the pattern of speech of the researcher in the process of conducting lectures and practical classes. Among the methods of forming communication culture are: visualization of individual fragments of physical education lessons in general secondary education, pedagogical speech dictations, communicative trainings, "learning in motion" according to O. Dubogai, and analysis of pedagogical situations. It is noted that the graduate teacher is a true professional in his field and has the appropriate level of communicative competence.

Key words: verbal, non-verbal communication means, educational process, special education, physical education teacher.

УДК 376:37.06+316.772.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.13>

Хома Т.В.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри
фізичного виховання
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Організація освітнього процесу в сучасних умовах вимагає сформованості у майбутніх педагогів професійної компетентності, застосування ними сучасних педагогічних технологій, постійного самовдосконалення, креативного підходу та адаптації до змін, викликаних реалізацією Концепції «Нова українська школа». «В умовах воєнного стану набуває особливостей психологічний супровід всіх учасників освітнього процесу. Пропонуємо

вчителям початкових класів, практичним психологам, соціальним педагогам (в закладах освіти, де вони є), проводити мотиваційні п'ятихвилинні «ранкові зустрічі», у тому числі психологічні хвилинки для учнів усіх вікових категорій (залежно від форми навчання онлайн чи в реальному часі)» [6].

Дистанційне навчання вимагає нових підходів у побудові процесу спілкування між суб'єктами освітнього процесу. Вагомого значення надається належному рівню міжособистісної комунікації,

володінню культурою мовлення, застосуванню вербальних та невербальних засобів спілкування, враховуючи й специфіку роботи з учнями з особливими освітніми потребами (далі ООП). Правильний вибір системи комунікації істотно полегшить перебування таких здобувачів освіти в соціумі, а також стимулюватиме їх мовленнєвий процес. У зв'язку з цим проблема формування вербальних та невербальних засобів комунікації у майбутніх педагогів відзначається актуальністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема професійного спілкування висвітлена у працях С. Довбенко, Л. Крившенко, Н. Щекотиліної, Г. Кондрацької та інших. Відтак, С. Довбенко підкреслює, що «володіння засобами невербальної комунікації сприяє досягненню зовнішньої виразності педагога, який повинен навчитися диференціювати й адекватно інтерпретувати невербальну поведінку учнів, розвивати вміння «читати за обличчям», розуміти мову тіла, час, простір у спілкуванні; прагнути розвивати, розширювати діапазон засобів спілкування шляхом тренувальних вправ (розвиток постави, ходи, міміки, організація простору, візуального контакту) і самоконтролю зовнішньої техніки; домагатися того, щоб використання зовнішньої педагогічної техніки було органічно пов'язане з внутрішнім переживанням як логічне продовження педагогічного завдання, думок та почуттів» [1, с. 40].

Н. Щекотиліна [8] фокусує дослідницьку увагу на підготовці майбутнього вчителя фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії і визначає цей педагогічний процес структурним компонентом цілісної професійної підготовки майбутнього педагога, спрямований на усвідомлення майбутніми учителями важливості та необхідності створення безбар'єрного здоров'язбережувального середовища у майбутній професії, формування знань, умінь і навичок індивідуалізації та диференціації у фізичному вихованні дітей з особливими освітніми потребами та розвиток якостей, що сприятимуть успішності реалізації вчителем індивідуального підходу у фізичному вихованні школярів з урахуванням принципів ідеології інклюзії.

Проблема щодо комунікації з учнями з ООП сьогодні є актуальною і вкрай важливою для команди супроводу. М. Чайка, Г. Усатенко, О. Кривоногова акцентують увагу на застосуванні альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами. За визначенням, «альтернативна і додаткова комунікація (АДК) англ. – *alternative and augmentative communication*) – це набір інструментів і стратегій, які використовує людина, щоб виконувати щоденні завдання спілкування. Включає в себе різні засоби для спілкування, спеціальні методики і системи комунікації» [7, с. 7]. Комунікація має різні форми, такі як мовлення, погляд, текст, вираз обличчя, дотик, рухи тіла та жести, жестова мова, символи, малюнки, використання пристроїв для генерації мовлення тощо

[там же, с. 14]. Таким чином, мова йде про застосування у практиці роботи педагогів вербальних та невербальних засобів спілкування, що вимагає якісної підготовки здобувачів вищої освіти.

У контексті аналізу наукових джерел ключовим моментом для нашої наукової розвідки є підготовка фахівців фізичного виховання, у яких сформована професійна компетентність для роботи у закладах загальної середньої освіти, у тому числі з інклюзивними класами.

Мета дослідження. З'ясувати шляхи формування вербальних і невербальних засобів спілкування у майбутніх учителів фізичної культури для роботи в закладах загальної середньої освіти, у тому числі з класами інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Аналіз довідкової літератури дав змогу визначити зміст ключових дефініцій: «вербальне спілкування – процес передавання інформації за допомогою мови» [3, с. 11]; невербальне спілкування розглядається, як «процес передавання інформації з використанням різних немовних знакових систем (міміки, жестів)». [там же, с. 27]. «У процесі взаємодії вербальні й невербальні засоби можуть підсилювати або послаблювати дію один на одного. Мова невербального спілкування є мовою не лише жестів, а й почуттів. Люди використовують для комунікативного зв'язку цілу низку невербальних засобів: погляди, міміку, пози, жести тощо. Спілкуючись з учнями, учитель значну частину інформації відносно їх емоційного стану, намірів, стосунків до чого-небудь отримує не зі слів учнів, а з жестів, міміки, інтонації, пози, погляду, манери слухати» [4].

Визначення шляхів формування вербальних і невербальних засобів спілкування майбутніх фахівців досліджувалися нами у процесі професійної діяльності. На початковому етапі велось спостереження за культурою мовлення здобувачів вищої освіти, використання ними професійної лексики. З'ясовано, що в мовленні мають місце діалектизми, повторення слів, порушення орфоепічних норм, стилістичної сполучуваності слів. Безперечно, культура мовлення фахівця формується у певній системі в процесі реалізації Освітньо-професійної програми за спеціальністю. Відтак, кожна із них передбачає розвиток складових професійної компетентності – інтегральної, загальних та спеціальних. Якраз загальні компетентності у зв'язку з іншими формують компетентність – оволодіння державною мовою в усній та писемній формах. Особливо зосереджуємо увагу на тому, що формування у студентів культури усного професійного спілкування починається із взірця мовлення науково-педагогічного працівника у процесі проведення лекційно-практичних занять. У першу чергу ставимо вимоги до дотримання орфоепічних й акцентуаційних норм. На території Закарпаття в окремих комунікантів спостерігаються помилки у вимові звуків [ч ш шч], звукосполучень (-ться, -шся), числівників (шістсот, шістнадцять та інші), наголошуванні слів тощо. Проте не залишаємо

поза увагою невербальні засоби спілкування. Вони налаштовують суб'єктів спілкування на емоційний стан, довіру, повагу, толерантність.

У процесі науково-педагогічної діяльності ми зосередили увагу не тільки на теоретичному аспекті викладу теми лекцій, але вправлялися в дотриманні ознак культури усного мовлення на практичних заняттях. Теоретичні й практичні засади вироблення ознак культури мовлення визначені у наукових розробках Н. Бабич [5]. Дистанційне навчання, інформаційний суспільний простір вимагають від педагога умінь швидко сприймати будь-яку форму мовлення, виокремлювати необхідну інформацію, створювати монологи, вести діалоги. Серед прийомів формування культури спілкування нами зосереджувалася увага на таких:

– візуалізація окремих фрагментів уроку фізичної культури у закладі загальної середньої освіти; спостереження за роботою асистента вчителя під час проведення інших уроків із застосуванням руханок та дозвіллям дітей на перерві;

– педагогічні мовленнєві диктанти. Викладач називає терміни, студенти трактують формулювання й визначають етап уроку їх застосування. Важливо у такій роботі використовувати педагогічні словники;

– комунікативні тренінги на різну тематику, з-поміж якої такі: «Я-самопрезентація», «Життєва піраміда», що вимагають побудови студентами зв'язної розповіді про себе, власні спортивні досягнення, результати проходження різних видів практик. Означений вид роботи сприяє удосконаленню культури мовлення, встановленню довірливих відносин, формуванню позитивних емоційних контактів між учасниками тренінгу. Зазначимо, що у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами учителю вкрай важливо встановити дружні відносини, заохотити займатись руховою активністю, відчувати себе в єдності з колективом.

– «Навчання в русі» за методикою О.Дубогай [2, с. 69]. «Сутністю моделі «навчання в русі» є загальноіснуюча особливість пояснення нового навчального матеріалу на завершальній частині уроку, на якій, як правило, на фоні розумової втоми дітей спостерігається низький розумовий і руховий рівні активності... Для поліпшення ефекту впливу рухів як на просторове запам'ятовування навчального матеріалу, так і для зняття втоми з верхньогрудного відділу хребта як засобу профілактики та своєчасної корекції порушень постави, учитель пропонує дітям намалювати в просторі одночасно обома плечовими точками не тільки окремі слова чи математичні приклади, але й геометричні фігури. Крім того, у вигляді домашніх завдань учитель може рекомендувати дітям повторювати засвоєння нової навчальної інформації й під час приготування уроків удома, пропонувати виконувати рухи батькам, братиками або сестричками, що сприятиме отриманню емоційних та соціальних навичок,

оскільки навчання – це не тільки сидіння за партою й стояння біля дошки, це й веселе проведення часу разом із родиною». Означена методика є актуальною, позаяк може застосовуватися у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;

– аналіз педагогічних ситуацій. На практичних заняттях студенти аналізують важливість застосування міміки, жестів у роботі педагога та створюють власні проєкти з цієї проблеми.

Можемо ствердно сказати, що випускник-педагог по завершенню навчання є справжнім професіоналом своєї справи, що на належному рівні володіє комунікативною компетентністю.

Висновки. Нами розкрито шляхи формування вербальних та невербальних засобів спілкування у майбутніх учителів фізичної культури, що є вкрай важливими для роботи в закладах загальної середньої освіти, у тому числі з класами інклюзивного навчання, запропоновано окремі прийоми удосконалення комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Довбенко С. Використання засобів невербальної комунікації у суб'єкт-суб'єктній взаємодії вчителя і учня. Гірська школа українських Карпат, № 15 (2016). С. 38-40.
2. Дубогай О. Навчання учнів початкової школи в системі здоров'язбереження засобами освітнорухової методики. Технології навчання фізичної культури, 2015, С. 69-74.
3. Козубовська І. В., Повідайчик О. С. Короткий тлумачний словник психолого-педагогічних термінів. Ужгород, 2021, 41с.
4. Крившенко Л. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів засобами невербального спілкування. Теорія та методика дошкільної і початкової освіти в сучасному інноваційному просторі: [монографія] / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк. Суми : ФОР Цьома С. П., 2021. 362 с.
5. Культура фахового мовлення: Навчальний посібник / За ред. Н. Д. Бабич. Чернівці: Книги XXI, 2006. 496 с.
6. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу у 2021/2022 навчальному році в початковій школі в умовах воєнного часу. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/rozrobleno-metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-u-20212022-navchalnomu-roci-v-pochatkovij-shkoli-v-umovah-voennogo-chasu>.
7. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОР Усатенко Г. В., 2021. 80 с.
8. Щекотиліна Н. Ф. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2019. 260 с.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ З ОЦІНЮВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПЕРІОД ДО ХХ СТОЛІТТЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

HISTORICAL ASPECT OF USING THE TEST METHODS FOR LANGUAGE ASSESSMENT OVER THE PERIOD UNTIL THE 20th CENTURY

У статті розглянуто та проаналізовано використання тестових технологій з оцінювання мовленнєвої компетентності крізь історичну призму в період до ХХ століття. На сьогодні тестування виступає в якості провідного метода оцінювання й контролю якості мовленнєвих знань у світі й широко використовується зарубіжними педагогами у практичній діяльності, зокрема, з оцінювання рівня володіння англійською мовою як іноземною (Trinity College London ESOL, TOEFL, IELTS, University of Cambridge ESOL Examinations, PTE). В Україні адаптування тестових технологій з оцінювання мовленнєвої компетентності набуло актуальності лише з початку століття. Автором проведено ретроспективний аналіз використання тестових технологій з оцінювання мовленнєвої компетентності здобувачів освіти у період до ХХ століття.

У дослідженні виділено та розглянуто шість етапів розвитку використання тестових технологій, орієнтуючись на такі критерії як хронологія, форма та мета. Згідно з хронологічним аспектом установлено, що, не зважаючи на стрімкий розвиток світової тестології й виокремлення методик лінгводидактичного тестування з граматики-перекладних методик початку ХХ століття, їхнє практичне використання розпочалося ще за часів Китайської імперії. Саме Китайські імператорські іспити вперше були впроваджені з метою відбору кандидатів на державну службу за рівнем знань.

Проведений ретроспективний аналіз використання тестових технологій показав, що цей метод застосовувався:

- на державному рівні, для відбору кандидатів на державні посади;
- з метою контролю навчальної програми в закладах освіти;
- з метою ранжування та оцінювання вмінь і навичок здобувачів освіти.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, тестова технологія, лінгводидактичне тестування, тестологія, історич-

ний контекст, тестове оцінювання якості знань, меритократичний принцип у системі тестувань.

The article considers and analyzes using test methods for language assessment through the historical prism over the period until the 20th century. Nowadays, the testing system is considered the leading method for assessing and controlling the quality of language in the world. It is widely used by foreign teachers in practice, in particular, to evaluate the level of English as a foreign language (Trinity College London ESOL, TOEFL, IELTS, University of Cambridge ESOL Examinations, PTE). In Ukraine, the adaptation of test technologies for language assessment has become relevant only since the beginning of the century. The author conducted a retrospective analysis of the use of test technologies to assess the speech competence of students over the period up to the 20th century.

The article identifies and considers six stages of development of test technologies, focusing on criteria such as chronology, form, and purpose. According to the chronological aspect, the author established that, despite the rapid testology development and the separation of methods of linguodidactic testing from the grammar-translation approach of the early twentieth century, practical usage of the testing methods for assessment knowledge originally from the time of the Chinese Empire. The Chinese Imperial Exams were firstly introduced to select candidates for the civil service based on their level of knowledge.

A retrospective analysis of the use of test technologies showed that this method was used:

- at the state level, for the selection of candidates for public office;
- to control the curriculum in educational institutions;
- to rank and assess the skills and abilities of students.

Key words: speech competency, test technology, linguodidactic testing, testology, historical context, test assessment of the quality of knowledge, meritocratic principle in the testing system.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.14>

Яригіна Н.М.,

асистент кафедри мовної підготовки, аспірант кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Прагнення до створення єдиного світового освітнього простору виявило необхідність у прийнятті єдиних стандартів у галузі освіти, в якому провідним методом контролю та оцінювання ефективності навчального процесу й якості освіти є тестування.

В усьому світі, у зв'язку з переходом закладів освіти на дистанційну та змішану форми навчання в умовах пандемії COVID-19, особливої актуальності набув контроль ефективності освітньої системи засобами тестування. Оскільки Україна знаходиться лише на початковій стадії адаптування тестових технологій у системі освіти, ми вважаємо за необхідність розглянути досвід використання тестування в історичному контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Використання тестових технологій, як засіб контролю та перевірки знань і вмінь має як прихильників серед науковців так і тих, хто піддає сумніву результативність і якість даних методик. Саме тому в методичній і педагогічній літературі ще й досі точаться наукові дискусії з цього питання як серед зарубіжних так і серед вітчизняних дослідників.

В основу робіт таких зарубіжних науковців як Генрі Дуглас Браун, Бернард Спольський, Тім Макнамара, Елана Шохамі покладені дослідження валідності та надійності результатів оцінювання мовленнєвої компетентності, впровадження тестових технологій в освітній процес, а також дослідження різних методів, методик, ідей та практик

в області лінгводидактичного тестування й оцінювання. Освітня система України, провідні українські педагоги-науковці й педагоги-практики, зокрема А.В. Гривко, О.І. Ляшенко, Х.Ш. Бахтіярова та О.Г. Квасова приділяють значну увагу проблемам розробки лінгводидактичних тестів і впровадженню тестових технологій у практику оцінювання якості й ефективності освіти. Особливе місце у цьому педагогічному пошуку належить такому різновиду тестового оцінювання якості знань, як рівень володіння навичками мовленнєвого спілкування.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасні тестові технології, це, перш за все, досвід різних країн і праця багатьох науковців різних галузей знань, а сама історія розвитку мовленнєвого тестування охоплює не одне століття. За цей час методики тестування вдосконалювалися та змінювалися за своїм змістом, формами, прагматичною спрямованістю й значенням. Але, не зважаючи на багаторічну історію розвитку й дослідження даної проблематики, ця тема й досі не вичерпана, а погляди педагогів-науковців і педагогів-практиків щодо ефективності й валідності лінгводидактичних тестів ще й досі суперечливі.

На наш погляд, саме дослідження й вивчення застосування тестових технологій крізь історичну призму, а також виявлення цілей та призначення тестування як інструменту контролю якості дозволить не лише порівняти їх якісно, а й виокремити найкраще з світового педагогічного досвіду та адаптувати його до освітньої системи України. З огляду на зазначене, **метою статті** є ретроспективний аналіз використання тестових технологій та виділення основних етапів їхнього розвитку за відповідними критеріями у період до ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. У численних джерелах розвиток лінгводидактичного тестування припадає на період з другої половини ХІХ ст. до початку ХХ ст. у США, що відбувалося паралельно з періодом стрімкого розвитку тестології й відокремлення цього поняття від методик викладання. Саме в цьому проміжку провідною методикою викладання мов був граматики-перекладний підхід, а з 1925 року Б. Вудом для випускників шкіл Нью-Йорка були застосовані перші лінгводидактичні тести «нового типу». Такі тести складались з трьох частин: лексичної, граматичної та на розуміння прочитаного. Вони суттєво відрізнялись від тестів «старого типу» і були більш ефективними у використанні [5]. Необхідно зазначити, що спроби застосування тестових технологій беруть свій початок, ще від стародавніх часів.

Проаналізувавши історичний розвиток лінгводидактичного тестування вважаємо за необхідне виділити шість етапів розвитку за такими критеріями: хронологія, форма та мета.

Одним з прикладів раннього мовленнєвого тестування Тім Макнамара згадує фонетичний тест «Шибболет (Shibboleth)», описаний у Книзі Судій у ХХІІ главі [6]. В основу цього тесту було покладено різницю в діалектах між двома воюючими племенами, а саме у вимові цього слова. Оскільки одне з племен у своїй мові не мало звуку «ш» [sh], вони вимовляли слово Shibboleth через звук «с» [s]. Така розбіжність в абетках призвела до викриття приналежності воїнів до того, чи іншого племені, що призводило до їхнього викриття та смерті.

Відповідно до хронологічної послідовності наступним історичним прикладом використання тестових технологій можна вважати іспити на державну службу в Китайській імперії. Цей іспит вже мав більш схожі риси схожі на сучасне тестування, але все ж таки суттєво різнилося від них. Упровадження цього іспиту припадає на період Династії Хань 206 до н.е. –220 н.е., та має досить тривалу історію розвитку, аж до їх відміни у 1905 році. Вважається, що це була перша спроба створення системи тестувань державного рівня. Основною метою таких іспитів був відбір кандидатів на державну службу за рівнем знань і здібностей, незалежно від соціального й економічного стану претендентів на посаду. Уперше в даній методиці оцінювання якості знань була реалізована «анонімність кандидатів» під час перевірки робіт. Кількість екзаменаційних робіт була необмежена й, не дивлячись на те, що екзаменатори мали помічників, перенавантаження екзаменаторів було величезним [4].

Застосування тестування, як метод контролю знань згадується в Талмудичних академіях за часів Вавилонії (приблизно 589-1038 рр. н.е.). Головами таких академій були Гаони, які проводили екзамени для студентів двічі на рік. Метою цих іспитів було діагностування та контроль знань талмудів і трактатів. За своєю структурою іспит був тривалий за часом і складався з трьох частин, а його результатом було отримання чи позбавлення стипендії тих студенти, які не отримували задовільний результат [3].

Прикладом середньовічного іспиту, який був спрямований на контроль навчальної програми, згадуються іспити в школі в Тревизо на півночі Італії. Міська влада оцінювала учнів наприкінці навчального року, й від навчальних успіхів учнів залежала заробітна плата керівника школи. А вже у ХVІ столітті єзуїти привезли до Європи в католицькі школи практику Китайських імператорських іспитів. Так у ХVІІ – ХVІІІ століттях цей метод було поєднано з Тревізівською методикою, адаптовано для тестування учнів в католицьких школах і спрямовано на оцінювання й контроль навчальної програми.

Під час французької революції всі релігійні школи були секуляризовані. Наполеон реформував освіту Франції, удосконалив систему

складання іспитів та створив академії в кожному департаменті, які відповідали за проведення іспиту «Вас (бакалаврат)» при закінченні середньої школи. Приблизно в той же період у США в Гарвардському коледжі в 1650 р. було підписано статут, згідно якого всі студенти були зобов'язані скласти публічний іспит на знання латинської, грецької, івриту, риторики, логіки та фізики [1].

Наприкінці XVII століття Самуель Пепіс ввів до британського флоту усний іспит для лейтенантів. Такий іспит мав схожість з китайськими імператорськими екзаменами в тому, що відбір кандидатів здійснювався за рівнем знань, а не за соціальним станом. Іспит до британського флоту проводився старшими капітанами, оскільки вони мали великий досвід, але через не підготовленість суддів, цей іспит не можна було назвати надійним [7].

А в XIX столітті у Великій Британії розпочалося вже широке застосування тестів. Так, одним з прикладів методики тестування, подібної до китайських імператорських екзаменів, можна назвати іспит на державну індійську службу. Програма іспитів на державну індійську службу, включала такі дисципліни, які на погляд англійців були необхідні для розвитку сильних та дисциплінованих лідерів. Від здобувачів очікувалося знання історичних фактів та їх різнобічний аналіз. Також вони повинні були володіти такими мовами: німецькою, французькою, італійською, арабською і санскритом. Метою іспитів на державну індійську службу був відбір найкращих кандидатів серед англійського та індійського населення. Але водночас, цей іспит став навмисною перешкодою для населення Індії, адже цей конкурентоспроможний іспит довгий час проводився лише в Лондоні, що виключало можливість індійського населення скласти іспит та обіймати державні посади. Пізніше модель цього іспиту була застосована і для кандидатів на англійську державну службу. Такі іспити, також, були частково запозичені з моделі іспитів в Оксфорді та Кембриджі [2].

Висновки. З огляду на усе зазначене вище можна дійти висновку, що методики тестового

оцінювання знань й освітнього рівня існують понад тисячоліття. З огляду на поступ розвитку тестових методик на даному історичному відтинку часу їх доцільно оцінювати за такими критеріями, як хронологія, форма та мета. Саме такий підхід до оцінювання якості знань дозволяє визначити те, що меритократичний принцип у системі тестувань випереджає впровадження іспитів в освітній процес. А методики мовленнєвого тестування застосовувались не тільки з метою ранжування та оцінювання вмінь і навичок, але й використовувалося в якості оцінювання знань для призначення на певну посаду, чи завади на шляху отримання посади. Безумовно, тестові технології з оцінювання мовленнєвої компетентності у період до XX століття у сучасному освітньому процесі не можуть бути застосовані через свою моральну застарілість, але кожна з них має свою унікальну «родзинку», адаптація якої до умов сьогодення в осучасненому вигляді може бути корисною з методичної точки зору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Spolsky B. The state of the art in language assessment: Notes for the third millennium. *Russian Language Journal*. 2001. Vol. 55, № 180/182. P. 169–187.
2. Dinkel A. The Indian Civil Service Exam: A Modest Beginning toward Democratization. *Oshkosh Scholar*. 2018. Vol. XIII. P. 84–94.
3. Brody R. The Geonim of Babylonia and the Shaping of Medieval Jewish Culture. Yale University Press, 1998. 352 p.
4. McMullen D. The Chinese examination system in dynastic China: Did it select the brightest and best?. *Sunway Academic Journal*. 2011. Vol. 8. P. 1-11.
5. Wood B. New York experiments with new-type modern language tests. New York: Macmillan, 1927. 339 p.
6. McNamara T. 21st century Shibboleth: Language tests, identity and intergroup conflict. *Language Policy*. 2005. Vol. 4. P. 351 – 370.
7. Spolsky B. History of Language Testing. *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education*. 2017. P. 375-384.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR INCLUSIVE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Стаття розглядає особливості психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Завдання дослідження полягали в організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами та комплексної допомоги з включенням інноваційних технологій, підходів в організацію освітнього процесу для дітей означеної категорії. Враховуючи те, що інклюзивне навчання в освітньому закладі, надає систему освітніх послуг для забезпечення головних прав дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами: право на освіту, право на здобуття освіти за місцем проживання для повноцінного соціального життя і активного включення та взаємодії у колективі однокласників. Доведено, що психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами – це супровід який має охоплювати всіх учасників, які є причетними до виховання та навчання таких дітей, спрямованим на їхню соціальну активність, на формування ціннісних орієнтацій та установок, а також на розвиток інтелектуальних процесів, що відповідають фізичним і психічним можливостям дітей даної категорії. Визначено, що психолого-педагогічний супровід має базуватися на особистісному та системно-орієнтованому підходах, надавати комплексну допомогу в залежності від віку та індивідуальних потреб дітей. Також виокремлено й розкрито, що під час психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами важливим є взаємодія фахівців, які здійснюють сам процес супроводу. А вже сам процес взаємодії фахівців, має ґрунтуватися та відбуватися на п'яти загальноприйнятих принципах: перший – це дотримання інтересів дитини молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами; другий, відповідає за комплексність психолого-педагогічного супроводу; третій – неперервності супроводу; четвертий – полягає у системності роботи та п'ятий принцип – це узгодженість роботи дві фахівців. З'ясовано, що якість освітнього процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості, індивідуальні особливості дитини під час навчання та виховання. Якими б не були обмеження, будь то фізичні чи психічні, слід пам'ятати, що у кожної дитини є резерви для її розвитку. Якщо ці резерви правильно використати, вони можуть суттєво покращити якість її життя. Більшість таких дітей можуть навчатися у загальноосвітніх школах за умови наявності інклюзивної освіти в школі або в класі де виникла необхідність. Пріоритетними напрямками такої освіти має бути сприяння когнітивному, емоційному та соціальному розвитку дитини молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, щоб дана дитина відчула себе повноцінним, неповторним учасником суспільного повноцінного життя.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, супровід, психолого-педагогічний супровід, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище.

The paper is focused on the peculiarities of psychological and pedagogical support for primary school age children with special educational needs. The purpose of the study is to theoretically substantiate the issue of psychological and pedagogical support for primary school age children with special educational needs. The objectives of the study were to organize psychological and pedagogical support for primary school age children with special educational needs and comprehensive assistance with the inclusion of innovative technologies and approaches to the organization of the educational process for children of this category. Given that, inclusive education in an educational institution provides a system of educational services to ensure the basic rights of primary school children with special educational needs: the right to education, the right to education at home for a full social life and active inclusion and interaction in the team of peers. It is proved that psychological and pedagogical support of primary school age children with special educational needs is the support that should include all participants involved in the upbringing and education of such children, aimed at their social activity, the formation of values and attitudes, as well as development of intellectual processes that correspond to the physical and mental abilities of children in this category. It is determined that psychological and pedagogical support should be based on personal and system-oriented approaches, provide comprehensive assistance depending on the age and individual needs of children. It has also been distinguished and revealed that during the psychological and pedagogical support of primary school age children with special educational needs, the interaction of specialists who carry out the support process per se is very important. And the process of specialists' interaction should be based on five generally accepted principles: the first is the interests of the primary school age child with special educational needs; the second is responsibility for the complexity of psychological and pedagogical support; the third is continuity of support; the fourth is the systematic work and the fifth principle is the coherence of the work of specialists. It was found that the quality of the educational process is largely determined by the extent to which potential opportunities and individual characteristics of the child are taken into account and realized during education and upbringing. Whatever the limitations, whether physical or mental, it is important to remember that every child has reserves for their development. If these reserves are used properly, they can significantly improve the quality of their life. Most of these children can attend general schools, provided inclusive education is available in the school or classroom where the need arises. The priority areas of such education should be to promote the cognitive, emotional and social development of the primary school age child with special educational needs, so that the child feels himself a full, unique participant in a full social life.

Key words: primary school age children with special educational needs, support, psychological and pedagogical support, inclusive education, inclusive educational environment.

УДК 37.013.82:37.013.77:373.3(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.15>

Колбіна Л.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогічних
технологій початкової освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Практика показує, що ефективність роботи інклюзивного закладу освіти, залежить саме від створення освітнього середовища: раціонально підібрані стратегії навчання; інноваційні технології педагогічної підтримки та корекції; забезпечення індивідуальними освітніми програмами; можливість розвитку психолого-педагогічної компетентності, як педагогів, так і батьків, а також де враховуються можливості розвитку та навчання кожної дитини молодшого шкільного віку для повноцінного життя у соціумі, у зв'язку з цим, як обов'язкова умова належний психолого-педагогічний супровід, який у свою чергу охоплює всіх учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання. Окремі аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами протягом останніх років були плідно вивчені вітчизняними та зарубіжними науковцями: поняття «супровід» (Л. Блинова, А. Іванченко, О. Казакова, А. Колупаєва, Л. Мардахасєв, В. Слюсарєв,); психологічний супровід (А. Журавель, Н. Осухова, Г. Соколова); організацію психолого-педагогічного супроводу в інклюзивних загальноосвітніх закладах (Г. Афузова); проблему психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у наукових дослідженнях (Г. Соколова); особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями в умовах інклюзії (Н. Лалак); психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (О. Бабяк, Н. Баташева, Л. Прохоренко); створення і апробацію моделі психолого-педагогічного супроводу інклюзивної практики (С. Алєхіна, М. Сємаго); супровід дитини в загальноосвітнє середовище (М. Сємаго) тощо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Інтегрування дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір є як один із напрямків гуманізації системи освіти, який відповідає насамперед пріоритетам державної політики країни та полягає в особистісній орієнтації освіти, а також створені рівних можливостей для дітей означеної категорії у здобутті якісної освіти, забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей дитини молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

З цього приводу значущими є результати дослідження О. Мартинчук [2], яка у своєму науковому доробку звернула увагу на врахування провідних тенденцій в освіті, підкреслила, що найкращі умови для виховання та навчання дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами реалізуються під час інтеграції дітей означеної категорії в інклюзивних освітніх установах, які (установи) ставлять перед собою за мету забезпечити права дітей на здобуття освіти, але дослідниця зазначила, що здобуття освіти таких дітей у закладах освіти має бути у поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами. Кожна дитина має право на освіту незалежно від стану здоров'я, адже якість освіти дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами не відрізняється від якості освіти звичайних дітей. Це є головний принцип організації інклюзивного навчання для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Головне завдання освітнього та виховного процесу у контексті інклюзивної освіти є створення особливої емоційно-когнітивної установки до дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. По-перше дитина молодшого шкільного віку з особливими потребами немає відчувати в освітньому закладі до себе жаль, а має бути до такої дитини, навпаки, турбота, чуйність, емпатійність, тактовність, взаємодія тощо. По-друге, відношення до таких дітей має бути як до рівноправного члена колективу, а не як до хворої людини.

На сьогоднішній день багато закладів освіти перейшли саме на інклюзивну освіту, незважаючи на перепони щодо даного впровадження. Серед перепон, які й до сьогодні заважають повноцінному функціонуванню у освітніх закладах інклюзивної освіти є: архітектурна недоступність освітніх закладів; директори та вчителі загальноосвітніх шкіл на сьогоднішній день є недостатньо обізнаними з приводу того, як дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами включити в освітній процес у звичайний клас, а батьки таких дітей, у свою чергу не знаючи як відстоювати права своїх дітей на освіту, не маючи соціальної підтримки, відчувають страх перед системою освіти; психологічний бар'єр, як страх перед невідомим тощо.

Також ми маємо пам'ятати про те, що освітнє середовище стане інклюзивним, якщо у нього буде спланований та організований простір де діти молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами матимуть змогу безпечно пересуватися під час своїх занять як індивідуальних так і групових; не менш важливим є те, що має бути обов'язково сприятливе середовище тобто наявність сприятливого емоційного та соціального клімату, як в освітньому закладі в цілому, так і під час занять у класі де дитина проводить достатню кількість часу; ще однією не менш важливою ознакою є створення умов для навчання та відпочинку дітей молодшого

шкільного віку з особливими освітніми потребами, умов для спільної діяльності; надання допомоги таким дітям для досягнення успіху та позитивного результату в якійсь справі тощо.

Серед переваг для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі ми гадаємо є такими, як: можливість соціальної взаємодії із звичайними дітьми; підвищення соціальної компетентності та вдосконалення комунікативних навичок; за рахунок того, що у звичайній школі освітня програма є складнішою, у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами відбувається набуття умінь та навичок, покращуються академічні досягнення. Переваги також є і для звичайних дітей з відмінними здібностями. Вони проявляються завдяки методиці, яка використовується для дітей з особливими освітніми потребами, адже у таких дітей майже завжди відбувається навчання та виховання у формі групової роботи. Також звичайні діти з часом перестають бачити вади у особливих дітей, знаходять щось спільне між собою, відбуваються між ними дружні стосунки, науково доведено, що діти з особливими освітніми потребами мають надійніші і триваліші стосунки зі своїми друзями, ніж звичайні діти між собою.

Отже, проаналізувавши наукові джерела стосовно вищезазначеного, ми прийшли до висновку, що усі діти, перебуваючи в інклюзивному середовищі, можуть навчитися цінувати й поважати дітей з особливими освітніми потребами. Звичайні діти, навчаються бачити людину, а не передусім її ваду чи обдарованість, та не помічати пов'язаних із ними соціальних ярликів.

Необхідно зазначити й той факт, що вже п'ять років поспіль місія Нової української школи полягає у розкритті та розвитку таланту кожної дитини у тому числі і дитини молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах освітніх закладів. Взагалі кожна дитина без винятку від природи є неповторною і наділена талантами та здібностями.

Усі завдання, які були поставлені перед системою освіти щодо навчання дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами були визначені Міністерством освіти і науки України з метою реалізації плану державної політики для забезпечення, як уже вище позначалося прав таких дітей на здобуття якісної освіти та інтеграцію їх у суспільство.

Завдання дослідження полягали в організації психолого-педагогічного супроводу та комплексної допомоги за допомогою включення інноваційних технологій, підходів в організацію освітнього процесу загальноосвітнього закладу для дітей означеної категорії. Враховуючи те, що інклюзивне навчання в освітньому закладі, надає систему освітніх послуг для забезпечення головних прав дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами:

право на освіту, право на отримання освіти за місцем проживання для повноцінного соціального життя і активного включення та взаємодії у колективі одноліток.

Важливою умовою для здійснення інклюзивної освіти є організація належного психолого-педагогічного супроводу. Даний супровід має охоплювати всіх учасників, які є причетними до виховання та навчання дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, спрямованим на соціальну активність дітей, на формування ціннісних орієнтацій та установок, а також на розвиток інтелектуальних процесів, що відповідають фізичним і психічним можливостям таких дітей. Даний супровід має базуватися на особистісному та системно-орієнтованому підходах, надавати комплексну допомогу в залежності від віку та індивідуальних потреб дітей.

Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду інклюзивної освіти свідчить, що одним з актуальних питань сьогодення і являється система інклюзивної освіти для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Але необхідно зазначити, що кожна країна з даного питання має свій досвід та пройшла різний шлях від інтеграції до інклюзії, що ефективність інклюзивної освіти залежить у більшій мірі від організації та здійснення психолого-педагогічного супроводу для таких дітей, що психолого-педагогічний супровід обов'язково має відбуватися скоординованими діями команди фахівців від яких залежить результативність даного супроводу.

Чи малий інтерес для нашого дослідження виявляє визначення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному закладі, автором якого є С. Мирнова. Науковець С. Мирнова у своєму навчально-методичному посібнику з педагогіки інклюзивної освіти охарактеризували процес та діяльність команди психолого-педагогічного супроводу. Якщо бути більш точним то психолого-педагогічний супровід дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному закладі – це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини, яка спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини; а також засвоєння нею знань, умінь та навичок; успішній адаптації; реабілітації; її самореалізації та інтеграції у соціум [3, с. 54].

Під час психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами важливим є взаємодія фахівців, які здійснюють сам процес супроводу. А вже сам процес взаємодії фахівців, має ґрунтуватися та відбуватися на загальноприйнятих принципах.

Перший принци – це дотримання інтересів дитини молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Під час якого дії фахівця мають бути направлені на захист прав цих дітей та відстоювання їхніх інтересів. І важливим є те, що дитина

з такими особливостями має розглядатися, як особистість, а не особа з аномаліями.

Наступний другий принцип відповідає за комплексність психолого-педагогічного супроводу. Адже даний супровід має відбуватися комплексно, аналізуючи проблеми дитини молодшого шкільного віку з особливостями розвитку у першу чергу з медичної позиції, а вже після з психологічної, педагогічної та соціальної. Саме такий підхід надає можливість оцінити розвиток дитини з різних сторін та домогтися цілісності процесу супроводу.

Не менш важливим є третій принцип неперервності супроводу. Головна його особливість полягає у тому, що психолого-педагогічний супровід має відбуватися постійно безперервно розпочинаючи з раннього віку дитини з особливими освітніми потребами і тривати до дорослого життя. Але необхідно зауважити, що зміст і методи супроводу можуть змінювати в залежності від ситуації та розвитку дитини.

Четвертий принцип полягає у системності роботи. Взагалі вся робота будь-яких фахівців має відбуватися в системі та весь процес діяльності має виконуватися систематично. У нашому випадку, кожна дія і стратегія членів команди має відповідати за реалізацію поставленої загальної мети психолого-педагогічного супроводу дітей, а не лише відповідати меті конкретного спеціаліста. Таких спеціалістів під час психолого-педагогічного супроводу з означеною категорією дітей є немало: вчитель, асистент вчителя, спеціальний педагог, соціальний педагог, психолог та ін. Кожен зазначений фахівець під час свого процесу діяльності має виконувати свої функції не надаючи шкоди виконувати свою діяльність іншим фахівцям процесу. А вже завдяки системному підходу супровід буде відбуватися у сукупності взаємопов'язаних елементів орієнтованих на досягнення мети та розв'язання поставлених задач.

Останній п'ятий принцип – це узгодженість роботи дії фахівців, тобто фахівці, які будуть задіяні у психолого-педагогічному супроводі дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами мають свій процес узгоджувати та координувати, а саме: має відбуватися постійне інформування кожного спеціаліста між собою [1].

Також слід звернути увагу на особливості освітнього та виховного процесів дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Головною особливістю даного процесу, ми вважаємо корекційну складову, адже вона є невід'ємною частиною освітнього процесу таких дітей. Враховуючи зазначене, необхідно скласти для кожного учня індивідуальний освітній план з чітко вказаними годинами корекційних та інших занять. Індивідуальний навчальний план складається на основі робочого навчального плану конкретного загальноосвітнього закладу, але обов'язковим урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації.

З огляду на сказане, можна зробити певний висновок, що особливістю психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами є індивідуальний підхід до вирішення завдань особистісного розвитку, навчання та виховання дитини. Що стосується психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання та виховання, особливість його полягає в обов'язковому плануванні своєї діяльності, додатковій професійній підготовці, а також контактів з фахівцями, які можуть надати відповідну допомогу дитині молодшого шкільного віку молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Головна мета такої роботи, спрямовується на підготовці таких дітей до самостійного життя. Однак, потрібно стежити, що дана підтримка та допомога під час освітньо-виховного процесу не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від неї.

Отже, щоб забезпечити загальний успіх психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, необхідно з повагою ставитися до всіх учасників процесу і вдумливо та наполегливо працювати на користь саме дитини.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Таким чином, якість освітнього процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості, індивідуальні особливості дитини під час навчання та виховання. Якими б не були обмеження, будь то фізичні чи психічні, слід пам'ятати, що у кожної дитини є резерви для її розвитку. Якщо ці резерви правильно використати, вони можуть суттєво покращити якість її життя. Більшість таких дітей можуть навчатися у загальноосвітніх школах за умов наявності інклюзивної освіти в школі або в класі де виникла необхідність. Пріоритетними напрямками такої освіти має бути сприяння когнітивному, емоційному та соціальному розвитку дитини молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, щоб дана дитина відчувала себе повноцінним, неповторним учасником суспільного повноцінного життя. Важливою умовою вирішення проблем стосовно інклюзії є змінна ціннісних орієнтацій соціального оточення, створення належних умов для таких дітей та вивчення проблем їхньої соціалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кравченко Г.Ю., Сіліна Г.О. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Харків : Видавництво «Ранок», 2014. 176 с.
2. Мартинчук О.В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Теорія та методика навчання та виховання. Харків: ХНПУ, 2011. Вип. 29.220. С. 88-93.
3. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ З ТИПОВИМ РОЗВИТКОМ ТА ЇХ БАТЬКІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

PREPAREDNESS OF CHILDREN WITH TYPICAL DEVELOPMENT AND THEIR PARENTS TO THE INTERACTION WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки дітей дошкільного віку з типовим розвитком та їх батьків до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладів освіти. Незважаючи на переваги інклюзії для всіх дітей, не всі учасники навчально-виховного процесу можуть прийняти дітей з особливими освітніми потребами. Ця неготовність має не лише матеріально-технічні, а й психологічні та морально-етичні причини. Зазначається, що міжособистісні взаємини, що виникають між дітьми, їхнє ставлення одне до одного, взаємні оцінки та очікування – вагомі складники гармонійного особистісного розвитку кожної дитини. Важливу роль у формуванні особистості дитини має потреба у спілкуванні з однолітками, в оточенні яких вона знаходиться. Між дітьми можуть виникати найрізноманітніші форми взаємин, тому дуже важливо, щоб дитина з самого початку перебування в дошкільному закладі, здобувала позитивний досвід співробітництва, взаємодопомоги. Встановлено, що більше половини опитаних дітей дошкільного віку з типовим розвитком готові товаришувати з дітьми з особливими освітніми потребами, водночас майже половина опитаних дітей не хочуть гратись з дітьми з особливими освітніми потребами. Визначено, що майже третина дітей відчуває страх перед дітьми з особливими освітніми потребами, а бажання навчатись в умовах інклюзії виявили менше половини дітей дошкільного віку з типовим розвитком. Готовність дітей з типовим розвитком до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами також залежить і від батьків, їхнього відношення до дітей з особливими освітніми потребами. Досліджено ставлення батьків дітей з типовим розвитком до дітей з особливими освітніми потребами та можливості спільного навчання їхніх дітей з дітьми з особливими освітніми потребами. У більшості батьків виявлено позитивне відношення до дітей з особливими освітніми потребами. Проте майже половина опитаних батьків вважають, що діти з особливими освітніми потребами мають відвідувати спеціальний навчальний заклад. Значна частина батьків не знає про можливість спільного навчання їхніх дітей з дітьми з особливими освітніми потребами і навіть теоретично не уявляють, як це можна здійснити.

Ключові слова: готовність до взаємодії, діти з особливими освітніми потребами, дошкільники, батьки.

The article is devoted to one of the current problems of preparing preschool children with typical development and their parents to the interaction with children with special educational needs in educational institutions. Despite the benefits of inclusive environment for such children, not all educational institutions can accept children with special educational needs. This unpreparedness has not only material and technical, but also psychological and moral and ethical reasons. It is noted that interpersonal relationships that arise among children, their attitude to each other, mutual assessments and expectations - are important components of the harmonious personal development of each child. An important role in shaping a child's personality plays the need to communicate with peers. A variety of forms of relationships can arise among children, so it is very important for a child from the beginning of staying at preschool establishment to gain a positive experience of cooperation and mutual assistance. It was found that more than half of the surveyed preschool children with typical development are willing to make friends with children with special educational needs, while almost half of the surveyed children do not want to play with children with special educational needs. It is estimated that almost a third of preschoolers are afraid of children with special educational needs, and less than half of preschool children with typical development have expressed a desire to study in an inclusive environment. The readiness of children with typical development to interact with peers with special educational needs also depends on the attitude of their parents to the problem. The attitude of children's parents with typical development to children with special educational needs and the possibility of their joint training have been studied. Most parents have a positive attitude towards children with special educational needs. However, almost half of the surveyed parents believe that children with special educational needs should attend a special school. Many parents are unaware of the possibility of co-education of their children with children with special educational needs and do not even theoretically imagine how this can be done. **Key words:** readiness for interaction, children with special educational needs, preschoolers, parents.

УДК 376-056.2/3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.16>

Михальська С.А.,
докт. психол. наук,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Михальська Ю.А.,
канд. психол. наук,
ст. викладач кафедри
психолого-медико-педагогічних основ
корекційної роботи
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема готовності дітей з нормотиповим розвитком та їх батьків до взаємодії, спілкування, навчання з дітьми з особливими освітніми потребами актуальна на сьогоднішній день. Адже й надалі продовжує виникати небажання дітей з типовим розвитком та їх батьків взаємодіяти та спілкуватись з дітьми з особливими освітніми

потребами, що в свою чергу ускладнює впровадження інклюзивної освіти. Тому, для успішного подальшого впровадження інклюзивної освіти потрібне вирішення питання психологічної підготовки усіх учасників освітнього процесу до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання міжособистісних взаємин дітей

з дорослими та однолітками, впливу міжособистісних взаємин на емоційний та психічний розвиток дитини, на формування її особистості в цілому досліджувались багатьма науковцями (Л. Виготський, Я. Коломінський, Г. Костюк, М. Лісіна, С. Максименко, В. Мухіна, Р. Павелків, Т. Піроженко та ін.).

С. Миронова, О. Олійник, О. Єжканова, О. Резнікова та ін. вивчали питання, пов'язані зі психолого-педагогічним супроводом та інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами [1, 3, 4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних наукових публікаціях описано підготовку вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Проте, особливості психологічної підготовки саме дітей з типовим розвитком та їх батьків до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами розкриті недостатньо. Не дивлячись на значні переваги інклюзивної освіти, не всі учасники освітнього процесу можуть позитивно прийняти дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема неготовність батьків дітей з типовим розвитком до інклюзивної освіти, взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами має психологічні та морально-етичні причини. Це все потребує вирішення питання підготовки дітей з типовим розвитком та їх батьків до інклюзивної освіти. Тому, **метою** даної роботи є обґрунтування необхідності підготовки дітей дошкільного віку з типовим розвитком та їх батьків до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжособистісні взаємини, що виникають між дітьми, їхнє ставлення одне до одного, взаємні оцінки та очікування – вагомі складники гармонійного особистісного розвитку кожної дитини. Від місця і статусу малюка в дитячому колективі залежить формування гуманістично спрямованої особистості, відповідальної, впевненої у собі, психічно здорової, щасливої, з достатньо оптимальною самооцінкою [5, с. 8-11].

М. Дяченко, Л. Кандилович, Я. Коломінський запропонували віднести до структури міжособистісної взаємодії: певні спонукання (інтерес, розуміння потреби у взаємодії, співробітництві, спілкуванні тощо); певну поведінку (мова, жести, міміка і т.п.); емоції і почуття (симпатія чи антипатія, взаємна атракція або негативні стани та ін.); пізнання (сприймання іншого, мислення, уява); саморегуляцію, волю (витримка при відсутності взаєморозуміння, володіння собою у випадку конфлікту тощо) [2].

Готовність дітей з типовим розвитком до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами ми дослідили через ставлення дошкільників до дітей з особливими освітніми потребами, готовності до товаришувати з ними, до можливості

навчатись у школі в одному класі. Нами були запропоновані такі питання:

- «Чи зустрічали дітей з особливими освітніми потребами?»,
- «Чи готові гратись з дітьми з особливими освітніми потребами?»,
- «Чи готові дружити з дітьми з особливими освітніми потребами?»,
- «Чи бояться дітей з особливими освітніми потребами?»,
- «Чи хотіли б навчатись у школі в одному класі з дітьми з особливими освітніми потребами?».

Ми провели опитування серед 56 дітей 5-7 років із закладів дошкільної освіти, у яких ще не впроваджено інклюзивну систему освіти.

За результати опитування половина дітей дошкільного віку з типовим розвитком не зустрічали дітей з особливими освітніми потребами. 57,14% дітей дошкільного віку з типовим розвитком виявили готовність товаришувати з дітьми з особливими освітніми потребами. Проте 58,92% дітей дошкільного віку з типовим розвитком не мають бажання спільно гратись з дітьми з особливими освітніми потребами. 37,50% дошкільників з типовим розвитком відчують певний страх до дітей з особливими освітніми потребами. Варто відзначити, що не дивлячись на такі результати 46,43% дітей дошкільного віку з типовим розвитком висловили бажання навчатись в умовах інклюзії.

Готовність дітей з типовим розвитком до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами також залежить і від батьків, їхнього відношення до дітей з особливими освітніми потребами. Адже саме в сім'ї починають формуватися перші уроки моралі, опановуючи з допомогою батьків норми порядності, доброти, працьовитості тощо. У моральній поведінці дитини приклад дорослого відіграє найважливішу роль, а саме завдяки позитивному прикладу батьків дитина легко і ненав'язливо вчиться жити відповідно до моральних норм суспільства.

Моральне виховання з перших років життя дитини спрямоване на формування її моральної позиції, ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб. Адже на цьому етапі закладаються основи морального розвитку особистості, розвиваються уявлення, почуття, звички, які спрямовують подальше її вдосконалення.

Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки, важливі для особистісного розвитку якості психіки. Однією з перших моральних потреб є потреба у спілкуванні. Задовольняється вона у процесі взаємодії з дорослими, які добирають педагогічно доцільні зміст і засоби спілкування [3, с. 210-228].

Завдяки включенню дитини у різні види діяльності та спостереження за життям дорослих створюються сприятливі умови для засвоєння дітьми складних моральних норм, що знаходять реалізацію у правилах поведінки дитини, як з дорослими, так і з ровесниками. Визначено, що моральні судження дошкільника знаходяться на стадії морального реалізму, відображаючи однозначне розуміння добра і зла, побудоване на авторитеті дорослого.

В дошкільному віці спостерігається ускладнення сфери спілкування дитини з оточуючими. Спостереження за життям дорослих переключаються на систему особистісних взаємовідносин. Все це створює сприятливі умови для засвоєння дітьми складних моральних норм, що знаходять реалізацію у правилах поведінки дитини, як з дорослими, так і з ровесниками.

Тому, ми вирішили дослідити і готовність батьків дітей з типовим розвитком до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами за допомогою анкети «Анкета для опитування батьків, діти яких не навчаються в інклюзивних групах разом з дітьми з особливими освітніми потребами».

Для визначення ставлення батьків дітей з типовим розвитком до дітей з особливими освітніми потребами та можливості спільного навчання їхніх дітей з дітьми з особливими освітніми потребами нами були запропоновані такі питання: «Чи знаєте Ви, кого називають «діти з особливими освітніми потребами?»», «Як Ви ставитесь до дітей з особливими освітніми потребами?»», «У якому садочку краще було б навчатися дітям з особливими освітніми потребами?»», «Чи надає Ваша дитина підтримку/допомогу дітям з особливими освітніми потребами?». У анкетуванні брали участь 70 батьків.

Поінформованість дорослих про «дітей з особливими освітніми потребами» показала, що 14,28 % опитаних батьків не знають кого називають «діти з особливими освітніми потребами»

У більшості (75,71 %) батьків відношення до дітей з особливими освітніми потребами є позитивне. Водночас 20,00% батьків співчують таким дітям, а 2,86 % є байдужими.

Стосовно визначення дорослими закладу освіти для дітей з особливими освітніми потребами, то 51,43% респондентів зазначили, що такі діти мають відвідувати загальноосвітній навчальний заклад, а 48,57% – спеціальний. Слід відмітити, що жоден з батьків не висловився, що навчання має відбуватись вдома.

На запитання: «Чи надає Ваша дитина підтримку/допомогу дітям з особливими освітніми потребами?» 30,00% батьків не змогли відповісти. Водночас 57,14% батьків дали ствердну відповідь.

При вивченні необхідності проведення з дітьми бесіди з питань дружнього ставлення до людей з особливими потребами з'ясувалось, що

54,28% батьків вважають проведення такої бесіди доречним, а 34,29% не вбачають у цьому потреби.

З'ясування наявності друзів з особливими освітніми потребами у дітей показало, що у 27,14% не мають дружніх стосунків із дітьми з особливими освітніми потребами. У той же час 10,00% батьків вибрали варіант відповіді «інше» і вказали, що «не знаю»; «не приходилось»; «моя дитина обирає друзів не за індивідуальними потребами, а за інтересами».

Для визначення поінформованості батьків про інклюзивну освіту нами були запропоновані такі питання: «Чи знаєте Ви про впровадження інклюзивної освіти?»», «Чи будете Ви підтримувати процес запровадження інклюзивного навчання у Вашому садочку?»», «Чи хотіли б Ви дізнатися більше про спільне навчання з дітьми з особливими освітніми потребами?»», «Як запровадження інклюзивної освіти у Вашому садочку може вплинути на Вашу дитину?».

Що стосується впровадження інклюзивної освіти, то виявилось, що 73,59% батьків узагалі не чули про можливість спільного навчання їхніх дітей з дітьми з особливими освітніми потребами і навіть теоретично не уявляють, як це можна здійснити.

За результатами анкетування 90,00% батьків вважають, що якісну освіту мають отримувати всі діти, незалежно від їхніх індивідуальних якостей або проблем.

Питання про підтримку дорослими інклюзивної освіти показало, що 65,71% батьків готові підтримувати запровадження інклюзивного навчання. Водночас 32,86% батькам було важко відповісти.

Запитання «Чи хотіли б Ви дізнатися більше про спільне навчання з дітьми з особливими освітніми потребами?» мало на меті з'ясувати потребу батьків у додатковій інформації про інклюзивну освіту. Результати виявились такими:

- 20,00% зазначили, що хотіли б дізнатися про новини реформи освіти на батьківських зборах;
- 21,42% висловилися, що потрібну інформацію шукають самостійно;
- 47,14% вказали на бажання прослухати лекцію, бесіду;
- 2,85% зауважили, що їх не турбує ця проблема;
- 5,70% не мають на це часу.

Про вплив інклюзивної освіти на навчання ми дізнались із відповідей на запитання «Як запровадження інклюзивної освіти у Вашому садочку може вплинути на Вашу дитину?». Батьки відповіли наступним чином:

- 57,14% зазначили, що вплине позитивно та сприятиме набуттю життєвих навичок;
- 40,00% важко відповісти;
- ніхто з батьків не висловився за зниження рівня якості освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, результати дослідження показали достатньо низький рівень готовності дітей з типовим розвитком до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами. Визначено, що майже третина дітей відчуває страх перед дітьми з особливими освітніми потребами. Проте, більше половини опитаних дітей дошкільного віку виявили готовність спілкуватись та товаришувати з дітьми з особливими освітніми потребами. Майже половина опитаних батьків вважають, що діти з особливими освітніми потребами мають відвідувати спеціальний навчальний заклад. Водночас 90,00% батьків вважають, що якісну освіту мають отримувати всі діти, незалежно від їхніх індивідуальних якостей або проблем. Слід зауважити, що значна частина батьків не знає про можливість спільного навчання їхніх дітей з дітьми з особливими освітніми потребами і навіть теоретично не уявляють, як це можна здійснити.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми готовності дітей та їх батьків до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Перспективи подальшої науково-дослідницької

роботи ми вбачаємо у формуванні в дітей та батьків психологічної готовності до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Інклюзивне навчання : організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / Кол. авт. ; за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
2. Мороз О.І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах навчально-виховного комплексу «школа-дитячий садок») : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2011. 20 с.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : «Академвидав», 2006. 456 с.
4. Тарасюк Л.М. Особливості становлення міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 646–658.
5. Якименко Л. Дитина в колективі однолітків : соціальний аспект підготовки до школи. *Дошкільне виховання*. 2012. № 6. С. 8–11.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ»

METHODS OF TEACHING THE DISCIPLINE «PROFESSIONAL AND ETHICAL FUNDAMENTALS OF SOCIAL WORK»

У статті визначено, що «Професійно-етичні основи соціальної роботи» - це освітній компонент, який спрямовано на формування у майбутніх фахівців з соціальної роботи професійної моралі, що являє собою кодекс поведінки, який забезпечує моральний характер тих взаємин між людьми, які впливають з вимог до професійної діяльності та професійної компетентності. Професійна етика фахівця із соціальної роботи визначається Етичним кодексом NASW, який регулює його професійну поведінку, незалежно від рівня соціальної роботи (мікро-, макро-, мезо). Мета курсу «Професійно-етичні основи соціальної роботи» полягає в формуванні у здобувачів здатності встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів.

Обґрунтовано, що «Професійно-етичні основи соціальної роботи» є базовим освітнім компонентом з обов'язкової частини професійної підготовки здобувача.

Зауважено, що знання отримані під час вивчення навчального курсу «Професійно-етичні основи соціальної роботи» є основою для вивчення таких дисциплін як: «Психологія соціальної роботи», «Соціальна робота в громаді», «Основи консультування в соціальній роботі», «Соціальна робота: теорія, практика», «Соціальна робота з різними категоріями населення», «Державні стандарти надання соціальних послуг» та інші. Робоча навчальна програма розрахована на здобувачів, які навчаються за освітньо-професійною програмою підготовки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота».

Підкреслено, що програма побудована за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, рекомендованої Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS). Програма орієнтована на особистісний та професійний ріст майбутніх фахівців з соціальної роботи.

Ключові слова: соціальна робота, фахівець з соціальної роботи, професійна етика, деонтологія, професійна підготовка.

The article defines that «Professional and ethical foundations of social work» is an educational component aimed at forming professional morality in future social work professionals, which is a code of conduct that ensures the moral nature of the relationship between people arising from the requirements to professional activity and professional competence. The professional ethics of a social worker is determined by the NASW Code of Ethics, which regulates his / her professional conduct, regardless of the level of social work (micro, macro, meso).

The aim of the course «Professional and ethical foundations of social work» is to develop students' ability to establish and maintain relationships with clients based on mutual trust and in accordance with ethical principles and standards of social work, provide them with psychological support and encourage clients.

It is substantiated that «Professional and ethical foundations of social work» is a basic educational component of the mandatory part of the applicant's professional training.

It is noted that the knowledge gained during the study course «Professional and ethical foundations of social work» is the basis for studying such disciplines as: «Psychology of social work», «Social work in the community», «Fundamentals of counseling in social work», «Social work: theory, practice», «Social work with different categories of the population», «State standards for social services» and others. The working curriculum is designed for applicants who study in the educational-professional training program of the first (bachelor's) level of higher education in specialty 231 «Social Work».

It is emphasized that the program is built on the requirements of the credit-module system of organization of the educational process in higher educational institutions, recommended by the European Credit Transfer System (ECTS). The program is focused on personal and professional growth of future social workers.

Key words: social work, social work specialist, professional ethics, deontology, professional training.

УДК 378.316.6
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.17>

Боделан М.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри психології
та соціальної роботи
Національного університету
«Одеська політехніка»

Джежик О.В.,
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедри психології
та соціальної роботи
Національного університету
«Одеська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сьогодні вже впроваджено інтегровану систему надання соціальних послуг. Вони спрямовані на посилення міжсекторної співпраці суб'єктів соціального захисту на місцевому рівні задля покращення надання соціальних послуг. Зазначене позитивно сприяє на показники якості соціальних послуг по всій країні.

На нашу думку, інтегрована система надання соціальних послуг є ефективною, адже націлена на

задоволення потреб громадян. Її суть полягає в узгодженні та координації функцій суб'єктів різних рівнів управління. Отже, працюючи синхронно та узгоджено, забезпечується комплексний та економічно ефективний підходів до розв'язання проблемних ситуацій, попередження та/чи усунення соціальних ризиків і вразливості громадянина. Таким чином, розширення прав та можливостей клієнтів соціальної роботи, які опинилися у СЖО є основною метою професійної діяльності фахівців із соціальної роботи.

За вищевикладених обставин, актуальність розробки робочої навчальної програми дисципліни «Професійно-етичні основи соціальної роботи» полягає в необхідності формування у майбутніх фахівців з соціальної роботи розуміння моральних та ціннісних засад майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час розробки навчальної програми дисципліни «Професійно-етичні основи соціальної роботи» було взято до уваги Стандарт вищої освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України № 557 від 24.04.2019 року, Освітньо-професійну програму та навчальний план зі спеціальності 231 «Соціальна робота», розроблені робочою групою забезпечення за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти кафедри психології та соціальної роботи гуманітарного факультету Одеського Національного політехнічного університету [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Світова практика соціальної роботи підкреслює, що найбільшій ефективності можна досягти лише за умовою єдиного дотримання фахівцями із соціальної роботи певних професійних принципів. Це – керівні принципи, яких вони повинні дотримуватися, діючи в рамках своєї професійної діяльності. Саме етика розрізняє «правильне та неправильне», описує дії, які «дозволені чи заборонені» на міжнародному рівні.

Закордоном, майбутні фахівці із соціальної роботи обов'язково отримують етичну підготовку як під час навчання, так і після його закінчення на своєму робочому місці. Зауважимо, що навчання етики є необхідним компонентом професії та потребує постійного розвитку знань та навичок, особливо у зв'язку з розвитком технологій та змінами у соціальному кліматі.

У контексті аналізу останніх досліджень і публікацій та визначеної актуальності проблеми **формулювання цілей статті** вбачаємо в аналізі методики викладання дисципліни «Професійно-етичні основи соціальної роботи» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Головною метою розробленого нами навчального курсу: «Професійно-етичні основи соціальної роботи» є формування у здобувачів вищої освіти комплексного уявлення про ціннісно-етичні основи діяльності і професійну мораль в соціальній роботі.

Зазначений курс має теоретичну та практичну спрямованість. Він сприяє формуванню у здобувачів спеціальності 231 – «Соціальна робота» за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти готовності до їх майбутньої професійної діяльності.

Дисципліна «Професійно-етичні основи соціальної роботи» входить до циклу професійної підготовки фахівців з соціальної роботи.

Основні завдання вивчення дисципліни полягають у:

- формуванні у майбутніх соціальних працівників здатності до навчання та опанування сучасними знаннями;

- опануванні вміннями ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту і соціального захисту осіб;

- формуванні навичок надання підтримки тим, хто перебуває у складних життєвих обставинах;

- опануванні вміннями надання соціальної допомоги населенню.

Вивчення дисципліни «Професійно-етичні основи соціальної роботи» відповідно до даної програми, дозволить сформувати у здобувачів програмні результати навчання (ПРН). Співвідношення ПРН з загальними (ЗК) та спеціальними (СК) компетентностями представлено відповідно до чинного Стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

У результаті вивчення курсу «Професійно-етичні основи соціальної роботи» здобувач повинен отримати наступні загальні та спеціальні компетентності:

ЗК4. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК9. Здатність вчитися та опанувати сучасними знаннями.

СК12. Здатність ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту.

СК20. Здатність до сприяння підвищенню добробуту і соціального захисту осіб, здійснення соціальної допомоги та надання підтримки тим, хто перебуває у складних життєвих обставинах.

Програмні результати навчання дозволять здобувачеві:

ПРН3(У/Н). Ідентифікувати, формулювати й розв'язувати завдання у сфері соціальної роботи, інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід.

ПРН13(ВА). Використовувати методи соціальної діагностики у процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів.

ПРН17(К). Встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів.

ПРН20(У/Н). Виявляти етичні дилеми та суперечності у професійній діяльності та застосовувати засоби супервізії для їх розв'язання.

Програма курсу «Професійно-етичні основи соціальної роботи» розрахована на 90 годин, в тому числі аудиторних занять – 30, з них лекційних занять – 16 годин, практичних – 14. На самостійну роботу здобувачів відведено 52 години. Індивідуальна робота передбачає – 8 годин.

Структура навчальної дисципліни включає чотири змістовних модулі. Кінцевою формою контролю за вивченням курсу є залік (таблиця 1).

Таблиця 1

Склад та структура дисципліни «Професійно-етичні основи соціальної роботи»

Курс та семестр вивчення за навчальним планом	1-й курс, 1-й семестр	Всього
Кількість кредитів ЕКТС	3	3
Кількість семестрових модулів	2	2
Повний обсяг часу вивчення дисципліни, годин	90	90
В тому числі аудиторних занять	30	30
3 з них:		
лекційних	16	16
практичних	14	14
Види завдань та робіт (РР, РГР, КР, КП, К/Р)	РР	РР
Обсяг часу на СРЗ, в год.	52	52
В тому числі індивідуальна робота	8	8
Підсумкова форма контролю	3	3
Для заочної форми навчання		
3 з них:		
лекційних	4	4
практичних		
Обсяг часу на СРЗ, год.	86	86
В тому числі індивідуальна робота (КР)	8	8

Розподіл часу між змістовими модулями та видами аудиторного навантаження/СРЗ представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Розподіл обсягу навчальної дисципліни за семестровими та змістовними модулями

Найменування змістовних модулів	Кількість годин (ауд/СРЗ)	
	Лекції	Практичні заняття
1 семестр		
Семестровий модуль 1. Професійна етика як складова підготовки фахівця з соціальної роботи		
1. Професійна етика та її особливості.	4/5	4/9
2. Сутність і зміст професійно-етичних цінностей соціальної роботи.	4/5	4/9
Семестровий модуль 2. Види та форми професійно-етичного регулювання діяльності фахівців у сфері соціономічних відносин		
3. Етичні проблеми соціальної діяльності.	4/5	4/9
4. Особистісно - моральні якості фахівця з соціальної роботи.	4/6	2/4
Всього годин за семестр	16/21	14/31

Програма курсу «Професійно-етичні основи соціальної роботи» передбачає 8 лекційних занять. Семестровий модуль 1 містить перший та другий змістовні модулі, в яких розглядаються наступні теми:

Лекція № 1. Професійно-етичні основи соціальної роботи як навчальна дисципліна. Об'єкт, предмет, мета та завдання курсу. Етика як наука про мораль. Етичні принципи в соціальній роботі [3, с. 14-27].

Лекція № 2. Професійна етика фахівця з соціальної роботи. Причини етичної регламентації соціальної роботи. Категорії етики ФСР. Функції етики соціальної роботи та їх характеристика [3, с. 14-27].

Лекція № 3. Професійно значущі цінності соціальної роботи, їх сутність, типологія та зміст. Поняття системи цінностей сучасної професійної соціальної роботи, її етіологія та детермінанти. Типологія цінностей у соціальній роботі. Рівні цінностей. Специфічні цінності професійної соціальної роботи та особливості їх реалізації [3, с. 14-27].

Лекція № 4. Концептуальні моделі сучасної професійно-етичної системи соціальної роботи. Професійно-етична система, її місце та роль в структурі соціальної роботи. Основні групи функцій професійно-етичної системи. Етичні норми та принципи професійної роботи ФСР вимоги та правила [2, с. 21-31; 4, с. 67-69].

Семестровий модуль 2 охоплює третій та четвертий змістовні модулі та включає наступні теми лекційних занять:

Лекція № 5. Етичні аспекти роботи соціальних служб. Основні види інтересів у соціальній роботі та роль фахівця з соціальної роботи в них. Особливості надання соціальних, психологічних, соціально-побутових послуг. Етичний аспект оцінювання діяльності ФСР [3, с. 14-27].

Лекція № 6. Міжнародні етичні засади соціальної роботи. Міжнародні стандарти та принципи соціальної роботи. Світові стандарти щодо підготовки фахівців з соціальної роботи. Імідж соціального працівника [2, с. 21-31; 4, с. 67-69].

Лекція № 7. Компоненти та детермінанти професійно-етичної свідомості. Професіограма фахівця з соціальної роботи. «Ефективний фахівець» як орієнтир постання професійної зрілості. Психограма соціального працівника [7, с. 121-128].

Лекція № 8. Рис-якості та характерологічні особливості особистісного і морально-етичного розвитку фахівця з соціальної роботи. Фахівець із соціальної роботи як особистість і професіонал. Структура особистісних якостей ФСР. Характеристика окремих особистісних рис соціального працівника [5, с. 8-9; 6, с. 6-9].

Оскільки метою вивчення дисципліни є формування у здобувачів вищої освіти комплексного уявлення про ціннісно-етичні основи діяльності та

професійну мораль в соціальній роботі, лекційний курс підкріплюється 7 практичними заняттями, на яких застосовуються тренінгові методи, методи кейсів, рольові ділові ігри, що дозволяють обрати найкраще рішення згідно з аналізом ситуації.

Мета практичних занять – поглиблений розгляд окремих теоретичних положень дисципліни; формування вмінь та навичок їх практичного застосування шляхом виконання здобувачами індивідуальних завдань, відпрацювання теоретичного матеріалу у формі ділових ігор і тренінгових вправ.

У процесі практичних занять відбувається розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих здобувачами на лекціях та в процесі самостійної роботи та спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, опанування уміннями та навичками.

Матеріали для самостійного опрацювання лекційного матеріалу та підготовки до практичних занять викладені в основній і додатковій літературі. Практичні заняття з курсу «Професійно-етичні основи соціальної роботи» відбуваються за наступною тематикою:

Практичне заняття 1. Етичні традиції у розвитку й становленні соціальної роботи в Україні та світі (на прикладах США, Німеччини, Канади).

Мета: навчити здобувачів вміти формувати різноманітність культур, визначати етапи становлення та розвитку соціальної роботи в Україні та світі, наводити приклади характеру соціальної роботи за кордоном, інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід.

Практичне заняття 2. Місце і роль цінностей у соціальній роботі.

Мета: навчити здобувачів ідентифікувати, формулювати й розуміти сутність аксіології як науки про цінності.

Практичне заняття 3. Основні етапи становлення та розвитку ціннісних засад соціальної роботи.

Мета: навчити здобувачів демонструвати знання категоріально-понятійного апарату соціальної роботи при визначенні основ допомоги та взаємодопомоги, виявляти етичні суперечності у професійній діяльності.

Практичне заняття 4. Морально-етична культура соціальної роботи.

Мета: навчити здобувачів уміти визначати моральні норми та критерії в соціальній роботі, застосовувати засоби супервізії для розв'язання етичних дилем.

Практичне заняття 5. Професійно-етичний кодекс соціального працівника.

Мета: навчити здобувачів встановлювати взаємозв'язок між етичними принципами та стандартами соціальної роботи відповідно до професійно-етичного кодексу соціального працівника України.

Практичне заняття 6. Втілення методів і технологій з урахуванням Світових стандартів освіти та підготовки фахівців із соціальної роботи.

Мета: навчити здобувачів, з урахуванням Світових стандартів освіти та підготовки фахівців з соціальної роботи вміти використовувати методи соціальної діагностики у процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів.

Практичне заняття 7. Обов'язок і відповідальність перед суспільством та державою, перед професією та фаховою групою, клієнтом та собою як професіоналом.

Мета: навчити здобувачів вміти встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри, розуміти специфіку клієнт-центрованої взаємодії.

Самостійна робота є основним засобом засвоєння здобувачем навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Самостійна робота повинна виконуватись систематично. В кінці кожної лекції здобувачі одержують контрольні питання за змістом лекційного матеріалу, відповідь на які передбачає осмислення та більш глибоке засвоєння матеріалу. Самостійна робота проводиться з метою закріплення нових вмінь, оформлюється письмово (есе, доповідь).

Самостійна робота з курсу «Професійно-етичні основи соціальної роботи» складає 60 годин, з яких на підготовку до лекційних занять відводиться 21 година, на підготовку до практичних занять – 31 година та на виконання реферативної роботи – 8 годин.

Система оцінювання рівня навчальних досягнень ґрунтується на принципах ЄКТС та є накопичувальною. Оскільки дисципліна поділяється на два семестрові модулі, здобувачі протягом семестру готуються до лекційних та практичних занять, виконують 2 модульні контрольні роботи та реферативну роботу. Кожний модуль оцінюється у максимумі можливих 50 балів.

Реферативна робота є індивідуальним завданням дослідницького характеру, яке має на меті не лише поглиблення, узагальнення і закріплення знань здобувачів вищої освіти з навчальної дисципліни, а й застосування їх при вирішенні конкретного фахового завдання. Змістовна сутність роботи залежить від об'єкта, предмету та методик дослідження.

Реферативна робота передбачає наукове дослідження особливостей професійної етики та доброчесності в роботі фахівця з соціальної роботи й забезпечує формування ПРНЗ(У/Н) (ідентифікувати, формулювати й розв'язувати завдання у сфері соціальної роботи, інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід) та ПРН13(ВА) (використовувати методи соціальної діагностики

у процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів).

Реферативна робота виконується індивідуально кожним здобувачем.

Основна мета роботи – застосувати знання, отримані в ході вивчення дисципліни «Професійно-етичні основи соціальної роботи» при аналізі тексту та пошуку в ньому відомостей про особливості взаємодії, дослідити та зробити порівняльний аналіз вирішення тієї чи іншої соціально-психологічної проблеми, зробити висновки та пропозиції.

Висновки. Здійснений науковий пошук, дозволяє резюмувати наступне: професійна підготовка майбутніх фахівців з соціальної роботи повинна враховувати тенденцію до постійного розширення спектру соціальних проблем, особливо в умовах сьогодення. У цьому контексті можемо стверджувати, що опанування майбутніми фахівцями навчальної дисципліни «Професійно-етичні основи соціальної роботи» сприятиме підвищенню їх професійної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ М-ва освіти і науки України від 24 квіт. 2019 р. № 557. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf> (дата звернення: 12.04.2022).
2. Нікон Н.О. Соціологія управління : навч. посіб. Одеса : «ВМВ», 2014. 86 с.
3. Палеха Ю.І. Ділова етика : навч. посіб. Київ : ЄУФІМБ, 2002. 180 с.
4. Скляр В.С., Северинюк Т.О., Колосок С.В. Соціологія : конспект лекцій. Одеса: Бахва, 2003. 96 с.
5. Фурман А.А. Професійно-етичні основи соціальної роботи : навч. посіб. Одеса : ОНПУ, 2013. 12 с.
6. Фурман А.А. Професійно-етичні основи соціальної роботи : навч. посіб. Одеса : ОНПУ, 2013. 13 с.
7. Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування : навч. посіб. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Київ : Вікар, 2002. 223 с.

ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ВЕКТОРИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЗВО УКРАЇНИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЗАВДАНЬ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

THEORETICAL AND CONCEPTUAL VECTORS OF THE FUNDAMENTALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE IHE OF UKRAINE THROUGH THE PRISM OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT TASKS

Установлено, що фундаменталізація освіти визначається у педагогічній наці як принцип виведення фундаментального знання на пріоритетні позиції і надання цьому знанню основи або стержня накопичення безлічі знань і формування на їх основі умінь і навичок. Фундаменталізація освіти повинна відповідати світоглядним реаліям XXI століття, зокрема, бути скорельована з світоглядними імперативами сталого розвитку. Резюмовано, що фундаментальна освіта в контексті сталого розвитку має ґрунтуватися на органічній єдності природничо-наукової та гуманітарної складових. Взаємозв'язок змісту навчальних предметів необхідна і для створення цілісної картини світу, яка є науковою основою для подальшої практичної діяльності студента, саме фундаментальну освіту дозволяє усвідомити закони природи і суспільства, за якими живе людство і які не можна ігнорувати.

Підкреслено, що в умовах інформатизації освіти і профільного навчання у ЗВО України відбувається зміщення акцентів у бік фундаментальної підготовки студентів, озброєння майбутніх фахівців узагальненими способами діяльності при активному використанні інформаційних технологій. Відповідно до гуманістичної парадигми фундаменталізація освіти у ЗВО України в контексті сталого розвитку означає діяльність суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на формування: універсальних і інваріантних (щодо технологій, конкретних деталей, думки людей тощо) елементів культури особистості, що забезпечують якісно новий рівень її творчо-інтелектуальної та емоційно-моральної культури, що сприяють адаптації особистості в мінливих соціально-економічних та інформаційно-технологічних умовах; стержневих і системоутворюючих знань і умінь, що забезпечують взаємозв'язок і взаємодію елементів освітнього процесу, на основі яких можна самостійно знаходити і приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності; цілісного і різнобічного гуманітарного та природничо-наукового світогляду для усвідомлення законів природи і суспільства, створення єдиної світоглядної системи, заснованої на фундаментальних принципах сучасної методології; оптимального інтелектуального середовища для формування узагальнених способів мислення і діяльності; вміння здійснювати взаємодію з інформаційним середовищем, при якому відбувається наповнення навчально-пізнавальної діяльності особистісним змістом; готовності студентів застосовувати свої знання і вміння як в стандартній, так і нестандартній ситуації.

Ключові слова: майбутні фахівці, студенти, фундаменталізація, сталий розви-

ток, вища освіта, заклади вищої освіти, гуманізація, гуманітаризація.

It has been established that the fundamentalization of education is defined in the pedagogical science as the principle of bringing fundamental knowledge to priority positions and providing this knowledge with the basis or core of the accumulation of many knowledge and the formation of abilities and skills based on them. Fundamentalization of education must be suitable to the worldview realities of the XXI century, in particular, to be correlated with the worldview imperatives of sustainable development. It has been summarized that fundamental education in the context of sustainable development need to be based on the organic unity of natural, scientific and humanitarian components. Interrelation of educational programs content is necessary also for creating a holistic picture of the world, which is the scientific basis for further practical activities of the student, it is fundamental education allows us to understand the laws of nature and society, which humanity live in and which can not be ignored.

It has been emphasized that in the conditions of informatization of education and vocational training in the IHE of Ukraine there is a shift of emphasis towards fundamental training of students, equipping future specialists with generalized methods of activity with active use of information technologies. Due to humanistic paradigm of the fundamentalization of education in the IHE of Ukraine in the context of sustainable development means the activities of educational process subjects directed to the formation of: the universal and invariant (in terms of technology, specific details, people's opinions, etc.) elements of culture of personality, providing a qualitatively new level of its creative-intellectual and emotional-moral culture, contributing to the adaptation of personality in changing socio-economic and information-technological conditions; core and system-forming knowledge and skills that ensure the relationship and interaction of elements of the educational process, on the basis of which you can independently find and make responsible decisions in conditions of uncertainty; a holistic and various humanitarian, natural and scientific worldview for awareness of the laws of nature and society, the creation of a unified worldview system based on the fundamental principles of modern methodology; the optimal intellectual environment for the formation of generalized methods of thinking and activity; ability to provide interaction with information environment, in which there is a filling of educational and cognitive activities with personal content; readiness of students to apply their knowledge and abilities both in standard and in non-standard situations.

Key words: future specialists, students, fundamentalization, sustainable development, higher education, institutions of higher education, humanization, humanitarianization.

УДК 378:765:37/896
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.18>

Боднарук І.І.,
канд. пед. наук

Постановка проблеми. Розуміння традицій і тенденцій фундаменталізації освіти, особливостей цього процесу на сучасному етапі розвитку

суспільства дозволяє удосконалювати систему професійної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням нових вимог життя, не відмовляючись від

того позитивного і цінного, що було накопичено системою української освіти. Сучасна реальність така, що сформовані знання випускників часто виявляються незатребуваними через високий темп змін соціально-економічних, інформаційно-технологічних умов. Тому освіта повинна бути спрямована на забезпечення випускників інваріантними знаннями для того, щоб вони могли легко адаптуватися в нових умовах, продовжити самоосвіту. Це можливо завдяки фундаменталізації освіти.

Нині фундаменталізація освіти визначається у педагогічній наці як принцип виведення фундаментального знання на пріоритетні позиції і надання цьому знанню основи або стрижня накопичення безлічі знань і формування на їх основі умінь і навичок. Інша когорта науковців розглядає фундаментальність освіти з точки зору системного підходу, як систему, що характеризується цілісністю, взаємозв'язком і взаємодією елементів, а також наявністю системоутворюючих стрижнів. Фундаментальність освіти у ЗВО, на думку науковців, означає спрямованість змісту освіти на методологічно важливі, інваріантні елементи людської культури, що сприяють ініціації, розвитку і реалізації творчого потенціалу студентів, що забезпечують якісно новий рівень їх внутрішньої інтелектуальної та емоційно-моральної культури, створюють внутрішню потребу в саморозвитку і самоосвіті протягом усього життя людини, сприяють адаптації особистості в мінливих соціально-економічних і технологічних умовах. Тому фундаменталізація освіти повинна відповідати світоглядним реаліям XXI століття, зокрема, бути скорельована з світоглядними імперативами сталого розвитку. Ця найважливіше завдання сучасної освіти сформульоване на конференції ООН (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.) звучить наступним чином: перетворити концепцію сталого розвитку суспільства в систему духовних і професійних установок людства. Іншими словами, ідеї і принципи сталого розвитку повинні стати пріоритетними в сфері освіти взагалі. Ці тенденції знайшли відображення в певних особливостей фундаменталізації освіти ЗВО України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика фундаменталізації освіти нині активно досліджується сучасними науковцями. Зокрема, В. Антонюк пояснює стратегію розвитку вищої освіти України в контексті вимог до людського капіталу та євроінтеграційних процесів [1]. Тоді як О. Ісаєва розглядала фундаменталізацію як важливу складову вищої технічної освіти [2]. Нині науковці ведуть мову про те, що інноваційно-освітня парадигма формування соціальної безпеки є передумовою сталого розвитку (І. Кінаш [3]). Схожу позицію відображено в доробках В. Куценко [4], котрий розглянув питання фундаменталізації освіти в контексті

формування суспільства знань та соціальної безпеки [4]. Нормативне пояснення логіки фундаменталізації освіти відображено, наприклад, у проєкті Стратегії розвитку вищої освіти України на 2021-2031 роки [5]. Окремі аспекти фундаменталізації як основа розвитку інноваційної вищої освіти знаходимо у напрацюваннях С. Семерікова [8]. Водночас, досліджено освітні аспекти сталого розвитку України (А. Шаповалова [10]) як парадигма розвитку суспільства (Є Хустова [9]); концептуальні напрями розвитку вищої освіти в Україні у контексті європейської інтеграції (І. Шоробура [11]), що передбачають забезпечення сталого регіонального розвитку на основі соціалізації закладів вищої освіти (О. Ольшанська [7]) на основі використання фундаментальних педагогічних теорій (В. Онищенко [6]) та ін. Проте здійснений науковий дискурс засвідчив відсутність цілеспрямованих наукових розвідок у напрямі конкретизації теоретико-концептуальних векторів фундаменталізації вищої освіти у вимірах сталого розвитку, що визначено **метою статті**.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи теоретичні проблеми фундаменталізації освіти, можна відзначити, що багато дослідників під гуманітаризацією розуміють зростання частки гуманітарного знання в підготовці фахівців. Вважається, що тільки через філософські, історичні, художні джерела і засоби можна вирішити проблему гуманітаризації. Гуманітаризація освіти – за своєю суттю є нічим іншим, як перетворення навчальної діяльності на основі іншої логіки – логіки, орієнтованої на виявлення та реалізацію нерозділеної цілісності розвитку духовних і духовно-практичних здібностей людини, що перетворює і тим самим пізнає предметність свого буття. Тоді як гуманізація освіти – більш широке поняття, яке включає в свій зміст формування гуманістичної орієнтації, яка стає умовою виживання людини в сучасних умовах. Еколого-інформаційна цивілізація XXI ст. вимагає нової моделі освіти. Сенс нової концепції повинен полягати, на наш погляд, в «подоланні минулого». Цей процес слід розуміти не як відмова від минулого чи заперечення його, а як спосіб входження в світову культуру за допомогою використання і пересмислення своєї історії. Тому гуманізація і гуманітаризація є рефлексією історичної самосвідомості. Гуманізуючи і гуманітаризуючи освіту у ЗВО України, головною її фігурою сучасні науковці визначають людину як самодостатню і самоцінну особистість. Іншими словами, освіта повинна допомогти людині стати людиною, а не бути функцією суспільства (колективу). Сучасна вища освіта у ЗВО України сприяє створенню суспільства людей, які усвідомлюють себе як особистості.

Поza як нинішня фундаментальна підготовка майбутніх фахівців у ЗВО України здійснюється

з урахуванням контекстного навчання з опорою на принципи сталого розвитку. Зрозуміти, чому логічно стрункий, але ізольований від діяльності зміст навчання не сприяє отриманню якісної фундаментальної підготовки, можна на основі психолого-педагогічного аналізу. Очевидно, що фундаментальна освіта в контексті сталого розвитку має ґрунтуватися на органічній єдності природничо-наукової та гуманітарної складових. Взаємозв'язок змісту навчальних предметів необхідна і для створення цілісної картини світу, яка є науковою основою для подальшої практичної діяльності студента, саме фундаментальну освіту дозволяє усвідомити закони природи і суспільства, за якими живе людство і які не можна ігнорувати. Тому сучасні науковці ніколи не зводять освіту до оволодіння лише знаннями і вміннями. У процесі освіти дослідники виділяють той внутрішній зміст, який орієнтує на людяність, доброту, красу, любов і неприйняття того, що підриває моральну цілісність людини. Тільки на основі загальнокультурного змісту освіти можливе послідовне і успішне самоосвіта. Повинен існувати нерозривний зв'язок морально-аксіологічного, інформаційно-технологічного та прагматико-діяльнісного аспектів на кожному етапі освіти. Орієнтація освіти на інтереси особистості, формування її компетентності, розвиток творчих почав і загальної культури є пріоритетними напрямками реформування системи освіти та її фундаменталізації. Підходи й ідеали системи докорінно змінюються, в центр освітнього процесу нині стає студент як активний суб'єкт, який отримує освіту в формі «особистісного знання». Кожен суб'єкт освітнього процесу розглядається як особистість, яка формує і розвиває власний інтелект. Тому справді фундаментальним знанням є саме «особистісне знання». Для формування особистісного знання у ЗВО України нині активно застосовуються особистісно орієнтовані технології навчання, розробка і впровадження яких становить найважливішу ланку модернізації освіти у напрямі забезпечення сталого розвитку суспільства.

Широке впровадження в освітній процес засобів інформаційних і телекомунікаційних технологій, активна імплементація особистісно орієнтованого навчання, а також диференціація і спеціалізація освіти, обумовлена потребами в оптимізації навчального процесу та спробами уникнути зайвого перевантаження студентів, змусили вчених знову звернути увагу на фундаменталізацію освіти. Тотальна технологізація навчально-пізнавального процесу може привести до реалізації лише прагматичних і вузькоспеціалізованих цілей. Поглиблення ж технологічної та прикладної спрямованості навчання не може бути нескінченним, оскільки неминуче наштовхнеться на недостатність фундаментальної підготовки. Крім того, суцільна технологізація не дозволить забезпечити майбутнього фахівця теоретичними знаннями, що складають

основу фундаментальної підготовки. Тому в умовах інформатизації освіти і профільного навчання у ЗВО України відбувається зміщення акцентів у бік фундаментальної підготовки студентів, озброєння майбутніх фахівців узагальненими способами діяльності при активному використанні інформаційних технологій.

Разом з тим, встановлено, що на сучасному етапі розвитку суспільства загострюються проблеми економічного, енергетичного, соціального, інформаційного та екологічного характеру, подолання яких залежить не тільки від рівня освіченості людей, а й від рівня їхньої культури. Підвищується цінність особистості, її людських якостей, змінюється ставлення і до освіти. Тому не одним завданням фундаменталізації освіти є підвищення рівня культури студентів. Відповідно до гуманістичної парадигми фундаменталізація освіти у ЗВО України в контексті сталого розвитку означає діяльність суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на формування:

- універсальних і інваріантних (щодо технологій, конкретних деталей, думки людей тощо) елементів культури особистості, що забезпечують якісно новий рівень її творчо-інтелектуальної та емоційно-моральної культури, що сприяють адаптації особистості в мінливих соціально-економічних та інформаційно-технологічних умовах;

- стрижневих і системоутворюючих знань і умінь, що забезпечують взаємозв'язок і взаємодію елементів освітнього процесу, на основі яких можна самостійно знаходити і приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності, критичних і стресових ситуаціях, коли людина зустрічається з новими, складними природними і соціальними проблемами;

- цілісного і різнобічного гуманітарного та природничо-наукового світогляду для усвідомлення законів природи і суспільства, створення єдиної світоглядної системи, заснованої на фундаментальних принципах сучасної методології;

- оптимального інтелектуального середовища для формування узагальнених способів мислення і діяльності, вміння думати і самостійно здобувати знання, для розвитку гнучкого і багатогранного мислення студентів, для збагачення власного внутрішнього світу особистості майбутнього фахівця, для формування внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті протягом усього свого життя;

- вміння здійснювати взаємодію з інформаційним середовищем, при якому відбувається наповнення навчально-пізнавальної діяльності особистісним змістом;

- готовності студентів застосовувати свої знання і вміння як в стандартній, так і нестандартній ситуації.

Відтак, процес фундаменталізації освіти у ЗВО України в контексті забезпечення сталого розвитку

суспільства стосується різних сфер підготовки студентів. Особлива увага нині спрямована на фундаменталізацію вищої педагогічної освіти, оскільки від якості професійної підготовки вчителів багато в чому залежить якість підготовки підростаючого покоління, майбутніх фахівців в будь-якій галузі.

Необхідне подальше підвищення якості фундаментальної підготовки в предметних областях, в теорії і методиці навчання і подальша робота щодо вивчення інтелектуального освітнього середовища, яка дозволить забезпечити готовність вчителя до професійної діяльності в умовах фундаменталізації навчання. Таким чином, економічні, соціальні та технологічні перетворення в нашій країні, міцні традиції і нові актуальні завдання подальшого розвитку освіти в умовах переходу до гуманістичної парадигми визначають особливості фундаменталізації освіти у ЗВО України.

Висновки і пропозиції. Зрозуміти зміни, що нині відбуваються в освітній системі ЗВО України можна лише в тому випадку, якщо зіставити парадигму фундаменталізації з принципами сталого розвитку, що визначають сутність вищої освіти. Методологічно важливим завданням вважаємо розкриття взаємозв'язку фундаменталізації з гуманізацією і гуманітаризацією освіти. В таких умовах фундаменталізація освіти сприяє подоланню історично сформованого розриву між гуманітарними і природничими науками, що веде до створення цілісного образу сприйняття світу і культури. Реалізація даної парадигми дозволить студенту в процесі навчання при бажанні змінювати спеціальність, спрямованість освіти, що, в свою чергу, може викликати підвищення інтересу до предметів, що вивчаються і відповідно прагнення до більш глибокого їх освоєння. **Перспективи подальших наукових досліджень** вбачаємо в обґрунтуванні методичних напрямів оновлення професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО України шляхом забезпечення фундаменталізації освіти й досягнення завдань сталого розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонюк В. П. Стратегія розвитку вищої освіти України в контексті вимог до людського капіталу та євроінтеграційних процесів. *Вісник економічної науки України*. 2020. № 1. С. 113-119.
2. Ісаєва Оксана Фундаменталізація як важлива складова вищої технічної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 4 (190). С. 35-39.
3. Кінаш І., Куценко В., Євтушенко Г. Інноваційно-освітня парадигма формування соціальної безпеки – передумова сталого розвитку. *Економіка природокористування і сталий розвиток*. 2020. № 8(27). С. 103-110.
4. Куценко В. І., Ставнича Н. І. Фундаменталізація освіти в контексті формування суспільства знань та соціальної безпеки. *Науковий вісник ІФНТУНГ. Серія: Економіка та управління в нафтовій і газовій промисловості*. 2021. № 2(24). С. 140-148.
5. МОН України. Проект Стратегії розвитку вищої освіти України на 2021-2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlyagromadskogo-obgovorennya-proyekt-strategiyi-rozvitkuvishoyi-osviti-ukrayini> (дата звернення: 4.04.2022 р.).
6. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: монографія. Львів: Норма, 2014. 356 с.
7. Ольшанська О. В. Забезпечення сталого регіонального розвитку на основі соціалізації закладів вищої освіти. *Проблеми економіки*. 2020. № 2 (44). С. 216-223.
8. Семеріков С. О., Теплицький І. О. Фундаменталізація як основа розвитку інноваційної вищої освіти. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/bitstream/0564/937/1/Фундаменталізація%20як%20основа%20розвитку%20інноваційної%20вищої%20освіти.pdf> (дата звернення: 4.04.2022 р.).
9. Хаустова В. Є., Омаров Ш. А. Концепція сталого розвитку як парадигма розвитку суспільства. *Проблеми економіки*. 2018. № 1 (35). С. 265–273.
10. Шаповалова Анастасія Освітні аспекти сталого розвитку України. URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2016-10/s5/Шаховская_Статья.pdf (дата звернення: 4.04.2022 р.).
11. Шоробура І. Концептуальні напрями розвитку вищої освіти в Україні у контексті європейської інтеграції. *Молодь і ринок*. 2019. № 8(175). С. 28–31.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ТЕХНІЧНИХ ЗВО

ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE EXPERIMENTAL RESEARCH OF DEVELOPING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY IN LECTURERS OF PROFESSIONAL DISCIPLINES FROM TECHNICAL UNIVERSITIES

У статті представлено аналіз результатів експериментального дослідження розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Проаналізовано результати сучасних досліджень, присвячених визначенню дефініції «професійно-педагогічна компетентність» як особливої інтегративної якості особистості, що проявляється у складній і багатогранній педагогічній діяльності. Окреслено стратегію поетапних змін та оптимізації процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти в межах підвищення кваліфікації, яке має здійснюватися в п'ять етапів (мотиваційно-настановчий, прогностично-проектувальний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний). Експериментально перевірено ефективність запроваджених в освітній процес підвищення кваліфікації авторської концепції, побудованої моделі, обґрунтованих педагогічних умов і методики, спрямованих на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Кількісний аналіз результату експерименту засвідчив, що наприкінці дослідження в ЕГ, у порівнянні з КГ, виявлено значно більше досліджуваних із продуктивним і креативним рівнем за кожним критерієм професійно-педагогічної компетентності. Загалом у ЕГ це зростання становить 42,07 % за креативним критерієм проти 21,92 % у КГ. Натомість слухачів із адаптивним (1,99 %), нормативним (16,04 %) і продуктивним (39,9 %) рівнями професійно-педагогічної компетентності в експериментальній групі виявилось менше, ніж у контрольній (відповідно 7,83 %, 27,67 % і 42,58 %). Зроблено висновок, що результати впровадження інновацій, спрямованих на модернізацію й оптимізацію процесу підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, свідчать про їх ефективність і доцільність.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, експериментальне дослідження, рівні розвиненості професійно-педагогічної компетентності, викладач вищої

школи, технічний заклад вищої освіти, неперервний професійний розвиток.

The article analyzes the results of the experimental research of developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities. It contains a detailed review of recent publications on professional-pedagogical competency as a complex, integrative, professional and personal quality, which characterizes the set of axiological-motivational resources, the system of socially and professionally important qualities and abilities, the range of psychological, pedagogical and subject knowledge, professional abilities and skills, the experience of communication and self-knowledge which ensure effective implementation of professional-pedagogical activities and further self-development. The thesis offers scientific and methodological support for developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities within the professional development framework. It should consist of five stages (motivational-instructional, prognostic-designing, cognitive, procedural, reflexive-productive). The thesis experimentally verifies the effectiveness of the author's concept, model, pedagogical conditions and methods aimed at developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities. The quantitative analysis of the obtained results shows that the number of EG respondents (42,07%) with productive and creative levels under each criterion of professional-pedagogical competency far exceeds that of CG respondents (21,92%) at the end of the experiment. At the same time, the number of EG respondents with adaptive (1,99 %), normative (16,04 %) and productive (39,9 %) levels of professional-pedagogical competency is lower than that of CG respondents (7,83 %, 27,67 % and 42,58 %, respectively). Thus, the results of the introduction of the innovations aimed at updating and optimizing professional development of professional disciplines lecturers from technical universities confirm their effectiveness and expediency.

Key words: professional-pedagogical competency, experimental research, levels of professional-pedagogical competency, lecturer, technical university, continuing professional development.

УДК 37.013.75:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.19>

Горохівська Т.М.,
докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з високотехнологічних галузей потребує надзвичайного посилення їхньої освітньої та освітньо-наукової діяльності в стінах ЗВО, що вимагає значних зусиль і належного рівня професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників як складного, інтегративного,

професійно-особистісного утворення, що характеризує сукупність ціннісно-мотиваційних ресурсів, систему соціально та професійно важливих якостей і здібностей особистості, комплекс психолого-педагогічних і предметних знань, професійні уміння та навички, комунікативний досвід і досвід самопізнання, що забезпечують здатність до успішної реалізації професійно-педагогічної

діяльності та подальшого саморозвитку [2, с. 31]. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у природніх умовах освітнього процесу підвищення кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що сучасна педагогічна наука збагатилась результатами досліджень, в яких висвітлюються особливості професійного становлення і розвитку особистості педагога вищої школи, зокрема: психолого-педагогічні механізми професійного розвитку викладачів (Н. Дяченко, В. Лозова, О. Падалка, І. Родигіна, В. Семиченко та ін.); теоретичні і методичні засади розвитку професіоналізму, педагогічної майстерності, професійно-педагогічної культури педагогів ЗВО (Г. Васянович, О. Гомонюк, О. Дубасенюк, В. Краєвський, О. Овчарук, С. Сисоєва та ін.); андрагогічні особливості освіти дорослих (В. Вихрущ, Н. Дем'яненко, А. Кукуєв, Л. Лук'янова та ін.); тенденції розвитку післядипломної освіти, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників (Т. Волобуєва, В. Гладуш, Н. Клокар, О. Чорна, І. Швець та ін.).

Водночас розуміння сутності професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО представлене в роботах О. Вознюк, С. Демченко, Л. Зеленської, О. Маринич, Т. Маслової, Н. Цірікової та ін. Про складність і полісемантичність цього педагогічного феномена свідчить плюралізм думок щодо його трактування: цілісна, узагальнена, інтегральна якість особистості, що має свою структуру та ознаки і дозволяє в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання [4, с. 17]; інтеграційна якісна характеристика діяльності викладача, функціонально-предметний аспект інтелекту [3, с. 62]; якість професійної діяльності [5]. Однак, незважаючи на поглиблення науково-педагогічної уваги до питань професійної підготовки педагогів вищої школи, проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО до останнього часу не знайшла достатнього наукового обґрунтування, що виявляється, зокрема, у відсутності єдиного розуміння сутності означеного феномену, теоретично визначних і методично обґрунтованих моделей його розвитку в системі підвищення кваліфікації.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу результатів експериментального дослідження розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у процесі підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. За даними комплексного вимірювання нами було встановлено реальний стан розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

технічних ЗВО, який виявив проблеми, пов'язані з недосконалістю традиційної системи підвищення професійної кваліфікації науково-педагогічних працівників. Зокрема, за узагальненими результатами креативного рівня професійно-педагогічної компетентності досягли 14,57 % викладачів фахових дисциплін, продуктивного рівня – 31,42 %, нормативного – 40,02 % і адаптивного – 13,99 %. Це, певним чином, актуалізувало потребу у переосмисленні мети, умов, змісту, засобів, форм, методів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Формувальний етап нашого дослідження мав на меті дослідно-експериментальну перевірку ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО, тобто підтвердження доцільності застосування авторської концепції, побудованої моделі, обґрунтованих педагогічних умов і методики в процесі підвищення професійної кваліфікації науково-педагогічних працівників вищої школи технічного профілю [2, с. 206-215, 218]. Плануючи й організовуючи формувальний експеримент, ми намагалися усунути виявлені під час пошуково-аналітичної та діагностичної роботи й констатувального етапу труднощі та недоліки у професійному розвитку та самовдосконаленні цієї частини професорсько-викладацького складу ЗВО.

Під час розроблення методики розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у процесі підвищення їхньої кваліфікації була обрана стратегія поступових, поетапних змін і оптимізацій. Це передбачало забезпечення відповідних педагогічних умов і організаційну підтримку, спрямовану на формування тісної взаємодії педагогів, що реалізувалася в кількох напрямках: безпосередньо в закладі (у межах професійної діяльності, науково-методичної роботи, на конференціях, консультаціях, на спеціально організованих лекціях і семінарах під керівництвом провідних учених-педагогів, у системі підвищення кваліфікації) і поза закладом вищої освіти (стажування).

На основі виявлених нами потреб викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО і наявних можливостей системи підвищення кваліфікації була створена й апробована модель розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності [2, с. 258]. В її основу покладено дидактичні принципи, професійної освіти, педагогічної освіти, андрагогічні принципи, а також запропоновані нами специфічні принципи (професійно-педагогічного самовдосконалення; системного підвищення педагогічної кваліфікації; цілепокладального залучення викладача в інноваційну діяльність; діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; рефлексивної спрямованості розвитку професійно-педагогічної

компетентності). Апробація авторської концепції на основі сучасних методологічних підходів потребувала розроблення модульних освітніх програм підвищення кваліфікації з урахуванням посадових функцій, вікових особливостей і професійно-психологічних відмінностей викладачів технічного ЗВО, впровадження інноваційних технологій і методик, спрямованих на подальшу самореалізацію викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у професійно-педагогічній діяльності. Для активізації особистісного та професійного потенціалу слухачів (за їхніми індивідуальними запитами та результатами аналізу рівня їхньої професійно-педагогічної компетентності) здійснювалося консультування викладачів фахових дисциплін і надання їм різного роду підтримки.

Під час реалізації розробленої методики з викладачами фахових дисциплін технічних ЗВО були проведені семінари з розроблення навчальних курсів і використання сучасних освітніх технологій, на яких застосовувалися інтерактивні методи (рольова гра, мозковий штурм, кейс-метод, дебати та ін.), методи самостійної роботи слухачів (метод портфоліо, самооцінювання власних дій та ін.), а також модерування як метод управління навчально-пізнавальною діяльністю слухачів. Аналіз зворотного зв'язку з учасниками підвищення кваліфікації, семінарів, тренінгів і консультацій свідчить про позитивне ставлення слухачів до інноваційного змісту, форм і методів роботи.

Формувальний експеримент обіймав комплекс заходів і процедур, у яких взяли участь 440 викладачів фахових дисциплін Національного університету «Львівська політехніка», Державного університету «Житомирська політехніка», Сумського державного університету, Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, що становили дві групи (експериментальну – ЕГ і контрольну – КГ) чисельністю по 220 осіб. До проведення процедури експерименту було залучено також 9 викладачів курсів підвищення кваліфікації та 15 досвідчених науково-педагогічних працівників ЗВО в якості експертів. У обох групах була однакова кількість викладачів за стажем освітньої роботи (умовно поділені на підгрупи – від 3-х до 10-ти р., від 10-ти до 20-ти р., понад 20 р.), науковими ступенями і вченими званнями, що забезпечило гомогенність вибірок.

Експериментальна група викладачів проходила підвищення кваліфікації за програмою та методикою, розробленими на основі наших пропозицій. Під час занять цієї групи, на відміну від контрольної, були реалізовані необхідні педагогічні умови та запропоновані нами навчально-методичні заходи відповідно до розробленої концепції та моделі. Цілеспрямований розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів ЕГ обіймав кілька етапів – мотиваційно-настановчий,

прогностично-проектувальний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний, які передбачали виконання програми «Семінар педагогічних знань», що охоплює п'ять технологічно послідовних блоків навчальної інформації. Підвищення кваліфікації викладачів КГ відбувалося традиційними для ЗВО методами.

Формувальне дослідження відбувалося за визначеними та вже апробованими під час констатувального етапу ціннісно-мотиваційним, інтегративно-знанцевим, організаційно-методичним, діяльнісно-операційним, особистісно-комунікативним, науково-дослідницьким, оцінно-рефлексивним критеріями [1]. Перевірка передбачала процедуру діагностування професійно-педагогічної компетентності всіх учасників ЕГ і КГ за кожним критерієм: перший замір до початку експерименту, а другий – після його завершення, із застосуванням комплексної методики оцінювання показників досліджуваних критеріїв.

Після проведення формувального етапу експерименту стало можливим простежити всю динаміку рівневих показників розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО обох груп і визначити, наскільки дієво сприяють цьому запропоновані інновації. В обох групах викладачів було здійснено два заміри: до проведення курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників і після їх завершення. В експериментальній групі заняття проводились у вигляді «Семінару педагогічних знань» із застосуванням інноваційних методик і технологій, спрямованих на подальшу самореалізацію викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у професійно-педагогічній діяльності з урахуванням їхніх наукових інтересів, морально-етичних настанов і ціннісних орієнтацій. Реалізована програма, що триває два семестри, забезпечує технологічну послідовність розвитку професійно-педагогічної компетентності в слухачів.

На рис. 1-2 подані відсоткові значення рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін обох досліджуваних груп за всіма обраними критеріями наприкінці формувального експерименту.

Проаналізувавши кінцеві дані експерименту за кількістю слухачів з креативним рівнем, бачимо, що, хоч показники покращилися в обох групах, проте в експериментальній це зростання значно вище. За організаційно-методичним критерієм переважання становить 25,45 %, а за діяльнісно-операційним і особистісно-комунікативним – 23,63 % і 23,64 %; дещо менша різниця професійно-педагогічної компетентності учасників ЕГ і КГ за оцінно-рефлексивним (20,46 %) і ціннісно-мотиваційним (20,0 %); найнижчі відносні показники ефективності наших заходів виявилися за

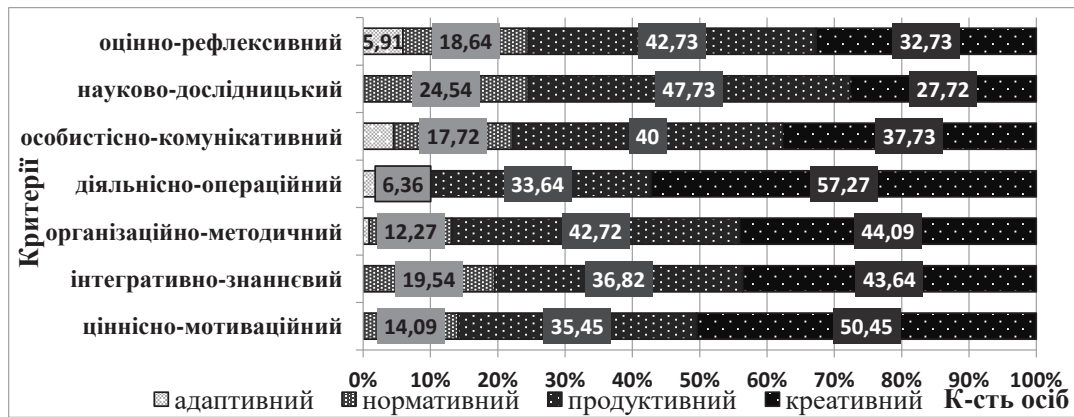


Рис. 1. Розподіл викладачів за критеріями професійно-педагогічної компетентності наприкінці формувального експерименту (ЕГ)

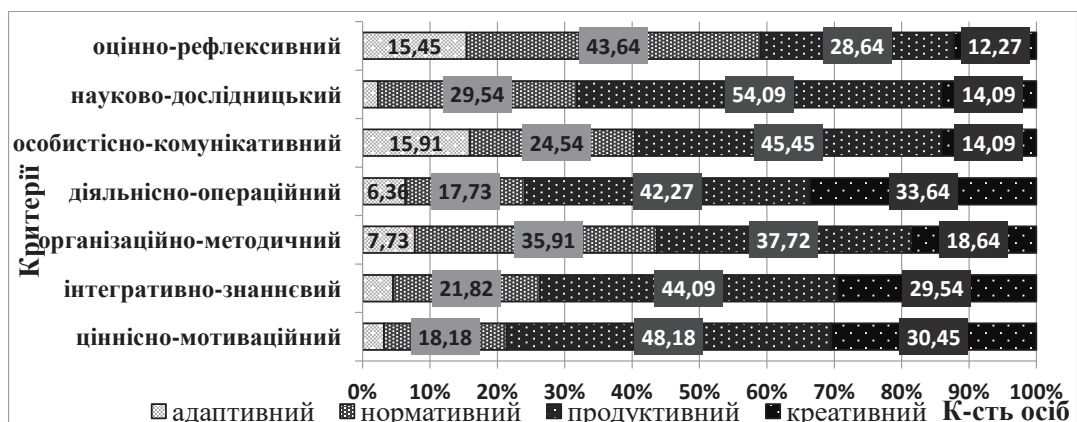


Рис. 2. Розподіл викладачів за критеріями професійно-педагогічної компетентності наприкінці формувального експерименту (КГ)

науково-дослідницьким (13,63 %) та інтегративно-знаннєвим (14,10 %) критеріями.

При цьому зазначимо, що в експериментальній групі не залишилося викладачів фахових дисциплін з адаптивним рівнем за ціннісно-мотиваційним, інтегративно-знаннєвим і науково-дослідницьким критеріями. Найбільший відсоток викладачів ЕГ з адаптивним рівнем наприкінці експерименту виявлено за оцінно-рефлексивним критерієм (5,91 %), але в КГ викладачів з адаптивним рівнем за цим критерієм залишилося втричі більше – 15,45 % (рис. 1-2).

З діаграм також видно, що не всі показники професійно-педагогічної компетентності викладачів, що підвищували кваліфікацію в ЕГ, нам вдалося підвищити однаково високо. Передусім, це стосується науково-дослідницького й оцінно-рефлексивного критеріїв. Спробуємо інтерпретувати одержані дані. Розвиток пізнавально-інтелектуального компонента професійно-педагогічної компетентності внаслідок формувального експерименту зумовлений затребуваністю, новизною та практичною значущістю одержуваних під час навчання психологічних і педагогічних знань. Значно вплинуло на формування функціонально-технологічного

компонента внесення до кожного навчального модуля прогностично-проектувального етапу, реалізація якого передбачала виконання викладачами фахових дисциплін технічного ЗВО педагогічних завдань за напрямом «аналіз – прогноз – проєкт». Підвищення рівня розвиненості рефлексивно-регулятивного компонента пояснюється активним використанням таких форм роботи – психолого-педагогічна діагностика та самодіагностика, тренінги особистісного зростання, а також введенням до кожного навчального модуля рефлексивно-результативного етапу навчання.

Позитивний вплив на зміну рівня розвиненості соціально-комунікативного компонента психолого-педагогічної компетенції мали: вивчення тем «Актуальні проблеми дидактичної комунікації у закладі вищої освіти», «Роль педагога у процесі адаптації студентів до навчання у вищій школі», «Мовлення як засіб комунікації в процесі педагогічної взаємодії. Умови ефективності професійного мовлення викладача ЗВО та шляхи його вдосконалення», «Невербальна комунікація та її місце в навчально-виховному процесі», а також організація психолого-педагогічного практикуму з розвитку спостереження і спостережливості,

практичних занять і тренінгів з педагогічного спілкування. Навчання за модулями «Психолого-педагогічні основи діяльності викладача закладу вищої освіти» і «Методичні особливості викладання дисциплін у закладі вищої освіти» стимулювало розвиток у слухачів експериментальної групи стійкої потреби в удосконаленні професійно-педагогічної компетентності, що зумовило підвищення показників мотиваційно-ціннісного компонента.

Реалізація наших пропозицій загалом посприяла тому, що викладачі фахових дисциплін технічних ЗВО навчилися правильно оцінювати свої професійно-особистісні якості, розуміти психологічні особливості студентів і ефективно реагувати на їхні дії, більш адекватно сприймати студентську аудиторію, встановлювати з нею контакт і налагоджувати зворотний зв'язок, обґрунтовано та методично доцільно проектувати освітній процес у вищій технічній школі. Розроблені й апробовані інновації дали змогу пов'язати не лише етапи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, а й її компоненти, що відкриває додаткові можливості для опанування викладачами технічних ЗВО психолого-педагогічних знань і вмій під час підвищення кваліфікації, забезпечує процес свідомого розвитку професійно значущих якостей викладачів, мотиваційних настанов і спонукає їх до збільшення продуктивності педагогічної діяльності, а також невпинного подальшого самовдосконалення.

У поданій діаграмі (рис. 3) для завершення осмислення результатів дослідження прослідковано динаміку розвитку загального рівня розвиненості професійно-педагогічної компетентності у викладачів – учасників ЕГ та КГ на початку та наприкінці експериментальної роботи. Як видно з рис. 3, початкові дані учасників ЕГ і КГ (ліві стовпці) майже однакові. Цьому сприяли добір

і вирівнювання представників досліджуваних груп за показниками оцінювання їхньої компетентності та освітньої діяльності. В обох групах у процесі підвищення професійної кваліфікації зростає кількість викладачів з креативним рівнем професійно-педагогічної компетентності, проте внаслідок дії експериментальних чинників у ЕГ це зростання значно вище та становить 42,07 % за креативним критерієм проти 21,92 % у КГ (переважання 20,15 %, тобто майже вдвічі). Натомість слухачів з адаптивним (1,99 %), нормативним (16,04 %) і продуктивним (39,9 %) рівнями професійно-педагогічної компетентності в ЕГ виявилось менше, ніж у контрольній (відповідно 7,83 %, 27,67 % і 42,58 %).

Аналіз результатів опитування, проведеного наприкінці формульованого етапу експерименту показав, що практично всі викладачі фахових дисциплін орієнтовані на подальший розвиток своєї професійно-педагогічної компетентності. При цьому в переважній більшості респондентів – 91,4 % від загальної кількості учасників (220 осіб) – розуміння та усвідомлення проблем розвитку професійно-педагогічної компетентності «значно змінилося», а в решти – «частково змінилося». Слід також відзначити, що 72,7 % слухачів позитивно оцінили діяльність адміністрації ЗВО щодо підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, незадоволеними залишились 11,4 % респондентів і 15,9 % викладачів утрималися або не визначилися з відповіддю.

Висновки. Здійснений аналіз результатів експериментального дослідження розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО дає можливість зробити висновок про переважання показників розвиненості означеної компетентності в науково-педагогічних працівників, що підвищували кваліфікацію

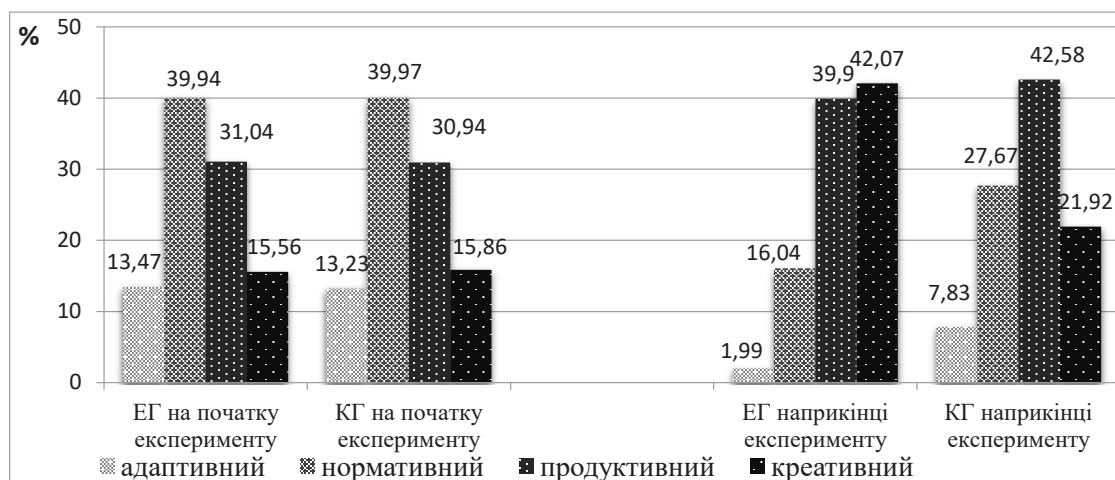


Рис. 3. Розподіл викладачів ЕГ та КГ за рівнем розвиненості професійно-педагогічної компетентності під час формульованого експерименту

за нашою методикою. Результати впровадження інновацій, спрямованих на модернізацію й оптимізацію процесу підвищення професійної кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, свідчать про їх ефективність і доцільність. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у визначенні педагогічних умов подолання деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів у процесі підвищення кваліфікації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горохівська Т. До питання діагностичного апарату дослідження розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. 2020. № 62. Р. 26–32.
2. Горохівська Т. М. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 452 с.
3. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2005. 227 с.
4. Зеленська Л. Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 22 с.
5. Кайдалова Л. Г. Теоретичні засади компетентнісного підходу до професійного навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2006. № 3. С. 21–25.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

CONTENT AND STRUCTURE OF DIAGNOSTIC COMPETENCE OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті розглянуто зміст та структуру діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів. Здійснено аналіз джерел досліджуваної теми та виокремлено характеристики кожного компоненту зазначеної компетентності. Сфокусовано увагу на тому, що необхідною умовою для вдосконалення процесу розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів є визначення змісту і структури зазначеної компетентності. На основі науково-педагогічного аналізу встановлено, що структура діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів включає ціннісно-мотиваційно, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти. Структуризація діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів дозволяє створювати міжпредметні зв'язки й діагностувати ефективність процесу розвитку даної компетентності.

Визначено, що розвиток діагностичної компетентності викладача іноземних мов зумовлений потребою в отриманні об'єктивної інформації щодо рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності слухачів (курсантів, офіцерів) та необхідністю вдосконалення діагностичного інструментарію для оцінювання результатів навчання в межах їхньої підготовки, що передбачає вміння створювати діагностичний інструментарій, описувати, інтерпретувати належним чином результати діагностичних досліджень, робити діагностичний висновок, надавати зворотний зв'язок для удосконалення педагогічної практики та підвищення ефективності освітнього процесу загалом.

Автор розглядає діагностичну компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів як інтегровану особистісно-психологічну здатність до здійснення педагогічної діагностики та діагностичного супроводу, постійного збору даних щодо рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності слухачів (курсантів, офіцерів), їх узагальнення та формування подальшого орієнтаційного поля суб'єкта навчання.

Ключові слова: *діагностична компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, без-*

перервна освіта, підвищення кваліфікації, післядипломна освіта, професійний розвиток викладача іноземних мов, вищий військовий навчальний заклад.

The article considers the content and structure of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions. The analysis of the sources of the researched topic is carried out and the characteristics of each component of the specified competence are singled out. Attention is focused on the fact that a necessary condition for improving the process of development of the diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions is to determine the content and structure of this competence. Based on scientific and pedagogical analysis, it is established that the structure of diagnostic competence of foreign language teachers in higher military educational institutions includes value and motivational, cognitive, operational and reflexive components. Structuring the diagnostic competence of foreign language teachers in higher military educational institutions allows to create interdisciplinary links and diagnose the effectiveness of the process of development of this competence.

It is determined that the development of diagnostic competence of a foreign language teacher is determined by the need to obtain objective information on the level of foreign language communicative competence of students (cadets, officers) and the need to improve diagnostic tools for assessing learning outcomes within their training, describe, interpret the results of diagnostic research properly, make a diagnostic conclusion, provide feedback to improve pedagogical practice and increase the efficiency of the educational process in general. The author considers the diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions as an integrated personal and psychological ability to carry out pedagogical diagnostics and diagnostic support, to provide constant data collection on the level of development of foreign language communicative competence of students (cadets, officers), to generalize its information and make further orientation of students' study.

Key words: *diagnostic competence, foreign language communicative competence, competence approach, life-long learning, advanced training, postgraduate education, professional development of a foreign language teacher, higher military educational institution.*

УДК 355.233:811(477)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.20>

Гришук Ю.В.,

ад'юнкту наукового центру мовного тестування навчально-наукового центру іноземних мов

Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У контексті інтеграції України в європейський освітній простір та поглиблення співпраці і взаємосумісності з країнами-членами НАТО система військової освіти націлена на розвиток іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) офіцерів (курсантів, слухачів) відповідно до потреб

Збройних Сил України. Саме тому одним із важливих завдань вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ) є підготовка висококваліфікованих фахівців для ефективного функціонування в іншомовному середовищі. Успішна реалізація цього завдання залежить і від викладачів іноземних мов, які вміють творчо обирати зміст, форми,

методи, засоби навчання, застосовувати інноваційні технології у своїй професійно-педагогічній діяльності, яка також передбачає здатність і готовність викладачів іноземних мов ВВНЗ до діагностування рівнів розвитку іншомовної компетентності суб'єктів навчання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасні трансформації в освіті, які пов'язані з тенденціями до інновацій, поєднання формального та неформального навчання, опанування цифрової грамотності, персоналізації й адаптивності навчання, а також стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій посилюють цікавість фахівців ВВНЗ, зокрема, викладачів іноземних мов, до вдосконалення своїх професійних компетентностей у межах післядипломної професійної освіти. У зв'язку з цим для них виникає необхідність безперервно самовдосконалюватися, оновлювати й поглиблювати знання, розвивати всі складники своєї професійної компетентності, зокрема, діагностичної.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні основи розвитку діагностичної компетентності фахівців висвітлені в наукових працях К. Барс, М. Хенінгер (розвиток діагностичної компетентності викладачів засобами мультимедійних технологій навчання), Г. Гаца (формування діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури), О. Дорофєєвої, А. Келава, С. Брудера, Ю. Ключ, Б. Шмітца (розвиток діагностичної компетентності викладачів у процесі додаткової професійної освіти), В. Ягупова, О. Застело, В. Крикун (розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ), С. Мартиненко (формування діагностичної компетентності в майбутніх викладачів), К. Спіел, Б. Шмітс (розвиток діагностичної компетентності із застосуванням технологій ситуативного аналізу для діагностування навчальної поведінки (стратегій навчання) студентів), А. Оле, Н. Макевані (діагностична компетентність викладачів та її практичне значення). Але, попри велику кількість праць із порушеного питання, залишається не висвітленим питання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов з огляду на стрімкий розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), що вимагає постійного перегляду та вдосконалення діагностичного інструментарію для отримання об'єктивної інформації щодо рівня сформованості ІКК слухачів (офіцерів, курсантів) ВВНЗ у межах їхньої підготовки.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні змісту та структури діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів.

Завдання:

1. З'ясувати сутність та зміст поняття діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

2. Проаналізувати підходи до визначення змісту і структури діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці існує низка досліджень, присвячених питанню формування та розвитку ІКК військових фахівців. Ґрунтовні дослідження щодо розвитку ІКК військовослужбовців, магістрів військового управління зробила В. Крикун, у той час як М. Арістархова розробила андрагогічну модель розвитку ІКК викладачів вищих військових навчальних закладів, а Н. Шалигіна присвятила своє дослідження питанню розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів. Л. Гребенюк у своїх наукових розвідках розглядає готовність офіцера ЗС України до професійної взаємодії в міжнародних операціях із підтримання миру та безпеки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу зазначити, що дослідники звертають суттєву увагу на висвітлення структури та компонентів ІКК із метою визначення ефективних шляхів підвищення якості іншомовної підготовки військовослужбовців загалом та встановлення індивідуальної траєкторії розвитку кожного слухача. Зокрема викладачі іноземних мов вищої військової школи в межах своєї педагогічної діяльності мають зосереджуватися не лише на розвитку всіх компонентів ІКК офіцерів (курсантів, слухачів), а й супроводжувати цей процес діагностичною діяльністю, яка передбачає ефективне проведення діагностичних заходів. У контексті даного дослідження важливим є виокремлення структури ІКК офіцерів (курсантів, слухачів).

У ході вивчення сучасних вітчизняних наукових джерел щодо структури ІКК було звернуто увагу на те, що науковці по-різному визначають її структуру, виділяючи такі компоненти, як цілемотиваційний, когнітивно-лінгвістичний, процесуально-технологічний, рефлексивно-оцінний (С. Галецький); ціннісно-мотиваційний; когнітивний; операційний та суб'єктний (В. Крикун); ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, соціокультурний, професійно важливі якості комунікативної компетентності (Н. Шалигіна); когнітивний, комунікаційний, рефлексивний, діяльнісний, емоційний, креативний (М. Арістархова); особистісно-мотиваційний, когнітивно-понятійний, операційно-результативний (Л. Гребенюк). Проте всі вони переконані в тому, що це поняття є багатограним і полягає в здатності та готовності до ефективного функціонування та виконання військово-професійних завдань в іншомовному середовищі на основі застосування лексичних, фонетичних, граматичних, стилістичних та краєзнавчих знань, умінь, навичок, стратегій, досвіду.

З іншого боку, очевидним є той факт, що дослідники приділяють лівову частку досліджень формуванню та розвитку компетентностей

фахівців-офіцерів (курсантів, слухачів), зокрема іншомовної комунікативної компетентності, але залишають поза увагою діагностичний інструментарій вимірювання рівнів розвитку ІКК слухачів (офіцерів, курсантів). Водночас вчені переконані, що діагностична компетентність дає змогу викладачеві іноземних мов ВВНЗ формувати індивідуальне орієнтаційне поле слухачів (офіцерів, курсантів), а також визначати орієнтири для оптимальних шляхів розвитку ІКК слухачів (офіцерів, курсантів) та іншомовної підготовки загалом.

Дослідження діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ вказує на те, що з метою її цілеспрямованого розвитку важливо розглянути її загальну структуру. На думку дослідниці О. Застело, діагностична компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ охоплює *ціннісно-мотиваційний* (цілі, мотиви, потреби, інтереси, настанови, цінності педагогічної діяльності та реалізації її діагностичної функції, прагнення до професійного вдосконалення в напрямі застосування діагностичних технологій), *когнітивний* (психолого-педагогічні, предметні, методичні та спеціальні (технологічні) знання про діагностичні методи/методики/технології, способи та засоби їхнього застосування), *операційно-діяльнісний* (психолого-педагогічні, предметні, методичні, технологічні та спеціальні вміння, які сприяють використанню діагностичних знань у педагогічній діяльності взагалі та успішної реалізації діагностичної функції, зокрема), *рефлексивно-корекційний* компоненти (самоаналіз, самокорекція, самостійність, відповідальність і автономність у діагностичній діяльності, а також усвідомлення відповідальності за результати своєї діагностичної діяльності [6, с. 38]. Г. Гац натомість розглядає діагностичну компетентність через методику формування діагностичної компетентності майбутніх фахівців, яка включає такі основні компоненти, як *комплекс знань*, якими має володіти фахівець, *систему* практичних методологічних, технічних та логіко-діагностичних *вмінь* та *досвід* у галузі діагностичної діяльності [3, с. 14].

С. Мартиненко у своїх наукових розвідках виокремила такі її функції, як *інформаційну*, що полягає у встановленні постійного зворотного зв'язку – на переконання науковиці, інформаційна функція становить основу для виконання викладачем дій щодо цілепокладання та проєктування [10, с. 87]; *оцінювальну*, що ґрунтується на об'єктивності висновків і рефлексії викладача; «гуманізації стосунків між педагогом і учнями» на основі пошуків невдач та їхнього подолання; оптимізації педагогічного процесу, оскільки предметом аналізу виступають і педагогічні засоби, і технології, і зміст [10, с. 92]; *прогностичну*, що дозволяє більш ефективно вибудовувати педагогічну взаємодію та бачити відповідні перспективи

навчання учнів завдяки екстраполяції діагностичних висновків.

Іноземні вчені у своїх дослідженнях зображають структуру діагностичної компетентності майбутніх фахівців як модель з трьома основними компонентами, циклічними етапами у процесі діагностування.

Підготовчий етап, який включає визначення мети діагностики, спостереження за процесом навчання кожного студента. На цьому етапі активізуються базові діагностичні навички, якими володіє викладач (методи збору інформації про студентів, якість тестових завдань, характеристика студентів).

Діяльнісний, що передбачає систематичні дії для постановлення надійних діагнозів, зокрема передбачення рівня успішності студентів та можливих труднощів у процесі навчання на основі зібраної інформації з різних джерел, а також інтерпретування даних, порівняння передбачуваних результатів із реальними.

Завершальний, який передбачає педагогічні дії, що включають імплементацію результатів діагностування, зокрема надання зворотного зв'язку: окреслення індивідуальної траєкторії розвитку кожного студента із зазначенням поточного рівня знань та шляхів вдосконалення [19, с. 188].

Отже, діагностична компетентність викладача іноземних мов ВВНЗ – комплексне поняття, яке має певну структуру, професійну спрямованість. Але, попри велику кількість наукових праць, треба зауважити, що ця проблема досліджується частково й тому висвітлюється не повністю. Зокрема *діагностичну компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ* можна розглядати як інтегровану особистісно-психологічну здатність та готовність до здійснення педагогічної діагностики та діагностичного супроводу, постійного збору даних щодо рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності слухачів (курсантів, офіцерів), їхнє узагальнення та формування подальшого орієнтаційного поля суб'єкта навчання на основі знань різноманітних діагностичних засобів; умінь самостійно планувати та організувати діагностичні заходи; досвіду технологічного забезпечення діагностичних процедур, а також особистісного ставлення до діагностичної діяльності та постійного самовдосконалення в ній. Аналіз наукових розвідок дозволяє виокремити такі її основні структурні компоненти, як *ціннісно-мотиваційний*, *когнітивний*, *операційний* та *рефлексивний* (рис. 1).

Ціннісно-мотиваційний компонент діагностичної компетентності викладачів іноземних мов визначає особисту спрямованість та мотиваційну сферу особистості викладача іноземних мов ВВНЗ. Адже розвиток будь-якої сфери діяльності фахівця актуалізує необхідність акцентування уваги насамперед на особистісних потребах,



Рис. 1. Зміст та структура діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

інтересах, самоцінності, індивідуальності, мотивації, особистісному та професійному зростанні, що своєю чергою стимулює їхню професійну діяльність і творчу активність.

У своїх наукових розвідках вчені наголошують на важливості формування аксіологічного базису майбутніх викладачів іноземних мов, який впливає на вміння оптимально та якісно розв'язувати проблемні ситуації. М. Раковська, наприклад, акцентує увагу на тому, що викладач іноземних мов має бути не лише професійним і здатним викладати іноземну мову, а й розвивати свою ціннісну сферу через актуалізацію аксіологічного компоненту [12, с. 228].

У даному дослідженні для виокремлення ціннісно-мотиваційного компоненту була взята до уваги думка Ю. Шайгородського, який у своїх дослідженнях стверджував, що поняття цінності близьке до поняття «значення», а коли йдеться про значення чогось, то мислять не стільки про сам предмет, скільки про ту роль, яку він може відіграти в житті людей із погляду задоволення їхніх потреб, інтересів, мети діяльності. Такий підхід пов'язує поняття цінностей із реальністю людського існування, суспільною значущістю, із забезпеченням життєдіяльності людини. Для науки та практики необхідно реалізовувати комплекс таких умов, які сприяли б гармонізації особистісного та суспільного джерел розвитку формування активної соціальної та моральної позиції, ціннісних орієнтацій, адекватних завданням і цілям сучасності [14, с. 88].

Ціннісно-мотиваційний компонент діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ характеризується їхнім позитивним ставленням до діагностичної діяльності, усвідомлення значення розвиненості діагностичної компетентності для успішної професійної діяльності та охоплює ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви,

переконання, установки, прагнення до постійного вдосконалення діагностичної компетентності, творчого підходу до реалізації діагностичної функції, здатність до самоаналізу, самооцінювання, критичного та творчого мислення й націлювання на конкретний результат.

Когнітивний компонент діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ характеризує інтелектуальну сферу їхньої діяльності й полягає в наявності системних діагностичних знань.

Український педагогічний словник С. Гончаренка визначає поняття «знання» особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, невіддільними якостями яких є їхня систематичність, усвідомленість, осмисленість. Окрім того, знання є складником світогляду людини, значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди й переконання, вольові риси особистості, характер; вони є одним із джерел нахилів та інтересів людини, необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань і передаються через цілеспрямоване навчання, тому мають бути науковими [4, с. 131].

Науковці В. Стрельников, О. Застело, О. Рибчук, С. Покрова, які досліджували різноманітні компетентності викладача в системі післядипломної освіти, виокремлюють когнітивний компонент як один із ключових.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури з порушеного питання зроблено висновок, що викладачі іноземних мов ВВНЗ мають володіти не лише фаховими знаннями, а й системою діагностичних знань. Саме тому когнітивний компонент діагностичної компетентності викладача іноземних мов ВВНЗ включає: усвідомлення завдань, особливостей та методик діагностики рівнів розвитку (формування) ІКК слухачів (офіцерів,

курсантів); знання особливостей конструювання діагностичного інструментарію. Науковці Л. Кухар, В. Сергієнко [8, с. 56] та А. Х'юз [18, с. 11-25] переконані, що ґрунтовні знання завдань, усвідомлення особливостей та методик діагностування рівнів розвитку ІКК слухачів (офіцерів, курсантів) полягають у знанні класифікацій мовних тестів за їхнім призначенням, різновидом, методом тестування; знанні різноманітних форм тестових завдань; знанні тестової термінології, сутності специфікацій тестів, етапів та процесу конструювання тестових завдань.

Операційний компонент діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ полягає в розвиненості діагностичних умінь для ефективного і професійного конструювання діагностичного інструментарію, опрацювання результатів діагностичних даних, надання зворотного зв'язку, формулювання діагностичних висновків щодо стану розвитку ІКК слухачів (офіцерів, курсантів) для здійснення своєчасного педагогічного впливу на суб'єкти навчання з метою зміни стратегії навчання слухачів (офіцерів, курсантів).

Зазначений компонент визначає здатність і готовність викладача іноземних мов ВВНЗ до діагностичної діяльності, що передбачає ефективне виконання всіх етапів алгоритму конструювання діагностичного інструментарію, цифрову грамотність і застосування широкого спектра ІКТ у процесі діагностичної діяльності, застосування для збору інформації сучасних діагностичних методик та інструментів діагностування, а також уміння використовувати діагностичну інформацію для надання зворотного зв'язку, щоби своєчасно здійснювати педагогічний вплив на суб'єктів навчання.

Особливості алгоритму конструювання діагностичних інструментів висвітлені в працях вітчизняних (Л. О. Кухар, В. П. Сергієнко, І. Є. Булах, М. Р. Мруга) та іноземних вчених (А. Х'юз).

Особливості алгоритму проведення діагностичних заходів щодо визначення рівня розвитку ІКК слухачів (курсантів, офіцерів) вимагає від викладачів іноземних мов виконання нижченаведених етапів [1; 8; 18].

1. *Аналіз потреб та визначення мети тестування.* На цьому етапі перед конструюванням тестових завдань викладач іноземних мов вищої школи має визначити мету тесту для вибору формату та завдань, яка передбачає знання цільової аудиторії, ймовірні дії або рішення, які необхідно прийняти за результатами тестування, збір даних про точні вимоги кандидатів. Якщо викладач має інформацію щодо попереднього рівня володіння іноземною мовою, то збір даних може відбуватися зважаючи на безпосередні особисті знання викладачів щодо своїх слухачів (курсантів, офіцерів), а також вимоги навчальних програм. Важливим аспектом на етапі аналізу потреб та мети

тестування є визначення ресурсних можливостей викладачів іноземних мов та забезпечення матеріальними ресурсами, необхідними для збору необхідної інформації, що включає: витрати на забезпечення людськими ресурсами (автори тестів, екзаменатори, допоміжний персонал тощо), наявність інфраструктури (екзаменаційні кімнати), текстові та обчислювальні засоби, матеріали та обладнання для ксерокопіювання та друку.

2. *Планування.* На цьому етапі викладачі іноземних мов мають здійснити розподіл процесу розроблення діагностичного інструментарію на послідовні кроки, а також розробити план дій щодо забезпечення ефективного керування процесом, наявними ресурсами з метою своєчасного та ефективного завершення кожного етапу конструювання тестових завдань зі встановленням часових меж, визначенням завдань на кожному етапі з баченням кінцевого продукту.

3. *Розроблення / конструювання.* На цьому етапі викладач іноземних мов вищої школи формує специфікацію тесту, зокрема добирається зміст матеріалів, перелік тем, на основі яких конструюються тестові завдання, обирається формат, різновиди тестових завдань.

4. Етап, який безпосередньо пов'язаний із конструюванням тестових завдань – це *виробничий етап*. На цьому етапі викладач іноземних мов вищої школи має перевірити розроблені тестові завдання з подальшим проходженням процесу модерації колегами-експертами з метою корегування завдань, усунення слабких сторін, з'ясування відповідності розроблених тестових завдань специфікаціям тесту. Також для того, щоби діагностичний інструментарій пройшов повноцінну експертизу, тестові завдання мають апробуватися на відповідній вибірці слухачів (курсантів, офіцерів). Тестові завдання мають пройти декілька стадій апробації, зокрема *випробування (trialling)* – апробація тестових завдань на репрезентативній вибірці слухачів, що дає змогу отримати необхідну інформацію щодо продуктивності проходження мовного тестування та відповідних характеристик вимірювання якості тестових завдань; *pretesting (попереднє тестування)* – апробується на вибірці великої групи слухачів за умов, які є більш наближеними до справжніх умов тестування. Статистичний аналіз результатів попереднього тестування дає підґрунтя для забезпечення перевірки якості тесту за такими критеріями, як валідність, надійність, репрезентативність...; *пілотне (piloting) випробування*, що полягає в апробації тестових завдань на невеликій групі слухачів, які надають відгук щодо різноманітних аспектів виконання тестових завдань.

5. На *адміністративному етапі* відбувається оформлення остаточного варіанту мовного тесту та проведення тестування.

6. *Моніторинг*. Збір даних для проведення статистичного аналізу щодо виконання тестових завдань, опрацювання результатів зворотного зв'язку, отриманих від слухачів, які стосуються складності завдань та проходження тестування, та колеґ-викладачів іноземних мов щодо перегляду та вдосконалення діагностичного інструментарію та процесу проведення діагностичних заходів.

Викладачі іноземних мов вищої військової школи мають володіти уміннями виконувати всі етапи алгоритму проведення діагностичних заходів, оскільки без належного наукового обґрунтування діагностичний інструментарій може стати причиною хибного враження щодо знання чи незнання слухача. Варто зазначити, що залежно від мети та завдань, на які націлений відповідний мовний тест, процедура конструювання тестових завдань може відрізнятися, оскільки різні види мовних тестів мають свої особливості, однак етапи алгоритму створення діагностичного інструментарію є одними й тими самими для всіх мовних тестів [8, с.55].

Не менш важливою частиною операційного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищої військової школи є їхня здатність до ведення та налагодження успішної комунікації під час проведення діагностичних заходів. Професійно-педагогічна комунікація, на думку Н. Волкової, є основною формою педагогічного процесу, яка реалізується під час спільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що опосередкована взаємообміном інформацією, ефективність якої визначається засвоєнням її учасниками загальнолюдського досвіду, суспільної, педагогічної, комунікативної, моральної та інших цінностей, знань, способів комунікативної діяльності. Професійно-педагогічна комунікація впливає на розвиток психічних якостей особистості. Саме викладач несе головну відповідальність за успіх комунікації як фахівець, здатний долати труднощі та перешкоди у взаєморозумінні, які можуть виникати під час комунікативних ситуацій, обирати найдоцільніші засоби комунікації, долати, врегульовувати конфліктні ситуації [2, с. 7-9]. Дослідниця також виокремлює діагностичну функцію як одну із функцій професійно-педагогічної комунікації, що передбачає постійний зворотний зв'язок, який дає змогу отримувати й аналізувати інформацію, характеризувати емоційно-вольові стани, робити відповідні висновки [2, с.14].

Завдання діагностики рівня володіння іноземною мовою полягає у визначенні сильних та слабких сторін не лише групи слухачів, а індивідуально кожного слухача, що передбачає надання докладного зворотного зв'язку із зазначенням конкретних шляхів усунення мовних та мовленнєвих хиб щодо їхнього рівня володіння іноземною мовою [16, с. 208; 22, с. 3; 17 с. 279].

Треба також зазначити, що ефективна комунікація залежить і від уміння викладача іноземних мов вищої військової школи вміло володіти та використовувати свої емоції. Це вміння є важливим, оскільки викладачеві іноземної мови ВВНЗ та необхідно демонструвати витримку, рівновагу, самоконтроль, швидкі й адекватні реакції на різноманітні ситуації, які виникають під час діагностичних заходів, задля того, щоби віднаходити правильні рішення розв'язання проблемних питань [11, с. 442].

Рефлексивний компонент діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є важливим у контексті критичного осмислення своєї діагностичної діяльності, а саме: самоаналізу, самоосвіти, долання професійних невдач, усвідомлення себе суб'єктом своєї професійної діяльності з метою самовдосконалення й розвитку ІКК студентів.

Педагогічна рефлексія дає змогу не лише фокусуватися на самопізнанні, професійному розвитку, а й допомагає творчо осмислювати свої дії, розв'язувати проблемні ситуації, планувати свою діяльність долати внутрішні конфліктні стани, набувати нових смислів і цінностей [8, с.13].

Для викладачів іноземних мов ВВНЗ рефлексія відіграє важливу роль із погляду перегляду ідей та педагогічних принципів, які збагачують їхню практичну діяльність. У працях іноземних вчених зосереджено увагу на тому, що педагогічна рефлексія викладачів іноземних мов ВВНЗ сприяє критичним міркуванням щодо їхніх професійних можливостей, а також позитивно впливає на процес їхнього професійного розвитку впродовж усього життя. З цієї метою викладачам іноземних мов вищої військової школи доцільно використовувати низку різноманітних інструментів педагогічної рефлексії, таких, як портфоліо, журнали, застосування кейс-технологій, автобіографії та інші [20, с. 251].

Педагогічна рефлексія дає змогу викладачам іноземних мов вищої військової школи контролювати своє професійне вдосконалення в системі післядипломної освіти, самостійно визначаючи його сутність і напрями. Окрім того, викладачеві іноземних мов вищої школи важливо переосмислювати та переглядати діагностичний інструментарій з огляду на швидкі зміни процесів цифровізації. Отже, рефлексивна практика є наріжним камінням розвитку автономії викладачів іноземних мов, розширяючи їхні можливості щодо безперервного розвитку.

Висновки. Теоретичний аналіз наукових праць дає змогу стверджувати, що діагностична компетентність є інтегративною особистісно-психологічною характеристикою людини, яка полягає в здатності та готовності до здійснення педагогічної діагностики та діагностичного супроводу, постійного збору даних щодо рівня розвитку іншомовної

комунікативної компетентності слухачів (курсантів, офіцерів), їхнього узагальнення та формування подальшого орієнтаційного поля суб'єкта навчання на основі знань різноманітних діагностичних засобів; умінь самостійно планувати та організувати діагностичні заходи; досвіду технологічного забезпечення діагностичних процедур, а також особистісного ставлення до діагностичної діяльності та постійного самовдосконалення в ній.

Дослідження різних підходів до визначення структури та змісту діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ дав змогу виокремити та обґрунтувати такі її структурні компоненти, як *ціннісно-мотиваційний* (цінності, мотивації, інтереси, установки, позитивне ставлення до діагностичної діяльності, переконання, прагнення до постійного вдосконалення власної діагностичної компетентності), *когнітивний* (системні діагностичні знання: усвідомлення завдань, особливостей та методик діагностики рівнів розвитку (формування) ІКК слухачів (офіцерів, курсантів); особливості конструювання діагностичного інструментарію), *операційний* (здатність викладачів іноземних мов ВВНЗ діагностувати рівень розвитку ІКК слухачів (офіцерів, курсантів); здійснювати діагностичний супровід (збір та узагальнення даних щодо рівня розвитку ІКК слухачів (курсантів, офіцерів); надавати зворотний зв'язок; формувати подальше орієнтаційне поле суб'єктів навчання); передбачати результати власної педагогічної діяльності; здатність до успішної комунікації; уміння володіти своєю емоційною сферою під час проведення діагностичних заходів;) та *рефлексивний* (критичне осмислення своєї діагностичної діяльності, перегляд діагностичного інструментарію).

Результатом впровадження цих компонентів має стати розвинена діагностична компетентність викладача ВВНЗ, здатного й готового успішно вести діагностичну діяльність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навч. посіб. Київ, 2006. 160 с.
- Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ, 2006. 255 с.
- Гац Г. О. Педагогічна діагностика у процесі навчання фізичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.02. Луцьк, 2011. 20 с.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с
- Гребенюк Л. В. Формування готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до професійної взаємодії у міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 264 с.
- Застело О. В. Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 375 с.
- Крикун В. Д. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 244 с.
- Кухар Л. О., Сергієнко В. П. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. / Л. О. Кухар, В. П. Сергієнко. Луцьк, 2010. 182 с.
- Литвиненко С. Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1.2. С. 11-14.
- Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя посадових класів до діагностичної діяльності : дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 476 с.
- Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
- Раковська М. А. Компонентна структура формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в університетах Польщі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. №2. С. 226-232
- Рогульська О. Концепція підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Вінниця, 2019. Вип. 58. С. 31–37
- Шайгородський Ю. Ціннісні трансформації в період суспільних змін. *Соціальна психологія*. 2009. № 3. С. 86–94
- Шалигіна Н. П. Розвиток комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів у процесі військово-професійної підготовки до участі в міжнародних миротворчих операціях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 276 с.
- Alderson J. C. (2005) Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface Between Learning and Assessment London: *Continuum*, 284 pp.
- Edelenbos P., Kubanek-German A. Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence.' (2004) *Language Testing*. 21 (3) : 259-283. doi:10.1191/0265532204lt284oa.
- Hughes, A. (2003) Testing for Language Teachers. 2nd Edition, Arthur Hughes, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732980>, 251 pp.
- Klug, J., Bruder, S., Schmitz, B. (2015). Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching*. 22. 1-24. 10.1080/13540602.2015.1082729.
- Manzano Vázquez, Borja. (2018). The notion of reflection in language teacher education. *Crystals beneath the Surface: Selected Essays in Honour of Celia M. Wallhead*, 243-257.
- Ohle, A., McElvany, N. (2015). Teachers' diagnostic competences and their practical relevance. Special Issue Editorial. *Journal for educational research online*, 5-10.
- Reed. D. (2006). Diagnostic Assessment in Language Teaching and Learning. 10 (2), Michigan State University. 1-8.

МОДЕЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА НА ОСНОВІ ТЕОРІЇ НЕЧІТКИХ МНОЖИН

MODELLING OF THE TEACHER'S ACTIVITY BASED ON FUZZY SUBSTANTIATION

Метою роботи є обґрунтування доцільності математичного моделювання професійної діяльності викладача на основі теорії нечітких множин в контексті інтегративного підходу. Методологія дослідження передбачає одночасний розгляд кількох (в ідеалі – усіх) складових діяльності викладача. Нечіткий підхід математизує ситуацію і сприяє чіткості її розгляду, і, на відміну від традиційного математичного моделювання, акцентує якісні оцінки, зосереджуючи увагу на суті педагогічних явищ. Наукова новизна дослідження полягає у використанні інтегративного підходу для координації аспектів професійної діяльності викладача, використовуючи поняття міри розподілу в моделях нечіткого вибору такої діяльності. Конкретизовано теоретичні положення теорії нечітких множин на прикладі профілактики і дослідження процесу професійного вигорання викладача. Оскільки на сьогодні знайдено застосування лише для елементарної алгебри нечітких множин, у нашому дослідженні робиться спроба використати теорію і методологію нечітких множин у процесі інтеграції складових професійної діяльності викладача на прикладі аналізу синдрому професійного вигорання. Ефективність такого підходу підтверджується тим, що практично усі педагогічні явища за своєю природою є нечіткими, а ефективна професійна діяльність викладача вимагає інтеграції її окремих аспектів. Висновки: переважна більшість моделей, що стосуються проблем професійної діяльності викладача представляють окремі аспекти діяльності викладача чи його професійної підготовки, однак практично ніде не моделюється процес професійної діяльності в єдності всіх його аспектів. Водночас, використання нечіткого підходу має ряд переваг перед традиційними методами. Природно, що нечіткий підхід повинен поєднуватися з іншими загальноприйнятими підходами. Найбільш перспективним є розвиток математичного моделювання професійної діяльності викладача як інтеграції декількох різних нечітких математичних моделей у концептуальну модель діяльності.

Ключові слова: моделювання, професійна діяльність, викладач, єдність, інтегративний підхід, нечіткий підхід.

The goal of the article is to make fuzzy substantiation of the reasonability of mathematical modeling of teachers' professional activity in the context of integrative approach. Methodology of the research involves simultaneous consideration of some (perfectly – all) components of teachers' activity. The fuzzy method mathematizes the situation and contributes to clarity of its consideration, and, contrary to the traditional mathematical modeling, stresses the quality characteristics, focusing on the essence of pedagogical phenomena. Scientific novelty of the research is in the use of an integrative approach to coordinate the aspects of teachers' professional activity, applying the concept of measure of such activity distribution in the models of fuzzy choice. The work specifies theoretical principles of the fuzzy sets theory on the example of preventive inspection and study of the process of teachers' professional burnout. Nowadays, practical application is only found for the elementary algebra of fuzzy sets, and the current research is an attempt to use the theory and methodology of fuzzy sets in the process of integration of the constituents of teachers' professional activity on the example of analysis of the professional burnout syndrome. Efficiency of such approach is confirmed by the fact that almost all pedagogical phenomena are fuzzy by their nature, whereas the efficient professional activity of teachers requires integration of its all aspects. Conclusion. Most models that refer to the problem of teachers' professional activity represent individual aspects of teachers' activity or their professional training. However, the process of professional activity as an integrity of all aspects is almost nowhere modeled. Moreover, use of the fuzzy approach has some advantages over the traditional methods. Therefore, the fuzzy method should be combined with other generally accepted approaches. The most prospective one is development of the mathematical modeling of teachers' professional activity as an integration of several different fuzzy mathematical models into a conceptual model of activity. **Key words:** modeling, professional activity, teacher, integrative approach, fuzzy approach.

УДК 377.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.21>

Дутка Г.Я.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри вищої математики
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Гаврилюк М.В.,

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

Якимович Т.Д.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
технологічної освіти, креслення
та комп'ютерної графіки
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми. Поняття, якими оперує педагогічна наука надзвичайно складні і багатопланові. У діяльності вчителя поєднується консервативний характер і необхідність творчого відношення вчителя до праці. Математичне моделювання професійної діяльності вчителя в широкому значенні об'єднує можливості використання сучасного математичного апарату і кібернетики, теорії інформації і комп'ютерної техніки, синергетичного й інтегративного підходу. Ряд проблем професійної діяльності фахівців успішно вирішуються шляхом науково обґрунтованого їх моделювання із залученням традиційних і новітніх уявлень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Переважна більшість педагогічних досліджень «внаслідок суб'єктивності людського мислення, приблизного характеру оцінок і лінгвістичного опису є нечіткими за своєю природою і вимагають для належного опису відповідного поняттєвого апарату» [7, с. 100]. Створення такого апарату пов'язане з ім'ям Л. Заде [16], який у 1965 році запропонував теорію нечітких множин, яка стала могутнім інструментом для розв'язання широкого кола проблем, де значне місце займають суб'єктивні, неформалізовані і неструктуровані знання [16]. Таким чином, педагогічний процес має

нечітку логіку, яка означає його логічну неоднорідність і нерівномірність.

У розробці математичного моделювання професійної діяльності вчителя ми спиралися на наукові розробки таких вчених як Вагин В. [2], Ительсон Л., Подласий І., Bersini Н., Fung L., Furukawa В., Kasprzyk J. [15], а також основи нечіткого підходу (Іванова В., Кушнір В., Ягер М., Фу Л.С., Шубін І., Bellman R., Borkowski L., Gero J., Tanaka K., Zadeh L. [16], Jakubowski M. [14] та інших.

Напрями застосування апарата нечіткої логіки для розв'язання завдань педагогічної діагностики та для оцінки репрезентативності експерта активно вивчали І. М. Цідило та Л. Е. Гризун [3; 13]. Аналіз проблеми застосування теорії нечітких множин для оцінки ефективності просування студента освітньою траєкторією покладено в основу наукових досліджень М. Мальтекбасова та М. Скиби [5].

Основи нечіткої логіки як важливий компонент фахової підготовки майбутніх вчителів математики та інформатики розглядали у своїх працях М. Родионов, І. Акімова, Г. Шабанов, Ю. Рамський, І. Твердохліб [8; 9].

Науковці А. Большаков, І. Вешнева, Л. Мельников., Л. Перова [1], а також І. Цідило, О. Туржанська [11; 12], широко досліджували застосування теорії нечітких множин до задач оцінки й управління формування компетенцій; програмні комплекси та середовища нечіткого моделювання педагогічних явищ.

Науковці А. Слепцов, М. Зоденкамп описували м'які та нечіткі знання в прийнятті управлінських рішень [10]. М. Коляда – програмні пакети для педагогічного прогнозування на засадах теорії нечітких множин [4].

Можливості нечіткого підходу в професійній діяльності вчителя перебувають нині на стадії розробки варіативних моделей. Одночасний розгляд результативності процесу навчання і предметно-методичної підготовки вчителя можна розглядати як показник і чинники його професійної діяльності. Переваги такого підходу, розробленого для виробничих умов у праці «Нечетные множества и теория возможностей: последние исследования» [6, с. 352], полягає в тому, що, оскільки вчитель мислить нечіткими поняттями, то евристична модель, в якій використовуються лінгвістичні змінні, повинна давати кращу пізнавальну імітацію, ніж модель, заснована на традиційних методах. Внаслідок реалізації нечіткого алгоритму буде отримана функція належності до нечіткої множини. Таким чином, однією важливих проблем моделювання професійної діяльності вчителя є математичне моделювання на основі теорії нечітких множин, зокрема за допомогою лінгвістичних змінних.

Мета статті. Основним завданням пропонованої статті є обґрунтування доцільності

математичного моделювання професійної діяльності вчителя на основі теорії нечітких множин. Оскільки це завдання є надто широким, ми обмежилися важливим прикладом використання нечітких лінгвістичних змінних.

Виклад основного матеріалу. Нечіткий підхід одночасно математизує ситуацію і сприяє чіткості її розгляду, акцентуючи якісні оцінки, зосереджуючи увагу на суті явищ. На наш погляд, поняття міри розподілу доцільно використати в моделях нечіткого вибору професійної діяльності вчителя. Відмінність в мірі розподілу відображає відмінність в мірі ясності між твердженнями про вибір альтернатив. Природно, що постійна необхідність вибору альтернативи є одним з атрибутів діяльності вчителя.

Формально лінгвістична змінна представляється п'ятіркою $\langle X, T(X), U, G, F \rangle$, де: X – назва змінної; $T(X)$ – терм-множина змінної X ; U – універсальна множина з базовою змінною u ; G – синтаксичне правило, що породжує назви (терми) Y значень змінної X ; F – семантичне правило, яке ставить у відповідність кожній нечіткій змінній Y її значення $F(Y)$, тобто маємо нечітку підмножину $F(Y)$ універсальної множини U . Як один з підходів до такого дослідження пропонуємо використати міру ефекту розрізнення інформації про нечіткі об'єкти.

Нехай, наприклад, маємо два висловлювання: p («вчитель вчить учня»), q («вчитель вчить людину»). Зв'язок між цим двома висловлюваннями полягає в тому, що якщо твердження p істинне, то q також обов'язково мусить бути істинним. Формально це записується у вигляді: $p \rightarrow q$, що означає « p спричиняє q ».

Розглянемо два твердження: p (« $Y \in P$ »), q (« $Y \in Q$ »), де Y – суб'єкт тверджень; P і Q – окремі предикати, що характеризують суб'єкт Y . Предикати P і Q представлені у вигляді множин (чітких або нечітких). Якщо $P \subseteq Q$, то $p \rightarrow q$. В цьому випадку кажуть, що твердження p більш інформативне, ніж твердження q . Міру розрізнення об'єктів визначають як міру розділення множин, що характеризують кожний об'єкт [6].

Для ідентифікації об'єкта необхідно мати опис властивостей різної розмірності. Для ідентифікації поняття «хороший вчитель» необхідний опис ряду таких ознак як предметні знання, педагогічна майстерність, методична підготовка і т.п. Якщо збільшувати розмірність предиката, який характеризує суб'єкти, то буде зростати інформативність відповідного висловлювання.

Наприклад, для двох висловлювань pV («Вітольд вчитель з якісними предметними знаннями, що володіє педагогічною майстерністю і методичною підготовкою») і qV («Вітольд вчитель з якісними предметними знаннями, що володіє педагогічною майстерністю»), маємо $p \rightarrow q$. Іншими словами, твердження pV , що містить опис

методичної підготовки вчителя, більш інформативне, ніж твердження qV без нього.

При творчому підході людина, яка приймає рішення, повинна щось зробити для того, щоб усунути розходження між промодельованим виходом і виходом реальної проблеми. Одним з перевірених часом методів для цієї мети є «розмивання» обчисленого виходу. Щоб проілюструвати це, покладемо, що вихід альтернативи для перевірки шляхом тестів творчого рівня вчителів дорівнює 247 вчителів в деякому регіоні країни. Цей результат соціолог може представити «приблизно 250 вчителів» або «трохи меншим 250 вчителів». Образ дії, за допомогою якого «розмивається» ситуація, залежить від таких чинників, як спосіб моделювання проблеми і упередженість приймаючої рішення людини при недостатній інформації.

Такий нечіткий вихід розглядається як оцінка рівня творчості викладацького корпусу в регіоні для даної альтернативи. Строгість у твердженні «кількість творчо працюючих вчителів рівна 247 чоловік» повністю виключає можливість того, що їх число 446 чоловік. У протилежність цьому, твердження «кількість творчо працюючих вчителів досягає приблизно 250 чоловік» не усуває можливості того, що їх нараховується 246 або 253.

Тому нечітке твердження більш придатне для складних проблем. Коли проблемна ситуація нестійка і складна, її буде супроводити нечіткість у виході і виграші кожної альтернативи, а також в рівні бажання приймаючої рішення людини. Шуканий рівень називають нечітким, якщо той визначається як нечітка підмножина, наприклад, як «близько 250 осіб».

Так, у наведеному нами прикладі істотною є наявність достатньої кількості творчо працюючих вчителів, а не їх точне число. Таким чином, нечіткий підхід, зокрема при вивченні творчої діяльності вчителя, сприяє розвитку досліджень суті явища, а не його статистичної характеристики.

Професійне вигоряння – вкрай негативне явище, що послаблює фахову діяльність людини. Для багатьох професій, виконання професійних функцій тісно пов'язане з ризиком професійного вигоряння. Насамперед це торкається професій, які вимагають близьких інтерперсональних контактів і емоційної віддачі.

Сучасна школа ставить все вищі вимоги, особливо такі, які інтенсивно втягують вчителя в процес освіти і створюють умови для багатьох стресових ситуацій. Емоційне навантаження, якому піддаються вчителі в зв'язку з перманентними реформами, змінами навчальних програм, замінами підручників створює почуття недостатньої стабільності, а також почуття сумніву в результатах власної праці.

Якщо вчитель зобов'язаний вчити класи з наповненням більше 30 чоловік, то отупляюча рутина,

вдома і небажання працювати з'явиться рано чи пізно, навіть якщо мова йде про молодого ентузіаста своєї справи. Істотним чинником появи синдрому професійного вигоряння є також низький рівень винагороди в державній освіті.

Головні ознаки синдрому професійного вигоряння: вичерпання – емоційне і психологічне як результат втоми або пересичення інтенсивністю контактів з великою кількістю людей («нічого мене останнім часом не торкається», «не можу мати намір з силами, щоб діяти результативно і планомірно», не можу примусити себе вбиратися на наступну вершину, це не має значення» і інш.); деперсоналізація – полягає в байдужому ставленні до учнів, усуненні від складних професійних проблем, від контактів з учнями і їх батьками, небажання до позаурочних занять, обвинувачення учнів («в цих умовах не можу працювати, ніхто б не міг: телефони не працюють, всі вставляють мені палиці в колеса»); почуття приниження власної гідності, яке веде до втрати сатисфакції і професійного задоволення, обвинувачення себе, почуття неадекватності своїх можливостей стосовно вимог ситуації.

Для профілактики і дослідження процесу професійного вигоряння вчителя доцільно використати методи теорії розпізнавання образів і теорії нечітких множин. Одна з найбільш важливих проблем полягає у визначенні «пошкоджень» в нормальній або творчій діяльності в залежності від зовнішніх умов і особливостей конкретної особистості вчителя. Хоча кваліфіковані педагоги і психологи можуть вирішувати ці задачі, число компетентних експертів незначне, і їм важко передати досвід і інтуїцію іншим.

Для отримання оптимальних рішень такого роду проблем необхідно застосувати теорію нечітких множин. У наш час знайдено застосування лише для елементарної алгебри нечітких множин. Робиться також спроба ознайомити з поняттями теорії і методологією нечітких множин представників різних професій, які зацікавлені в методах дослідження впливу психологічних та інших чинників на результат і діяльність фахівця. Однак практично всі такого роду дослідження проводяться в рамках точних і прикладних технічних наук або для розв'язання виробничих проблем: наприклад, для дослідження впливу землетрусів на споруди і споруди. Було висловлене припущення, що проблему оцінки пошкодження можна розглядати на основі теорії розпізнавання образів [6, с. 315].

Визначення міри професійного вигоряння можна оцінювати, наприклад, по шкалі 0-10, де 0 відповідає відсутності синдрому професійного вигоряння, а 10 – повній деперсоналізації особистості і втраті професійних якостей. Ця класифікація нестрога, однак передбачається, що кожному класу відповідає рекомендація щодо профілактики

синдрому або його усунення (відпустка, зміна стилю роботи, консультація у лікаря тощо). Якщо міра синдрому віднесена до класу «що руйнує», то рекомендація буде полягати в тому, щоб змінити професію і пройти курс психологічного або неврологічного лікування. У разі сильного або помірного синдрому психіка вчителя потребує тривалого відпочинку, пошуку нових інтересів і контактів з новими людьми. При слабкому синдромі рекомендується короткий відпочинок або можливість зайнятися улюбленою справою.

На наш погляд, переважна більшість моделей, що стосуються проблем професійної діяльності вчителя (принаймні, відомих нам моделей) представляють або окремі аспекти діяльності вчителя, або питання його професійної підготовки, однак практично ніде не моделюється процес професійної діяльності в єдності всіх його аспектів.

Не вирішивши питання про інтерпретацію значення нечітких змінних, не можна приступити до практичного моделювання систем, що використовують нечіткі поняття. Для цього розглядаються методи підбору значення для первинних термів, а також синтаксичних і семантичних правил, згідно з якими можна вибирати найбільш відповідні нечіткі змінні для формування узагальнених понять в формі, близькій до природної мови. Багато які відомі алгоритми при відборі істотних значень ознак не враховують міри їх значущості для узагальненого поняття, що формується, хоч вона, як правило, далеко не однакова.

Спираючись на розробки в теорії нечітких множин В. Вагіна [2], розглянемо можливості математичного підходу до моделювання професійної діяльності вчителя. У першому наближенні про міру значущості кожного значення можна судити по частоті його появи у вибірці окремих прикладів. Залежно від цієї частоти можна забезпечити узагальнене поняття нечіткими змінними природної мови, що формується з терма-множини $T(X)$, які визначаються деяким синтаксичним правилом G . Наприклад, в педагогічній діагностиці система повинна сформулювати нечітке узагальнене поняття, яке буде мати вигляд:

СИНДРОМ z_0 = ЯК ПРАВИЛО ВЕЛИКИЙ СТАЖ РОБОТИ & (ЧАСТО (ГОЛОВНІ БОЛІ & ВТОМА) У ІНОДІ (ПОЧАТКОВА СТАДІЯ & ПРОФЕСІЙНИЙ ІНТЕРЕС).

Це нечітке поняття за формою і змістом дуже близьке до наступної фрази на природній мові: «Цей синдром, ЯК ПРАВИЛО, виявляється у педагогів з великим стажем роботи; він ЧАСТО супроводиться головними болями і втомою, ІНОДІ, в ПОЧАТКОВІЙ стадії спостерігається відсутність професійного інтересу».

Висновки. Таким чином, використання нечіткого підходу моделюванні в професійній діяльності вчителя має ряд переваг перед традиційними

методами. Природно, що нечіткий підхід повинен поєднуватися з іншими загальноприйнятими підходами. Найбільш перспективним, на наш погляд, є розвиток математичного моделювання професійної діяльності вчителя як інтеграції декількох різних нечітких математичних моделей у концептуальну модель такої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Большаков А. А., Вешнева И. В., Мельников Л. А., Перова Л. Г. Применения теории нечетких множеств к задачам оценки и управления формированием компетенций: описание проблемы и подход к ее разрешению. *Вестник АГТУ. Сер. Управление, вычислительная техника и информатика*. 2013. № 3. С. 174–181.
2. Вагин В.Н. Дедукция и обобщения в системах принятия решений. Москва: Наука, 1988.
3. Гризун Л. Е. Напрями застосування апарата нечіткої логіки для розв'язання завдань педагогічної діагностики. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2014. Вип. 1 (22).
4. Коляда М. Г. Програмні пакети для педагогічного прогнозування на засадах теорії нечітких множин. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 37, № 5. С. 127–135.
5. Мальтекбасов М. Ж., Скиба М. А. Проблема применения теории нечетких множеств для оценки эффективности продвижения студента по образовательной траектории / Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган. *Вестник ПГУ. Серия педагогическая*. 2010. № 2. С. 159–163.
6. Нечетные множества и теория возможностей: последние исследования. Москва: Радио и связь, 1986.
7. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. Київ: Україна, 1998.
8. Рамський Ю. С., Твердохліб І. А. Основи нечіткої логіки – важливий компонент фахової підготовки майбутніх вчителів інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2016. № 18. С. 6–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2016_18_4.
9. Родионов М. А., Акимова И. В., Шабанов Г. И. Элементы «нечеткой математики» как компонент профессиональной педагогической подготовки будущих учителей математики и информатики. *Интеграция образования*. Т. 21, № 2. 2017. С. 286–302.
10. Слепцов А. І., Зоденкамп М. А. М`які та нечіткі знання в прийнятті управлінських рішень. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. С. 133-141.
11. Туржанська О. С. Застосування апарату нечіткої логіки для аналізу педагогічних систем. *Збірник наукових тез МІ ВНЗ*. 2017. URL: <http://library.vspu.net/handle/123456789/1364?locale-attribute=ua>. С. 219–221.
12. Цідило І. М. Програмні комплекси та середовища нечіткого моделювання педагогічних явищ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Вип. 36. С. 460–464.

13. Цідило І. М. Застосування апарату нечіткої логіки для оцінки репрезентативності експерта. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 5 (31).

14. Jakubowski M.A. Fuzzy methods for Integrated quality control in electromechanical drive system. *Fuzzy Logic in Engineering and Natural Sciences*. Zittau Germany, 1996.

15. Kacprzyk J. *Zbiory rozmyte w analizie systemowej*. Warszawa: PWN, 1986.

16. Zadeh L.A. Fuzzy sets as basis a theory of possibility. *Fuzzy Sets and Systems*. 1978. No 1.

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ
ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЕКСКУРСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІCURRENT STATE OF TRAINING OF TOURISM SPECIALISTS
FOR EXCURSION ACTIVITIES

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до здійснення ними екскурсійної діяльності. В статті проведено аналіз наукової літератури, який наголошує на необхідності пошуку адекватних методів та форм навчання у процесі професійної (туристсько-екскурсійної) підготовки молоді. Дана робота також наголошує на тому, що основними функціями туризму можна визнати декілька, серед яких: відтворювальна функція, яка спрямована на відновлення сил, витрачених при виконанні певних виробничих і побутових функцій; гуманітарна функція, яка є основою з надання можливостей розвитку особистості, розширення пізнавального горизонту, творчого потенціалу; інтелектуально-змістовна функція, яку у туризмі виконують екскурсії. В даній роботі зазначено, що якість екскурсій багата в чому залежить від особистості гід-екскурсовода, його знань, кругозору, захопленості, привабливості, оптимізму. Професійна майстерність гід-екскурсовода – це особливий вид мистецтва. Крім професійних знань і умінь (знання екскурсійної теорії, володіння методикою проведення екскурсії, уміння підготувати та провести екскурсію тощо) екскурсовод повинен мати глибокі знання з тих тем, з якими працює, бути ерудованою особистістю, володіти основами ораторського мистецтва, логіки, етики, мати знання з психології та педагогіки. Адже дуже велике значення екскурсії мають для виховання особистості. В статті наголошується на те, що виникнення екскурсійної теорії є результатом досить активної пізнавальної діяльності на місцях, узагальнення практики багатьох тисяч гідів-екскурсоводів з усього світу. До сьогодні вже визначено три основні частини екскурсійної справи, серед яких: теорія, методика, практика. В статті визначено, що на сучасному етапі пріоритетними напрямками державного регулювання туристської діяльності є підтримка та розвиток внутрішнього та в'їзного туризму. В наші дні особливої актуальності набуває підготовка високоосвічених спеціалістів в екскурсійній сфері туризму. У зв'язку з цим особлива роль належить профільному навчанню фахівців, яке відіграє значну роль у професійній підготовці та допомагає людині визначитися з професійним вибором.

Ключові слова: туризм, екскурсійна діяльність, внутрішній туризм, гід-екскурсовод, туристичні послуги, екскурсія, підготовка фахівців.

The article is devoted to one of the current problems of training future specialists in the field of tourism, namely guides. The article analyzes the scientific literature, which emphasizes the need to find adequate methods and forms of education in the process of professional (tourist and excursion) training of young people. This work also emphasizes that the main functions of tourism can be recognized as several, including: reproductive function, which aims to restore the forces expended in performing certain industrial and domestic functions; humanitarian function, which is the basis for providing opportunities for personal development, expanding the cognitive horizon, creative potential; intellectual and substantive function that tours perform in tourism. In this paper it is noted that the quality of the tour largely depends on the personality of the guide, his knowledge, outlook, enthusiasm, attractiveness, optimism. The professional skill of a guide is a special kind of art. In addition to professional knowledge and skills (knowledge of excursion theory, mastery of tour methods, ability to prepare and conduct a tour, etc.) the guide must have deep knowledge of the topics he works with, be an erudite person, have the basics of public speaking, logic, ethics, knowledge in psychology and pedagogy. After all, tours are very important for the education of personality. The article emphasizes that the emergence of the theory of excursions is the result of very active cognitive activities in the field, the generalization of the practice of many thousands of guides from around the world. To date, three main parts of the tour have been identified, among which: theory, methodology, practice. The article defines that at the present stage the priority areas of state regulation of tourism are the support and development of domestic and inbound tourism. Nowadays, the training of highly educated specialists in the field of tourism is especially important. In this regard, a special role belongs to the specialized training of specialists, which plays a significant role in training and helps a person to decide on professional choices.

Key words: tourism, excursion activities, domestic tourism, guide, tourist services, excursion, training.

УДК 37.143.81:17
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.22>

Коваленко О.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри екології і ботаніки
Сумського національного аграрного
університету

Тихонова О.М.,
канд. біолог. наук, доцент,
доцент кафедри екології та ботаніки
Сумського національного аграрного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Пріоритетними напрямками державного регулювання туристичної діяльності на сучасному етапі є підтримка та розвиток внутрішнього та в'їзного туризму. Це дає надію на значне поживлення внутрішнього туристичного ринку та подальший розвиток туристично-екскурсійної діяльності у нашій країні.

Сьогодні туризм – це потужна індустрія, що є однією з пріоритетних галузей економіки провідних країн світу. Туризм забезпечує зайнятість

мільйонів людей, а питома вага доходів від туризму, у загальному обсязі надходжень від експорту, дуже висока і є основою державного бюджету низки країн. За рівнем доходів туризм поступається лише нафтовидобувній промисловості та автомобілебудуванню, а як джерело надходжень валюти міжнародний туризм посідає друге місце у світі після товарного експорту.

Туризм в Україні пройшов довгий та своєрідний шлях розвитку. За цей період у нашій країні була

створена досить потужна мережа рекреаційних установ, успішно розвивалися науки, що займаються проблемами відпочинку та туризму, було закладено початок формування нової професійно-кваліфікаційної структури та вдосконалення системи безперервної підготовки фахівців туристичної сфери.

Україна має колосальний рекреаційний та історико-культурний потенціал, який представлений різноманітними історичними та архітектурними, природними, культурними, мистецькими пам'яток, пам'ятних місць. Популярність туристичних та екскурсійних маршрутів у країні повільно, але чітко зростає. Туристські фірми починають перемикає свою увагу на невибагливих як вітчизняних, так і закордонних туристів. У зв'язку з цим вже досить давно виник дефіцит професійно підготовлених фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченню питань професійної підготовки фахівців сфери туристично-екскурсійної діяльності присвячено низку робіт вітчизняних та закордонних фахівців, серед них дослідження О. Король, М. Поколюдиної, О. Самохвал, І. Малахової Л. Полякової, О. Шангіної та інших. У дослідженнях розглядаються такі аспекти як музейна практика – основа професійної орієнтації, метод проектів як засіб професійної підготовки профільних фахівців сфери туризму.

Ряд дослідників (В. Федорченко, Н. Фоменко, М. Скипник та ін.) вказують на особливу значущість професійної підготовки молоді у формуванні та розвитку особистісних особливостей слухачів: інтересів, здібностей, суспільно-значущих мотивів вибору професії, набуття досвіду конкретної професійної діяльності, знань, умінь, навичок тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений нами аналіз наукової літератури наголошує на необхідності пошуку адекватних методів та форм навчання у процесі професійної (туристсько-екскурсійної) підготовки молоді.

Мета статті. Проаналізувати сучасний стан підготовки фахівців сфери туризму до здійснення ними екскурсійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. В різноманітних дослідженнях присвячених туристичній діяльності соціальне значення туризму полягає: у відновленні психофізіологічних ресурсів суспільства, відновленні працездатності людини; у раціональному використанні вільного часу; у забезпеченні зайнятості населення; у зростанні доходів громадян в екологічній нешкідливості туризму та спрямованості його на підтримку рекреації [1; 4; 6].

Основними функціями туризму можна визнати декілька, серед яких: відтворювальна функція, яка спрямована на відновлення сил, витрачених при

виконанні певних виробничих і побутових функцій; гуманітарна функція, яка є основою з надання можливостей розвитку особистості, розширення пізнавального горизонту, творчого потенціалу; інтелектуально-змістовна функція, яку у туризмі виконують екскурсії.

Різноманітна тематика екскурсій (історичні, літературні, архітектурні, мистецтвознавчі, етнографічні, природничі, виробничі та інші) дозволяє поглиблено розвивати знання про світ і природу, дає широкий вибір знань кожному за інтересами. Будь-яка якісно виконана екскурсія, скажімо, на тему «Київ релігійний», знайомить людей не лише з київськими святинями, але неминує передбачає підвищення загального рівня теологічної освіти, знання релігійної культури. Пізнавальна функція екскурсії передбачає й освоєння явищ дійсності у сукупності зовнішніх і внутрішніх зв'язків, закономірностей, для того, щоб відчуття органічного єднання світу стало результатом екскурсії.

Якість екскурсії багато в чому залежить від особистості гід-екскурсовода, його знань, кругозору, захопленості, привабливості, оптимізму. Професійна майстерність гід-екскурсовода – це особливий вид мистецтва. Крім професійних знань і умінь (знання екскурсійної теорії, володіння методикою проведення екскурсії, уміння підготувати та провести екскурсію тощо) екскурсовод повинен мати глибокі знання з тих тем, з якими працює, бути ерудованою особистістю, володіти основами ораторського мистецтва, логіки, етики, мати знання з психології та педагогіки. Адже дуже велике значення екскурсії мають для виховання особистості [5, с. 24].

Професійне екскурсійне обслуговування дитячої аудиторії, починаючи з найменшого віку, допомагає не лише розширювати дитячий світогляд, а й формувати естетичні уподобання молодого покоління, його ставлення до суспільства та навколишнього середовища. Яким суспільство підготує дитину до життя – таке майбутнє чекає на це суспільство [7, с. 48].

Дійсним свідченням вдалої гуманітарної, або загальнокультурної екскурсії (а саме вони становлять у сучасній практиці основу екскурсійної галузі), буде зміна на краще міжособистісних відносин. У цьому високому сенсі мета досягнута, якщо дізнавшись щось нове, осмисливши незрозуміле раніше, глянувши на світ, нехай і звичний, новим поглядом — людина стане трохи добрішою, милосерднішою, терпимою до ближнього, до природи, до того середовища, в якому вона живе.

Деякі вчені виділяють п'ять ознак екскурсії в їхній безпосередній прив'язці до різних аспектів виховної роботи [3, с. 56]:

1. Екскурсія є спосіб синтетичного вивчення навколишнього світу (тобто об'єкти невіддільні один від одного та від середовища).

2. Екскурсійний метод – є один із видів активномоторного опрацювання знань (а це по суті частина творчого, трудового виховання).

3. Екскурсія – один зі способів предметного освоєння світу (вона вчить орієнтуватися у «живому музеї»).

4. Екскурсійне освоєння дійсності передбачає емоційність.

5. Екскурсія колективна – є елементом соціального виховання.

Сьогодні, у зв'язку з переважанням культурно-історичної тематики на ринку екскурсійних послуг, створюються особливо сприятливі умови використання екскурсії як інструменту морального виховання. Бувають випадки, коли на шкільній екскурсії професійно підготовленому, талановитому та люблячому дітей гіду-екскурсоводу вдається у цьому відношенні зробити за три години більше, ніж звичайний вчитель робить це за рік.

Ще на початку ХХ століття відомий педагог-екскурсовод Б. В. Ємельянов зазначав, що гуманітарна екскурсія має бути гуманістичною. «Гуманітарні екскурсії, - писав він, - мають вводити учня у життя культурного людства, вони мають ставити своєю кінцевою метою: 1) вивчення людини як продукту та водночас як творця досліджуваного природного й суспільного середовища, у якому їй доводиться жити; 2) проникнення в типово-групові та індивідуальні властивості хоча б небагатьох, хоча б одного члена досліджуваної суспільної групи. Тільки при виконанні цих умов історична, етнографічна та будь-яка інша екскурсія дає закінчене уявлення про життя громадської групи та її членів і буде обслуговувати не тільки інтереси окремого навчального предмета (історія, етнографія, економічні науки тощо), а й інтереси суспільствознавства та психології у найширшому значенні цих термінів, тобто, служитиме вивченню людини» [2].

Таким чином, туристсько-екскурсійна діяльність дозволяє в комплексі вирішити освітні, виховні та оздоровчі завдання.

Аналіз екскурсійної справи у Ємельянова Б. В. дозволив також встановити, що культурно-просвітня робота серед населення була його важливим розділом. Найінтенсивнішим був розвиток у 70-ті та 80-ті роки минулого століття. Про це свідчать: щорічна участь в екскурсіях пів мільярда людей; десятки тисяч екскурсійних тем; сім десятитисячна армія екскурсоводів; тисячі організацій, які активно ведуть екскурсійну роботу. Небаченого розмаху досяг як дорослий, так і дитячий туризм. У цей час досить гармонійно співіснують дитячі та дорослі, навчальні та дозвіллеві, транспортні та пішохідні екскурсії, на них представлені і місцеві, і іногородні, і закордонні групи. Можна сміливо констатувати, дивлячись на проспекти нинішніх екскурсійних фірм, що розроблений у той період

значний обсяг екскурсійної тематики, в актуалізованому вигляді становить значну частину послуг сьогоденішнього вітчизняного екскурсійного ринку.

Перші роки незалежності нашої держави викликали глибоку кризу в екскурсійній сфері. Фактично розпалася система так званого «профспілкового туризму». Замість великих екскурсійних організацій виникли сотні дрібних фірм, сформувався перспективно новий ринок екскурсійних послуг. Загальний спад першої половини дев'яностих років змінився деякою стабілізацією над ринком останнім часом. Сьогодні можна вже говорити про певний підйом інтересу до міської та замської екскурсії у дорослого населення, головним чином у великих містах. Подальший процес гальмується не так безініціативністю населення, як зростанням цін на послуги (переважно транспортні та послуги розміщення).

Ще одна проблема руйнування чіткої системи підготовки екскурсійних кадрів та методичного забезпечення – це комерціалізація самої туристично-екскурсійної галузі, що призвела до різкого подорожчання послуг і так само різкого зниження якості екскурсійної роботи, часто відданої на відкуп людям, по суті, дуже далеким від питань морального та естетичного виховання.

Тому сьогодні, за умов зазначеної деякої стабілізації становища на ринку екскурсійних послуг, найбільш нагальним бачиться завдання підйому якісного рівня проведення екскурсій, використовуючи досвід минулих десятиліть. Сьогодні цей ринок наповнений людьми (найчастіше з-поміж краєзнавців та вчителів), які не мають за плечима ні спеціальної освіти, ні гарної практичної школи екскурсійної роботи. Їхня біда в тому, що вони вважають, що будь-який краєзнавець, учитель, географ, історик чи архітектор за визначенням є готовим гідом-екскурсоводом. Але необхідно зрозуміти, що екскурсійна справа є самостійна практична та науково-методична галузь, і прогалини у навичках розробки та проведення екскурсії неможливо компенсувати жодними знаннями дисциплін, необхідних, але недостатніх для цієї спеціальності.

Сьогодні, розвиток екскурсійної справи потребує розробки сучасних методологічних та теоретичних засад підготовки високоякісних фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів). Впродовж декількох десятиків років роботи, досить багато дослідників визначили певні функції та ознаки, а також аспекти екскурсії, сутність та деякі особливості найважливіших елементів екскурсійного методу, а саме: показу та розповіді; було розроблено класифікацію екскурсій та диференційований підхід до туристсько-екскурсійного обслуговування громадян; також розроблено основи методології та методики, елементи екскурсійної педагогії та психології, а також визначено

складові екскурсійної справи та особливості професійної майстерності екскурсовода.

Виникнення екскурсійної теорії є результатом досить активної пізнавальної діяльності на місцях, узагальнення практики багатьох тисяч гідів-екскурсоводів з усього світу. Теорія постала перед дослідниками як комплекс певних поглядів та уявлень, ідей, що покладено в основу сучасної екскурсійної справи. До сьогодні вже визначено три основні частини екскурсійної справи, серед яких: теорія, методика, практика.

Висновки. Підсумовуючи все, що було зазначено вище, можна зробити наступні висновки про те, що на сучасному етапі пріоритетними напрямками державного регулювання туристської діяльності є підтримка та розвиток внутрішнього та в'їзного туризму. В наші дні особливої актуальності набуває підготовка високоосвічених спеціалістів в екскурсійній сфері туризму. У зв'язку з цим особлива роль належить профільному навчанню фахівців, яке відіграє значну роль у професійній підготовці та допомагає людині визначитися з професійним вибором.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Головаха О. І. Життєві перспективи та професійне самовизначення молоді. Київ : Наукова думка, 2008. 144 с.
2. Емельянов Б. В. Экскурсоведение: учебное пособие. 3-е изд. Минск : Образование и наука, 2009. 129 с.
3. Король О. Д. Організація екскурсійних послуг у туризмі : навчально-методичний посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2016. 144 с.
4. Мельник А. О. Перспективи розвитку вітчизняного туризму в умовах євроатлантичної інтеграції. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2009 (9). Економічні науки. С. 76–80.
5. Покоłodна М. М. Організація екскурсійної діяльності: навчальний посібник. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2017. 180 с.
6. Самохвал О. О. Теоретичні основи змісту професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі у ВНЗ України. *Молодий вчений*. 2016. № 11 (38). С. 497–501.
7. Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Скипник М. І. Педагогіка туризму. Київ : Слово, 2004. 296 с.

МИСТЕЦЬКА ПРАКТИКА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДІАДИЗАЙНЕРІВ

ART PRACTICE IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE MEDIA DESIGNERS

Статтю присвячено обґрунтуванню значення мистецької практики у формуванні професійних компетентностей майбутніх медіадизайнерів з урахуванням сучасних змін в суспільстві, дизайн-освіті та медіа індустрії.

Автор розкриває специфіку діяльності медіадизайнера, який реалізує власний талант, креативність і знання в електронній проєкт, створюючи статичний або динамічний медіа контент. Тому важливою професійною якістю фахівця є створення неповторного, оригінального медіа продукту, що можливо за умови високого рівня професійної компетентності.

Зібраний і проаналізований фактичний матеріал щодо проведення мистецької практики для студентів перших курсів спеціальності 022 Дизайну у вищих навчальних закладах України, дозволив констатувати необхідність оновлення програми мистецької практики для майбутніх медіадизайнерів відповідно до нормативних документів України, що регламентують освітній процес, тенденцій розвитку медіа індустрії та реалій сучасного життя.

Таким чином, було встановлено пріоритетні напрями модернізації програми мистецької практики для майбутніх фахівців з медіадизайну, базуються на принципах студентоцентрованості, інтегративності, інтерактивності, персоналізації освітньої траєкторії та поєднанні мистецької складової із використанням сучасних комп'ютерних технологій у тісному взаємозв'язку з майбутньою професійною діяльністю в галузі медіадизайну.

Дослідження дало змогу сформулювати перелік компетентностей майбутніх фахівців з медіадизайну, які формуються під час проходження мистецької практики, серед яких: застосування знань з історії мистецтв в медіадизайні; візуалізація об'єктів засобами рисунку та композиції для розв'язання завдань медіадизайну; застосування навичок ілюстрації для створення тривимірних зображень; розробка сюжету та його реалізація в інтерактивному просторі; використання сучасних технічних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій для створення об'єктів медіадизайну; створення та презентація власних розробок.

Таким чином, саме рівень та якість практичної підготовки фахівців з медіадизайну, відкриває можливість застосування загальнотеоретичних знань і умінь в області практичної діяльності та поступово навчає здобувачів освіти працювати планомірно, наполегливо, систематично, долати труд-

нощі, професійно вдосконалюватись, навчатись впродовж життя.

Ключові слова: медійний дизайн, підготовка майбутніх фахівців з медіадизайну, мистецька практика, професійні компетентності майбутніх медіадизайнерів.

The article is devoted to substantiating the importance of artistic practice in the formation of professional competencies of future media designers, taking into account current changes in society, design education and the media industry. The author reveals the specifics of the activities of a media designer who realizes his own talent, creativity and knowledge in an electronic project, creating static or dynamic media content. Therefore, an important professional quality of a specialist is the creation of a unique, original media product, which is possible with a high level of professional competence.

Collected and analyzed factual material on artistic practice for first-year students majoring in 022 Design in higher education institutions of Ukraine, allowed to state the need to update the program of artistic practice for future media designers in accordance with Ukrainian regulations governing the educational process, trends in media industry and realities life.

Thus, the priority directions of modernization of the art practice program for future media design specialists were established, based on the principles of student-centeredness, integrativity, interactivity, personalization of the educational trajectory and combination of artistic components with the use of modern computer technologies field of media design.

The research allowed to formulate a list of competencies of future specialists in media design, which are formed during the internship, including: the application of knowledge of art history in media design; visualization of objects by means of drawing and composition to solve media design problems; applying illustration skills to create three-dimensional images; plot development and its implementation in an interactive space; use of modern technical means and information and communication technologies to create media design objects; creation and presentation of own developments.

Thus, it is the level and quality of practical training of media design specialists, opens opportunities for the application of general theoretical knowledge and skills in the field of practical activities and gradually teaches students to work systematically, persistently, systematically, overcome difficulties, improve professionally, learn throughout life.

Key words: media design, training of future specialists in media design, artistic practice, professional competencies of future media designers.

УДК 378.147.091.33 – 027.22
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.23>

Козелець Т.І.,
викладач кафедри дизайну
Комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької
обласної ради

Поява сучасних комунікативних технологій, інтеграція всіх засобів масової інформації та її потенційна інтерактивність трансформують соціальний розвиток і культуру. Особливою тенденцією сучасності є зміщення акцентів з традиційного друкованого

середовища в сферу нового динамічного контенту. Галузь медіадизайну ХХІ століття охоплює безліч елементів, від традиційних (телебачення, радіо, газети, журнали, книги, кіно та музика) до популярних елементів медіадизайну (інтернет, відео,

комп'ютерні ігри, мобільні пристрої). Такий інтенсивний розвиток інформаційних технологій посилює інтерес молодого покоління до медіадизайну не тільки як сфери комунікації та розваг але і як сфери майбутньої професійної діяльності.

У цьому контексті, головним завданням закладів вищої освіти є оновлення змісту дизайн-освіти, забезпечення якості освітніх програм, ґрунтовної практичної підготовки та формування у здобувачів освіти загальних та фахових компетентностей, які матимуть безпосередній зв'язок з реаліями сучасного життя та вимогами медіа індустрії.

Як відомо, базовими складниками формування професійних компетентностей майбутніх медіадизайнерів є цикл професійно-орієнтованих дисциплін: рисунок, ілюстрація, композиція, шрифти і типографіка, режисура, візуальні комунікації, відеомонтаж, комп'ютерна графіка та інше. А також, практична підготовка з мистецької, навчальної, технологічної, переддипломної практики, метою яких є розвиток та поглиблення базових знань, умінь, навичок з фахових дисциплін та їх реалізація у проєктній діяльності. Таким чином, для успішної підготовки сучасного, конкурентоспроможного фахівця з медіадизайну, дуже важливо оновлювати методи і механізми викладання практик відповідно до сучасних вимог суспільства та ринку праці.

Сучасний фахівець медіа індустрії реалізує власні ідеї, креативність і практичні знання в медіапроєкті. Показником успішної реалізації у майбутній професійній діяльності, є оволодіння арсеналом специфічних та інноваційних компетентностей з медіадизайну та вміння застосовувати отримані знання на практиці.

Нам імпонує думка Олени Смально, яка наголошує, що підготовка фахівців з медіадизайну є актуальною задачею сьогодення. Але дуже важливо не лише грамотно формувати у студентів всі необхідні навички по створенню та опрацюванню мультимедійного контенту, а й розвивати креативність і витонченість під час виконання професійних завдань, вдосконалювати естетичні й художні смаки, а також неодмінно у своїй роботі керуватися корисними психологічними порадами щодо створення ефективної інформаційної візуалізації та дбайливого ставлення до її споживача [10, с. 72].

Проблемам фахової підготовки у мистецьких закладах вищої освіти присвячено публікації Н. Авер'янової, В. Бутенко, Т. Габреля, Л. Гук, Г. Гребенюка, І. Котик, О. Олексюк, В. Орлової, Л. Оршанського, О. Отич, В. Тименка, О. Тригуб, В. Радкевич, О. Рудницької, О. Шевнюк.

Цікавою для нашого дослідження є думка Н. Авер'янової та Л. Гук, які зазначають, що викладачі орієнтують студентів на розвиток власної творчої індивідуальності. Мова йде не лише про індивідуальне навчання, про індивідуальні

навчальні плани і завдання для кожного студента, а про його включення в систему загальної взаємодії, де розкривається й розвивається індивідуальний творчий потенціал студента, його здібності та можливості [1, с. 169].

Активний розвиток інформаційного простору, взаємодія з молодим поколінням мотивує науково-педагогічних працівників до пошуку та впровадження інноваційних підходів до викладання дисциплін, що будуть сприяти посиленню інтересу та мотивації у навчанні, запам'ятовуванню пройденого матеріалу, успішному практичному застосуванню набутих знань та навичок.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять публікації вчених: В. Бойчука, О. Васіна, В. Горянського, Л. Гусєвої, Н. Дерев'янка, В. Запорожченко, О. Кудренко, С. Мільчевич, В. Неня, О. Пальцун, які присвячені проблемам формування професійних компетентностей саме у студентів мистецьких спеціальностей.

В ході узагальненого аналізу питання формування професійних компетентностей студентів медійної галузі, було встановлено, що компетентність переважно визначають як поєднання психічних та практичних навичок, які дозволяють діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність). Одним з головних показників якості підготовки до професійної діяльності є фахова компетентність – сукупність характеристик ділових і особистих якостей фахівця, що відображають рівень знань, умінь, досвіду та соціально-етичну позицію людини.

Погоджуємось з Д. Кудренко, яка вважає, що головною метою освітнього процесу для студентів мистецьких спеціальностей, окрім фахових знань та умінь є всебічний розвиток дизайнера, який володіє теоретичними знаннями та практичними навичками, творчо мислить, практично вдосконалює власні індивідуальні можливості [6, с. 27].

Метою нашого дослідження є обґрунтування вагомого значення мистецької практики у формуванні професійних (фахових) компетентностей майбутніх медіадизайнерів; визначення переліку компетентностей майбутніх фахівців з медіадизайну, які формуються під час проходження мистецької практики; висвітлення оновлених підходів до реалізації програми мистецької практики для майбутніх фахівців медійної галузі.

Реалії сучасного ринку праці в галузі цифрових медіа в Україні вказують на те, що за останні роки відбувається переорієнтація ринку та поява нових професій, які потребують залучення фахівців, підготовлених до роботи у видавництвах та редакціях ЗМІ, на телебаченні, в установах і організаціях державної і приватної форми власності, в інтернет-виданнях, інформаційних агенціях, медійних відділах будь-якої організації.

Таким чином, можна відзначити великий попит на фахівців медійної галузі, яка охоплює все

сучасне комунікативне середовище. У широкому значенні «медійний дизайн» – це практика художньо-технічного оформлення та подання інформації з урахуванням ергономіки роботи з інформаційними джерелами та сервісами, функціональних можливостей подання інформації, естетики візуальних форм її представлення та психологічних критеріїв сприйняття її людиною.

Сучасний фахівець медіа індустрії для успішної реалізації на ринку праці повинен мати низку професійних компетентностей, тобто сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, працювати з інформацією.

Відповідно до Стандарту вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн» (від 13.12.2018 р. № 139), розробники стандарту визначають три види компетентностей для майбутнього дизайнера:

- інтегральна компетентність;
- загальні компетентності;
- спеціальні компетентності, пов'язані із специфікою професійної діяльності в галузі дизайну [11, с.5,6].

Таким чином, залежність змісту професійної компетентності від сучасного стану практики у сфері медіадизайну стають актуалізуючими чинниками подальшого наукового пошуку рішень щодо підвищення якості освітнього процесу майбутніх фахівців з медіадизайну.

Оскільки вимоги до сучасного медійного дизайнера постійно зростають: він має володіти загальними та спеціальними фаховими компетентностями, вміти виконувати дизайнерські роботи в контексті сучасної світової матеріальної та художньої культури, творчо осмислювати національну спадщину та максимально володіти навичками використання передових цифрових технологій. Для успішної реалізації вищезазначених компетентностей важливими складовими освітнього процесу повинні бути принципи студентоцентрованості, інтегративності, інтерактивності, персоналізації освітньої траєкторії. Ці доміанти створюють умови вдосконалення освітніх програм з урахуванням побажань стейкхолдерів, потреб здобувачів освіти та впровадження інноваційних педагогічних технологій для створення атмосфери взаємоповаги і порозуміння між здобувачами освіти і викладачами.

Загальновідомо, що практика є обов'язковим компонентом у професійній підготовці майбутніх медіадизайнерів. Впродовж навчання у ЗВО студенти проходять чотири види практики: мистецьку, навчальну, технологічну та переддипломну. Розглядаючи роль мистецької практики як першої сходинок фахової підготовки медійних дизайнерів, зазначимо, що головною її метою є закріплення

теоретико-практичних знань, здобутих та сформованих у перший рік навчання у ЗВО.

Досліджуючи питання проведення мистецької практики для студентів перших курсів спеціальності 022 Дизайн, було виявлено, що більшість закладів вищої освіти України, використовують програму мистецької (плерерної) практики, що включає пленер, виконання етюдів, замальовок, начерків та ескізів з натури різними матеріалами і техніками. На нашу думку, програма практики має враховувати специфіку діяльності кожної галузі дизайну та мати взаємозв'язок з майбутньою професійною діяльністю починаючи з першого року навчання.

Нам імponує думка Л. Оршанського, який вважає, що перед закладами освіти поставлено важливе завдання, з одного боку, щодо збереження цінностей і традицій вітчизняної системи дизайнової освіти, а з іншого – оновлення її змісту відповідно до сучасних вимог суспільства та тенденцій індустрії моди. Він зазначає, що науково-педагогічні працівники повинні передовсім формувати і розвивати у майбутніх фахівців у галузі дизайну такі якості особистості, як: сприйнятливність, інтерес до світу речей, тямущість, здатність до узагальнення, автономність, комунікативність, схильність до аналітичної та дослідницької роботи, дисциплінованість, наполегливість, готовність ставити і розв'язувати проблеми, вміння планувати та критично оцінювати свою дизайн-діяльність, почуття відповідальності, здатність до саморозвитку і самоствердження та інше [7, с. 147].

Сучасні здобувачі освіти, а саме, молодь народжена в період 1997 по 2010 рік, активно використовують цифрові технології у повсякденному житті, що в свою чергу чинить вплив на психоемоційний розвиток молоді особистості. Науковці визначають деякі характерні риси сучасного покоління, на які слід звернути увагу науково-педагогічним працівникам під час викладання дисциплін, а саме: нетерплячість; зосередження на короткострокових цілях; залежність від Інтернету; фрагментарність образного мислення; перевага кіберпростору, ніж живого спілкування; вільне користування сучасною технікою. Відповідно до цього, цифровізація є вимогою сучасності, що має стати рушійною силою вдосконалення змісту навчальних завдань, покращення якості дизайн-освіти та розвитку медійної галузі в Україні.

Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес дає безліч можливостей для пошуку інформації, створення медіа контенту та успішної професійної реалізації медійного дизайнера. Необхідно зазначити, що важливою якістю сучасного медіадизайнера є створення неповторного, оригінального медіа продукту, що можливо за умови високої професійної компетентності. У цьому контексті, також важливим є питання академічної доброчесності під

час навчання у ЗВО. Згідно з пунктом 3 статті 58 Закону України «Про вищу освіту» науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники закладу вищої освіти зобов'язані дотримуватися в освітньому процесі та науковій (творчій) діяльності академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання здобувачами вищої освіти. Зі свого боку, особи, які навчаються у закладах вищої освіти зобов'язані виконувати вимоги освітньої (наукової) програми (індивідуального навчального плану (за наявності), дотримуючись академічної доброчесності, та досягати визначених для відповідного рівня вищої освіти результатів навчання (пункт 3 статті 63 Закону України «Про вищу освіту»).

Таким чином, науково-педагогічний працівник має дотримуватись позиції консультанта, помічника, фасилітатора та підтримувати ініціативу здобувачів освіти, практикувати різні шляхи активізації творчої діяльності (музика, кіно, книги, природа, твори українського і зарубіжного мистецтва та дизайну і стилів, роботи сучасних майстрів галузі дизайну та інше), надавати свободу у виборі засобів реалізації проектних рішень, маючи в пріоритеті використання цифрових технологій, прищеплювати смак до нестандартних рішень. Важливий всебічний розвиток фахівців з медіадизайну, що сприятиме формуванню персональних творчих здібностей студента, критичного і проблемно-орієнтованого мислення, прищеплення навичок творчо переосмислювати власні здобутки, вільно орієнтуватися у сучасній медіа галузі, сприятиме розвитку зацікавленості до дизайн-освіти, дизайн діяльності та розвитку самостійної дизайн-творчості.

У зв'язку з тим, що сучасні освітні тенденції вимагають адаптивності та динамічності в організації навчального процесу, існує потреба в оновленні програми мистецької практики для медіадизайнерів, яка має базуватись на основі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін з урахуванням специфіки діяльності в галузі цифрових медіа та принципом студентоцентрованості. Відповідно до цього, нами запропоновано програму мистецького практикуму з професійно-орієнтованим направленням, яка пройшла апробацію на базі Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна академія» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя).

Відповідно до навчального плану освітньо-професійної програми «Медіадизайн» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 022 Дизайн, практика мистецька проходить у другому семестрі на базі закладу вищої освіти, місце проведення: комп'ютерний кабінет з відповідним програмним забезпеченням, загальна кількість – 90 годин (3 кредити ECTS).

Метою мистецької практики є розвиток творчої активності, креативності та формуванню власного творчого почерку.

Завданням мистецької практики є: поглиблення і закріплення теоретичних та практичних знань з фахових дисциплін; аналіз художніх творів, стилів і напрямів роботи відомих митців та відтворення стилістики та авторського почерку у власних ілюстраціях; закріплення навичок створення сюжетної ілюстрації; вільне використання різноманітних художніх матеріалів та технік в проєктній діяльності; вільне користування сучасними цифровими технологіями у проєктній діяльності.

На початку проходження практики, студентам роз'яснюється мета і задачі мистецької практики; надається інформація стосовно практичних завдань і термінів їх виконання; проводиться інструктаж з техніки безпеки; повідомляється графік практичних занять та інструкції щодо заповнення індивідуального щоденнику практики. Студенти приступають до збору та аналізу інформації з літературних джерел та Інтернет – ресурсів про відомого митця та його творчу діяльність. Отримані матеріали використовуються для подальших творчих пошуків та розробки сюжетної ілюстрації. Напрацювання оформлюються у формі звіту – презентації за допомогою комп'ютерних програм за фахом.

Наступний етап полягає у виконанні пошукових ескізів сюжетної ілюстрації. Створення яких базується на відображенні характерних рис творчості обраного митця, з дотриманням законів композиції, принципів стилізації, трансформації форм та об'єктів. Вибір техніки виконання та матеріалів для створення ілюстрації виконується з урахуванням стилістичного напрямку діяльності митця та побажань студента. Затверджені ескізи виконуються у чистовому вигляді за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних або графічних чи живописних технік, що має бути актуальним, логічним та цілком відповідати меті та завданню практики. У цьому контексті освітній процес має орієнтацію на вирішення індивідуальних навчальних потреб та інтересів, розвиток творчих здібностей здобувачів освіти.

Завершальним етапом є оформлення звіту з мистецької практики. У якому міститься весь об'єм виконаних завдань, з послідовним дотриманням етапів роботи. Презентуються власні результати в академічній групі.

Таким чином, здобувачі освіти в процесі проходження мистецької практики навчаються працювати з інформацією, критично мислити, краще запам'ятовують матеріал завдяки відтворенню в своїх роботах стилістики обраного митця, отримують більше знань в галузі історії мистецтва, вчать створювати унікальні твори медіа-мистецтва та презентувати власні розробки аудиторії.

Відтак, можна впевнено стверджувати, що мистецька практика посідає важливе місце в освітньому процесі та сприяє формуванню

професійних компетентностей майбутніх медіадизайнерів, а саме застосовувати знання з: історії мистецтва в медіа дизайні; візуалізувати об'єкти засобами рисунку та композиції для розв'язання завдань медіадизайну; здійснювати колористичне вирішення майбутнього об'єкту медіадизайну; застосовувати навички ілюстрації для створення тривимірних зображень; розробляти сюжет та реалізовувати його в інтерактивному просторі; використовувати в професійній діяльності сучасні технічні засоби та інформаційно-комунікаційні технології для створення об'єктів медіадизайну; розробляти та представляти візуальні презентації власних робіт. На нашу думку, програма мистецької практики потребує постійного вдосконалення та оновлених підходів оскільки зміни в суспільстві, активне використання комп'ютерних технологій, відповідність сучасним тенденціям в галузі медіадизайну, потребують адаптивності системи дизайн-освіти, що в свою чергу дозволить підвищити якість освітніх послуг дизайнерського спрямування та сприятиме підготовці висококваліфікованих фахівців медійної галузі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авер'янова Н., Гук Л. Дизайнерська освіта в Україні: проблеми професійної підготовки. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 2 (90). С. 167–170.
2. Алексеева С. В. Особливості педагогічного процесу підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри. *Професійна освіта: проблеми і перспективи* : зб. наук. праць. Київ–Сімферополь, 2015. № 9. С. 8–12.
3. Гусева Л. Пленерна практика як засіб формування образотворчої компетентності майбутніх педагогів-художників. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 36. Том 3. С. 185–191.
4. Давидов В. М. Зміст навчальної практики «пленер» у професійній підготовці педагога-художника. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира*
5. Дерев'янка Н. В. Компетентнісний підхід до проектування освітньо-професійної програми з медіа дизайну. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С. 79-87.
6. Кудренко Д. О. Значення навчальних дисциплін професійно-орієнтованого циклу у формуванні художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття*. м. Ужгород, 21–22 квітня 2017 р. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 27–29.
7. Оршанський Л. В., Котик І. В. Проблеми та завдання випереджувальної професійної підготовки майбутніх дизайнерів у мистецьких закладах вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2020. № 63. С. 144–148.
8. Професійна освіта : Словник: навч. посібник. Укладачі С. У. Гончаренко та ін. За ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
9. Ситник О. В. Медіадизайн як інноваційний розвиток проектування. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2014. № 14. С. 661–667
10. Смалько О. Особливості підготовки спеціалістів з медіадизайну. *Інформаційні технології та комп'ютерне моделювання*: матеріали статей Міжнародної науково-практичної конференції, м. Івано-Франківськ, 5-10 липня 2021 р. С. 71–72.
11. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн» URL:<http://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/022-Dyzayn-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 17.03.2022).
12. Шевнюк О. Л. Інноваційні підходи до формування креативного мислення майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Кропивницький, 2018. № 163. С. 65–70.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

READY OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART FOR INTERPRETATION OF ART WORKS

Стаття присвячена проблемі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інтерпретації художніх творів. Актуальність порушеної теми зумовлена необхідністю підготовки нової генерації фахівців, які можуть якісно функціонувати у стрімкому розвитку та безперервній взаємодії культур XXI століття.

На підставі аналізу вітчизняних та закордонних наукових праць автор розглядає готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інтерпретації художніх творів як стійке особистісне утворення, у якому інтегровані мотиви, цінності, знання, уміння й особистісні якості майбутнього фахівця, що зумовлює творче вирішення професійних завдань. Також розглянуто декілька підходів щодо визначення та походження поняття «інтерпретація», «художньо-педагогічна інтерпретація». Автор підкреслює, що у педагогічній діяльності інтерпретація набуває нових характерних особливостей. Адже у мисленні студента відбувається процес сплаву, поєднання мистецьких та педагогічних знань.

Аналізуючи процес інтерпретації художніх творів, можна стверджувати, що це складний процес становлення педагогічної інтерпретації від моменту її зародження в свідомості у вигляді загального емоційного відчуття музики, картини або літературного твору до яскравих конкретних узагальнених образів актуалізації цього твору, який вимагає від студентів активної пошукової діяльності, в ході якої збагачуються і вдосконалюються знання, поглиблюється здатність до логічної діяльності, що відкриває шлях до практичних знахідок. Інтерпретація творів мистецтва має виконавське і словесне вираження.

У педагогічній діяльності інтерпретація поєднує в собі синтез мистецьких та педагогічних знань. Завдяки інтерпретації можливе глибоке проникнення в зміст музичного твору, у його художню форму і систему образів. Інтерпретація викликає в учнів образні уявлення, інтелектуальну реакцію, асоціативне мислення, уяву, фантазію, пробуджує почуття та емоції, естетичні переживання, несе конкретну образну інформа-

цію, виступає об'єктом пізнання, приносить естетичну насолоду.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, інтерпретація, художньо-педагогічна інтерпретація, професійна підготовка, музика.

The article is devoted to the problem of readiness of future music teachers to interpret works of art. The urgency of the topic is due to the need to train a new generation of professionals who can function well in the rapid development and continuous interaction of cultures of the XXI century. Based on the analysis of national and foreign scientific works, the author considers the readiness of future music teachers to interpret works of art as a stable personal education, which integrates motives, values, knowledge, skills and personal qualities of the future specialist. Several approaches to the definition and origin of the concept of "interpretation", "artistic and pedagogical interpretation" are also considered. The author emphasizes that in pedagogical activity interpretation acquires new characteristic features. After all, in the student's thinking there is a process of fusion, a combination of artistic and pedagogical knowledge.

Analyzing the process of interpretation of works of art, we can say that this is a complex process of pedagogical interpretation from the moment of its origin in the mind in the form of general emotional feeling of music, paintings or literary works to bright specific generalized images of actualization of this work, during which knowledge is enriched and improved, the ability to logical activity deepens, which opens the way to practical discoveries. Interpretation of works of art has a performing and verbal expression.

In pedagogical activity, interpretation combines the synthesis of artistic and pedagogical knowledge. Due to the interpretation it is possible to penetrate deeply into the content of a musical work, into its artistic form and system of images. Interpretation evokes in students figurative ideas, intellectual reaction, associative thinking, imagination, fantasy, awakens feelings and emotions, aesthetic experiences, carries specific figurative information, acts as the object of knowledge, brings aesthetic pleasure.

Key words: music teacher, interpretation, artistic and pedagogical interpretation, professional training, music.

УДК 371.124:7.071.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.24>

Корчагіна Г.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується стрімким розвитком та плідною взаємодією різних культур та народів. У XXI столітті особливої актуальності набуває проблема виховання нової генерації фахівців здатних до сприйняття, розуміння, осмислення та інтерпретації явищ багатокультурного світу на основі усвідомлення себе суб'єктом культури через єдність уявлень та знань про своєрідність різних культур. Готовність до інтерпретації творів мистецтва стає невід'ємним принципом розвитку професії вчителя музичного мистецтва, механізмом продуктивної взаємодії різних культур та народів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблемі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інтерпретації художніх творів вивчали П. Гусейнова, А. Ліненко, Д. Лісун, О. Олексюк, М. Ткач, В. Смиреньський, П. Харченко та ін.

Проблему готовності до професійно-педагогічної діяльності досліджували А. Деркач, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович, Г. Костюк, А. Петренко, В. Сластьонін та ін.

У музичному навчанні проблема інтерпретації була предметом особливої уваги Н. Гуральник, А. Зайцевої, А. Козир, Є. Куришева, В. Крицького,

О. Ляшенко, Г. Падалки, М. Петренко, О. Щолокової та ін.

Метою дослідження - уточнити сутність понять готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інтепретації художніх творів.

Виклад основного матеріалу. Проблема готовності особистості до професійної діяльності знайшла відображення у різних науках, зокрема у філософії, психології, педагогіці. М. Д'яченко, Л. Кандибович розглядають готовність як єдність професійно важливих якостей особистості та настрою на майбутню діяльність, яка обумовлюється мотивами і індивідуальними особливостями особистості [1, с. 314, 316].

Найбільш повне, на нашу думку, визначення сутності готовності дав

В. Сластьонін. Він розуміє готовність, як особливий психічний стан особистості, що проявляється в наявності в суб'єкта образу, структури певної дії й постійної спрямованості на його виконання [9, с. 14].

Отже, готовність ми розглядаємо, як стійке особистісне утворення, у якому інтегровані мотиви, цінності, знання, уміння й особистісні якості майбутнього фахівця, що зумовлює творче вирішення професійних завдань.

Термін «інтерпретація» походить від латинського слова «interpretatio» (тлумачення, розкриття сенсу, трактування) і застосовується щодо осмислення і оцінки різних фактів, процесів і явищ дійсності. Поняття «інтерпретація» використовується в різних наукових сферах, зокрема в математиці, філософії, логіці, природознавчих науках, і в кожній з них має специфічні смислові відтінки, але трактується, насамперед, як науковий метод пізнання, «процес становлення логічних методів: від простого опису, через пояснення і трактування, - до суворо логічної операції», що включає аналіз, синтез, порівняння, зіставлення тощо [5].

Поняття «художня інтерпретація» ввійшло в наукову термінологію в середині XIX століття і використовувалося в художній критиці і мистецтвознавстві поряд із терміном «виконавство». У XIX столітті поряд із поняттям «виконання» з'явилося й інше - «інтерпретація». Тривалий час ці два поняття вказували на те ж саме явище: озвучений конкретний варіант художнього твору в акті публічного виступу. Пізніше в художній критиці з'явилося розгалуження понять «виконання» та «інтерпретація». Їхня суть полягала в тому, що слово «виконання» означало продукт виконавської діяльності, а «інтерпретація» сприймалася як частина цього продукту, його творча, суб'єктивна сторона виконання. Наприклад, деякі композитори мали виконавський талант. Так Ф. Ліст, С. Рахманінов, О. Скрябін, Ф. Шопен тому виконували свої твори самостійно, інші потребували допомоги інших.

У мистецькій педагогіці, починаючи з 90-х років XX століття, спостерігається зростання інтересу до проблеми художньо-педагогічної інтерпретації. На думку Л. Масол, «замість традиційного аналізу

творів мистецтва необхідно ввести в педагогічну практику поняття «інтерпретація творів мистецтва», адже принципового значення набуває пошук в мистецтві особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному світу особистості, її художньо-естетичного досвіду» [4, с. 84-93].

На сьогодні виділяється декілька підходів щодо визначення поняття «художньо-педагогічна інтерпретація». Так, О. Рудницька вважає, що це «своєрідне тлумачення художнього твору, яке залежить від індивідуальності, соціальної належності та рівня розвитку суб'єкта», в основі якого лежить спільна художньо-творча діяльність викладача і студента [7, с. 130]. На думку О. Ляшенко, художньо - педагогічна інтерпретація музичного твору — це динамічний, багатоплановий, цілісний педагогічний процес, що містить навчання та виховання інших особистостей у системі нової філософії освіти засобами різних видів мистецтв (музики, літератури, живопису) [3, с. 8]. Л. Бутенко, розкриваючи сутність інтерпретації художніх творів, визначає її як духовно-творчу діяльність митців (письменників, художників, композиторів та ін.), пов'язану з передачею в художньо-образній формі естетичного ставлення до навколишньої дійсності.

Свідоме ставлення до асоціацій, образів, думок, що виникають у процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецького твору, висвітлює зміст і характеристику існуючого підсвідомого досвіду, пробуджує потяг до самовираження, уможливорює логічну, вербальну аргументацію власної інтерпретації. Тому дослідники відзначають питому вагу інтелектуальних можливостей педагога — інтерпретатора, надаючи цьому показнику чільне місце серед необхідних когнітивних компонентів. Водночас інтерпретація становить собою акт особистісного прояву, творчості, самовираження в процесі спілкування.

Аналіз особливостей інтерпретації музики дозволяє стверджувати, що складний процес становлення педагогічної інтерпретації від моменту її зародження в свідомості у вигляді загального емоційного відчуття музики до яскравих конкретних узагальнених образів актуалізації твору вимагає від студентів активної пошукової діяльності, в ході якої збагачуються і вдосконалюються знання, поглиблюється здатність до логічної діяльності, що відкриває шлях до практичних знахідок.

У педагогічній діяльності інтерпретація набуває нових характерних особливостей. Адже у мисленні студента відбувається процес сплаву, поєднання мистецьких та педагогічних знань. Цей процес не є «спрощеним перенесенням мистецьких знань у галузь педагогіки. У результаті педагогічних дій повинна народитись нова якість, пов'язана з виховним впливом мистецтва» [11, с. 36]. Виховний вплив художньо-педагогічної інтерпретації музики залежить від уміння педагога-музиканта створити відповідну установку на сприйняття та виконання музики, знайти потрібну оптимальну кореляцію між

змістом музики та емоційним настроєм учнівської аудиторії [5, с.36]. Художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва має виконавське і словесне вираження, а інтерпретація інших видів мистецтва виключно словесне. Щоб зробити мову музики доступною для учнів, педагог-музикант використовує вербальну форму інтерпретації. О. Полотайко використовує поняття «вербальна художньо-педагогічної інтерпретація творів мистецтва», яке вона розуміє як «результат емоційно-інтелектуального пізнання твору мистецтва, а також вербалізацію смислу художнього образу з морально-естетичним спрямуванням й емоційним впливом в умовах педагогічної діяльності [6, с. 138].

Про необхідність навчити студентів умінню художньо-педагогічної інтерпретації музики, як умінню не тільки виразно грати, а й перемишлювати музичне виконання словесними поясненнями говорить і Г. Падалка [5].

Важливого значення тут набуває проблема мовлення. Розглядаючи формування комунікативної культури спеціаліста, І. Тимченко визначає її як систему поглядів і дій, котрі служать індивіду моделлю орієнтації для задоволення потреб самореалізації та способом досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми. На її думку, мовленнєву культуру майбутнього спеціаліста характеризують такі показники: різнобічність словника, граматична правильність, образність, чистота, багатство мовлення, зрозумілість мовлення, техніка мовлення, загальна комунікабельність, логічність висловлювань, стилістична цілісність [10].

Для майбутнього фахівця важливі не тільки інтелектуально-творчий діалог з автором та героями творів, а ще й між суб'єктне спілкування вчителя з учнями, тобто педагогічне спілкування. Звідси випливає важливість поняття «художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики» [8, с. 44]. Відповідно до цього висувуються певні вимоги до художньо-педагогічного спілкування вчителя музики. По-перше, це не просто передача учням мистецької інформації про музичний твір чи особливості його виконання. По-друге, воно також не зводиться і до формального обміну цією інформацією. Художньо-педагогічне спілкування передбачає процес вироблення нової інформації, загальної для тих, хто спілкується, такої, що породжує їх духовну спільність або підсилює ступінь цієї спільності. Учасники спілкування завжди виступають активними і вільними партнерами, котрі відкривають один одному свою справжню сутність [8, с. 161].

Висновки. Отже, готовність до інтерпретації художніх творів передбачає глибоке проникнення в зміст музичного твору, у його художню форму і систему образів. Вона викликає в учнів образні уявлення, інтелектуальну реакцію, асоціативне мислення, уяву, фантазію, пробуджує почуття та емоції, естетичні переживання, несе конкретну образну інформацію, виступає об'єктом пізнання, приносить естетичну насолоду.

Уміння тлумачити художній твір - це уміння будувати образ світу через мистецтво. Як підкреслював А. Леонтьєв [2], взаємодія особистості зі світом, тобто побудова образу світу, можлива не лише на рівні значень, але й на рівні змістів, які виражають ставлення суб'єкта до значення. Якщо мислення людини засноване на оперуванні «чистими» значеннями, то подібне раціональне збагачення допомагає опанувати світ, але не зрозуміти його. Із чистих значень складається образ світобудови, і лише за умови уміння людини піднятися від значення до змісту, а згодом відчутти й зміст, людина стає здатною будувати образ світу, у якому «знання, мислення не відокремлені від процесу формування почуттєвого образу світу, а входять у нього» [2, с.360]. Таким чином, інтерпретація є процесом аналізу, узагальнення, порівняння, а вже потім втілення задуму в життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А Психология высшей школы. Особенности деятельности студентов и преподавателей вузов. Минск: БГУ, 1988. 320 с.
2. Леонтьев А.Н. Мышление: хрестоматия. Познавательные психические процессы. Питер: 2001. С. 356-368.
3. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 15 с.
4. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.
5. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. 2004. Вип. 5. С. 3-10.
6. Полотайко О.М. Застосування художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у процесі педагогічної практики студентів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: зб. наук. праць. НПУ імені М. П. Драгоманова. 2011. Вип. 15(20). С. 137-140.
7. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: навч. книга – Богдан, 2005, 360 с.
8. Сипченко І.В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 1997. 191с.
9. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособ. М. : Академия, 2002, 576 с.
10. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2001. 20 с.
11. Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. НПУ імені М. П. Драгоманова. 2004. Вип. 5. С. 35-39.

КОМПОНЕНТИ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTI ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ

COMPONENTS AND INDICATORS OF THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE BACHELORS OF PRESCHOOL EDUCATION FOR INNOVATIVE ACTIVITIES WITH CHILDREN OF EARLY AGE

Актуальність статті обумовлена тим, що у сучасних умовах оновлення вищої освіти України актуальним є пошук шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти, здатних до інноваційного розвитку дитини, починаючи з раннього віку.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності інноваційної діяльності та визначення рівнів сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку на констатувальному етапі педагогічного дослідження.

Проаналізовано трактування науковцями поняття «інноваційна діяльність». Уточнено сутність поняття «готовність майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку». Констатовано, що недостатньо розкритою залишається проблема підготовки фахівців дошкільної освіти до інноваційної діяльності з дітьми раннього віку.

Описано перший етап експериментального дослідження (констатувальний), сутність якого складалася у вивченні стану сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку. Визначено компоненти (гносеологічний, операційно-діяльнісний, мотиваційно-рефлексивний) і показники, схарактеризовано рівні (високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку. Запропонована діагностична методика для визначення ступеню прояву показників і розроблена шкала їх оцінювання. Представлені результати констатувального експерименту, які доводять необхідність розробки ефективної методики роботи для оптимізації формування готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку та продовження експериментального дослідження на формувальному та контрольному етапах.

Ключові слова: вища освіта, майбутні бакалаври дошкільної освіти, діти раннього віку, інноваційна діяльність, компоненти,

показники, рівні, констатувальний експеримент, результати.

The relevance of the article is due to the fact: in modern conditions of renewal of higher education in Ukraine, it is relevant to search for ways to improve the quality of professional training of future teachers of preschool education, capable of innovative development of a child, starting from an early age.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence of innovative activity and determine the levels of formation of readiness of future bachelors of preschool education for innovative activity in the mental development of children of early age at the ascertaining stage of pedagogical research.

The interpretation by scientists of the concept of «innovative activity» is analyzed. The essence of the concept «readiness of future bachelors of preschool education for innovative activities in the mental development of children of early age» is clarified. It was stated that the problem of preparing preschool education specialists for innovative activities with children of early age remains insufficiently disclosed.

The first stage of the experimental study (stating) is described, the essence of which was to study the state of formation of the readiness of future bachelors of preschool education for innovative activities in the mental development of children of early age. The components (epistemological, operational-activity, motivational-reflexive) and indicators are determined; the levels (high, medium, low) of the formation of readiness of future bachelors of preschool education for innovative activity in the mental development of children of early age are characterized. A diagnostic technique has been proposed to determine the degree of manifestation of indicators and a scale for their assessment has been developed. The results of the ascertaining experiment are presented, proving the need to develop an effective methodology for optimizing the formation of the readiness of future bachelors of preschool education for innovative activities in the mental development of children of early age and continuing experimental research at the formative and control stages.

Key words: higher education, future bachelors of preschool education, children of early age, innovative activity, components, indicators, levels, ascertaining experiment, results.

УДК 378.22: 373.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.25>

Кудрявцева О.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах оновлення вищої освіти України актуальним є пошук шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів, в тому числі – майбутніх бакалаврів дошкільної освіти, здатних до інноваційного розвитку дитини, починаючи з раннього віку.

Як зазначається у Законі України «Про вищу освіту» педагогічний університет є провідним

науковим і методичним центром, що провадить інноваційну освітню діяльність з підготовки оновлених кадрів за різними ступенями вищої освіти, сприяє поширенню новітніх наукових знань серед здобувачів вищої освіти. Інноваційна діяльність є невід'ємною складовою освітньої діяльності університету і повинна провадитися з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності у системі вищої освіти [7].

Отже, проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до інноваційної діяльності, у тому числі – у розумовому розвитку дітей раннього віку, є необхідною і нагальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання загальної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності у різних закладах освіти досліджували О. В. Адеєва, О. В. Бойченко, В. І. Бондар, Л. В. Задорожна-Княгницька, Н. В. Казакова, О. А. Комар, Л. С. Пісоцька, А. Б. Романенко, С. В. Содоль, М. В. Ткаченко, С. В. Токарева, І. М. Шапошнікова, Г. М. Шкільова та ін.

Проблемі оновленої підготовки майбутніх вихователів до роботи з дошкільниками, у тому числі – з дітьми раннього віку, присвячені праці

О. Е. Анісімової, Н. М. Борисенко, Н. А. Воропай, Т. Д. Величко, О. А. Гнізділової, Ю. М. Косенко, Т. М. Лесіної, С. А. Петренко, О. М. Пинзеник, Н. М. Русин, Т. І. Савінської, Л. В. Сорокової, Н. Д. Трофаїли, Т. А. Швець, О. І. Чекан та ін.

Особливий інтерес представляють дослідження О. І. Гнізділової (підготовка до формування здоров'язбережувальної компетенції у дошкільників), Т. І. Савінської (підготовка до роботи з художньою літературою у закладі дошкільної освіти), Т. Д. Величко (підготовка до формування ціннісних орієнтацій у дошкільників), Т. М. Лесіної (підготовка до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей дошкільного віку), С. А. Петренко (підготовка вихователів до формування основних рухових умінь і навичок у дошкільників), Н. Д. Трофаїли (підготовка до емоційного розвитку дошкільників), Л. В. Сорокової (підготовка до використання казки на заняттях з іноземної мови).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Аналіз наукових праць показав, що дослідниками приділяється багато уваги загальній підготовці оновлених педагогічних кадрів для різних закладів освіти, у тому числі – і для дошкільних. Більшість досліджень з підготовки майбутніх вихователів до різних напрямів виховання з дітьми, присвячена формуванню їх готовності до професійної діяльності саме з дітьми дошкільного віку, тобто, з дітьми старше трьох років. Недостатньо розробленою залишається проблема формування готовності студентів до інноваційної діяльності з дітьми раннього віку, зокрема – у напрямі розумового розвитку дітей раннього віку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність інноваційної діяльності та визначити рівні сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку на констатувальному етапі педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Науковці по-різному трактують поняття «інноваційна діяльність».

Л. О. Суценко визначає інноваційну педагогічну діяльність як продуктивну діяльність педагогів, яка пов'язана з перетворенням новизни у нововведення. Під новизною автор розуміє явище, яке несе у собі сутність способу, методики, технології організації та змісту нового, тоді як нововведення – це організація нового [8, с. 304].

С. І. Заславська під інноваційною діяльністю педагога розуміє таку діяльність, яка основана на осмисленні свого власного практичного досвіду через порівняння з передовим педагогічним досвідом, науковими дослідженнями у відповідному напрямі [3, с. 27].

Є. І. Коваленко зауважує: інноваційна діяльність у роботі закладу дошкільної освіти – вимога часу, яка спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу та його результатів сучасним вимогам суспільства [4, с. 56].

Л. В. Козак трактує інноваційну професійну діяльність педагога як комплексну багатофункціональну творчу діяльність, спрямовану на організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «педагог – вихованець», яка забезпечує розвиток інноваційної особистості вихованця, його готовність до інновацій [5, с. 31].

В. І. Меньяло стверджує, що інноваційна діяльність являє собою складну діяльність, яка поєднує у собі дві принципово різні складові: першу – теоретичну (ідеальну), пов'язану із зародженням інновацій (створення нових знань і доведення їх до рівня новацій); другу – практичну (матеріальну), пов'язану зі створенням, освоєнням і поширенням інновацій (впровадження нових знань у практичну діяльність як процес перетворення новацій в інновації з подальшою їх дифузією) [6, с. 91].

О. В. Волошина розглядає інноваційну педагогічну діяльність як засновану на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямовану педагогічну діяльність, зорієнтовану на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [2, с. 141].

Вважаємо найбільш обґрунтованим вважаємо визначення цього поняття В. С. Березюк, О. А. Рудік, які зазначають, що інноваційна педагогічна діяльність – це особливий вид творчої діяльності, спрямований на оновлення системи освіти. Така діяльність є наслідком активності людини, яка виявляється у перетворенні зовнішнього середовища відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів. Педагог в інноваційному педагогічному режимі є дослідником власної особистості та діяльності тих, кого він навчає і виховує [1, с. 6].

Зважаючи на те, що для того, щоб здійснювати інноваційну діяльність, здобувачі вищої освіти повинні бути підготовлені до її здійснення,

а результатом професійної підготовки має стати їх готовність до інноваційної діяльності у закладі дошкільної освіти.

Таким чином, вважаємо необхідним уточнити сутність поняття «готовність майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку», яку розглядаємо як інтегроване особистісне утворення, яке характеризує майбутнього бакалавра дошкільної освіти як суб'єкта освітнього процесу, який обізнаний з інноваційними технологіями розумового розвитку дітей раннього віку, усвідомлює їх важливе значення для розвитку мислення дітей, мотивований для саморозвитку у цьому напрямі та здатний здійснювати інноваційну діяльність, використовуючи інноваційні технології для оптимізації розумового розвитку дітей даної вікової категорії.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, факультету дошкільної педагогіки та психології. В експерименті брали участь 46 здобувачів вищої освіти I курсу, денної форми навчання, спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

З метою визначення наявного рівня сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності, зокрема, у розумовому розвитку дітей раннього віку, було проведено перший етап експериментального дослідження – констатувальний експеримент.

Визначено такі компоненти та показники сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку:

I. Гносеологічний компонент з показниками:

– стан розумового розвитку майбутніх бакалаврів дошкільної освіти, сформованість загальнопедагогічних категорій;

– володіння науковими знаннями з особливостей розумового розвитку дітей раннього віку;

– обізнаність з методами діагностики розумового розвитку дітей раннього віку;

– обізнаність із формами, методами та прийомами розумового виховання дітей раннього віку;

– обізнаність із специфікою організації різних видів діяльності дітей раннього віку в умовах сучасного ЗДО;

– обізнаність з інноваційними технологіями розумового розвитку дітей раннього віку (технологія Масару Ібука «Після трьох вже пізно»; технологія стимулювання дитячого мозку у системі Макато Шічіда; технологія Сесіль Лупан «Ранній розвиток дитини»; ігрова технологія Джекі Сілберг; технологія Ж. Кюїзенера «Лічильні палички» з розвитку пізнавальних процесів дитини раннього віку; технологія використання бізібордів, бізікубів, лепбуків для інтелектуального розвитку дітей раннього віку).

II. Операційно-діяльнісний компонент з показниками:

– уміння здійснювати діагностику розумового розвитку дітей раннього віку;

– уміння розробляти конспекти ігор та занять з розумового розвитку дітей раннього віку;

– уміння використовувати інноваційні технології у розумовому розвитку дітей раннього віку (технологія Масару Ібука «Після трьох вже пізно»; технологія стимулювання дитячого мозку у системі Макато Шічіда; технологія Сесіль Лупан «Ранній розвиток дитини»; ігрова технологія Джекі Сілберг; технологія Ж. Кюїзенера «Лічильні палички» з розвитку пізнавальних процесів дитини раннього віку; технологія використання бізібордів, бізікубів, лепбуків для інтелектуального розвитку дітей раннього віку);

– уміння здобувати і розширювати свої знання стосовно інновацій у розумовому розвитку дітей раннього віку.

III. Мотиваційно-рефлексивний компонент з показниками:

– наявність інтересу до інноваційної діяльності з розумового розвитку дітей раннього віку;

– прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, отримання нових знань щодо здійснення інноваційної діяльності;

– прагнення до рефлексії та контролю змін у розумовому розвитку дитини раннього віку.

Схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку (високий, середній, низький).

До Високого рівня сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку відносимо здобувачів вищої освіти, у яких були сформовані різні форми мислення (логічне, критичне, творче), присутні динамічність, глибина, гнучкість мислення, які мали ґрунтовні знання стосовно загальнопедагогічних категорій; у повному обсязі володіють науковими знаннями про особливості розумового розвитку дітей раннього віку; обізнані з методами діагностики розумового розвитку дітей раннього віку, вміють їх самостійно підібрати; обізнані з формами, методами та прийомами розумового виховання дітей раннього віку; обізнані із специфікою організації різних видів діяльності дітей раннього віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти; обізнані з інноваційними технологіями розумового розвитку дітей раннього віку (технологія Масару Ібука «Після трьох вже пізно»; технологія стимулювання дитячого мозку у системі Макато Шічіда; технологія Сесіль Лупан «Ранній розвиток дитини»; ігрова технологія Джекі Сілберг; технологія Ж. Кюїзенера «Лічильні палички» з розвитку пізнавальних процесів дитини раннього віку; технологія використання бізібордів,

бізікубів, лепбуків для інтелектуального розвитку дітей раннього віку); вміють здійснювати діагностику розумового розвитку дітей раннього віку; вміють правильно, за сучасними вимогами, розробляти конспекти ігор та занять з розумового розвитку дітей раннього віку; вміють правильно використовувати інноваційні технології у розумовому розвитку дітей раннього віку (технологія Масару Ібука «Після трьох вже пізно»; технологія стимулювання дитячого мозку у системі Макато Шічіда; технологія Сесіль Лупан «Ранній розвиток дитини»; ігрова технологія Джекі Сілберг; технологія Ж. Кюїзенера «Лічильні палички» з розвитку пізнавальних процесів дитини раннього віку; технологія використання бізібордів, бізікубів, лепбуків для інтелектуального розвитку дітей раннього віку); вміють самостійно здобувати і розширювати свої знання стосовно інновацій у розумовому розвитку дітей раннього віку; у них наявний стійкий інтерес до інноваційної діяльності з розумового розвитку дітей раннього віку; майбутні бакалаври дошкільної освіти прагнуть до саморозвитку та самовдосконалення, отримання нових знань щодо здійснення інноваційної діяльності; вміють правильно оцінити себе як суб'єкта інноваційної діяльності (рефлексувати), контролюють зміни у розумовому розвитку дітей раннього віку.

До Середнього рівня сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку віднесено студентів, у яких було недостатньо сформоване критичне мислення, присутні динамічність, глибина мислення, але відсутня гнучкість; які мали недостатні знання стосовно загальнопедагогічних категорій; володіють недостатніми знаннями про особливості розумового розвитку дітей раннього віку (знають особливості розвитку мислення, пам'яті, але недостатньо обізнані з особливостями розвитку уваги, уяви); обізнані з методами діагностики розумового розвитку дітей раннього віку, вміють їх самостійно підібрати, але іноді потребують допомоги викладача при їх виборі; обізнані з формами, методами та прийомами розумового виховання дітей раннього віку, але невпевнені у їх виборі для організації розумового розвитку дітей раннього віку; недостатньо обізнані із специфікою організації освітнього процесу у групах раннього віку сучасного закладу дошкільної освіти, потребують консультації викладача при організації ігор та занять з дітьми раннього віку; обізнані лише з деякими інноваційними технологіями розумового розвитку дітей раннього віку (технологія Масару Ібука «Після трьох вже пізно»; технологія стимулювання дитячого мозку у системі Макато Шічіда; технологія Ж. Кюїзенера «Лічильні палички» з розвитку пізнавальних процесів дитини раннього віку); вміють здійснювати діагностику розумового розвитку дітей раннього

віку; вміють розробляти конспекти ігор та занять з розумового розвитку дітей раннього віку, але допускають незначні помилки в оформленні деяких структурних компонентів (організація обстановки, правила гри, обладнання); вміють правильно використовувати лише деякі інноваційні технології у розумовому розвитку дітей раннього віку (технологія Масару Ібука «Після трьох вже пізно»; технологія стимулювання дитячого мозку у системі Макато Шічіда; технологія Ж. Кюїзенера «Лічильні палички» з розвитку пізнавальних процесів дитини раннього віку); намагаються самостійно здобувати свої знання стосовно інновацій у розумовому розвитку дітей раннього віку, але часто потребують допомоги викладача при пошуку необхідної інформації; у них наявний нестійкий інтерес до інноваційної діяльності з розумового розвитку дітей раннього віку; майбутні бакалаври дошкільної освіти не завжди прагнуть до саморозвитку та самовдосконалення, отримання нових знань щодо здійснення інноваційної діяльності; не завжди прагнуть до рефлексії та контролю змін у розумовому розвитку дітей раннього віку, потрібні нагадування викладача.

До Низького рівня сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку віднесено студентів, у яких було недостатньо сформоване творче мислення, зовсім не сформоване критичне мислення, слабо розвинені мисленеві функції, які мали поверхові знання стосовно загальнопедагогічних категорій; володіють поверховими знаннями про особливості розумового розвитку дітей раннього віку (відривчасті знання про розвиток мислення, відсутні знання про розвиток пам'яті, уваги, уяви); обізнані не із всіма методами діагностики розумового розвитку дітей раннього віку, не вміють їх самостійно підібрати; плутають форми з методами розумового виховання дітей раннього віку, не знають ігрові прийоми розумового виховання дітей раннього віку; поверхово обізнані із специфікою організації освітнього процесу у групах раннього віку сучасного закладу дошкільної освіти, знають лише, що є заняття, ігри, але не мають знань щодо особливостей їх організації з дітьми раннього віку; знають лише назви деяких інноваційних технологій розумового розвитку дітей раннього віку (технологія Сесіль Лупан «Ранній розвиток дитини»; ігрова технологія Джекі Сілберг), але не знають їх сутності; не вміють правильно здійснювати діагностику розумового розвитку дітей раннього віку; допускають значні помилки при розробці конспектів ігор та занять з розумового розвитку дітей раннього віку, неправильно визначають деякі важливі структурні компоненти (мета, хід заняття, результат); не вміють використовувати інноваційні технології у розумовому розвитку дітей раннього віку;

не вміють самостійно здобувати знання стосовно інновацій у розумовому розвитку дітей раннього віку, тільки на репродуктивному рівні можуть сприймати інформацію, запропоновану викладачем; у них відсутній інтерес до інноваційної діяльності з розумового розвитку дітей раннього віку; майбутні бакалаври дошкільної освіти не прагнуть до саморозвитку та самовдосконалення, не мають бажання отримувати нові знання щодо здійснення інноваційної діяльності; не прагнуть до рефлексії, вважають, що не потрібно контролювати зміни у розумовому розвитку дітей раннього віку.

Для визначення ступеню прояву означених показників було використано такі діагностувальні методи та методики: педагогічне спостереження, методика Дж. Равена «Шкала прогресивних матриць», тест вимірювання інтелекту Д. Векслера, Тест-опитувальник «Що я знаю про особливості розумового розвитку дітей раннього віку та організацію освітнього процесу у групах раннього віку», Тест-опитувальник «Що я знаю про інноваційні технології та розумового розвитку дітей раннього віку»; діагностувальні завдання для оцінювання умінь студентів здійснювати діагностику розумового розвитку дітей раннього віку, розробляти конспекти різних форм роботи та використовувати інноваційні технології у роботі з дітьми даної вікової категорії, адаптований Тест О. Сергеєнкової «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості», Тест-опитувальник «Оцінка студентом себе як суб'єкта інноваційної діяльності», констатувальний експеримент.

Розроблено шкалу оцінювання визначених показників:

Високий рівень сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку – від 48 балів до 37 балів;

Середній рівень сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку – від 36 балів до 25 балів;

Низький рівень сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку – від 24 балів до 1 балів.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту отримано результати: у групі Доб-1.1(д) з високим рівнем сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку

дітей раннього віку виявлено тільки 2 (8,7%) студенти, з середнім рівнем – 10 (43,5%) студентів, з низьким рівнем – 11 (47,8%) студентів.

Аналогічні результати, але, дещо кращі, отримано у групі Доб-1.2(д): з високим рівнем сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку виявлено 3 (13,1%) студенти, з середнім рівнем – 13 (56,5%) студентів, з низьким рівнем – 7 (30,4%) студентів.

Висновки. Таким чином, у більшості студентів першого курсу (в обох групах) зафіксований низький та середній рівень сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку, що вказує на необхідність розробки ефективної методики роботи для оптимізації формування готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку.

Перспективу дослідження вбачаємо у продовженні експериментального дослідження на формувальному та контрольному етапах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березюк В. С., Рудік О. А. Інноваційні технології в ДНЗ: посібник. Харків: Видавнича група «Основа», 217. 224 с.
2. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі: навч.-метод. Посібник. Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2014. 161 с.
3. Заславська С. І. Інноваційна діяльність педагога професійної школи. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки.* 2016. Вип. 2 (31). С. 26-34.
4. Коваленко Є. І. Інноваційна діяльність у закладах дошкільної освіти. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя.* 2015. № 4. С. 52-56.
5. Козак Л. В. Педагогічна інноватика як міждисциплінарна галузь професійної педагогіки. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки).* 2016. Вип. № 3-4 (48-49). С. 29-35.
6. Меньяло В. І. Дослідницько-інноваційна діяльність як нова категорія педагогічної інноватики. *Український педагогічний журнал.* 2017. № 2. С. 89-98.
7. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення 6.04.2022 р., підстава – 1986-IX URL: zakon. rada. gov. ua/ laws/show/ 1556-18 (дата звернення 21.04.2022).
8. Сущенко Л. О. Педагогічні інновації: від стратегії до реалізації. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* Педагогічні науки. 2015. № 2(10). С. 302-307.

ПОНЯТТЯ «УСВІДОМЛЕНЕ БАТЬКІВСТВО» В ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

THE CONCEPT OF «CONSCIOUS PARENTING» IN THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIONOMIC SPECIALTIES

У статті підіймається питання сучасних трансформацій сім'ї як суспільного інституту, здатності сучасних батьків забезпечити кожній дитині сімейне виховання, можливості духовного та фізичного розвитку. Констатується розрив між наявним науковим знанням та широкою практикою реалізації виховної функції сім'ї.

Здійснено аналіз вибраних праць іноземних дослідників щодо усвідомленого батьківства. Детальне опрацювання відповідного поняття дозволяє включити питання усвідомленого батьківства у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Виділено три взаємодоповнювані напрями руху до усвідомленого батьківства: напрям руху до самих себе (S. Tsabary), напрям руху до сприяння дитині в реалізації її потреб (L. Petro), напрям руху за рівнями розвитку батьківства (K. Barta).

У співставленні (за S. Tsabary) процесу виховання дитини із своїми власними почуттями у процесі саморозвитку батьків відкривається трансформаційний потенціал «батьківської подорожі». Теоретично обґрунтовано (посилаючись на праці L. Petro) можливість збільшення цього потенціалу через усвідомлення батьками логічного ланцюжку: поведінка дитини – потреба дитини – спільна із дитиною дія. При цьому динаміка розвитку до усвідомленого батьківства (за K. Barta) відображена в перехідних рівнях безпорадного батьківства; виховання, орієнтованого на батьків; нормоцентризованого батьківства; принципового батьківства; професійного батьківства; батьківства досягнень; рівноправного та адаптивного батьківства.

Пропонована в статті широка суспільна дискусія покликана осмислити переваги та наслідки можливих підходів та рівнів батьківського виховання, для визначення того, що найкраще підходить для дитини, батьків, спільноти зараз і в майбутньому. Започаткування такої дискусії в колі студентів соціономічних спеціальностей вбачається продуктивним з точки зору її подальшого поширення в суспільстві майбутніми педагогами, психологами, менеджерами соціокультурної діяльності, фахівцями з соціальної роботи, кожним на своєму місці та в мультидисциплінарних командах.

Поставлене до дискусії питання місця представників старших поколінь – бабусь і дідухів – з точки зору усвідомленого батьківства. **Ключові слова:** усвідомлене батьківство, дитина, суспільна дискусія, майбутні фахівці

соціономічних спеціальностей, професійна підготовка.

The article raises the issue of modern transformations of the family as a social institution, the ability of modern parents to provide each child with a family upbringing, opportunities for spiritual and physical development. There is a gap between the existing scientific knowledge and the widespread practice of implementing the educational function of the family.

The article analyzes selected works of foreign researchers on conscious parenting. Detailed elaboration of the relevant concept allows to include the issue of conscious parenting in the content of training of future specialists in socio-nomic specialties. There are three complementary directions of movement towards conscious parenthood: the direction of movement towards oneself (S. Tsabary), the direction of movement towards helping the child to realize his needs (L. Petro), the direction of movement according to the levels of parenthood development (K. Barta). The transformational potential of "parental travel" opens in comparison (according to S. Tsabary) of the process of raising a child with parents' own feelings in the process of parental self-development. The possibility of increasing this potential through parents' awareness of the logical chain: the child's behavior - the child's need - the joint action with the child, is theoretically substantiated (referring to L. Petro's work). In this case, the dynamics of development to conscious parenthood (according to K. Barta) is reflected in the transitional levels of helpless parenthood; parent-centered education; normocentric parenting; principled paternity; professional parenting; paternity of achievements; equal and adaptive parenting.

The broad public discussion proposed in the article is designed to understand the benefits and consequences of possible approaches and levels of parenting, to determine what is best for the child, parents, community now and in the future. Initiating such a discussion among students of socio-nomic specialties is considered the most productive in terms of its further dissemination in society by future teachers, psychologists, socio-cultural managers, social workers, each in their place and in a multidisciplinary team.

The question of the place of the representatives of the older generations - grandparents – in the theory of conscious fatherhood is brought up for discussion.

Key words: conscious parenting, child, public discussion, future specialists in socio-nomic specialties, professional training.

УДК 37.015.31:173.5-055.22
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.26>

Купенко О.В.,

докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій
Сумського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Суспільство першої половини ХХІ ст. зазнає трансформацій у всіх сферах його існування. Опинившись на перетині цих трансформацій, сім'я (як суспільний інститут) зазнає руйнування своїх традиційних форм і функцій. Незмінним має

залишатися одне – мета забезпечення кожної дитини сімейним вихованням, можливістю духовного та фізичного розвитку.

У складних економічних умовах сучасності батьки змушені зосередитися на виживанні, але діти мають емоційні потреби, розв'язання

яких залежить від присутності разом із дитиною дорослих.

Розширена сім'я стає все більш рідкісним явищем, а нуклеарні сім'ї шукають власний шлях батьківства. Навіть подружжя, які свідомо і впевнено планують народження дитини, по мірі того як швидко дитина зростає в своїх думках і бажаннях, зтикаються із труднощами в процесі виховання. Батьки передбачають у дітях власне майбутнє, але дитина зростає і у неї складається свій план і на сьогодні, і на перспективу. Природні вікові кризи стають випробуванням для сімейних зв'язків і створюють ризики віддалення дітей від батьків. Запобігти їм покликані знання про різні підходи в вихованні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У цій статті зосереджуємося на одному з підходів у вихованні – усвідомленому батьківстві. Цей підхід є в полі пошуку сучасних науковців, зокрема, відповідні дослідження щодо змісту поняття, уявлень про нього сучасної молоді, формування відповідних компетентностей здійснювали С. Калаур, Г. Лактіонова, Л. Смаліус, І. Томаржевська, К. Федюшкіна, Н. Шавровська та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Спостерігається розрив між наявним науковим знанням та широкою практикою реалізації виховної функції сім'ї. У вирішенні цієї проблеми доцільною вбачається роль представників соціономічних спеціальностей як таких, що покликані впливати на соціальну взаємодію для розв'язання актуальних соціальних ситуацій і проблем, досягнення позитивних змін, надання допомоги. Процес професійної підготовки майбутніх фахівців за цими спеціальностями в свою чергу вимагає детального дослідження змісту поняття «усвідомлене батьківство». Продуктивним представляється звернення до міжнародного досвіду та досліджень щодо усвідомленого батьківства як такого, що спрямовує батьків контролювати перш за все себе самих.

Мета статті – проаналізувати праці іноземних дослідників щодо усвідомленого батьківства для включення виділених висновків у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Н. Chand та R. Singh зазначають, що вимогливість, теплота і чуйність, контроль і строгість є основними детермінантами стилю виховання, однак, з іншого боку, підкреслюють, що на основі цих детермінантів батьківство можна визначати у різних його варіантах від потурання до авторитарності, від влади до безпорадності [2].

Перш за все, батьківство – це нескінченна робота, з моменту народження батьки завжди мають бути поруч, щоб задовольнити потреби дитини. По мірі того, як можливість діяти дитини

зростає, відповідальність батьків не зникає, але змінюється [2]. S. Tsabary та L. Petro порівнюють усвідомлене батьківство із подорожжю. Якщо прийняти цю метафору, то для батьків знадобляться певні дороговкази та зусилля для вибору напрямку руху.

Аналіз праць іноземних дослідників дозволив виділити три взаємодоповнювані напрями руху: до самих себе (S. Tsabary), до сприяння дитині в реалізації її потреб (L. Petro), за рівнями розвитку батьківства (K. Barta). Схарактеризуємо ці напрями детальніше.

S. Tsabary пропонує поглянути на батьківство як на процес, включаючи окремі його моменти й осягаючи перспективу.

Наведемо кілька ключових тез S. Tsabary щодо моменту:

- діти занадто егоїсти, щоб думати про нас; тут і зараз, коли вони грають, – вони думають лише про себе і не варто сприймати це особисто;

- дорослому співставити свої емоції з емоціями дитини набагато ефективніше, ніж вимагати зворотного від дитини. Кидати виклик емоціям дитини – це значить бути в опорі з нею;

- дорослий більше навчає своїм прикладом, ніж будь-яким іншим способом, діти все бачать і наслідують;

- неадекватна поведінка – це крик дитини: «Будь ласка, допоможи мені»;

- якщо ж наші діти – підлітки, то вже минув час, коли вони збиралися просити нашого дозволу на будь-що;

- у будь-якому разі, у будь-який конкретний момент усвідомлене батьківство використовує всі конфлікти як лабораторію для навчання [4].

Наведемо кілька ключових тез S. Tsabary щодо процесу:

- кожен із нас уявляє, що ми будемо найкращими батьками, і більшість із нас справді хороші люди, які відчувають велику любов до своїх дітей. Звичайно, не через брак любові ми нав'язуємо свою волю дітям. Скоріше, це походить від відсутності усвідомленості. Реальність така, що більшість із нас не усвідомлює динаміки процесу, яка існує у наших стосунках із нашими дітьми;

- усвідомлене батьківство – це безперечна довіра до інтуїції дитини;

- усвідомлене батьківство – це прагнення відчувати єдність і партнерство у стосунках із дітьми, що за характером дуже відрізняється від звичної практики домінування. Але оскільки наші діти такі піддатливі, ми часто ігноруємо запрошення стати їх духовним партнером [4].

Паралельно із цим S. Tsabary виокремлює й інший процес:

- у прагненні досягти єдності між дітьми і собою дорослий відкриває спілкування з власним забутих «я», встановлення значущого партнерства

з дітьми неминуче змусить дорослого зайнятися саморозвитком;

– надаючи нам спосіб позбутися яєчної шкаралупи нашого еґо і зробити крок до свободи, наші діти сприяють нашій еволюції. Ми отримуємо трансформаційний потенціал «батьківської подорожі»: незважаючи на те, що дитина з'являється у формі «меншої», сприйнятливої до примх і вказівок більш могутніх батьків, саме статус дитини має потенціал, щоб викликати найбільшу трансформацію в батьків;

– хоча батьки можуть вважати, що їх найважливіша мета – добре виховувати своїх дітей, є й інша мета – піднятися до найбільш «пробудженої», справжньої особистості, якою ви можете бути;

– коли дорослий набирається сміливості відмовитися від контролю, властивого ієрархічному підходу, і крокує до духовного потенціалу кругової динаміки «батько-дитина», то стає все більш вільним від конфліктів і боротьби за владу. Тоді динаміка батьків і дітей стає трансцендентним досвідом, сповненим душевних обмінів гідних істот, які визнають цінність партнера [4].

Отже, узагальнюючи тези S. Tsabary, виокремлюємо серед напрямів руху до усвідомленого батьківства співставлення процесу змін дитини у ході дорослішання із власним процесом саморозвитку батьків, через це – краще розуміння дитини і досягнення партнерства.

Аналіз праць L. Petro дозволяє виокремити ще один напрям руху до усвідомленого батьківства. Пропонується звернути увагу на емоції дитини. Йдеться про виховання творчих, впевнених і турботливих людей, а також про те, щоб дати дітям емоційну грамотність для цього. Діти повинні знати, що вони відчувають. Вони приходять у цей світ, і в них вибухають всі ці емоції, і вони не мають уявлення, що відбувається, особливо дуже маленькі діти. Завдання батьків, за L. Petro, – визначити потребу, зв'язати її з почуттями, а потім разом вирішити проблему. У якості прикладу наводиться розв'язання кейсу про дитину, яка продовжує стрибати на дивані в чужому будинку чи публічному місці, де це недоречно. Пропоноване розв'язання акцентує потребу дитини в грі та розвазі, а від цього визначає спільну дію: «Тобі так, весело стрибати на дивані! Він високий, а подушки м'які і забезпечують хороший відскок. Але це не нормально робити, через це диван брудниться. Давай я допоможу тобі знайти нове місце для гри». Для такого рішення батьки мають бути не з господарями будинку, і не в публічному місці, а з дитиною. Поведінка є формою спілкування, і коли ми перестанемо дивитися на поведінку щодо того, хороші чи погані наші діти, і почнемо усвідомлювати їх потреби та почуття, саме тоді ми почнемо бачити зміни [3].

Працюючи консультантом для батьків, L. Petro пропонує відмовитися від запитань типу: «Як

отримати можливість встановлювати обмеження?», «Як досягти прийнятної поведінки?», «Як змінити поведінку дитини?». Якщо поведінка дитини – це спосіб комунікації про її потреби, то її маємо не змінювати, а зрозуміти. Тоді виникають запитання: «Чим я можу допомогти дитині?», «Як я можу покращити стосунки зі своєю дитиною в цей момент?» або «Як я можу допомогти дитині регулювати власну поведінку?» [3].

Отже, L. Petro наполягає на думці, що усвідомлене батьківство – це не вседозволеність, не дозвіл дітям відчувати і робити все, що вони хочуть. Усвідомлене батьківство – це залишатися присутніми та на зв'язку з нашими дітьми, коли їм потрібно регулювання.

Третій із проаналізованих напрямів руху до усвідомленого батьківства – це оцінка власного поточного рівня розвитку щодо виховання дітей і бачення перспектив. K. Barta зазначає, прийнявши ідею про усвідомлене батьківство як процес змін і самонавчання самих батьків, дорослим також корисно розуміти власний рівень розвитку, вони можуть виявити та покращити його переваги, поділитися ними зі своїми дітьми, а також мінімізувати наслідки власних «сліпих плям» і упреждень. Отже, наведемо рівні розвитку щодо виховання дітей, за K. Barta:

– рівень 1.0 – безпорадне батьківство. Цей рівень може бути результатом перебування тривалий час у складних життєвих обставинах – занадто великій втомі, важкій хворобі або сильній залежності. Такі батьки мають власну дитину як «опікуна». Батьківський дар полягає в тому, що дитина вчиться самовихованню і самокеруванню, але ризик полягає в тому, що дитина стає надмірно напруженою, граючи роль дорослого;

– рівень 1.5 – виховання, орієнтоване на батьків. На відміну від рівня 1.0, батьки вимогливі до дитини, а не просто пасивно потребують. Дар батьків – моделювання особистої влади; «сліпа пляма» – неусвідомлення батьками потреб дитини, результатом чого є бунтівна або рабська її самоідентичності;

– рівень 2.0 – виховання, орієнтоване на норми. Батьки зосереджені на тому, щоб дитина вписувалася в існуючі норми, поводитися і виглядала так, як слід. Дар нормоцентрованого батьківства – це соціальна свідомість. Ризик для дитини – або стати гіперконформною, залежною від зовнішнього контролю, сильно сприйнятливою до тиску однолітків; або у дітей розвивається більш опозиційна орієнтація, коли вони відкидають соціальне визнання і поводяться всупереч;

– рівень 2.5 – принципове батьківство. Батьки ведуть принципівий спосіб життя і забезпечують принципи для своєї дитини. Дар батьків полягає в тому, щоб забезпечити базову мораль, принципи, які можуть спрямовувати дитину до кращого

життя. «Сліпа пляма» батьків полягає в тому, що вони можуть віддати перевагу моралі, а не власній дитині;

– рівень 3.0 – професійне батьківство. Батьки є відкритими до вивчення нових способів стати кращими. В результаті вони часто стають дуже хорошими батьками. Ризик є в тому, що батьки можуть надмірно захопитися однією моделлю батьківства і бути не в змозі використовувати різні теорії;

– рівень 3.5 – виховання досягнень. Батьки хочуть, щоб їхня дитина досягла успіху в усьому, що вона робить, вони також зосереджені на досягненні успіху саме як батьки. Цей рівень відрізняється від рівня 3.0 тим, що батьки рівня 3.5 більше зацікавлені в гнучкому випробуванні різних моделей і прийомів, якщо це працює на кращий результат. Дар – розвиток моделей успіху та досягнень, які будуть служити дитині все життя. «Сліпа пляма» полягає в тому, що батьки можуть не помічати високого рівня стресу дитини;

– рівень 4.0 – рівноправне батьківство. Батьки зосереджуються на розвитку стосунків зі своєю дитиною. Дитина вчиться бути справжньою і відчувати себе коханою беззастережно. «Сліпа пляма» полягає в тому, що ці батьки часто ненавмисно створюють модель поблажливості до дитини, яка завдає більше шкоди, ніж якби були встановлені жорсткі обмеження;

– рівень 4.5 – адаптивне батьківство. Батьки, як правило, бачать переваги та наслідки всіх попередніх стилів і знаходяться в найкращій ситуації, оскільки можуть гнучко та оперативно визначати стилі батьківства, які найкраще підходять для дитини/батьків/спільноти зараз і в майбутньому. Таке батьківство складніше, відповідне навчання потребує більше часу. Для цього також потрібне бачення перспективи [1].

Отже, за К. Barta, L. Petro, S. Tsabary, напрями руху до усвідомленого батьківства виглядають скоріше як узагальнені рекомендації, ніж як чіткі приписи для дії. Разом із тим не представляється можливим знайти якісь стандартні відповіді та приписи для кожної виховної ситуації, кожної дитини, кожної сім'ї. Так, в якості особливого випадку маємо батьківство в умовах війни. Батьки перебувають тривалий час у складних життєвих обставин, і це характерне не лише для рівня батьківства 1.0 (за К. Barta), але для всіх рівнів. Діти перебувають тривалий час у складних життєвих обставин. Потрібні відповідні наукові дослідження, але потрібна й цілеспрямована дискусія з батьками. Тому й приймаємо (за S. Tsabary та L. Petro) метафору подорожі щодо визначення сутності усвідомленого батьківства.

Пропонуючи включення у зміст професійної підготовки студентів соціономічних спеціальностей працю, висновків і рекомендацій щодо усвідомленого батьківства (з метою поширення ними відповідних

підходів у вихованні) маємо складну задачу, адже більшість студентів не володіє власним батьківським досвідом. Однак, розуміння того, що усвідомлене батьківство – це скоріше набір запитань, ніж набір готових відповідей, приводить до думки, що саме такий зміст має бути включеним у процес професійної підготовки і, скоріше, не в лекціях, а в запрошеннях до дискусії та власного пошуку.

Саме широка дискусія щодо сучасних підходів у вихованні вбачається потрібною в суспільстві, де занадто багато насильства по відношенню до дітей та численною є група дітей, позбавлених батьківського піклування. Започаткування такої дискусії в колі студентів соціономічних спеціальностей вбачається продуктивним з точки зору її подальшого поширення майбутніми педагогами, психологами, менеджерами соціокультурної діяльності, фахівцями з соціальної роботи та їх мультидисциплінарними командами.

Розглядаючи теоретичні напрацювання щодо усвідомленого батьківства, хотіли б також звернути увагу на певну дискусійну, на наш погляд, позицію. Отже, теорія усвідомленого батьківства передбачає здатність батьків побачити перспективу. Однак, з іншого боку, констатується, що таку перспективу більшість батьків ще не розробили, оскільки вона зазвичай виникає пізніше в житті людини. Як зазначає К. Barta, це може призвести до оцінки переваг наявності в сім'ї бабусь, дідусів як старших наставників для батьків і дітей [1].

Теорія усвідомленого батьківства передбачає приклад батьківської поведінки для дітей. Так, Н. Chand та R. Singh зазначають: із самого раннього віку діти спостерігають, як батьки реагують на певну ситуацію, і в більшості випадків йдуть по слідах батьків, навіть не замислюючись, правильно це чи неправильно [2]. При цьому К. Barta зазначає, якщо ми хочемо побудувати мудрішу культуру, глибшу душу, яскравіший розум і більшу духовну здатність, нам потрібно інвестувати в передачу мудрості між поколіннями [1]. Із цього випливає, що наше майбутнє не лише в руках наших дітей, але й в нашому сьогоднішньому ставленні до представників старшого покоління, своїх власних батьків. Однак теорія усвідомленого батьківства лише дуже обережно згадує про наявність у батьків їх батьків, не розвиваючи тему досягнення ними між собою і з дітьми єдності, партнерства. На нашу думку, це питання потребує окремої уваги в теорії усвідомленого батьківства.

Висновки. В сучасному суспільстві актуальною представляється широка дискусія щодо продуктивності використовуваних наразі форм виховання. Активізувати таку дискусію здатні майбутні фахівці соціономічних спеціальностей, озброєні знаннями різних підходів у вихованні. Серед таких підходів увагу дослідників привертає усвідомлене батьківство. Цей підхід передбачає зсув уваги

з контролю поточної поведінки дитини на перспективу цілого життя: в співставленні процесу дорослішання дитини із процесом саморозвитку дорослого; у виокремленні рівнів розвитку батьків щодо виховання дітей; в уважному спостереженні за поведінкою і розпізнаванні в ній потреб дитини. Виходячи із розкритих у статті цих трьох напрямів до усвідомленого батьківства, студентам-практикам пропонується продумати заходи для організації відповідної суспільної дискусії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Barta K. STAGES and Parenting. *Integral Review*. 2020. Vol. 16. P. 120-127.
2. Chand H., Singh R. Conscious Parenting : An Art of Parenting. *Indian Farmers' Digest*. 2016/ Vol. 49. No. 04. P. 42-44.
3. Petro L. The ABC's of Conscious Parenting Transcript. URL : <https://www.teach-through-love.com>
4. Tsabary S. The conscious parent : transforming ourselves, empowering our children. Vancouver, 2014. 334 p.

ТЕОРЕТИЧНІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

THEORETICAL MODELS OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

У статті експліковано теоретичні моделі формування економічної культури студентів закладів вищої освіти України. Проведено думку про те, що економічна культура актуалізує проблему культурно-економічних зв'язків і постає як інтегративна наукова галузь, що найпосутніше демонструє зв'язок економіки та культури, відображаючи дихотомію культурного й економічного і значно розширюючи предметне поле економічних пошуків шляхом уведення в нього нових соціальних відносин.

Доведено, що в іпостасі інтелектуалізованої, інформатизованої та глобалізованої економіка 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, постаючи в ролі культурного капіталу. Саме тому, втілюючись у контекст нової економіки, культурний капітал постає як людський капітал, тобто автономна економічна категорія, що репрезентує високу міру соціальної та особистісної ролі людини, центрованої моральними нормами та ціннісними настановами, а також сферою знань та умінь, інтелектуальними та управлінськими здатностями, виробничим та трудовим середовищем. Відтак людський капітал у постіндустріальному суспільстві стає основним ресурсом розвитку.

Проаналізовано теоретичні моделі формування економічної культури студентів, а саме «Homo Economicus» та «Homo creativus», що засвідчують єдність пізнавального та креативного дискурсу освітніх трансформацій, а також особливу актуальність соціально-культурних творчих інноваційних практик, внаслідок чого економічна культура постає як динамічний процес творчості, цілісна система специфічно інтегрованих способів, форм та результатів творчої діяльності особистості, наслідком якої є культурні та економічні цінності. В умовах викликів глобалізації вони набувають універсального характеру. Підкреслено, що основою економічної культури та економічного виховання особистості студента є економічна освіта, що дозволяє синтезувати отримані знання, уміння та навички, спроектувавши їх у практичну сферу життєдіяльності на основі свідомого особистісного вибору.

Ключові слова: економічна культура, культурний капітал, людський капітал, «Homo Economicus», «Homo creativus».

The article explains the theoretical models of economic formation culture of students of higher education institutions of Ukraine. The opinion is held that that economic culture actualizes the problem of cultural and economic connections and emerges as the most present integrative scientific field demonstrates the connection between economics and culture, reflecting the dichotomy cultural and economic and significantly expanding the subject field economic search by introducing new social relations.

It is proved that in the guise of intellectualized, informatized and The globalized economy is becoming more variable as it gains opportunity to be suitable for learning cultural imperatives. Becoming the language of economics, information tries to subdue itself and the cultural space, the world of values and morals, appearing in the role of cultural capital.

That is why, embodied in the context of the new economy, cultural capital appears as human capital, ie an autonomous economic category that represents a high degree of social and personal role of the person centered moral norms and values, as well as the field of knowledge and skills, intellectual and managerial skills, production and working environment. Hence human capital in the post-industrial society becomes the main resource of development.

Theoretical models of economic culture formation are analyzed students, namely "Homo Economicus" and "Homo creativus", certifying unity of cognitive and creative discourse of educational transformations, a also the special relevance of socio-cultural creative innovation practices, as a result of which economic culture emerges as a dynamic process creativity, a holistic system of specifically integrated ways, forms and the results of creative activity of the individual, the result of which are cultural and economic values. In the face of the challenges of globalization, they are gaining universal nature. It is emphasized that the basis of economic culture and economic education of the student's personality is economic education that allows you to synthesize the acquired knowledge, skills and abilities, designing them in the practical sphere of life on the basis of conscious personal choice.

Key words: economic culture, cultural capital, human capital, "Homo Economicus", "Homo creativus".

УДК 378.143:33 (477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.27>

Макух Т.О.,

канд. екон. наук,
доцент кафедри економіки, обліку та фінансів
Рівненського інституту у Закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Євроінтеграційні процеси сучасного суспільного буття та втілення інформаційно-комунікаційних технологій на всіх структурних рівнях економічної діяльності висувають нові вимоги до професійної підготовки здобувачів вищої освіти України. З огляду на те, що властива інформаційній економіці домінанта мережевих зв'язків, знань, інформації та послуг детермінує необхідність

становлення соціально орієнтованої економіки, питання формування економічної культури постає однією з найбільш актуальних і затребуваних.

Саме економічна культура актуалізує проблему культурно-економічних зв'язків і постає як інтегративна наукова галузь, що найпосутніше демонструє зв'язок економіки та культури, відображаючи дихотомію культурного й економічного і значно розширюючи предметне поле економічних пошуків

шляхом уведення в нього нових соціальних відносин та зв'язків, що не завжди могли претендувати на належну оцінку і переважно перебували на периферії наукового пошуку. Йдеться про необхідність долучення економіки до світу культурних цінностей і соціальних інститутів. У цьому контексті економічна культура виступає істотним орієнтиром утвердження гуманістичного спрямування економічних процесів, що позначені значною увагою до проблем творчого потенціалу праці, відповідного рівня володіння знань та вмінь, здорового способу життя, міжособистісних комунікаційних взаємодій, світоглядної та корпоративної культури та інш.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Концепт культури як економічної реальності, репрезентованої у формі культурних індустрій, націлених на творення культурного капіталу, виразняють дослідження П. Бурдьє, А. Кламера, Б. Мьєжа, Д. Тросбі, Б. Фрея тощо. Проблема формування економічної культури особистості актуалізує дослідження Т. Єфременко, Т. Заславської, Г. Ложкіна, М. Лукашевича, С. Матвєєва, Ю. Палехі, З. Філончук та ін. Економічні цінності в умовах трансформації суспільства експлікують А. Готліб, О. Дейнека, А. Журавльов, Н. Журавльова, Т. Дробішева, С. Цветков та ін. В основу статті покладено також філософські, соціологічні, соціально-психологічні концепції культури В. Андрущенко, В. Біблера, В. Іванова, Л. Іоніна, В. Табачковського, В. Шинкарука та ін.

Мета статті – дослідити теоретичні моделі формування економічної культури студентів закладів вищої освіти України

Виклад основного матеріалу. В умовах сучасних соціально-економічних перетворень, зумовлених виведенням наявної системи господарювання на новий інформаційно-мережевий рівень, відстежуються значні тенденції підвищення ролі людського чинника в економічній сфері й посилення інтересу до його інтелектуального і загальнокультурного потенціалу. Інтеграційні та інформаційно-комунікаційні трансформації призводять до формування глобального електронного простору в економічній діяльності, вимагаючи розвитку не тільки фінансово-економічної інфраструктури, але й компетенцій, моральних настанов та ціннісних орієнтацій людини. А відтак, підготовка висококваліфікованих фахівців економічної сфери, готовність студентської молоді до оволодіння новими знаннями, інноваційними технологіями, міжособистісними комунікативними практиками, морально-ціннісними орієнтирами стає першочерговим завданням економічних закладів вищої освіти України.

У цьому сенсі економіка постає живою системою, тим особливим простором, в якому перебуває кожна людина, відповідно вона є системою знань,

необхідних для формування економічного мислення, поведінки, культури, що досягається в процесі здобування вищої освіти. Як підкреслюється в Національній доктрині розвитку освіти «підвищити культурний потенціал, олюднити педагогічне спілкування, орієнтувати виховну роботу на інтереси особистості – ці принципи нового педагогічного мислення є альтернативою тим деформаціям, які мали місце. Розв'язання завдань гуманізації виховання припускає збільшення культуроємності виховання і освіти як моменту зростання культуроємності всіх соціальних процесів» [4].

Утвердивши за собою статус «прирощування знань» як процедури управління знаннями, економічна реальність апелює не тільки до інтелектуальної культури - важливим полем природування і трансляції знань, суспільних норм та цінностей постає «культура співучасті» (participatory culture), що тримає у власній орбіті не так активних споживачів, як численних творців емоційно насичених блогів, любительських текстів та ілюстрацій, фанфікшн, що нині опозиціонує пасивному споживанню поза межами офіційних культурних зон, претендуючи на популярність і освоюючи такі сфери, як media studies, fan studies, communication studies.

Передбачаючи наявність інновацій, ми дедалі частіше апелюємо до нейроекономіки, когнітивних технологій, що передбачають прямий зв'язок з культурою, яка здатна наповнити процеси виробництва і трансляції нових знань глибоким внутрішнім змістом. У зв'язку з цим, в економічний обіг уводиться поняття «культурного капіталу». Його автор французький філософ П. Бурдьє має на увазі 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 [2]. 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 трактуванні культурний капітал чинить вплив на функціонування усіх перелічених видів капіталу, постаючи як ланка зв'язку між ними та умова економічної реалізації та розвитку. На думку С. Івашковського, «культурний капітал можна було б назвати певною системою відносин між людьми з приводу цінностей, які вони поділяють, світоглядних настанов, і морально-етичних принципів, з допомогою яких суспільство в цілому і кожен його член зокрема з власною мірою ефективності реалізують у своїй повсякденній практиці

набуті знання, накопичений професійний і соціальний досвід відповідно до поставлених індивідуальних, групових та суспільних цілей [3, с. 283].

Означене поняття експлікує і Л. Харрісон, для якого культурний капітал являє собою сукупність цінностей, настанов та вірувань, що дозволяють людині реалізувати головні постулати Загальної декларації прав людини ООН, що передбачає: демократичну форму державного устрою з невідмінним верховенством права, соціальну справедливість, яка реалізується в освітній сфері та сфері охорони здоров'я, ліквідацію бідності тощо. Позаяк від реалізації культурного капіталу залежить продуктивність та динамізм економіки, автор наповнює його особливим соціальним змістом, що розкривається у людських стосунках, пріоритетному ціннісному полі, яке визначає функціонування капітальних активів – фізичного, природного, людського, соціального [7, 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 економіка 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. Саме тому культурний капітал, втілюючись у контекст нової економіки, являє себе в новій іпостасі, іпостасі людського капіталу, що постає як автономна економічна категорія, репрезентуючи високу міру соціальної та особистісної ролі людини, центрованої моральними нормами та ціннісними настановами, а також сферою знань та умінь, інтелектуальними та управлінськими здатностями, виробничим та трудовим середовищем. Відтак людський капітал у постіндустріальному суспільстві стає основним ресурсом розвитку. Уперше теорія людського капіталу була озвучена у 1960 р. лауреатом Нобелівської премії Теодором Шульцом, а в 1963 г. побачила світ його книга «Економічна цінність освіти». Прикметно, що й Г. Беккер до загального людського капіталу відносить освіту, здоров'я, професійну підготовку (кваліфікацію, навички, виробничий досвід), володіння економічно вартісною інформацією та мотивацією до економічної діяльності [10]. Подібне бачення відстежуємо і в Д. Бегга, для якого людський капітал являє собою запас професійного досвіду індивіда [11]. Для У. Боуена людський капітал «складається з набутих знань, навичок, мотивації та енергії» [12, с. 61].

Як бачимо, у досліджуваному понятті капіталу усі акценти перенесено у простір

людського, теоретичною моделлю якого стає «Homo Economicus» як раціонально організований конструкт економічної поведінки, націленої на те, щоб отримати максимальний результат за мінімальних затрат в обмежених умовах можливостей та ресурсів. Зауважимо, що структура економічної раціональності виводиться за рамки психологічної науки, вона позаіндивідуальна, автономна, формальна і нейтральна. Однак, «Homo Economicus» аж ніяк не можна вважати довершеною моделлю економічних варіацій людського, позаяк цей конструкт «буде трактувати економічні факти тільки за певних умов, коли немає потреби брати до уваги та тематизувати можливі зустрічні дії інших індивідів...а постулат про раціональну специфіку поведінки економічного індивіда не володіє належним евристичним потенціалом ... і потребує додаткових гіпотез та передумов» [9, с. 173]. Ця модель широко обгрунтована у працях А. Сміта, Д. Рикардо. Важливо, що «Homo Economicus» полишає головний п'єдестал економічної науки.

Сучасний культурно-економічний простір позначений змагальницькими інтенціями за нові антропологічні пріоритети, що актуально продемонстрував Річард Флоріда своїм бестселером «Homo creativus». Як новий клас завойовує світ», який здобув премію «Проривна ідея 2004 року» від Harvard Business Review. Нині на зміну «Homo Economicus» приходять 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. «Власне становлення нового класу і креативність як економічний фактор лежать в основі багатьох спостережуваних трендів, які, на перший погляд, виглядають епіфеноменальними та не взаємно пов'язаними. Це і поява абсолютно нових галузей та типів бізнесу, зміни у способі життя, роботі, споживанні – аж до ритмів, патернів, бажань і сподівань, які керують нашим повсякденням», – зазначає автор. На його думку, модернізація людства, що відбувається прямо зараз, має глобальний характер і зачіпає кожного. І якщо ми повернемося у минуле, то побачимо, як далеко за нами залишилися і корпоративна географія, і проблеми сировини та виробництва, а попереду – нова антропологічна модель людства Homo creativus, яку і тільки яку на фоні інновацій можна вважати важливим рушієм прогресу. Нам поки що нелегко усвідомити, наскільки кардинальні зміни нас очікують, але готовність до глобальних перемін визріває в надрах старого. «Homo creativus» наділена Р. Флоридою такими рисами, як: креативність, сутнісною основою якої є взаємодія наступних структурних компонентів: компетентності, що

постає як сума знань та досвіду; вміння творчо мислити, гнучкість і винахідливість в пошуку розв'язання тієї чи іншої проблеми; мотивація як складний процес формування у суб'єкта внутрішніх спонукальних сил до дії під впливом зовнішніх стимулів і внутрішніх характеристик свідомості [6, с. 222]. Нині ми відстежуємо зміну ідеалу освіти від «людини знання» до «людини культури» (В. Біблер). А це, на думку С. Шарова, «свідчить про необхідність зміни змісту освіти, націленої на культуру як широку інклюзивну концепцію буття людини у світі через творчі культурні, соціальні, інноваційні практики. В умовах прискорення і стиснення часу в умовах інформаційного суспільства зростає роль освіти як виду духовно-культурної практики, що транслює і відтворює соціальний досвід людства» [8, с. 35-38]. І хоча пізнавальна парадигма освіти себе не вичерпала (вона знаменує початковий етап творчого освітнього процесу), ми не можемо заперечити потребу освоєння знань та їх контролю, - говорить автор. Однак, головним завданням освіти стає «формування у студентів знань та вмінь самостійно мислити і створювати інновації у різних сферах діяльності, що означає перехід на креативну (творчу) парадигму освіти» [8, с. 35-38], відповідно до якої економічна освіта постає сферою самореалізації молодого людини, умовою реалізації її професійної культури, ефективності її професійної діяльності та саморозвитку.

У педагогічному контексті формування економічної культури студентів тотожне саморозвитку їх особистості. Найголовніше нині, як засвідчує Р. Олексенко, «сформувати концепцію креативної особистості як фактор креативно-знаннєвої економіки в умовах викликів глобалізації» [5, с. 124]. Відмітною рисою креативно-інформаційної та інноваційної парадигми освіти є те, що фактично всі професії в галузі освіти та фахової підготовки становлять її «суперкреативне ядро» [6, с. 365]. У праці «Педагогічна система формування базової економічної культури особистості» І. Бризгалов характеризує економічну культуру людини як особистісне утворення, що містить у собі «сукупність економічних знань, економічної свідомості, економічного досвіду, економічного мислення, економічної компетентності та їх моральну реалізацію в економічній діяльності» [1, с. 23–24].

Висновки.

Таким чином, експліковані нами теоретичні моделі формування економічної культури студентів, а саме «Homo Economicus» та «Homo creativus», засвідчують єдність пізнавального та креативного дискурсу освітніх трансформацій,

а також особливу актуальність соціально-культурних творчих інноваційних практик, внаслідок чого економічна культура постає як динамічний процес творчості цілісна система специфічно інтегрованих способів, форм та результатів творчої діяльності особистості, наслідком якої є культурні та економічні цінності. В умовах викликів глобалізації вони набувають універсального характеру. Основою економічної культури та економічного виховання особистості студента є економічна освіта, що дозволяє синтезувати отримані знання, уміння та навички, спроектувавши їх у практичну сферу життєдіяльності на основі свідомого особистісного вибору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Брызгалов И. В. Педагогическая система формирования базовой экономической культуры личности: автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01; Майкоп, 2010. 58 с.
2. Бурдые П. Формы капитала. Западная экономическая социология: Хрестоматия современной классики. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. С. 519-536.
3. Ивашковский С. Экономика как феномен культуры: теоретико-методологический анализ. Вестник МГИМО-Университета. 2017. 3(54). С.268-290
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Київ: Шкільний світ. 2001. 22 с.
5. Олексенко Р. І. Формування концепції креативної особистості як фактор креативно-знаннєвої економіки в умовах викликів глобалізації. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2017. Вип. 71. С. 118-126. с.
6. Флорида Р. «Homo creativus». Як новий клас завойовує світ». К.: Наш Формат, 2018, с. 222.
7. Харрисон Л. Евреи, конфуцианцы и протестанты: культурный капитал и конец мультикультурализма. М.: Мысль, 2014. 286 с.
8. Шаров С. В. Самостійна робота як умова формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Сучасні тенденції розвитку української науки: матеріали Всеукр. конф. (21-22 липня 2017 р., м. Переяслав-Хмельницький). Переяслав-Хмельницький, 2017. № 5. С. 35-38
9. Шестаков А. А. Эвристическая модель «Homo Economicus» и ее роль в формировании экономической теории. Вестник Самарского государственного университета. 2015. No 8 (130). С.169–175.
10. Becker, G. «Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education.» New York: Columbia University Press. 1964
11. Ben-Porath, Y. The Production of Human Capital and The Life Cycle of Earnings. N.Y.; L. 1970.
12. Morgan, S. Social capital, capital goods and the production of learning. Journal of Socio-Economics. 2000. Issue 6, p. 61

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

PEDAGOGICAL CONTROL DURING DISTANCE LEARNING IN PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH

У статті розглянуто особливості процесу організації та здійснення дистанційного навчання та педагогічного контролю при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням студентами фахових технічних коледжів та формування у них відповідних професійних знань і вмінь в середовищі іншомовної комунікації. Проаналізовано сутність понять «дистанційна освіта», «дистанційне навчання», «педагогічний контроль», «контроль», «онлайн-тест», «інформаційно-комунікаційні технології».

Розкрито основні виклики сучасності та можливості щодо здійснення педагогічного контролю за допомогою спеціальних комп'ютерних платформ в умовах дистанційного навчання.

На основі власного досвіду та аналізу останніх досліджень та публікацій, можемо констатувати, що в системі здійснення дистанційного навчання визначальними методами управління навчальною діяльністю та способами навчання виступають програмно-апаратні засоби, що працюють на основі інформаційно-комунікаційних технологій, комунікаційних мереж та систем, й застосовуються суб'єктами навчального процесу (які є віддаленими між собою) під керівництвом викладача.

Зазначено, що обов'язковим задля ефективного вивчення англійської мови за професійним спрямуванням в освітньому процесі в умовах дистанційного навчання є використання різних інформаційно-комунікаційних платформ для здійснення педагогічного контролю і інших засобів перевірки знань і вмінь студентів.

Висвітлено основні сучасні освітні підходи в щодо пошуку ефективної та досконалої методики викладання та поглибленого вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у технічних фахових коледжах в умовах дистанційного навчання та використання педагогічного контролю на визначених онлайн-платформах, які передбачатимуть цілеспрямований розвиток особистісних якостей студентів, набуття ними спеціальних вмінь і навичок, що ґрунтуватимуться на професійних і лінгвістичних знаннях.

Наголошено, що вільне володіння англійською мовою за професійним спрямуванням в час викликів сьогодення може бути реалізоване тільки за умови правильної організації ефективного дистанційного навчання та педагогічного контролю, що надасть змогу майбутньому фахівцеві своїй справі досягати всі особистісні цілі в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційне навчання, педагогічний контроль, онлайн-тест, онлайн-навчання; інформаційно-комунікаційні технології.

The peculiarities of distance learning and pedagogical control organization and implementation in the process of professionally oriented English studying by students of technical professional colleges and forming of their professional knowledge and skills in foreign language communication have been considered.

The nature of the concepts "distance education", "distance learning", "pedagogical control", "control", "online test", "information and communication technologies" has been analyzed.

The main challenges of the present time and the possibilities of pedagogical control with the help of special computer platforms during distance learning have been revealed.

Based on our own experience and analysis of recent research and publications, we can state that in the system of distance learning the defining methods of learning management and learning methods are software and hardware that work on the basis of information and communication technologies, communication networks and systems and are used by subjects of the educational process (who are separated from each other) under the guidance of the teacher.

It has been noted that the use of various information and communication platforms for pedagogical control and other means of testing students' knowledge and skills is mandatory for the effective study of professionally oriented English in the educational process in the context of distance learning.

The basic modern educational approaches in search of effective and perfect methods of teaching and in-depth study of professionally oriented English in technical professional colleges during distance learning and use of pedagogical control on certain online platforms, which will be able to provide purposeful development of students' personal qualities and gaining of special skills and abilities based on professional and linguistic knowledge have been found out.

It has been emphasized that fluency in professionally oriented English in today's challenges can be realized only with the proper organization of effective distance learning and pedagogical control, which will allow future professionals to achieve all personal goals in their professional activities.

Key words: distance education, distance learning, pedagogical control, online test, online learning; information and communication technologies.

УДК 378.147: 018.43: 81243

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.28>

Малик Т.В.,

студентка III курсу
Інституту іноземних мов
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Даниляк А.А.,

студентка I курсу економічного
факультету
Львівського національного
університету імені Івана Франка

Грицик Г.О.,

викладач іноземних мов
Дрогобицького механіко-технологічного
фахового коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Завжди вважалося, що вища освіта є фундаментом людського розвитку та добробуту суспільства. Вона виступає гарантом особистісного, духовного та виробничого потенціалу держави.

Процес євроінтеграції все помітніше впливає на всі сфери життя нашої держави, не обминув він і фахових технічних коледжів. В Україні чітко зазначені основні орієнтири на освітній і науковий простір Європейського союзу, а тому і здійснює вдосконалення своєї освітньої та професійної діяльності в контексті європейських вимог. Тому науковцями

зазначено, що одним з найважливіших освітніх показників є рівень знань студентів із загально-освітніх і професійних дисциплін, що вивчаються вищими закладами освіти, а саме технічними фаховими коледжами. Найбільш об'єктивним засобом оцінки рівня знань в даний час вважаються тести, що дозволяють неупереджено оцінити навчальні досягнення студентів в сучасних умовах дистанційного навчання. Тому необхідно розглядати основні вимоги до тестів, їх переваги і недоліки, а також рекомендації по їх складанню і застосуванню. Тут слід ще зазначити, що досить ефективним освітнім процесом в умовах дистанційного навчання є і інші засоби перевірки знань і вмінь студентів такі як усне он-лайн опитування на камеру, виконання письмових самостійних завдань (вправ, практичних, лабораторних, графічних, самостійних, контрольних і інших робіт), на різних дистанційних платформах, доступних широкому загалу, як викладачам, так і студентам, що значно полегшує та вдосконалює процес викладання, навчання та ефективного здійснення педагогічного контролю знань студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми контролю в навчальному процесі, як обов'язкового елементу навчання, широко розглянуті та проаналізовані сучасною педагогічною наукою. Про це свідчать численні дослідження видатних учених (В. Аванесов, С. Архангельський, Ю. Бабанський, П. Гальперін, К.Інгекамп, В. Талізіна тощо). Комплексне дослідження освітньої та розвивальної ролі контролю висвітлено в працях К. Делікатного, М. Краєвської, П. Підкасистого, Г. Щукіної, Р.Кривошапової. Теоретико-практичні аспекти дистанційного навчання ґрунтовно були проаналізовані в працях і зарубіжних, і вітчизняних вчених, серед них: Adams J. E., Dichanz H., Bodendorf F., Hoppe G., Eckert B., Lobin H., Kettunen J., Андрєєва А. А., Алексєєва О. М., Бикова В. Ю., Ващенко В. Ю., Колос К. Р., Дядичева В. В., Куклєва В. О., Манако А. Ф., Кухаренка В. М., Полат Є. С., Рибалко О. В., Стефаненка П. В., Стрюка А. М., Семерікова, С. О., Смирнова, Трибульська Є. М., Сиротенко Н. Г., Хуторський А. В. та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Освітні європейські інтеграційні процеси, що є для нашої країни необхідними, всеохоплюючими і перспективними, вимагають постійного переосмислення, удосконалення та оновлення нашої освітньої системи професійної фахової підготовки студентів технічних фахових коледжів, як конкурентоздатних висококваліфікованих спеціалістів на ринку праці. Оскільки становлення фахівців як професіоналів у своїй галузі з глибокими фаховими знаннями та знанням англійської мови за професійним спрямуванням є важливим і затребуваним як у нашій країні так і в середовищі іншомовної комунікації, то тут слід фахово підійти до проблем підготовки майбутніх

фахівців, які б могли працювати в будь-якому середовищі, зокрема середовищі іншомовної комунікації залишається актуальною. Слід уважно зупинитися саме на підборі та ефективному використанні інформаційно-комунікаційних дистанційних платформ для здійснення дистанційного навчання та педагогічному контролю знань і вмінь студентів в сучасних умовах та можливостях сьогодення.

Мета статті. Незважаючи на чисельні дослідження у наукових працях щодо проблематики з вивчення англійської мови за професійним спрямуванням в умовах дистанційного навчання, окремі питання розв'язані лише частково. З огляду на це, вважаємо актуальним на основі аналізу і пошуку шляхів удосконалення навчального процесу в умовах дистанційного навчання із забезпеченням здійснення ефективного педагогічного контролю за допомогою спеціальних комунікаційних освітніх дистанційних платформ задля забезпечення професійного становлення висококваліфікованого фахівця технічних спеціальностей відповідними методами і засобами, що й стане метою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. “Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні”, визначає дистанційне навчання як, “систему технологій, що гарантує оперативну доставку здобувачам освіти достатнього масштабу матеріалу, що вивчається; інтерактивне взаємодіяння викладачів і студентів у навчальному процесі, надання особам резерву самостійної роботи з освоєння запропонованого матеріалу” [1].

Вчений Роберт І. В. розкриває дистанційне навчання (розподілене навчання, дистанційне навчання), як процес передачі освітніх знань, вироблення вмінь і навичок у контексті інтерактивної взаємодії між студентами та викладачем за допомогою інформаційних ресурсів, які віддзеркалюють такі характерні навчальному процесу елементи як мета, ціль, організаційні форми, зміст, засоби навчання і методи [4].

Завданнями сучасного технічного фахового коледжу як вищого соціального інституту є цілеспрямоване сприяння професійній самореалізації індивіда, який зможе в майбутньому професійному житті, плідно та творчо працювати, продуктивно та професійно спрямовано діяти в умовах непередбачуваних ситуацій, взаємодіяти з навколишнім природним і соціальним середовищем, навчатися протягом життя в умовах постійно-змінного навколишнього світу.

Всі освітні вимоги сьогодення та концептуальні ідеї найбільш реалізуються в сучасних умовах шляхом використання в освітній діяльності інформаційно-комунікаційних та SMART-технологій, які в наш час є просто необхідними і в умовах дистанційного навчання. У сучасному світі освітні вимоги

спрямовані на підготовку висококваліфікованих, творчо-розвинутих фахівців своєї справи, які здатні би були швидко адаптуватись в майбутньому професійному житті та постійно-змінному середовищі. Роль і рівень володіння англійською мовою як засобу здійснення міжкультурної комунікації стає просто необхідним в сучасних умовах соціально-економічного розвитку держави. Тому останнім часом змінилась методика і форми з вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у закладах фахової передвищої та вищої освіти. Це перш за все виявилось у переході від традиційних методів навчання до методів, які є орієнтовані на активу діяльність студента, що зростає через вплив новітніх інноваційних технологій на процес навчання. У сучасному житті студент повинен вміти самостійно знаходити потрібну йому інформацію з різних джерел та використовувати набуті знання на практиці. Якщо колись метою освітньої діяльності були готові знання, то зараз вони є лише допоміжним засобом в інтелектуальному розвитку особистості фахівця [2, ст. 131].

Враховуючи, все зазначене, ми вважаємо, що в сучасних умовах молодь має унікальну можливість отримувати нові знання, самостійно організувати, планувати та реалізовувати свою освітню, творчу та трудову діяльність, а це дає студенту дистанційна освіта, до якої в умовах світової пандемії та воєнного стану в Україні, перейшла більшість навчальних закладів нашої країни, тому перед викладачами постали нові виклики та задачі: забезпечити безперервність освіти, належну її якість та підготувати компетентних висококваліфікованих фахівців для нашої держави.

Дистанційна освіта – це відносно нова для нашої освіти форма, яка може доповнювати будь-який інший вид навчальної підготовки на відстані. Вона забезпечує індивідуальний та інтегрований процес набуття знань, умінь, навичок та способів пізнавальної творчо-пошукової діяльності людини, який здійснюється через опосередковану взаємодію віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Завдяки такій системі здійснення навчання студенти можуть вивчати нові навчальні матеріали в режимі дійсного часу, спілкуватись з викладачами та виконувати ті завдання, які дають їм викладачі в будь-який комфортний для них час за допомогою власних мобільних чи комп'ютерних засобів і пристроїв [2]. Зазначимо тут, що головною особливістю є опосередкований метод спілкування «викладач-студент», тому що саме така форма навчання дає можливість на найбільш організованому рівні активізувати самостійну та творчу роботу студентів, бо в умовах дистанційного навчання у технічних фахових коледжах це

є дуже важливим, так як майбутній фахівець своєї справи повинен вміти самостійно організувати свою пізнавальну та професійну діяльність. І саме сучасні комп'ютерні технології та різні інтернет-ресурси забезпечують ефективність та інтерактивність освітнього простору, підвищують активність та самореалізацію студента в освітній діяльності, та забезпечують можливість в майбутньому стати висококваліфікованим освітчим професіоналом, здатним працювати та навчатися протягом життя в постійно змінному середовищі. Застосування новітніх інноваційних технологій (форумів, вебінарів, блогів, створення інтернет-проектів) в асинхронному та онлайн режимах в процесі навчання англійської мови допомагає формуванню всестороннього комунікативного осередку між учасниками освітнього процесу. Тому переважаючою тенденцією у навчанні англійської мови за професійним спрямуванням було, є і залишається використання комунікаційної діяльності. Специфікою навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» є насамперед діяльність, яка нерозривно пов'язана з тим, що фундаментальним складником змісту процесу освіти є навчання різним видам мовленнєвої діяльності: спілкуванню, аудіюванню, читанню та письму. Тобто специфіка дисципліни полягає не у вивченні певного кола ідей чи специфіки понять, а у володінні мовленням в процесі спілкування, формування мовленнєвої розумової діяльності [3, ст. 5-11].

Організуючи дистанційне навчання англійської мови за професійним спрямуванням, необхідно враховувати такі умови для цілеспрямованого ефективного впровадження такої форми навчання як перспективу систематичного накопичення навчального матеріалу, перспективу його зберігання та редагування, перспективу безпосередньої та міжособистісної комунікації в системі викладач-студент-викладач, а також можливість здійснювати керування освітнім процесом викладачем, та забезпечення можливості для студентів вільного вибору часу та темпу навчання.

Можемо виокремити, що досить важливою складовою навчально-виховного процесу у фаховому технічному коледжі в умовах дистанційного навчання є контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Без нього неможливо правильно і чітко організувати навчально-виховний процес, забезпечити його ефективність. Перевірка і оцінювання знань студентів сприяють активізації їх пізнавальної діяльності, ґрунтовному засвоєнню знань, формуванню професійних умінь і навичок [6, ст. 187].

Контроль як дидактичний засіб управління навчанням спрямований на забезпечення ефективності формування знань, умінь і навичок, використання їх на практиці, стимулювання навчальної

діяльності студентів, формування у них прагнення до самоосвіти протягом усього професійного життя.

Основними складовими педагогічного контролю за навчальною діяльністю студентів є перевірка (виявлення рівня знань, умінь і навичок), оцінювання (вимірювання рівня знань, умінь і навичок), облік (фіксація результатів у вигляді оцінок у журналі, заліковій книжці, екзаменаційній відомості).

Головною метою педагогічного контролю є визначення рівня якості засвоєння студентами навчального матеріалу, ступеня відповідності умінь і навичок цілям і завданням навчального предмета. У процесі навчання він дає змогу виявити готовність студентів до сприймання, усвідомлення і засвоєння нових знань; отримати інформацію про характер самостійної роботи у процесі навчання; визначити ефективність організаційних форм, методів і засобів навчання; з'ясувати ступінь правильності, обсягу, глибини засвоєння студентами знань, умінь і навичок [6, ст. 186].

У зв'язку з цим, в умовах дистанційного навчання доцільно розробити комплексні методики, форми та критерії оцінювання якості професійної підготовки, які, на нашу думку, включають оцінювання змісту та технологій навчання, що застосовуються у процесі підготовки майбутніх фахівців; отриманих студентами компетентностей; організації та педагогічного контролю за здійсненням навчально-виховного процесу; професійної компетентності викладачів. Розвиток освіти повинен підпорядковуватися законам ринкової економіки, конкуренції. Стає все більш очевидним, що від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни, якість набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Конкурентоспроможність фахівця, насамперед, залежить від модернізації системи освіти, впровадження в навчальний процес унікальних інноваційних креативних елементів. Одним із важливих завдань сучасного вищого навчального закладу є підготовка професіонала, мобільного на ринку праці, здатного до адаптації та реалізації власною творчого потенціалу, що передбачено особливостями та перспективним входженням України до Європейського освітнього простору, про що викладено у Національній доктрині розвитку освіти.

Сучасні вимоги підвищення ефективності педагогічної діагностики знань і умінь випускників ВНЗ передбачають застосування інформаційно-комунікаційних та інших новітніх технологій кваліфікаційного педагогічного контролю, які потребують високої кваліфікації викладачів.

Від того, яким чином здійснюється перевірка та оцінювання знань, умінь та навичок студентів значно залежить їх навчальна дисципліна, ставлення

до навчання, інтерес до навчальних предметів, формування важливих для особистості студента якостей: самостійності, ініціативності, працелюбності.

Педагогічний контроль як особлива частина процесу підготовки фахівця є проблемою, що характеризується специфічними принципами організації і функціями. Педагогічний контроль – це невід'ємна складова навчально-виховного процесу, яка включає в себе діагностику, перевірку, облік та оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів на всіх етапах навчання. Встановлено, що за дотриманням ряду вимог педагогічний контроль дає необхідний навчальний і виховний ефект і є одним з пріоритетних напрямів розвитку вищої школи, а впровадження тестування, як виду педагогічного контролю навчання є одним з найважливіших елементів навчального процесу. А отже, використання тестів в навчальному процесі є органічною частиною всього навчального процесу. Вони дозволяють одержувати безупинну інформацію про хід і якість засвоєння навчального матеріалу і на основі цих даних вносити оперативні зміни в навчальний процес [6, ст. 181]. В умовах проведення об'єктивного контролю у студентів зростає довіра до одержаної оцінки, а отже, в них поглиблюється рівень позитивної мотивації оволодіння необхідними професійними знаннями і вміннями.

В процесі збору і оцінки літературних джерел, що стосуються тестового контролю, можна зробити висновок, що метод тестування в порівнянні з іншими традиційними методами оцінювання знань, умінь та навичок заслуговує на детальну і серйозну увагу при вирішенні багатьох питань, що стосуються реформування вищої освіти.

Введення об'єктивного педагогічного контролю з визначенням результатів діяльності системи вищої освіти і навчальних досягнень можливе тільки при застосуванні новітніх технологій контролю, які в свою чергу повинні зберігати не тільки традиційні принципи дидактики, але й увібрати в себе нові прогресивні і найбільш ефективні риси новітнього контролю знань, умінь та навичок.

Виходячи із специфіки організації, функціонування та здійснення дистанційного навчання з вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у фахових коледжах, ми можемо із власного досвіду виділити такі досить ефективні напрями для впровадження ефективного та дієвого здійснення дистанційного навчання та педагогічного контролю за допомогою таких дистанційних освітніх платформ, як Google Classroom, GOOGLE FORMS, ClasssTime, ClassDojo, moodle.com.ua навчання-ONLINE, а також Skype, Viber, Zoom, Facebook, Youtube, електронна пошта, сайт коледжу, різноманітні месенджери, Instagram, Telegram, TikTok і т.д.

Зазначимо, що для ефективного управління освітнім процесом та здійснення педагогічного контролю використовуються такі програмні засоби як GOOGLE ФОРМИ – інструмент роботи сучасного педагога; GOOGLE КЛАСС – сервіс для організації дистанційного навчання у коледжі; конструювання якісних онлайн-тестів, інших навчальних онлайн-форм та їх використання; ТЕСТОРИУМ – програмний засіб для проведення web – тестування; самостійна робота з сервісами GOOGLE FORMS, GOOGLE CLASSROOM та системою on-line тестування ТЕСТОРИУМ курс; підсумкова та залікова роботи.

Завдання для самостійної роботи орієнтовані на вивчення методичних матеріалів, зокрема щодо: сутності внутрішньої системи забезпечення якості освіти відповідно до нових нормативних актів; застосування інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; використання сервісів GOOGLE FORMS, GOOGLE CLASSROOM та on-line тестування ТЕСТОРИУМ для реалізації механізмів забезпечення якості освіти на локальному рівні, зокрема в процедурах оцінювання, та організації дистанційного навчання; створення інструментарію для освітніх вимірювань із навчальних дисциплін, а також розробки презентацій власних проєктів; розв'язування тестових завдань тощо.

Використовуючи такі платформи для дистанційного навчання викладачі отримують можливість створювати завдання, спілкуватися зі студентами та надавати зворотний зв'язок, використовуючи уніфікований інтерфейс. Викладачу відкривається можливість відстежувати успіхи студентів і їх динаміку. За допомогою широких функцій, викладачі можуть співпрацювати один на один з студентами або з усією групою, без зусиль надавати студентам конструктивні і персоналізовані рекомендації. Також викладач може організувати вивчення іншомовної лексики (з опорою на аудіододаток), роботу з базовим текстом, аудіювання та дискусію на задану тематику, вивчення та закріплення граматичного матеріалу. Студенти мають змогу виконувати письмові завдання безпосередньо через сервіс Google документи, що полегшує перевірку роботи та надає можливість детального коментування для роботи над помилками.

Отже, дистанційне навчання – це взаємодія викладача і студентів між собою на відстані, що має всі властиві компоненти освітнього процесу, реалізується специфічними засобами Інтернет-технологій [5, ст. 282-286]:

– Viber – це мобільний додаток, що дозволяє дзвонити і відправляти текстові і файлові повідомлення іншим користувачам цього месенджера

– WhatsApp є найпопулярнішим месенджером у світі. Дозволяє пересилати текстові повідомлення, зображення, відео та аудіо.

– Telegram – клауд-месенджер, це швидкий і захищений від прослуховування додаток для обміну повідомленнями та навчальною інформацією, яким користується молоде покоління. Майже як SMS, однак крім відправки простих текстових повідомлень можна відправляти фото, відео та будь-які інші файли. Ще можна створювати конференції для групового чату.

– Zoom програма для відеоконференцій і дзвінків, яку люблять багато викладачів за широкий функціонал, надійне з'єднання і безперебійну роботу. Програма зручна для здійснення такого педагогічного контролю як усне опитування на камеру

– Skype – це безкоштовне програмне забезпечення, що забезпечує шифрований голосовий зв'язок через Інтернет між комп'ютерами (VoIP), а також платні послуги для дзвінків на мобільні і стаціонарні телефони. Дає можливість одночасно розмовляти в чаті як з однією людиною, так і відразу з декількома десятками людьми, тих, кого ви запросите в свій чат.

– Google Meet – це безпечна інфраструктура, вбудовані засоби захисту й глобальна мережа, які дають змогу захистити ваші дані й конфіденційність. Відеозустрічі Hangouts Meet шифруються під час передачі сигналу, а ввімкнені за умовчанням засоби захисту від порушень допомагають додатково убезпечити ваше спілкування. Google Meet – інтерфейс схожий до Zoom, також дає можливість спілкуванню всій аудиторії викладач-студенти, та здійснювати усне онлайн-опитування на камеру.

Зазначимо, що програми Google Meet та Zoom дозволять викладачеві організувати онлайн-заняття в режимі реального часу з усіма учасниками освітнього процесу для навчання монологічного та діалогічного мовлення. Варто зазначити, що в режимі реального часу є можливість організувати відео конференції з носіями мови, в ході яких обговорювати різні теми англійською мовою.

Google Classroom – безкоштовний сервіс, де можна здійснювати змішане навчання, яким може скористатися кожен, хто має обліковий запис у Google. Викладач входить у систему та створює свій «Клас», де буде публікувати навчальні матеріали, давати завдання студентам та спілкуватися з ними. Посилання на свій «Клас» треба розіслати всім студентам. Якщо студенти користуватимуться платформою з телефону, мають завантажити на мобільний однойменний додаток. Google Classroom – безкоштовний сервіс для перевірки знань і вмінь студентів. Google Classroom автоматично створює папки на Диску для кожного завдання та студента. На сторінці завдань вони завжди можуть дізнатися, яку роботу їм потрібно виконати у зазначений термін і час. Програма дозволяє ефективно та покроково створювати інструкції навчальних матеріалів, проводити онлайн-тестування та здійснювати оцінювання.

ClassTime є найбільш зручною та багатофункціональною для контролю й перевірки знань в онлайн. Це безкоштовний тестовий сервіс, де викладач може використати 9 абсолютно різних і нестандартних типів запитань. Є відкриті запитання, запитання на встановлення відповідності, можливість дати розлогу відповідь на запитання. На закріплення знань студентам можна давати контрольний тест через цю платформу. Через цей же сервіс можна створити опитування, дати до нього доступ студентам. У такому разі студенти спершу мають переглянути відео-лекцію, а потім одразу дати відповіді на запитання, щоб закріпити побачене й почуте. Є можливість проводити онлайн-тестування в classtime, адже на сайті доступна велика бібліотека вже готових тестів.

Мультимедійні можливості системи "MOODLE" дозволяють викладачам створювати ефективні сайти для онлайн-навчання. Moodle можна використовувати як в навчанні студентів, так і при підвищенні кваліфікації, бізнес-навчанні, а також максимально унаочнити навчальний матеріал у вигляді навчальних таблиць, відео– та аудіо роликів, ефективно здійснювати педагогічний контроль. Це дає змогу посилити інтерес студентів до навчального матеріалу, покращити його

засвоєння, а на практичному (семінарському) занятті оптимальніше використати відведений час. Викладачі фахового коледжу користуються програмним модулем Google Meet для Moodle, що дозволяє викладачеві, не виходячи з Moodle, створити кімнату Google Meet і Zoom та зробити доступним для студентів записи кімнати, збереженої на Google Drive. Причому можливість проводити записи доступна тільки для користувачів корпоративних профілів (dkng.net.ua). Наведемо таку структурну схему електронного навчального курсу в освітньому процесі системи «MOODLE» (рис. 1).

Слід відмітити, що є ще зручною і доступною для студентів і викладачів в умовах дистанційного навчання мобільна версія з мобільним додатком Moodle для роботи на сайті "ДФКНГ – Навчання-ONLINE".

Висновки. Отже, працюючи в таких освітніх дистанційних платформах, викладачі мають змогу контролювати терміни здачі заявлених завдань, регулювати кількість балів за виконані завдання, відстежувати роботу кожного студента індивідуально та цілої групи, проводити статистику, сповіщувати кожного студента про якість виконаного завдання з вказанням допущених помилок і ін.



Завантажити додаток

Рис. 1. Структура електронного навчального курсу Moodle

Таким чином, інструмент дистанційних платформ можна успішно застосовувати для вивчення іноземної мови, а саме англійської за професійним спрямуванням в умовах дистанційного навчання, адже він створює реальні можливості для підвищення професійної підготовки молоді; допомагає ефективніше використовувати особистий час як викладача, так і студента, сприяє персоналізації навчального процесу, наближенню його до потреб кожного студента, незалежно від рівня його початкової підготовки. Застосування сервісів різних комунікаційних програм змінює і підхід викладача до викладання дисципліни, змушуючи його працювати творчо, бути завжди онлайн для комунікації зі студентами.

Завданням вищого навчального закладу – зроби контроль рівня знань студентів передбачуваним, обов'язковим, правильним, що не відлякує, а стимулює до більш змістовного і глибокого вивчення дисципліни, до творчого пошуку. Встановлено, що перевагами тестового контролю у перевірці рівня знань спеціальних дисциплін є те, що він дозволяє здійснювати не тільки підсумковий контроль, а й регулярний, оперативний контроль за навчальною діяльністю. Тестування дозволяє контролювати педагогічний процес на кожному занятті і надає можливість педагогові негайно вносити корективи в навчальний процес,

а особливо це стосується вивчення спеціальних дисциплін. І тому надзвичайно важливим аспектом є впровадження в навчальний процес професійних тестів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року: Постанова від 20 грудня 2000. Міністерство освіти і науки України. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
2. Вишнівський В.В. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів: навч. посібн. Київ : ДУТ, 2014. 140 с.
3. Гуржій А. М. Інформаційні технології в освіті. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* Київ : ІЗМН, 1998. Вип. II. С. 5–11.
4. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е издание, дополнено: монография. М.: ИИО РАО, 2008. 274 с.
5. Сидорчук Л.А. Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищих шкіл. *Проблеми педагогічних технологій : збірник наукових праць.* Луцьк : ЛІРОЛ, 2010. Вип. 1. С. 280-286.
6. Чередник О.В. Основні підходи до контролю знань студентів в організації навчально-пізнавальної діяльності вищих педагогічних закладів України в другій половині XIX століття. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. Педагогічні науки*, 2011. № 10. част. 2. С. 181–189.

СИСТЕМА ВПРАВ З РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ ТВОРЧОМУ ПИСЬМІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОГРАМИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

THE SYSTEM OF EXERCISES FOR DEVELOPMENT OF COMPETENCE IN THE ENGLISH LANGUAGE CREATIVE WRITING AS A CONSTITUENT OF THE MODERN SPECIALIST'S PROFESSIOGRAM

Стандарти професійної підготовки та потреби сучасного ринку праці зумовлюють необхідність формування компетентності фахівця в англійськомовному творчому письмі. Зорієнтована на розвиток когнітивно-афективного, когнітивно-вольового, інструментально-процесуального та рефлексивно-аналітичного компоненту особистості майбутнього фахівця, така компетентність формується в умовах спеціальної системи навчально-розвивальних вправ. У статті проаналізовано експериментальну систему вправ, яка містить настановчо-продуктивні, аналітико-накопичувальні, інструментально-тренувальні, творчо-систематизуючі та рефлексивно-оцінні вправи. Настановчо-продуктивні вправи (вправи-візуалізації, вправи-ігри, вправи-реконструкції) емоційно налаштовують студентів на виконання творчих письмових вправ. Аналітико-накопичувальні вправи (когнітивні та кумулятивні) фокусують увагу на мовно-структурних особливостях автентичних літературних зразків, формуючи уявлення студентів про ідеальний англійськомовний писемний продукт. Інструментально-тренувальні вправи (мовно-тренувальні, структурно-тренувальні та творчо-тренувальні) покликані сформувати й закріпити в студентів окреслені програмою вміння, а також відпрацювати фрагментарні творчі навички. Творчо-систематизуючі вправи передбачають виконання творчих письмових завдань, систематизуючи, поєднуючи й трансформуючи за потребою отримані раніше знання про способи діяльності й охоплюють вправи з використанням мовно-смісловій опори, написання за отриманим досвідом та складання віршів. Рефлексивно-оцінні вправи (презентаційні вправи та вправи на неекспертне оцінювання) наближають результати творчої роботи до ідеального продукту діяльності засобами само- та взаємоаналізу. Результати впровадження в освітній процес запропонованої системи вправ доводять її дієвість і сприяння розвитку всіх складових професіограми майбутнього спеціаліста.

Ключові слова: компетентність в англійськомовному творчому письмі, система вправ з розвитку компетентності в англійськомовному творчому письмі; настановчо-продуктивні, аналітико-накопичувальні, інструментально-тренувальні, творчо-систематизуючі, рефлексивно-оцінні вправи.

Modern standards of professional training and demands of labour market substantiate necessity of forming future specialists' competence in the English language creative writing. Aimed at development of the cognitive-affective, cognitive-volitional, instrumental-processual and reflexive-analytical components of the future specialist's profессиogram, such competence is only possible via a special system of exercises. The article presents an experimental system of exercises comprising setting, analytical, instrumental, creative and reflexive ones.

Setting exercises (visualization, games, reconstructions) emotionally set students for creative writing. Analytical (cognitive and cumulative) ones focus attention on linguistic and structural peculiarities of authentic literature samples forming students' idea of an ideal written text. Instrumental exercises (training language, structure and creativity skills) are aimed at forming and revising programme knowledge and initial creative skills. Creative exercises direct productive written work systematizing, combining and transforming the acquired knowledge on ways of writing, and comprise exercises for writing on the basis of linguo-semantic prompts, experience, or composing poems. Reflexive exercises (presenting and non-expert assessment ones) orient students at the ideal written product via self-analysis, self-assessment, peer analysis and peer assessment. The results of implementing the system of exercises into the educational process confirm its efficacy and contributing to development of all constituents of the future specialist's profессиogram.

Key words: competence in the English language creative writing, system of exercises for development of competence in the English language creative writing; setting, analytical, instrumental, creative and reflexive exercises.

УДК 378.016:811.111+159.9+808.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.29>

Мельниченко Г.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Сусол Л.О.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри мовної підготовки Одеського державного університету внутрішніх справ

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професіограма сучасного фахівця будь-якого профілю ґрунтується на складових не тільки предметного, а й особистісного рівня, при чому остання традиційно відкривається наявністю творчих здібностей професіонала. Дійсно, креативне мислення й творчий підхід у діяльності дозволяють професіоналу продукувати нові ідеї, знаходити оригінальні рішення проблем, водночас оновлюючи власні особистісні характеристики (інтелектуальний потенціал, допитливість, винахідливість, неординарність, ініціативність).

Із-поміж відомих шляхів розвитку творчих здібностей людини творче письмо займає, безсумнівно, одне з найвидатніших місць поряд з такими видами діяльності, як мистецтво та наука. Водночас, на відміну від, скажімо, академічного або ділового письма, творче письмо позбавлене статусу окремого навчального предмету в більшості закладів вищої освіти. Не виокремлюючись в самостійну дисципліну, творче письмо багато років було бажаним, але не обов'язковим видом діяльності в межах навчальної дисципліни «Іноземна мова». Творчі письмові вправи носили

характер розважальних, додаткових видів роботи, що урізноманітнювали роботу студентів з розвитку іншомовної комунікативної компетенції.

Сьогодні дисципліна «Творче письмо» міцно ввійшла в освітні програми з підготовки вчителів, особливо за спеціальністю «Мова і література». Покликана розвивати таке складне й багатовекторне утворення, як компетентність в англійськомовному творчому письмі, вона зорієнтована на розвиток когнітивно-афективного, когнітивно-вольового, інструментально-процесуального та рефлексивно-аналітичного компоненту особистості майбутнього фахівця, а отже різноманітні, неупорядковані й нерегулярні вправи не є ефективними. Лише робота, яка спирається на певну систему, чітко сплановану й планомірну, здатна привести до очікуваних результатів. Усе вищесказане цілком підтверджує **значущість й актуальність** обраної проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

З початку 20 століття увага методистів спрямована на систематизацію навчальної роботи з розвитку навичок творчого письма. Так, Г. В. Пристай, О. О. Москалець та ін. пропонують технологічний підхід до навчання творчого писемного мовлення студентів-філологів, маючи на увазі проходження етапів констатування вихідного рівня сформованості навички, ознайомлення з предметним й композиційним змістом писемного продукту, актуалізації лінгвістичних знань, умінь та редагування [7; 8].

Л. В. Колеснікова ототожнює послідовність формування навичок ділового й творчого письма в учнів середньої школи, наполягаючи на доцільності в обох випадках підготовчої, мовленнєвої й контрольної діяльності. При цьому підготовчий етап містить збір фактичного матеріалу для майбутнього твору, обговорення теми й змісту, композиційних та жанрових особливостей даного виду твору іноземною мовою, потенційного адресата-читача [4]. Узагальнені для будь-якої писемної роботи етапи – дописувальний, складання чернетки, виправлення, редагування, публікація – представлені як універсальні, хоча й гнучкі в своїй послідовності стадії розвитку творчих писемних навичок в роботі Л. Назір, С. Накві, С. Бхамані [9].

О. В. Гладка розглядає трикомпонентну систему вправ, яка містить методичний (урахування методичних рекомендацій з навчання креативного письма), психологічний (орієнтація на розвиток дивергентного (творчого) мислення) та дидактичний (технологія інтерактивного навчання) компоненти [3, с. 429]. Однак, на нашу думку, даній сукупності бракує ієрархічності побудови і зв'язків між елементами, що дає право стверджувати про незавершеність розробки даної проблеми авторкою.

Аналогічно, відсутність системи в описі творчих вправ можна помітити в роботах А. Ангрени, А. Кандемір, Х. Пентурі, Д. Пратама, С. Тока та

інш., де види діяльності подано з огляду на конкретну дискретну навчальну мету, а не на розробку постійного алгоритму діяльності та здатності виконувати дії в нетипових ситуаціях.

Розвитку навичок творчого письма в учнів присвячено роботу О. М. Арапової, система вправ якої включає презентаційні, репродуктивні й продуктивні вправи [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У цілому, аналіз методичних розробок з організації навчальної діяльності, спрямованої на розвиток навичок творчого письма, дозволяє зробити наступні висновки: (1) дослідження вчених зосереджені, здебільшого, на послідовності розвитку означених навичок, іншими словами, на етапах навчальної діяльності, а не на поопераційному відтворенні дій, необхідних для розвитку навичок; (2) існуючі системи вправ позбавлені ознак структуризації й ієрархічності, а отже, власне системності, тому часто демонструють принципи організації навчальної діяльності; (3) інструктивна діяльність щодо створення писемного продукту спрямовує студентів на виконання конкретного типового творчого завдання, не ставлячи за мету розвиток відповідної компетентності як здатності розв'язувати творчі завдання в нетипових ситуаціях, іншими словами, без урахування компетентнісного підходу.

Мета нашого дослідження полягає в розробці системи вправ, спрямованих на розвиток компетентності в творчому письмі, зокрема, англійськомовному, з урахуванням системного й компетентнісного підходу.

Методи дослідження. Для досягнення окресленої мети було використано методи аналізу науково-методичної літератури, спостереження, якісного аналізу письмових робіт, навчальний експеримент з ціллю перевірки дієвості розробленої системи вправ і завдань у розвитку компетентності в англійськомовному творчому письмі в рамках навчальної дисципліни «Творче письмо (основна іноземна мова)» зі студентами другого року навчання ОС «Бакалавр» ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». У дослідженні взяли участь 36 студентів спеціальності 014 Середня освіта. Мова і література (англійська).

Виклад основного матеріалу дослідження. *Компетентність в англійськомовному творчому письмі* – здатність до конструктивної нестандартної англійськомовної писемної діяльності на основі високорозвинених психічних процесів або зовнішнього керуючого стимулу та системи знань необхідних алгоритмів і правил виконання такої діяльності й уміння комбінувати ці алгоритми й правила в нові конфігурації за потребою [6].

Структурними елементами компетентності в англійськомовному творчому письмі

є когнітивно-афективний (високий розвиток пізнавальної, особистісної, емоційної сфери та творчих здібностей), когнітивно-вольовий (наявність креативної потреби та актуалізація вольових зусиль на її практичне втілення), інструментально-процесуальний (наявність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної творчої писемної діяльності) та рефлексивно-аналітичний компоненти (здатність до самоаналізу, самооцінки, самоперевірки й удосконалення власного продукту писемної діяльності) [6].

З огляду на сутність і структуру поняття компетентності в англійськомовному творчому письмі здається очевидним, що робота з розвитку даного професійного утворення майбутнього фахівця буде ефективною лише за умов системності й послідовності виконання навчально-розвивальних вправ. Поопераційне алгоритмізоване проходження взаємозалежних дій, поступове їх ускладнення забезпечує досягнення цілісності знань й збалансованості потрібних умінь і навичок.

Система вправ з розвитку компетентності в англійськомовному творчому письмі у певній мірі відрізняється від загальноприйнятої послідовності виконання дій з формування іншомовних комунікативних навичок – від репродуктивних до творчих. Розглянемо експериментальну систему вправ, запроваджену під час підготовки фахівців спеціальності 014 Середня освіта (мова і література (англійська)), яка містить п'ять типів вправ, розташованих в лінійній послідовності.

1. Настановчо-продуктивні вправи. Будь-яке педагогічне керівництво навчальним процесом починається з етапу емоційного стимулювання в тих, хто навчається, бажання займатися діяльністю, емоційного зараження проблемою, або формування мотивації навчання. Емоційне налаштування на виконання творчих письмових вправ технічно неможливе, якщо присутні будь-які прескриптивні стандарти або моделі, обмежуючі звільнення креативного імпульсу студентів. Отже, вправи цього етапу хоча й є підготовчими, однак за ступенем оригінальності й новизни можуть конкурувати з кінцевим продуктом творчої писемної роботи. Відтак, вправи початкового етапу є продуктивними, творчими, але змістово й структурно – фрагментарними, адже метою їх є емоційне вивільнення свідомості студента, а не виконання навчального завдання. Прикладами настановчо-продуктивних вправ є вправи-візуалізації, вправи-ігри, вправи-реконструкції тощо.

(А) *Вправа-візуалізація* – це письмова вправа, спрямована на створення писемного тексту на основі образів уяви, викликаних слуховими, зоровими, нюховими, тактильними та навіть смаковими подразниками та їхніми поєднаннями:

– *Writing to music.* Listen to the music for several seconds. What picture do you see? What sounds,

smells, movements do you feel? What emotions do you have? What memories does it evoke? Set writing, describing the picture in detail.

– *Remembering the smell.* Close your eyes. What smells can you feel? What memories do they evoke – positive like playing in the garden with your cousins, or negative – like fleeing from a school bully? Write a short narration.

(В) *Вправа-гра* – моделювання іншого (значущого для даного контингенту студентів) виду діяльності, що має розважальний та релаксивний характер (наприклад, *Giving advice.* On a stripe of paper describe a problem you have recently encountered (e.g. I find communicating with my mother almost impossible! We fight every single day. She always wants to do things her own way.). Ask for help. You can remain anonymous if you wish. Let the teacher collect them, shuffle and hand out randomly. Write a short letter of advice to a person whose problem you have just received beginning it with “Dear friend, ...”).

(С) *Вправа-реконструкція* – відновлення контексту ситуації й контексту культури тексту іноземною мовою. Контекст ситуації передбачає врахування всіх компонентів екстралінгвістичної ситуації, а контекст культури – загальнокультурний, національно-культурний та локальний рівні культури [2], наприклад,

– *Mind reading.* Pair up and choose a topic that appeals to you. Write 5 -8 sentences on the topic on slips of paper, then tear off a part of each slip. Exchange your slips with the partner who is to complete the sentences. Discuss the sentences in pairs.

– *A ruined letter.* You have found a half-ruined letter. Try to restore it in your own way.

2. Аналітико-накопичувальні вправи. Створення будь-якого власного продукту не можливе без спостереження й аналізу наявної культурної спадщини, а тим більше, у галузі мови. Вправи, засновані на аналітичній діяльності студентів (спостереження за мовою класичних літературних зразків; виконання мовного аналізу – лексичного, граматичного, стилістичного; виявлення особливостей будови й функціонування тексту тощо), накопичують лінгвістичні й стилістичні вміння, потрібні для творчого письма; розвивають мовне чуття, формують стилістичну грамотність та мають морально-духовний, виховний потенціал. «Опора на лінгводидактичні ресурси англійськомовних автентичних текстів, наслідування зразків писемного мистецтва є передумовою реалізації поставленої задачі». [5] Розглянемо декілька вправ, що становлять дану групу.

(А) *Когнітивні вправи* – вправи, спрямовані на розвиток когнітивних функцій (уява, увага, мова, мислення, сприйняття тощо), у нашому випадку – на розвиток когнітивно-вольового та когнітивно-афективного компоненту компетентності

в англійськомовному творчому письмі на основі автентичного матеріалу як зразку для творчої діяльності.

– *Сприйняття теоретичного матеріалу на прикладі тексту-зразку* (наприклад, Direct characterization is describing a character through that character's thoughts, actions, speech, and other people's reaction to them, e. g. "He was a simple, good-natured man; he was moreover a kind neighbor and an obedient, henpecked husband." ("Rip Van Winkle", Washington Irving)

– *Розпізнавання й аналіз лінгвістичного явища в тексті-зразку* (наприклад, Comment upon the use of stylistic devices in these descriptions of eyes: wounded eyes; piercing stare; his eyes were Fourth-of-July blue, high and bright with the snap of a flag in the wind; eyes were dark pools of fear; bright eyes of an optimist).

(В) *Кумулятивні вправи* – вправи, спрямовані на посилення лінгвістичного й естетичного почуття шляхом концентрації потрібних для творчої діяльності мовних одиниць.

– *Збір й класифікація текстів-зразків* (наприклад, Find some good examples of description in bestselling books. What is being described? Classify the excerpts).

– *Ведення й оновлення словникового банку* (наприклад, Make up a glossary of metaphors / epithets / similes, etc. to describe different objects of nature / parts of people's body / emotional state).

– *Робота зі словниками синонімів, антонімів тощо.*

3. Інструментально-тренувальні вправи.

Для ефективного здійснення творчої писемної діяльності здобувач вищої освіти повинен мати міцні знання щодо жанрів творчого письма; композиційних та лінгвостилістичних особливостей текстів; категорій і структурних елементів тексту тощо. Окрім того, програмою передбачено формування вміннь виокремлювати й аналізувати художні прийоми, за допомогою яких досягається необхідний ефект; створювати власні твори різних типів у межах заданої теми або ситуації, дотримуючись композиційних, лінгвістичних і стилістичних норм і правил тощо.

Інструментально-тренувальні вправи покликані сформувати й закріпити в студентів означені вміння, а також відпрацювати фрагментарні творчі навички. Отже, вони є перехідною ланкою від етапу сприйняття матеріалу до етапу творчої активності. Нижче наведено декілька груп інструментально-тренувальних вправ.

(А) *Мовно-тренувальні вправи* – вправи, спрямовані на вдосконалення мовних навичок, необхідних для виконання писемних творчих завдань.

– *Граматичні вправи* (наприклад, Study the grammar reference on the use of some transitional words and do the exercise below).

– *Лексичні вправи* (наприклад, How does the sea smell and sound? How does it feel? Use sensory details to feel in the table:

How it smells	How it sounds	How it feels
iodic	roars	supportive

– *Стилістичні вправи* (наприклад, Make up a list of epithets (or metaphorical epithets) for the suggested objects (Sea – winelike, wine-dark, Dawn – rosy-fingered, Wind – ruthless, Sunset – pinkish-gold, Rain – kaleidoscopic,). You may want to use some internet links for that: <https://describingwords.io/for/landscape>, <https://piclits.com>.

(В) *Структурно-тренувальні вправи* – вправи, спрямовані на розвиток почуття композиційного балансу й уміння логічно розташовувати та розвивати думки в писемному мовленні.

– *Композиційні вправи* (наприклад, How you make sure that your text is coherent? Write a reverse outline of the text above to check that the ideas are logical and well-organised).

– *Вправи на узагальнення й встановлення логічного зв'язку* (наприклад, (1) Write a transition sentence between the hook and the thesis. (2) Complete the sentences with the right transitional words choosing from the list: are unlike, in contrast; likewise; whereas; on the one hand, on the other hand; similarly; however. (3) Write a topic sentence to each paragraph below.

(С) *Творчо-тренувальні вправи* – вправи, в основі яких – виконання коротких творчих завдань, що підготовлюють студентів до виконання більш складної творчої діяльності (наприклад, (1) Write a sentence about any of your fellow-students using constructions "Not only does (is, can, has, etc.) he/she but...". (2) Write a sentence – description of eyes using colour symbolism, e. g., red – His azure eyes remained placid and disinterested but in the corner of the iris a rufous spark flashed and faded).

4. *Творчо-систематизуючі вправи.* На завершальних етапах студенти виконують творчі письмові роботи, систематизуючи, поєднуючи й трансформуючи за потребою отримані раніше знання про способи діяльності. Виконання завдань на цьому етапі проводиться за правилами й нормами, окресленими на попередніх етапах роботи, та часто імітують найкращі зразки літературної або епістолярної діяльності, тому вони є частково керованими й наслідувальними, а отже, їх не можна вважати цілком творчими. Розглянемо декілька можливих видів вправ.

(А) *Написання з використанням мовно-сислової опори.*

– *Доповнення твору за початком або кінцівкою* (наприклад, Read an extract from the story "Alberto's new neighbours" by Ch. Rose and write its beginning).

– *Написання твору за запитаннями* (наприклад, Write the 3rd person omniscient narrative keeping to the questions as a plan ((1) How long had the three astronauts been on the planet Hara? (2) What were they doing on the planet? (3) What signs of life had they seen? (4) Why did Kavanah leave the others and go off alone?(5) How far away from the spaceship did he walk? (6) When did he realize that something was following him? (7) Why did Kavanah get such a surprise?)

– *Написання від імені одного з персонажів* (наприклад, Read the extract from the story “The Invisible Japanese Gentlemen” by Graham Greene. Write a literary diary entry from the perspective of the (a) man, (b) woman. Remember that “a diary need not be a dreary chronicle of one’s movements; it should aim rather at giving salient account of some particular episode, a walk, a book, a conversation.” (A. C. Benson)

(B) *Написання за отриманим досвідом*, наприклад, за спостереженнями або з пам’яті, про події, людей або відчуття (наприклад, Keep documenting your each-day emotional experiences. Write down the exact circumstances that led to your emotional response, and be as specific as possible when describing your own emotions. Then remember the moment when you were especially frightened, angry, happy, frustrated, jealous. Write a one-page description of your emotions and feelings minding the following aspects).

(C) *Написання віршів за моделлю*, наприклад, складання віршу в розмірі «подвійний дактиль».

5. Рефлексивно-оцінні вправи. Рефлексивно-оцінні вправи дозволяють учасникам навчального процесу наближати результати творчої роботи до ідеального продукту діяльності, здійснюючи аналіз та самоаналіз, оцінку та самооцінку тощо; робити об’єктивні висновки щодо рівня продукту писемної діяльності та вживати ефективних заходів щодо його удосконалення. Окрім того, дані вправи відображають інтегративний підхід до формування мовленнєвих навичок, що сприяє ефективній реалізації освітніх завдань. До рефлексивно-оцінних вправ можна віднести подані нижче види діяльності.

(A) *Презентаційні вправи* – вправи, що передбачають творчу демонстрацію власного продукту писемної діяльності. Вони включають власне презентації, конкурси, захисти проектів тощо.

(B) *Вправи на неекспертне оцінювання* – індивідуальне та групове оцінювання з боку самих студентів. Такі вправи включають само- й взаємооцінювання і спрямовані як на покращення результатів писемної активності, так і на розвиток особистісних і професійно значущих якостей, таких як автономність, уважність, критичність, об’єктивність тощо.

Висновки. Результати, отримані в ході впровадження описаної системи вправ в освітній процес 2021-2022 н.р. під час підготовки здобувачів

першого (бакалаврського) рівня освіти другого року навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» засвідчили її дієвість. Так, із-поміж 36 осіб, які підлягали підсумковому контролю, 8 осіб засвідчили високий (22% контингенту), а 18 – достатній (50%) рівні розвитку компетентності в англійськомовному творчому письмі. Вважаємо, що наведена система вправ, спираючись на всі види мовленнєвої діяльності, й активізуючи провідні сфери особистості, сприяє розвитку всіх складових професіограми майбутнього спеціаліста – фахової, емоційно-вольової, когнітивної, рефлексивної тощо.

Перспективи подальшого дослідження ми пов’язуємо з розробкою інформаційно-освітнього середовища для впровадження поданої системи вправ в умовах дистанційного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арапова Е. М. Творческое письмо. 2014. URL: <https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/tvorchieskoie-pis-moj>.
2. Васильева Е. В. Технология формирования иноязычной медиакоммуникативной компетенции на основе реконструкции дискурса. *Вестник БГУ*. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-inoazychnoy-mediakommunikativnoy-kompetentsii-na-osnove-rekonstruksii-diskursa>
3. Гладка О.В. Развитие умінь креативного письма на занятиях з іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград, 2015. Вип. 136. С. 424-429.
4. Колеснікова Л. В. Формування компетентності творчого письма на уроках англійської мови на старшому етапі навчання. *Урок. Освіта. UA*. 2017. URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/57368/
5. Мельниченко Г. В. Умови розвитку компетентності в англійськомовному творчому письмі майбутніх учителів англійської мови та літератури в контексті традиційного й дистанційного формату навчання. *Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов: зб. матеріалів VIII міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої пам’яті В. Л. Скалкина* (12 квітня 2022 року). Одеса : ОНУ імені І.І. Мечникова, 2022. 436 с. С. 355-359.
6. Мельниченко Г. В., Сусол Л. О. Сутність поняття і структура компетентності в англомовному творчому письмі студентів вищого навчального закладу. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 43. Т. 2. С. 76 – 79.
7. Москалець О.О. Етапи навчання іншомовного писемного мовлення як засобу спілкування. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2012. № 6. С. 104-107.
8. Пристай Г. В. Особливості формування творчого писемного мовлення майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77. Т. 2. С. 104-108.
9. Nasir L., Naqvi S., Bhamani S. Enhancing students’ creative writing skills: an action research project. *Acta Didactica Napocensia*, 2013. V. 6. 2. P. 27-32. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053632>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

METHODOLOGICAL APPROACHES TO PREPARING A FUTURE TEACHER OF FINE ARTS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

Актуальність дослідження визначається необхідністю обґрунтування методологічних засад підготовки художника-педагога до професійного саморозвитку. У статті акцентовано увагу на тому, що головною метою освіти має бути виховання особистості з гуманістичним світоглядом, духовно і морально зрілої, спрямованої на особистісне зростання і самореалізацію. З'ясовано сутність та особливості процесу підготовки майбутнього художника-педагога до професійного саморозвитку. Підготовку художника-педагога розглянуто як цілісну систему формування загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь, навичок студентів, їх здатності до художньо-педагогічної діяльності.

Уточнено поняття методології, як загальної системи теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження. Розглянуто наявні методологічні підходи (аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований, системно-синергетичний та акмеологічний) підготовки майбутнього художника-педагога до професійного саморозвитку. Обґрунтовано сутність акмеологічного підходу до фахової підготовки художника-педагога, як такого, що має важливе значення у сфері художньо-педагогічної освіти. Адже саме з позиції акмеологічного підходу готовність майбутнього художника-педагога до професійного саморозвитку забезпечується стимулюванням досягнення вершин досконалості, формуванням художньо-педагогічної майстерності та професіоналізму.

Аргументовано доцільність використання педагогічних принципів акмеологічного підходу в процесі фахової (образотворчої і педагогічної) підготовки майбутнього художника-педагога до професійного саморозвитку в єдності із загальноосвітніми методологічними засадами організації мистецько-освітнього процесу.

Ключові слова: мистецька освіта, методологічні засади, художник-педагог, про-

фесійний саморозвиток, акмеологічний підхід.

The relevance of the study is determined by the need to substantiate the methodological principles of artist-teachers' preparation for professional self-development. The article emphasizes that the main goal of education should be the education of a person with a humanistic worldview, spiritually and morally mature, aimed at personal growth and self-realization. The essence and peculiarities of the process of preparation of a future artist-teacher for professional self-development are clarified. The preparation of an artist-teacher is considered as a holistic system of formation of general pedagogical and special knowledge, skills, abilities of students, their ability to artistic and pedagogical activity.

The concept of methodology as a general system of theoretical knowledge that serves as the leading principles of scientific knowledge, ways and means of implementing scientific research is clarified. The existing methodological approaches (axiological, activity, competence, personality-oriented, system-synergetic and acmeological) preparation of the future artist-teacher for professional self-development are considered. The essence of the acmeological approach to the professional training of an artist-teacher as one that is important in the field of art-pedagogical education is substantiated. After all, it is from the standpoint of the acmeological approach that the readiness of the future artist-teacher for professional self-development is ensured by stimulating the achievement of the pinnacle of perfection, the formation of artistic and pedagogical skills and professionalism.

The expediency of using pedagogical principles of acmeological approach in the process of professional (visual and pedagogical) preparation of future artist-teacher for professional self-development in unity with general methodological principles of organization of artistic and educational process is described and argued.

Key words: art education, methodological principles, artist-teacher, professional self-development, acmeological approach.

УДК 378.018.8:373.011.3-051:74]:37.041
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.30>

Музика О.Я.,

канд. пед. наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри
образотворчого мистецтва

Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді

та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах глибоких кризових перетворень в усіх сферах нашої держави відбуваються суттєві зміни освітньої парадигми у контексті визначення домінуючих тенденцій глобалізації, фундаменталізації, технологізації та гуманізації. Це зумовлює відродження і утвердження в суспільстві загальнолюдських духовних, моральних і культурних цінностей. Тому головною метою освіти має бути виховання особистості з гуманістичним світоглядом, духовно і морально зрілої, спрямованої на особистісне зростання і професійний саморозвиток.

З огляду на це освітньо-виховний простір вищого навчального закладу має бути спрямованим на всебічний розвиток здібностей, розкриття творчого потенціалу кожного студента, формування національної свідомості, позитивної мотивації до творчої діяльності, позитивного ставлення до майбутньої професії, оскільки всі ці чинники сприятимуть підготовці майбутнього фахівця до професійного самовдосконалення, саморозвитку і самореалізації.

Особливо важливою проблема професійного саморозвитку постає у контексті підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти, зокрема, педагогів-художників. Саме на таких

учителів значною мірою покладається вирішення питань творчого розвитку особистості дитини, адже мистецтво здатне проникати у найпотамніші куточки людської душі. Ці ідеї закладені у працях українських педагогів-гуманістів, зокрема К. Ушинського, П. Юркевича, М. Драгоманова, Г. Ващенко, С. Русової, В. Сухомлинського та ін., знаходять підтвердження у дослідженнях та концепціях провідних вітчизняних науковців у галузі мистецької освіти (Н. Гуральник, А. Козир, С. Коновець, Н. Миропольська, О. Михайличенко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Сотська, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.).

Мистецтво здатне протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позицій бездуховного практицизму і утилітаризму. Гуманістична сила справжнього мистецтва полягає в тому, що поряд із виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку воно опікується «виробництвом» власне людини, формуванням шляхетної, одухотвореної особистості».

Сучасна підготовка фахівця-професіонала у закладах вищої освіти для художньо-педагогічної діяльності вимагає кардинальних змін, удосконалення форм, методів і підходів в освітньому процесі. Тому саме впровадження акмеологічного підходу може стати ефективним чинником формування позитивної професійної мотивації студентів-образотворців до оволодіння різноманітними художніми техніками і технологіями (образотворче та декоративне мистецтво, дизайн та комп'ютерна графіка), розвитку здібностей і розкриття їх творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема саморозвитку особистості на теоретико-методологічному рівні висвітлена в працях вітчизняних (Г. Костюк, І. Бех, О. Газман, В. Зінченко, О. Киричук, Л. Кулікова та ін.) і зарубіжних (Р. Ассаджіолі, Р. Бернс, А. Маслоу, А. Менегетті, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.) дослідників.

Професійний саморозвиток майбутнього педагога є актуальною проблемою у наукових працях психологів і педагогів: Г. Балла, Л. Виготського, Н. Кічук, С. Рубінштейна, Б. Федоришина, І. Харламова та ін. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів вивчали О. Абдуліна, Ю. Бабанський, Н. Гузій, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва вивчали Т. Батієвська, А. Гордаш, О. Каленюк, О. Кайдановська, О. Колоянова, С. Коновець, Ю. Мохірева, М. Пічкур, Л. Покровщук, О. Семенова, О. Смірнова, Г. Сотська, М. Стась, Т. Стрітьєвич, Т. Штикало та ін.

Не зважаючи на посилений інтерес науковців до проблеми саморозвитку особистості, питання

професійного саморозвитку майбутнього художника-педагога ще залишається не повністю розкритим і вимагає додаткових наукових пошуків.

Формулювання цілей статті. Мета публікації – розкрити загальноосвітні методологічні засади та обґрунтувати специфіку акмеологічного підходу і шляхи його реалізації у процесі підготовки майбутнього художника-педагога до професійного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Проблема саморозвитку особистості предметом детального аналізу стала переважно у другій половині ХХ століття. На важливості процесу саморозвитку наголошували філософи Арістотель, Платон, Демокрит, Гегель, І. Кант, Г. Сковорода, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг, П. Юркевич; педагоги Я. Коменський, Ж.Ж. Руссо, А. Дістервег, К. Ушинський, С. Русова та ін.

Проблема саморозвитку, становлення особистості, сутності загальнолюдських і національних цінностей, духовної культури, її зв'язків з різними видами людської діяльності, досліджувалась такими видатними філософами, як В. Андрущенко, М. Бахтін, М. Бердяєв, Г. Горак, В. Соловйов, Г. Сковорода, О. Киричук, О. Лосєв, Х. Ортега-і-Гассет, В. Розанов та ін.

У психології та педагогіці ця проблема розглядається в рамках Я-концепції (Р. Бернс, Е. Еріксон), проблеми людського «Я» і самосвідомості особистості (І. Дубровіна, І. Кон, К. Роджерс та ін.), самовиховання особистості (О. Кочетов, Л. Рувинський та ін.), саморегуляції діяльності (М. Боришевський, О. Конопкін, Ю. Миславський), самовизначення особистості (Є. Климов, І. Чечель та ін.).

Фахову підготовку сучасного педагога-художника слід розглядати як цілісну систему формування загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь, навичок, компетентностей, необхідних для успішної педагогічної та художньо-творчої діяльності. Відтак, питання підготовки майбутнього фахівця до професійного саморозвитку безумовно пов'язане з його особистісним, творчим, духовно-ціннісним становленням і самореалізацією.

Складність проблеми професійного саморозвитку полягає в тому, що вона має міждисциплінарний характер, тобто є об'єктом вивчення багатьох наук: педагогіки, психології, філософії та ін.

У сучасних дослідженнях теоретичні основи особистісного розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували К. Абульханова-Славська, В. Андрущенко та ін.

Значна частина наукових праць присвячена окремим питанням професійного саморозвитку вчителів різних спеціальностей: стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій вивчала О. Колодницька; теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів

до безперервного професійного саморозвитку розглядала В. Фрицюк; формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва досліджувала Т. Стрітьєвич; проблема формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта була предметом наукового пошуку П. Харченко, умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей аналізувала у своїх наукових доробках Н. Чорна та ін.

Для нашого дослідження особливо цінним є твердження І. Бека про те, що саморозвиток є необхідною умовою самореалізації особистості, самозміною суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом внутрішніх і зовнішніх причин [2].

У зарубіжній науковій термінології чіткого розмежування між категоріями «саморозвиток», «самоактуалізація», «самореалізація» немає. Ці терміни у своїх роботах використовують психологи-гуманісти А. Маслоу [12], К. Роджерс [16], опираючись на філософські підходи до проблеми саморозвитку, не наводять ні власних визначень, ні механізмів цього феномена. Прагнення до вдосконалення К. Роджерс вважав вродженим і розглядав його як центральне джерело енергії в організмі людини [16, с. 123]. На думку вченого, тенденція актуалізації спрямована не стільки на збереження життєвих процесів і пошук комфортного стану, скільки на потребу саморозвитку, на підвищення напруги. «Людиною керує процес зростання, – пише він, – у якому особистісний потенціал приводиться до реалізації, і в якому сутність життя» [16, с. 124].

Для обґрунтування теоретичних засад дослідження важливим є аналіз використаних методологічних підходів. Адже, на думку С. Гончаренка, під час планування й проведення педагогічного дослідження необхідно орієнтуватися на методологічні принципи й конкретно-наукові форми їх прояву згідно з теоретичною позицією дослідника [5, с. 84].

У психологічному тлумачному словнику методологія визначається як «система принципів та способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему. Втілюється в організації і регуляції усіх видів людської діяльності. У цілому методологія визначає принципи, якими повинна керуватися в діяльності людина [14, с. 242].

Як вважає С. Гончаренко, варто розрізнати кілька рівнів методології. Перший рівень – філософські знання, що охоплюють філософські основи дослідження, його світоглядну функцію й загальнонаукові положення. Другий рівень – загальнонаукова методологія (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований

підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, їхні етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо). Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження й процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній дисципліні, наприклад, у педагогіці [13, с. 88].

На думку Н. Дюшеевої, методологічний підхід, – це стратегія, що базується на основних положеннях відповідної теорії й визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [9, с. 19].

Поняття «підхід» у педагогічній теорії використовують як: аспект розгляду або аналізу певних освітніх явищ чи процесів; вихідну наукову позицію моделювання й проектування об'єкта освітньої практики; властивість діяльності в певній галузі освіти. Категорія «підхід» містить такі компоненти: основні поняття, що використовуються в процесі навчання; принципи як вихідні положення здійснення педагогічної діяльності, що впливають на відбір змісту, форм і способів організації навчального процесу; методи і прийоми побудови освітнього процесу [17, с. 71]. У нашому дослідженні «підхід» розуміємо як вихідне положення здійснення діяльності, спрямованої на професійний саморозвиток майбутніх педагогів-художників.

З огляду на те, що методологія є «системою принципів і способів організації й побудови теоретичної та практичної діяльності», «вченням про принципи побудови, форми і способи науково-дослідної діяльності» [10, с. 163], у розробці проблеми підготовки майбутнього художника-педагога до професійного саморозвитку важливого значення набуває обґрунтування принципів і підходів, на яких має ґрунтуватися дослідження цього процесу.

За твердженням учених [18, с. 20; 4, с. 673–674; 17], парадигмальна освітня ідея функціонує як квінтенсенція того чи іншого наукового підходу.

Методологічні підходи дозволяють не лише проаналізувати й описати досліджуваний процес, виявивши певний аспект розуміння сутності освітніх явищ, що вивчаються, але й передбачити можливі варіанти його розвитку, ідентифікувати феномени художньо-педагогічної освіти, використовуючи інформаційні модулі, що становлять її змістове ядро й визначають наукові та світоглядні орієнтири її реалізації.

Методологічні засади в системі освіти – це найузагальненіші концептуальні положення, дія яких розповсюджується на все поле педагогічної діяльності. Сучасний період розвитку художньо-педагогічної освіти характеризується відкритістю до нових ідей, течій, напрямів. Існують різні методологічні орієнтири, які так чи інакше впливають на вибір узагальнених педагогічних стратегій і конкретизованих методів і прийомів мистецького навчання. Від обраних методологічних засад

залежить вибір дослідницьких пошуків у галузі художньо-педагогічної освіти.

Провідними методологічними засадами у теорії і практиці викладання дисциплін мистецького циклу визначають:

- гуманістичну спрямованість мистецької освіти;
- національну основу мистецької освіти;
- особистісно-орієнтований підхід до мистецького навчання;
- забезпечення системності мистецького навчання.

У нашому дослідженні ми намагалися проаналізувати проблему підготовки майбутнього художника-педагога до професійного саморозвитку у контексті підходів, реалізовуваних у межах традиції науково-мистецької парадигми освіти.

На нашу думку, таким вимогам якнайкраще відповідають *аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований, системно-синергетичний та акмеологічний підходи*.

Аксіологічний підхід забезпечує ціннісний характер професійної підготовки майбутніх педагогів-художників, уможлиблює обґрунтування ціннісної основи педагогічних явищ, орієнтацію на сприйняття професійних і особистісних цінностей у майбутній професійній діяльності та становлення особистості в єдності культурного та гуманістично-духовного світосприйняття.

Системно-синергетичний підхід дозволяє розкрити закономірності зв'язків між окремими компонентами відкритої цілісної системи особистості майбутнього педагога, яка здатна до безперервного розвитку і саморозвитку не лише завдяки зовнішнім впливам, а й завдяки своєму внутрішньому потенціалу, а також завдяки взаємодії й обміну інформацією та енергією з системою фахової підготовки, з художньо-освітнім і соціальним середовищем.

Особистісно орієнтований підхід забезпечує розгляд проблеми підготовки майбутнього педагога-художника до професійного саморозвитку з точки зору індивідуалізації й гуманізації педагогічного впливу на студента як на особистість і суб'єкт творчо-особистісної взаємодії, дає змогу виявити у процесі дослідження індивідуальні здібності й можливості майбутнього фахівця здійснювати художньо-педагогічну діяльність, а також сприяє формуванню позитивної «Я»-концепції та неповторної творчої індивідуальності.

Діяльнісний підхід уможлиблює розкриття механізмів професійного саморозвитку майбутніх педагогів-художників з позицій науково-педагогічної теорії діяльності, сприяє удосконаленню процесуально-технологічної складової реалізації організаційно-методичної системи підготовки майбутнього педагога до професійного саморозвитку та визначенню напрямів підвищення її результативності.

Компетентнісний підхід є основою для розкриття сутності професійної компетентності майбутнього педагога-художника, яка зумовлює його прагнення та здатність реалізувати на практиці власний професійно-творчий потенціал та забезпечує високий рівень професійного саморозвитку.

Акмеологічний підхід забезпечує дослідження проблеми підготовки майбутнього педагога-художника до професійного саморозвитку через актуалізацію творчого потенціалу студентів, стимулювання досягнення найвищих результатів у навчанні, художньо-творчій діяльності, досягнення вершин професіоналізму і художньої майстерності.

Ми підтримуємо думку Г. Падалки, яка вважає, що саме акмеологічному підходу у мистецькій освіті слід приділяти особливу увагу, «Оскільки мистецький твір за своєю іманентною сутністю можна вважати результатом стремління автора до найвищої досконалості у відтворенні образу світу, остільки предмет художньої діяльності – створення прекрасного, усвідомлення краси як найвищої цінності, акмеологічна інтерпретація педагогічних шляхів навчання мистецтва може і має набути самостійного статусу, стати предметом концептуальних пошуків».

«Акме» перекладається з грецької як «вершина», «розквіт», тож акмеологія розглядає можливість досягнення людиною її власних вершин творчого й особистісного розвитку. У нашому дослідженні цей професіоналізм пов'язується з високим рівнем готовності до професійного саморозвитку. Тобто, саме з позиції акмеологічного підходу готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації забезпечується стимулюванням досягнення акме, формуванням педагогічної майстерності та професіоналізму.

На творчо-розвивальний потенціал акмеологічних технологій у підготовці майбутніх спеціалістів вказують учені А. Князев, А. Деркач, А. Майборода, Л. Рибалко та ін.

У педагогіці поняття «акмеологія» трактується як «наука, що виникла на дотуку природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін, що вивчають феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому розвитку. В 1928 р. М. Рибніков увів до наукового обігу термін «акмеологія» для позначення науки про розвиток зрілих людей [13, с. 15–16].

Поняття «акмеологічний підхід» має різне трактування в рамках існуючих на сьогодні напрямків в акмеології. Комплексне вивчення зрілої людини, яка самореалізується в професійній діяльності, – основна риса класичного напрямку в акмеології. У зв'язку з цим А. Бодальов відзначає, що акмеологія покликана здійснювати комплексне дослідження і дати цілісну характеристику суб'єкта, який

проходить ступінь зрілості, коли його індивідні, особистісні і суб'єктно-діяльнісні характеристики осягаються в єдності, в усіх взаємозв'язках для того, щоб активно впливати на досягнення вищих рівнів у діяльності, піднятися до яких може кожна людина [3, с. 226–227].

В основі акмеології як науки лежать ідеї про унікальність і цінність людського життя, здатність людини до творчості й самовдосконалення. Предметом акмеології є момент і спосіб зміни реального об'єкта від початкового до бажаного [8]. Акмеологія всебічно висвітлює процес розвитку людини протягом усього життя і особливо на ступені дорослості, виявляє об'єктивні та суб'єктивні умови, які, діючи у взаємозв'язку, дозволяють людині оптимально реалізуватися як різнобічній соціально активній особистості та висококласному професіоналу, здатного до саморозвитку і самореалізації у всіх життєвих сферах.

Згідно з акмеологічними позиціями дослідників (А. Деркач, О. Дубасенюк, С. Кузікова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Л. Рибалко та ін.), професійний саморозвиток майбутніх педагогів є процесом формування особистості, орієнтованої на найвищі професійні досягнення і професійне самовдосконалення особистості.

Модель вершини професіоналізму педагога представлена вітчизняною дослідницею Г. Даниловою як акмеологічний синтез тріади компонентів:

- компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності);
- особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі «Я – концепція» в динаміці від «Я – реальний» до «Я – перспективний (ідеальний)»; морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки) [6].

Однією з важливих умов акме-розвитку особистості є її мотиваційна спрямованість. Тому доцільно виокремити чинник мотивації студентів, оскільки це спонукає до стійких, довготривалих і енергійних вольових дій ті мотиви, які споріднюються з внутрішніми намірами, життєвими пріоритетами особистості. Вищі мотиви діяльності, в свою чергу, визначають професійну висоту суб'єкта, «який вже не просто працює (для себе, для інших). Він іще і творить – для Вічності. І в цьому проявляється істинно творчий вимір діяльності як форми життя» (В. Марков) [11, с. 165]. Такий рівень мотивації, в основі якого лежать вищі професійно-особистісні цінності, ідеали, смисли можна визначити як «акме-мотивацію» (А. Деркач), в якій одну із вищих ступенів в ієрархії мотивів буде займати мотив досягнення «акме» [7, с. 79].

Акмеологічному розвитку особистості в сфері мистецької освіти на сучасному етапі властиві такі основні характеристики: гуманізація,

гуманітаризація, інноваційність, інтегративність, проєктивність та творчість.

Акмеологічна концепція формування професійних якостей спеціаліста (А. Деркач, А. Гусєв, А. Кириченко, А. Маркова та ін.) розглядає професійний розвиток не лише як нагромадження базових теоретичних знань, удосконалення умінь і навичок, а також і як зростання особистісно-професійних якостей. Акмеологічний підхід у сучасній системі професійної освіти спрямований на те, щоб забезпечити підсилення професійної мотивації, стимулювання творчого потенціалу, вияв і плідне використання особистісних ресурсів для досягнення успіху в професійній діяльності педагога [7].

З позиції акмеологічного підходу готовність майбутнього педагога до професійно-педагогічної самореалізації забезпечується стимулюванням досягнення акме, формуванням педагогічної майстерності та професіоналізму. Розвиток процесів самості людини активно відбувається у професійній підготовці. Основною ідеєю теорії та методики професійної освіти є створення умов для розкриття і розвитку внутрішнього потенціалу кожного майбутнього фахівця, формування його позитивної «Я»-концепції в процесі опанування основ професійної діяльності. Переведення резервного потенціалу зі стану потенційного до актуального, набуття особистісно-професійної зрілості, формування професіоналізму, стимулювання досягнення акме є орієнтирами докорінних змін професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасній вищій школі [15, с. 1].

Акмеологічні технології освіти, на думку науковців, орієнтовані на розкриття внутрішніх резервів людини, на збільшення міри його особистісної свободи, на розвиток «самості» студентів. Відтак, ефективність будь-якої освітньої технології визначається тим, якою мірою представлена в ній людина, як враховані і реалізовані її здібності, яка об'єктивна поведінка людини і її відношення до навчання, роботи, життя.

Отже, акмеологічний підхід у художній педагогіці передбачає актуалізацію творчого потенціалу студентів. Для успішної діяльності педагога-художника необхідні такі риси творчого мислення як здатність побачити незвичайне у звичайному, легко встановлювати асоціативні зв'язки між різними явищами і процесами, гнучко реагувати на труднощі, які виникають, вільно користуватися накопиченими вміннями і навичками, застосовувати їх у нестандартних ситуаціях.

На думку дослідників, провідною ідеєю акмеологічного підходу в педагогічній освіті є забезпечення акмеологічного розвитку педагога, суб'єктивними ознаками якого є: ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення; інтенсивна включеність у діяльність; прагнення до

саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), постійна орієнтація особистості на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації і творчого творення; інтеграція свого професійного шляху, структурування і впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших [1].

Узагальнена структура професійної підготовки педагога-художника містить такі компоненти: художньо-прикладні уміння; предметно-методичні уміння; особистісно-культурологічні уміння.

Як показала практика, формування в студентів стійкої внутрішньої мотивації до творчості потребує грамотного врахування їхніх психофізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей, темпераменту, характеру, інтересів, переживань, потреб, мотивів, емоційної сфери. Адже технології художньо-естетичного розвитку в першу чергу вимагають звернення до особистісної сфери людини. Особистісно-сміслова організація навчального процесу передбачає використання низки прийомів і методів, а саме: створення емоційно-психологічних установок, адже емоційно-чуттєва сфера є переважаючою в мистецтві й творчості. Тому дуже важливим є особистісний, емоційний контакт педагога і студента, який допомагає повірити у власні сили, проявити свою унікальність і індивідуальний стиль, реалізувати задумані творчі проекти.

В Уманському державному педагогічному університеті підготовка майбутніх художників-педагогів здійснюється уже понад 30 років, а кафедра образотворчого мистецтва нещодавно відзначила 20-ліття з дня заснування. За роки своєї діяльності кафедра стала потужним осередком мистецьких традицій Черкащини, організатором багатьох конференцій, семінарів, конкурсів, олімпіад, виставок, презентацій, різних мистецьких акцій та проєктів, у тому числі, міжнародних.

На сьогодні кафедра готує фахівців за освітніми ступенями «бакалавр», «магістр» зі спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво).

Як показує досвід, студенти з високим рівнем творчої активності у період навчання змогли реалізувати свій потенціал у самостійному творчому і професійному житті. Вони мають успішну кар'єру, займаються улюбленою справою, діляться своїм досвідом з колегами, приймають участь у колективних художніх виставках і проєктах, які реалізуються викладачами і нинішніми студентами університету. Спілкування з однодумцями допомагає пережити труднощі у кризові моменти, що дуже важливо для творчих особистостей, які володіють високим рівнем емпатії і сприймають усі події, що відбуваються навколо, більш емоційно і болісно. Тому емоційно-енергетичний зв'язок педагога і вихованця (протягом навчання і надалі) має неоціненне значення для особистісного і професійного становлення і саморозвитку педагога-художника.

Висновки і перспективи в цьому напрямку.

Таким чином, можна зробити висновок із вищезазначеного, що педагогічні принципи акмеологічного підходу доцільно використовувати в процесі фахової (образотворчої і педагогічної) підготовки майбутнього художника-педагога до професійного саморозвитку в єдності із загальноосвітніми методологічними засадами організації мистецько-освітнього процесу. Адже саме з позиції акмеологічного підходу готовність майбутнього художника-педагога до професійного саморозвитку забезпечується стимулюванням досягнення вершин досконалості, формуванням художньо-педагогічної майстерності та професіоналізму.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні та розробці принципів системно-синергетичного підходу до професійного саморозвитку майбутнього педагога-художника.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія/заред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: навч.-метод. посіб. : у 2-х кн. К.: Либідь. К. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь. 2003. 341 с.
3. Бодалев А. А. О первоочередных задачах акмеологии. *Психология сегодня*. М., 1996. Т. 2. Вып. 2. С. 226–227.
4. Всемирная энциклопедия: философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М.; Мн.: АСТ; Харвест; Современный литератор, 2001. 1312 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К.: Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
6. Данилова Г. С. Вершини професіоналізму педагога як акмеологічний синтез тріади його компонентів. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Рівне, 2007. Т. 3. С. 57–62.
7. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. 752 с.
8. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований: монография. М.: Изд-во РАГС, 1999. 391 с.
9. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 9. С. 16–23.
10. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 256 с.
11. Марков В. Н. Системная целостность личности как акмеологическая ценность. *Мир психологии*. 2004. № 1. С. 161–166.
12. Маслоу А. Психология бытия. К.: ВПР, 1997. 360 с.
13. Педагогіка: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.

14. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Х. : Прапор, 2009. 672 с.
15. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків. 2008. 45 с.
16. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М. : Эксмо-Пресс, 2001. 416 с.
17. Романенко М. І. Освітня парадигма : генезис ідей та систем. Донецьк : Промінь, 2000. 160 с.
18. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
19. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. Маріуполь : АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

THE USE OF TECHNOLOGIES OF BLENDED AND DISTANCE LEARNING IN PEDAGOGICAL TRAINING OF BACHELORS OF VOCATIONAL EDUCATION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем професійної освіти – використанню технологій змішаного і дистанційного навчання у педагогічній підготовці бакалаврів професійної освіти. Проаналізовано зміст педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, а саме визначено педагогічні дисципліни, що викладаються у професійній підготовці бакалаврів за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Виокремлено ті дисципліни, що мають спільну назву та зміст у кількох закладах вищої освіти України (Методика професійного навчання, Дидактичні основи професійної освіти, Педагогіка). Проаналізовано досвід застосування технологій змішаного і дистанційного навчання під час карантинів та пандемії у закладах вищої освіти, а також досвід організації освітнього процесу у надзвичайній ситуації, як військова агресія Росії на території України. Запропоновано кілька підходів для вивчення педагогічних дисциплін, що вимагають від студентів осмислення великого обсягу теоретичного матеріалу та активне його обговорення на практичних (семінарських) заняттях, тобто інтерактивного навчання. Виділено метод «перевернутого» класу, онлайн-дискусій, методу проєктів та хмарні технології для використання у процесі викладання педагогічних дисциплін. У статті наведено приклади застосування методу перевернутого класу та онлайн-дискусій під час вивчення дисципліни «Методологічні засади професійної освіти»; метод проєкту під час вивчення дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти», який передбачав розробку методичних рекомендацій по роботі з Інтернет-ресурсом як засобом навчання. Наведено приклади використання дидактичних можливостей хмарних технологій, а саме інструмента для створення графічних історій, який був використаний для створення міні-історій повчального характеру. Здійснено опис того, як було реформатовано організацію освітнього процесу після початку військової агресії Росії на території України: переважне використання текстової комунікації, асинхронних технологій (електронна пошта) та сайту дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, змішане навчання, професійна освіта, перевернутий клас, метод проєктів.

The article is devoted to one of the current problems of vocational education - the use of blended and distance learning technologies in the pedagogical training of bachelors of vocational education. The content of pedagogical training of future teachers of vocational training is analyzed, namely the pedagogical disciplines taught in the professions of vocational training of bachelors in specialty 015 Vocational education (by specializations) are determined. The disciplines that have a common name and content in several institutions of higher education in Ukraine (Methods of vocational training, Didactic foundations of vocational education, Pedagogy) are highlighted. The experience of using blended and distance learning technologies during quarantines and pandemics in higher education institutions is analyzed, as well as the experience of organizing the educational process in an emergency situation, such as Russia's military aggression on the territory of Ukraine. Several approaches to the study of pedagogical disciplines are proposed, which require students to comprehend a large amount of theoretical material and actively discuss it in practical (seminar) classes, ie interactive learning. The method of "inverted" class, online discussions, the method of projects and cloud technologies for use in the teaching of pedagogical disciplines are highlighted. The article gives examples of the application of the method of "inverted" class and online discussions in the study of the discipline "Methodological principles of vocational education". The article also presents a project method during the study of the discipline "Didactic foundations of vocational education", which involved the development of guidelines for working with the Internet resource as a means of learning. Examples of the use of didactic capabilities of cloud technologies are given, namely the tool for creating graphic stories, which was used to create mini-stories of an instructive nature. A description of how the organization of the educational process was reformatted after the beginning of Russia's military aggression on the territory of Ukraine: the predominant use of text communication, asynchronous technology (e-mail) and distance learning website.

Key words: distance learning, blended learning, vocational education, inverted class, project method.

УДК 378.091.39(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.31>

Осадча К.П.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Осадчий В.В.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Спірін О.М.,

докт. пед. наук, професор,
проректор з цифровізації освітньо-наукової діяльності
Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти»

Круглик В.С.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні тенденції розвитку вищої професійної (професійно-технічної) освіти та модернізація закладів професійної (професійно-технічної) та фахової освіти в Україні обумовлюють необхідність оновлення змісту педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Аналіз освітніх програм бакалаврського рівня спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), свідчить про наявність кількох освітніх компонентів (дисципліни, практикуми, практики), що спрямовані на педагогічну підготовку здобувачів вищої освіти за цією спеціальністю (таб 1).

Отже, з аналізу таблиці можна зробити висновок, що є дисципліни з однаковою назвою і змістом: Методика професійного навчання, Дидактичні

основи професійної освіти, Педагогіка. Вони вимагають від студентів осмислення великого обсягу теоретичного матеріалу та активне його обговорення на практичних (семінарських) заняттях. В умовах традиційного навчання для цього використовуються інтерактивні технології навчання: дискусія, мозковий штурм, ділові та рольові ігри, дебати, метод кейсів, метод модерації.

Під час карантинних обмежень, спричинених підвищенням захворюваності на грип (до 2019 року) та епідемією коронавірусної хвороби (після 2019 року), військовою агресією Росії (2022 року) постало питання організації освітнього процесу з використанням технологій змішаного чи дистанційного навчання. Отже, викладання дисциплін потребувало модернізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Застосуванню технологій змішаного навчання під час карантинів та пандемії у закладах вищої освіти присвячені наукові праці таких дослідників як О.І. Васюта, В.М. Кухаренко, В.В. Бондаренко, Я.І. Юрків, К.П. Осадча, В.В. Осадчий, В.С. Круглик, І.М. Наумук. Зокрема О.І. Васюта відзначає,

що з 2000-х років в Україні активно досліджувалася проблема дистанційної форми здобуття вищої освіти та створена потужна науково методологічна база, тому вища освіта, в цілому, виявилась готовою до викликів сьогодення і в умовах жорсткого карантину продовжує достатньо успішно проводити онлайн-навчання. В той же час, швидка зміна інформаційних технологій, поява нових засобів дистанційного навчання та інструментарію вимагають швидкого його опанування з метою підвищення якості освіти [2]. Разом із тим науковці [8] зазначають про те, що в Україні інформування освітян та визначення дій закладів освіти з питань організації освітнього процесу в умовах пандемії та карантину виявилось недостатньо своєчасним.

Наразі українська освітня система у такій незвичайній ситуації, як військова агресія Росії на території України, вимагає вирішення багатьох питань з організації освітнього процесу як на окупованих територіях, так і в умовах військових дій і в умовах еміграції частини студентів за кордон. Такий досвід висвітлено не в багатьох наукових

Таблиця 1

Освітні компоненти, спрямовані на педагогічну підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Заклад вищої освіти	Освітня програма	Назви дисциплін
Житомирський державний університет імені Івана Франка	Професійна освіта (дизайн)	Педагогіка, Теорія і практика виховання, Методика викладання дизайну, Теорія і методика професійної освіти
Криворізький державний педагогічний університет	Професійна освіта (транспорт)	Вступ до спеціальності, Методика навчання загальнотехнічних дисциплін, Професійна педагогіка, Методика виховної роботи, Загальна педагогіка, Теорія і методика професійного навчання
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького	Професійна освіта (цифрові технології)	Дидактичні основи професійної освіти, Методологічні засади професійної освіти, Педагогіка, Методика професійного навчання, Управління якістю професійної освіти, Методика викладання інформатичних дисциплін (з курсовою роботою)
Національний університет біоресурсів і природокористування України	Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології)	Історія педагогіки та освіти в зарубіжних країнах, Технології викладання фахових дисциплін, Історія педагогіки та освіти в Україні, Організація виховної роботи у закладі освіти, Вікова педагогіка, Основи педагогічної майстерності, Загальна та професійна педагогіка
Національний університет "Львівська політехніка"	Професійна освіта (Комп'ютерні технології)	Історія педагогіки та загальна педагогіка, Методологічні засади професійної освіти, Педагогічна ергономіка, Теорія та методика професійного навчання, Методика викладання інформатики, Порівняльна педагогіка, Теорія і методика виховної роботи, Професійна педагогіка
Українська інженерно-педагогічна академія	Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості)	Методика професійного навчання, Освітні теорії та методології у професійній діяльності, Технології особистісного зростання та навчання, Професійна педагогіка, Етика педагогічної діяльності
Університет Григорія Сковороди в Переяславі	Професійна освіта (Документознавство)	Методика викладання фахових дисциплін (документознавство), Основи педагогічної творчості, Педагогіка, Дидактичні основи професійної освіти, Методологічні засади професійної освіти, Методика професійного навчання: дидактичне проектування, основні технології навчання

роботах. Зокрема Н. Є. Манич описуючи особливості дистанційного викладання в умовах гібридної війни на сході України, за шість років власного досвіду роботи з дистанційними курсами з'ясувала, що 2% студентів взагалі не мають постійного доступу до технічних засобів, за допомогою яких можна здійснювати дистанційне навчання, а також, як наслідок відсутності власного ПК, мають дуже низький рівень навичок роботи з обчислювальною технікою. З одного боку, 2% – це відносно низький показник, але, з іншого боку, є ще набагато більша група людей, які не мають постійного доступу до дистанційного навчання через проблеми, створені агресією Російської Федерації на території України. Але, як слушно зазначає дослідниця, виключити із системи навчання цих людей не можна [7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З метою вирішення таких проблем як організація освітнього процесу в карантинних умовах та умовах військової агресії Росії в Україні постає питання реалізації інтерактивності під час викладання педагогічних дисциплін під час професійної підготовки бакалаврів професійної освіти.

Формулювання цілей статті. З цією метою було проаналізовано досвід дистанційного і змішаного викладання різних дисциплін і зосереджено увагу на кількох технологіях і методах навчання, які дозволяють процес викладання педагогічних дисциплін під час професійної підготовки бакалаврів професійної освіти зробити інтерактивним.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перший метод, який було застосовано у процесі викладання таких педагогічних дисциплін у професійній підготовці бакалаврів професійної освіти в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького, – метод «перевернутого» класу. Як один з методів (моделей) змішаного навчання «перевернутий» клас розглядають С.А. Галайденко, Л.В. Дудікова, А.С. Марлова, наголошуючи, що це педагогічний підхід, де наголос зміщується з колективного навчального простору до індивідуального навчального простору [3]. Як ефективний засіб підвищення ефективності навчання «перевернуте навчання» розглядає Л.І. Єрмоєнко, зазначаючи, що за такої моделі навчання студенти змінюють онлайн-частину вдома на офлайн-частину в аудиторії, тобто типова подача лекцій і організація домашнього завдання міняються місцями. У «перевернутому навчання» відеолекції розглядаються, як один з ключових компонентів, який може бути створений викладачем або розміщуватися в Інтернеті [5]. Л. Довгань «Перевернуте навчання» розглядає як студентоцентований підхід до викладання, при застосуванні якого здобувачі вивчають основну навчальну інформацію перед аудиторним заняттям, а в аудиторії отримують активний досвід

навчання у взаємодії між собою та з викладачем [4].

Спираючись на досвід застосування методу «перевернутого» класу науковцями у освітньому процесі закладів вищої освіти він був нами застосований під час вивчення дисципліни «Методологічні засади професійної освіти». Наприклад, студентам було запропоновано за темою «Освітні концепції початку ХХ століття» ознайомитися із теоретичним матеріалом у системі дистанційного навчання за такими питаннями: 1) концепція Г. Кершенштейнера; 2) концепція М. Монтесорі; 3) антропософська теорія Р. Штейнера; 4) виховна концепція А.С. Макаренка; 5) теорія Л.С. Виготського; 6) теорія стадій інтелектуального розвитку студентів У. Перрі.

Потім знайти відео-ролики, що цікаво розкривають основні моменти концепції педагогів минулого століття або їх життєвий шлях. Після перегляду відео-роликів по кожному пункту плану лекції обрати ті, що найбільше сподобались і написати по ним есе. В есе студенти мали поділитися враженнями від переглянутого відео та акцентувати увагу на тому, що з концепції педагогів минулого століття можна використовувати в сучасному освітньому процесі. Роздуми студентів на запропоновані теми обговорювалися на занятті шляхом використання платформа обміну миттєвими повідомленнями та цифрового розповсюдження інформації з функціями VoIP – Discord. Якщо студент не міг скористатися відео- чи аудіозв'язком, то дискусія відбувалася в текстових повідомленнях.

Такий же підхід було застосовано при вивченні теми «Сучасні концепції навчання і теорій навчання». Наведемо уривки з есе студентів:

«Я подивилася сучасні концепції і теорії навчання, до них відносяться: розвиваюче навчання, проблемне навчання, педагогіка Ш. Амонашвілі, гуманна педагогіка... Мені запам'яталось те, що сказав Шалва Амонашвілі, що треба просто любити дітей і в цій любові давати знання. Якщо учитель буде добре відноситися і любити дітей, то діти будуть тягнутися до нього, брати приклад і також вчитися з задоволенням».

«Отже, можу сказати, що мені сподобались всі концепції та теорії, які були розглянуті, але найбільше сподобалась метод проектів. Він більш ефективний на мою думку, розвиває і навчає важливим якостям, які знадобляться учням в подальшому житті».

Під час вивчення дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти» у професійній підготовці бакалаврів професійної освіти було використано метод проектів. Студентам було запропоновано розробити свій освітній проект, що передбачало: 1) вибір його тематики (інформаційно-комунікаційні технології в освітньому

процесі, зокрема інформаційний-ресурс, яких можна використовувати для дидактичних цілей); 2) аналіз інформаційного ресурсу та подібних йому з метою з'ясування особливостей, функцій та можливостей застосування під час викладання; 3) підготовка розгорнутої інструкції, алгоритму роботи чи методичних рекомендацій для користування обраним для аналізу ресурсом; 4) підготовка майстер-класу для однокласників з метою ознайомлення із інтернет-ресурсом; 5) створення презентації та публічний виступ. Організація роботи над проектом здійснювалась у змішаному режимі. За умов неможливості відвідати навчальний заклад робота проводилась з використанням Google документів: студенти публікували розроблений ними матеріал, а викладач таким чином мав змогу контролювати хід роботи студента над проектом.

Інструкції, що були розроблені студентами були розміщені у відкритому доступі на сайті кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського

державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та у соціальних мережах для доступу широкого кола педагогічної спільноти (рис. 1).

Коли дозволяли обставини студенти в аудиторіях змогли провести майстер-класи та виступити із доповідями (рис. 2, 3).

Під час ознайомлення із дидактичними можливостями хмарних технологій студентам у ході вивчення дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти» було запропоновано створити у хмарному сервісі storyboardthat.com свою графічну історію, міні-комікс повчального характеру (приклади створених студентами графічних історій на рис. 4).

Слід зазначити, що контроль під час карантину здійснювався двома шляхами: шляхом проведення автоматизованого тестування та проведення онлайн чи за сприятливої епідеміологічної ситуації офлайн традиційного екзамену.

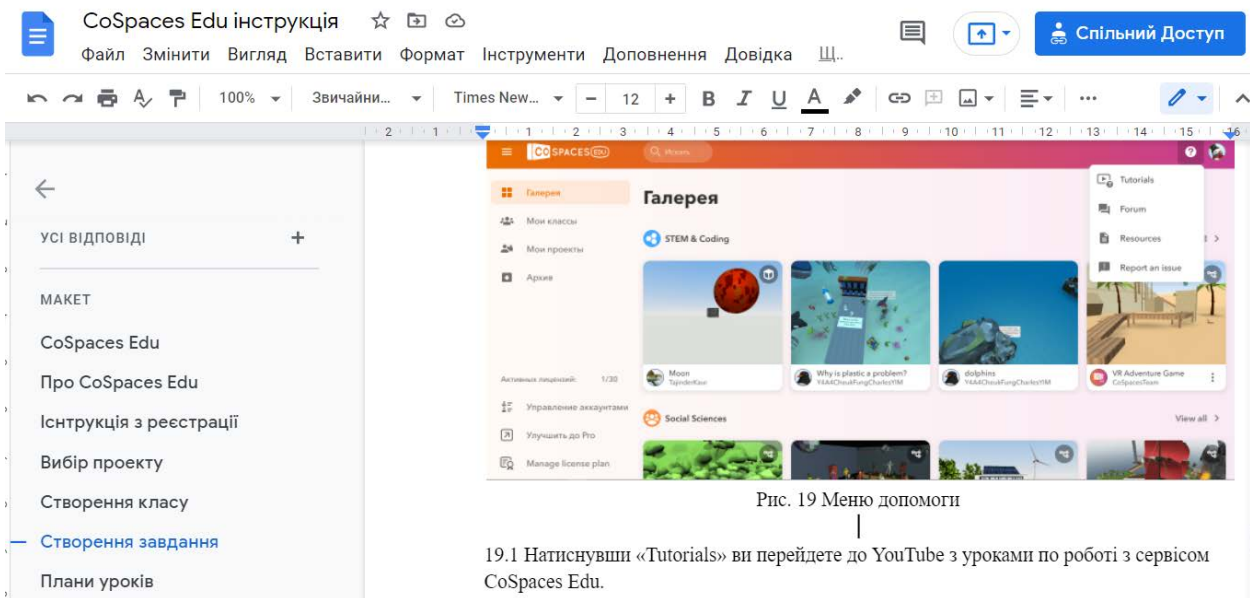


Рис. 1. Приклад інструкції по роботі з сервісом CoSpaces



Рис. 2. Приклад презентації доповіді проекту за темою «Ігрова платформа для вікторини та опитування Triventy»

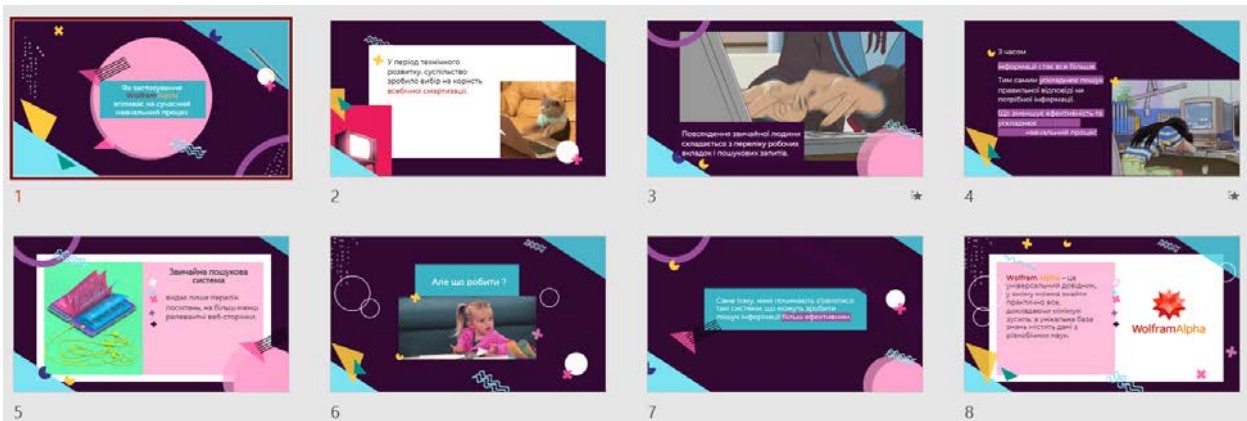


Рис. 3. Приклад презентації доповіді проєкту за темою «WolframAlpha у сучасному освітньому процесі»

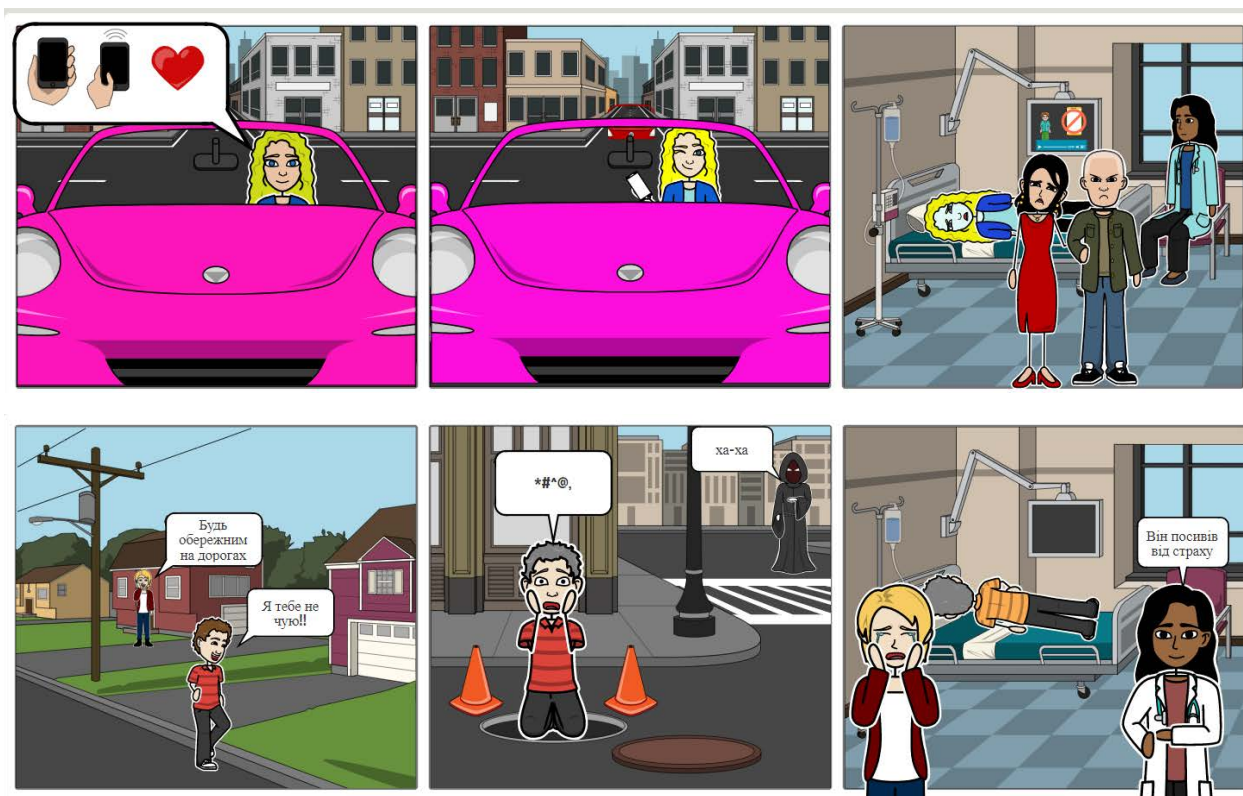


Рис. 4. Графічні історії повчальної тематики студентів 1-го курсу спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Всі вищезазначені технології для проведення дистанційного чи змішаного навчання повною мірою були реалізовані майже з усіма студентами. Проте після початку військової агресії Росії на території України однією з перепон для реалізації освітнього процесу стала низька швидкість, а часто і повна відсутність Інтернет-зв'язку на окупованій території, в якій опинився Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Завдяки тому, що під час карантину було зроблено багато напрацювань, повністю були готові навчально-методичні матеріали до всіх дисциплін,

викладачі та студенти мали змогу напрацювати вміння використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, реально було організувати навчальний процес з використанням дистанційних технологій і в умовах низької якості Інтернет-зв'язку на окупованих територіях України. Відео- та аудіо-зв'язок та робота з Інтернет-сервісами, що вимагають якісного підключення до мережі Інтернет, використовуються лише по можливості. Більшість студентів та викладачів використовують текстові повідомлення у найбільш зручних для них месенджерах та електронні текстові версії лекцій та практичних (лабораторних)

робіт. Основним місцем роботи і спілкування студентів став сайт дистанційного навчання з розміщеними навчально-методичними матеріалами (dfn.mdpu.org.ua), який на платформі Moodle достатньо ефективно працює в умовах низької якості Інтернет-зв'язку.

Висновки. Отже, система вищої освіти України за останні 4 роки зазнає постійних випробувань, на які науково-педагогічні працівники відповідають пошуками і впровадженням нових технологій навчання чи модернізації вже відомих. Досвід роботи в умовах епідемії та пандемії дозволив реалізувати викладання педагогічних дисциплін при підготовці здобувачів за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) шляхом застосування технологій змішаного та дистанційного навчання. Зокрема було застосовано метод «перевернутого» класу, онлайн-дискусій, хмарних технологій та метод проєктів. В умовах військовою агресії Росії на території України організація і проведення освітнього процесу здійснювалась в синхронному та асинхронному режимі з використанням технологій дистанційного навчання, що не потребують високої якості Інтернет-з'єднання – текстові повідомлення, сайт-курс, електронна пошта. Метою подальших досліджень є вивчення наслідків використання технологій змішаного та дистанційного навчання у педагогічній підготовці бакалаврів професійної освіти в умовах військової агресії Росії на території України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васильченко Л., Шацька Н. Змішане навчання як форма підготовки вчителів у системі ППО в умовах пандемії. *Colloquium-journal*. 2021. № 33 (120). С. 40-45.
2. Васюта О.І. Система змішаного навчання у закладах вищої освіти. *Соціальний захист у дискурсі сучасних реалій* : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 166-177.
3. Галайденко С.А., Дудікова Л.В., Марлова А.С. Використання навчальної моделі перевернутого класу ("flipped class") в методиці навчання. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/50june2021/18.pdf>.
4. Довгань Л. «Перевернуте навчання» як студентоцентризований підхід до викладання іноземних мов. *Молодь і ринок*. 2021. № 5-6 (191-192). С. 104-108.
5. Єршоменко Л.І. «Перевернуте навчання» як засіб підвищення ефективності заняття. *Перспективні напрямки сучасної науки та освіти* : мат. Всеукр. науково-практ. конф. 2021. Випуск 13. Ч. 1 : Круглий стіл «Нова українська школа: теорія і практика (обмін досвідом)» (м. Слов'янськ, 02–05 квітня 2021 р.). С. 87-90.
6. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. *Екстремне дистанційне навчання в Україні* : монографія. Харків. Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
7. Манич Н. Є. Деякі особливості дистанційного викладання рекламознавчих дисциплін в умовах гібридної війни на сході України. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 7 (1). С. 88-98.
8. Осадча К.П., Осадчий В.В., Круглик В.С. Роль інформаційно-комунікаційних технологій під час епідемії: спроба аналізу. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2020. № 8(1). С. 62-82.
9. Осадча К.П., Осадчий В.В., Круглик В.С., Наумук І.М. Змішане навчання як форма сучасної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 2 (71). С. 187-192.
10. Юрків Я. І. Змішане навчання як форма ефективної організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 1 (339). Ч. 1. С. 265-279.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF HIGHER SCHOOL

Стаття присвячена основним методологічним положенням, які мають бути основою для розуміння сутності психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти та її формування. Зокрема, її системною якістю особистості, що визначає відповідність фахівця вимогам до професійної педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, може бути подана у вигляді сукупності певних підсистем. Висвітлюється її цілісність, а саме існування забезпечуються взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем, що є умовами професійної діяльності. Вона сама є «продукт» цієї взаємодії; її зміст зумовлений суспільством, його цінностями, що позначаються на рівні пріоритетів парадигми, яка стає методологічною базою наук та моделлю наукового пізнання. Зазначається, що вона має дисипативний характер і є результатом взаємодії двох складних дисипативних структур: професійної й особистісної, характеризується циклічністю і виявляється з певною періодичністю та різною комбінацією елементів. Психолого-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти здійснює інтегративну функцію психіки людини, яка забезпечує її адаптацію до умов професійної діяльності та перетворення власної психіки і навколишнього середовища на основі узгодження емоційних, рефлексивних і діяльнісних компонентів образу «Я».

Окреслено, що результатами аналізу основних методологічних підходів до визначення сутності професійної та психолого-педагогічної компетентностей викладача можна стверджувати, що існує тенденція до зближення їх загальних позицій в еволюції: від поелементного до цілісного системно-структурного підходу; від системно-структурного до генетичного, парадигмального, від технологічного до антропоцентричного, від вузькодіяльнісного до суб'єктивного; від антропологічного до гуманістичного, від гуманістичного до акмеологічного.

Ключові слова: методологічні засади, психолого-педагогічна компетентність, викладач, заклад вищої освіти.

The article is devoted to the main methodological provisions that should be the basis for understanding the essence of psychological and pedagogical competence of a teacher of higher education and its formation. In particular, its systemic quality of personality, which determines the compliance of the specialist with the requirements for professional pedagogical activity in higher education and which can be presented as a set of certain subsystems. Its integrity is highlighted, the very existence is ensured by the relationship and constant exchange with the external environment - the conditions of professional activity. She herself is the "product" of this interaction; its content is determined by society, its values, which affect the level of priorities of a paradigm, which becomes the methodological basis of science, the model of scientific knowledge. It is noted that it has a dissipative nature and is the result of the interaction of two complex dissipative structures: professional and personal, characterized by cyclicity - manifested with a certain frequency and different combinations of elements. Psychological and pedagogical competence of a teacher of higher education performs the integrative function of the human psyche, which ensures its adaptation to the conditions of professional activity and transformation of one's psyche and environment based on coordination of emotional, reflexive and activity components of self-image. It is outlined that the results of the analysis of the main methodological approaches to determining the essence of professional and psychological-pedagogical competencies of a teacher can be said that there is a steady tendency to converge their common positions in evolution: from element-by-element to holistic system-structural approach; from system-structural to genetic, paradigmatic, from technological to anthropocentric, from narrow-minded to subjective; from anthropological to humanistic, from humanistic to acmeological.

Key words: methodological principles, psychological and pedagogical competence, teacher, institution of the higher world.

УДК 378.011.3-051:[37.015.3:005.336.2]:37.012
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.32>

Савченко Н.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді. Перехід людства на новий етап свого розвитку в усіх сферах буття, який характеризується трансформацією світогляду, науковими відкриттями, що змінюють уявлення про особистість, її місце і роль у Всесвіті, призвів до того, що основні методологічні ідеї та концептуальні положення, на яких базувалася вітчизняна педагогіка протягом ХХ ст., на сьогодні майже втрапили своє значення й актуальність. Криза наукового пізнання, яка споконвічно притаманна етапу становлення соціально-гуманітарної науки, відображається в різних сферах наукового буття і, перш за все, в освіті. Основними ознаками кризи сучасної освіти є, в першу чергу, суперечність

методологічної основи, «своєрідність» якої базується на специфіці навчально-виховного процесу: його безперервності, тривалості та зумовленості суспільними умовами й потребами, тобто історичності.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з питання щодо компетентності педагога, його професійного розвитку і самовдосконалення в сучасній науці засвідчує, що досліджуються різні аспекти зазначеної проблеми у працях: К.О. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, Ю.Г. Фокін, В.Д. Шадриков.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Переорієнтація сучасної науки на особистість та її зростання, відновлення гуманістичних традицій є головними завданнями, які стоять перед освітою. Virшення цих завдань вимагає узагальнення методологічної бази та розробки гуманістичної філософії освіти, тому що наука стикається з важливою проблемою, яку не може вирішити, вона звертається до практики й філософії.

Мета статті визначення основних методологічних положень, які мають бути основою для розуміння сутності психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО та їх формування.

Виклад основного матеріалу. Дослідження психолого-педагогічної компетентності педагога закладу вищої освіти сьогоденної парадигмальної невизначеності представлена двома підходами: системним та синергетичним.

Важливість системного підходу полягає в тому, що він передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а зв'язки і взаємодію зрізних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин основних закономірностей і провідних тенденцій. [6, с. 104].

Дослідження психолого-педагогічної компетентності педагога вищої школи з позицій системного підходу, це формування, що передбачає розкриття динамічної природи та її структурних проявів, а також взаємозв'язків і взаємозалежностей її підсистем і елементів.

Особливість психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО як важливого об'єкта неможливо зрозуміти, виходячи з особливостей і властивостей елементів системи, оскільки дана компетентність залежить від цілісної природи їх відносин і зв'язків, що виявляється в ієрархічних принципах будови, багаторівневої і поліструктурної організації системи.

Психолого-професійну компетентність педагога вищої школи з позицій системного підходу в нашому дослідженні розглядається як системна якість, яка передбачає відповідність спеціаліста вимогам професійно-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, вона може бути подана у цілому обсязі певних підсистем.

На сьогоднішній день у науці на визнання як нової загальнонаукової методології претендує синергетичний підхід, який створений як протидія системному підходу [5]. Його мета – дослідження всеохоплюючих схем, універсальних об'єднуючих основ, в рамках яких можна було б систематично, тобто логічним шляхом або шляхом простеження причинних залежностей, обґрунтувати взаємозв'язок усього наявного, де немає місця для, непередбаченого розвитку подій, і все що здійснюється, підкоряється спільним вимогам [10].

Аналізуючи поняття психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО педагога вищої школи,

ми вважаємо, що неможливо уникнути поглядів синергетичного підходу з декількох причин.

Насамперед, маємо справу з особистістю – складною системою, зростання якої є нелінійним, яка навіть за своїм стандартним визначенням здатна до самовиявлення, само спричинення, самоорганізації, тощо.

Якраз синергетичний підхід дає можливість розглядати педагога як «відкриту систему, що здатна до самоорганізації, не перебуває в рівновазі, але має витриманість завдяки саморганізації хаосу потенційних станів у певні структури та має власні можливості для самовдосконалення» [7, с. 133].

Наступна причина пов'язана з тим, що синергетика спонукає до діалогу людини з природою та іншими людьми [10], в основі якого закладені такі якості особистості, як толерантність; креативність; відповідальність; спонтанність; чутливість до себе та навколишнього середовища; визнання та прийняття у власному «Я» суперечливих тенденцій. По-третє, сам освітній простір, освітня діяльність, суб'єктом якої є вчитель, є важливою системою, що функціонує за правилами синергетики.

Отже, положення синергетичного підходу дозволяють з іншого для класичної педагогіки боку поглянути на сутність професіоналізації особистості, психолого-педагогічної компетентності викладача: особистісний та професійний розвиток викладача не можна вважати планомірно-поступовим, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійного світу педагога, його ціннісних орієнтацій, стимулюючи особистісну само розвивальну та самопізнавальну активність.

Обґрунтованість психолого-педагогічної компетентності викладача як особливої системи, саме її буття забезпечується взаємозв'язком і обміном із зовнішнім середовищем – умовами професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, професійне та соціальне середовище є непостійним; із синергетичних позицій можна підтвердити, що психолого-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти має дисипативний характер і є наслідком взаємодії дисипативних структур: особистісної і професійної.

Як складна дисипативна структура, педагог представлений комплексом найнеобхідніших структур: індивід, індивідуальність, особистість, суб'єкт професійної діяльності, суб'єкт соціальних відносин. Маючи різні характеристики і особливості він виявляє їх у діяльності.

У педагогічній діяльності це виявляється таким чином: внутрішня самотність, умови професійного середовища, становище в системі професійних відносин визначають особливості прояву необхідних структур на певному рівні.

Конкретно-методологічні засади наукового вивчення психолого-педагогічної компетентності

викладача, на нашу думку, представлені різними підходами.

Стосовно розуміння місця педагогіки в системі наук, з однієї сторони – визнання соціальної детермінованості її характеру [12] – з іншої, актуалізують, на нашу думку, потребу в аналізі педагогічних явищ з точки зору саме парадигмального підходу.

Системоутворювальним фактором становлення педагога як професіонала в безпосередньо його компетентності є розвиток професійно-педагогічної культури на рівнях: діяльнісному – культура як спосіб людської діяльності, засвоєння якої особистістю передбачає засвоєння способів її практичної діяльності і навпаки; особистісно-творчому – культура досліджується на суб'єктивному рівні як зміна людини і становлення її творчої особистості; аксіологічному – культура як сукупність духовних і матеріальних цінностей. Цінності виконують функцію стимулів, створюють умови для реалізації активності особистості на нормативно-рольовому й особистісно-смисловому рівнях; узгоджуючись з ідеалами, формують ціннісну ієрархію життєвих цілей, а також уявлення про норми поведінки, виступають як зразок [14].

Професійно-педагогічна культура представлена такими цінностями: цінності-засоби (концепції спілкування, техніки і технології, інтуїції) цінності-цілі, визначають концепцію особистості в сукупності Я-особистісного і Я-професійного; цінності-відносини, що розкривають сукупність відносин учнів, а також формування позиції стосовно професійно-педагогічної діяльності; цінності-знання, що визначають її особистісну і професійну компетентність; цінності-якості, представлені якостями особистості [11, с. 68].

Важливою цінністю культури є людина. Щодо поглядів сучасної гуманістичної парадигми поняття психолого-педагогічної компетентності викладача буде не тільки неповним, а й неактуальним без аналізу її з позицій антропологічного підходу, особливості якого полягають в комплексному людинознавстві, що відображає природу педагогічної професії.

Активний розвиток нових освітніх технологій: розвивального навчання, особистісно орієнтованої педагогіки, гуманістичної педагогіки – створив підстави для рівноправності спілкування суб'єктів освітнього простору, визнання особистості суб'єктом свого власного розвитку, активним перетворювачем своєї життєдіяльності. Ідеї педагогічної антропології знайшли своє відображення в суб'єктному підході.

З позицій суб'єктності [9] психолого-педагогічну компетентність педагога можна розглядати як інтегративну функцію психіки особистості, яка забезпечує її адаптацію щодо умов професійної діяльності та перетворення власної психіки й навколишнього середовища на основі

узгодження емоційного, рефлексивного та діяльнісного компонентів образу «Я». Відповідно, розвиток людини здійснюється на двох рівнях становлення суб'єктності: адаптація та перетворення психіки і навколишнього світу [9, с. 55].

Важливим є положення психосемантичного підходу, що запропонувала М. Абдулаєва [1]. Він базується на визнанні професійної ідентичності особистості, яка вживається як сформований образ себе в усьому різноманітті ставлень людини до навколишнього середовища.

Запровадження поняття «професійна ідентичність» зосереджує увагу на труднощах фахівця, що зумовлені професійним середовищем: необхідність приймати самостійні рішення при свободі вибору, відповідати вимогам самовизначення в системі соціальних ролей, усвідомлювати свої особливості і здібності з погляду відповідності своєму професійному статусу [13].

Важливим підходом, який дає можливість рішити дану проблему, є професіографічний підхід. Особливість його полягає у проектуванні професії та вивченні психологічної характеристики. Основний принцип професіографування є диференційний підхід щодо дослідження професійної діяльності – спрямування на вирішення важливих практичних завдань. Таким чином, вибираються й методи вивчення професії, зміст її характеристики та сфера використання, інакше особливості проведення професіографії визначаються її цілями в тій чи іншій сфері діяльності. Результатом професіографії є професіограма, в якій визначаються основні нормативні вимоги до фахівця з боку тих завдань професійної діяльності, які він має успішно виконувати.

Недостатньо представлений у наукових публікаціях професіогенетичний підхід [3], засновники якого в процесі аналізу професійного становлення особистості, формування її професійної компетентності комплексно виділяють такі фактори, як: динаміка інформаційного простору професіонала; взаємодія й межі відповідності зовнішніх і внутрішніх засобів діяльності; соціокультурна зумовленість професій; рівнево-стадійна диференціація професійних здібностей і професіоналізму.

Усі аспекти професіогенезу підкоряються загальній закономірності – перманентній зміні старих професійно-діяльнісних стереотипів новими як результат протиборства, що відбувається на різних якісних основах: зростання професійного знання на фоні збереження колишньої якості й інформаційної основи діяльності; якісна зміна компонентів професійної структури на існуючій інформаційній базі; швидкий раптовий стрибок професійної якості, що характеризується переходом до нових інформаційно-психологічних основ діяльності.

У всіх випадках зростання ефективності залежить від процесів, пов'язаних не з реалізацією,

а з реорганізацією, якісною перебудовою основ і компонентів трудового процесу.

У контексті зазначеного Є. Єрмолаєва пропонує ідею циклічності професійного розвитку як загальної закономірності всіх його аспектів, рушійним фактором якого є перетворювальна діяльність, а регулятором – професійна ідентичність [3, с. 81].

Процеси ідентифікації лежать в основі будь-якого професійного становлення. Але виникають запитання: з ким і з чим ідентифікує себе людина, яка обирає ту чи іншу професію, стиль професійної діяльності, які життєві завдання вона вирішує за допомогою професії? При цьому відомі механізми професійної ідентифікації не відображають повністю реальних процесів, що залежать від сукупності соціальних умов і безпосередньо професійного досвіду [3, с. 51]. У зв'язку з цим автор розглядає зворотний, «негативний» бік професійного становлення – професійний маргіналізм, під яким розуміє не тільки непрофесіоналізм як недостатність або неадекватність професійних знань та вмій, а, перш за все, особистісну позицію непричетності і ментальної неналежності до суспільно прийнятої для даної професії професійної моралі

Таким чином, з позицій професіогенетичного підходу, домінуючим елементом у визначенні професійної компетентності педагога є професійна ідентичність, що забезпечує регуляцію професійної (перетворюючої) діяльності у процесі професіогенезу.

Огляд підходів до визначення методологічних засад дослідження психолого-педагогічної компетентності педагога вищої школи та особливостей її формування був би неповним без аналізу їх з позицій акмеології.

Акмеологічний підхід спрямований на вивчення досягнень, розвитку професійних сил, що визначаються як зрілість розвитку людини, її досконалість в різних аспектах самовияву і функціонування, а психологічний стан особистості характеризується досягненням найбільш високих показників у творчості та діяльності.

У цьому підході для характеристики рівня особистісного розвитку в професійній діяльності використовується поняття «професійна зрілість».

Основним компонентом професійної зрілості педагога є самоактуалізація. Представники гуманістичної педагогіки та психології розглядали самоактуалізацію як основу і головну умову професійної діяльності. Виходячи з цього, у підході до визначення концептів професійної та психолого-педагогічної компетентностей педагога в контексті акмеологічного підходу акцент переноситься на сукупність акмеологічних інваріантів – внутрішніх збудників, які зумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні.

Висновки. Взагалі за результатами аналізу основних методологічних підходів до визначення сутності професійної та психолого-педагогічної компетентностей викладача можна стверджувати, що існує стійка тенденція до зближення їх загальних позицій в еволюції: від поелементного до цілісного системно-структурного підходу; від системно-структурного до генетичного, парадигмального; від технологічного до антропоцентричного; від вузькодіяльнісного до суб'єктивного; від антропологічного до гуманістичного; від гуманістичного до акмеологічного.

Отже, залежно від прийнятого методологічного підходу значення психолого-педагогічної компетентності педагога має розбіжне концептуальне наповнення: від єдності професійних знань, умінь і навичок до системи професійних і загальнолюдських цінностей; від сукупності діяльнісно-рольових та особистісних компонентів до професійної самоорганізації, самопроекування й саморозвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдулаєва М. Професійна ідентичність особистості : психосемантичний підхід. Психологічний журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 86 -95.
2. Ананьїв Б. Вибрані психологічні праці: в 2-х т. Педагогіка. 1980. Т.1. 232 с.
3. Єрмолаєва Є. Перетворювальні та ідентифікаційні аспекти проблеми професіогенезу. Психологічний журнал. 1998. Т. 19. № 4. С. 80-87.
4. Казміренко В. Соціальна психологія організації : монографія. Київ : МЗУУП, 1993. 384 с.
5. Князева Є. Синергетиці – 30 років. Інтерв'ю з професором Г. Хакеном. Питання філософії. 2000. №3. С. 53-61.
6. Корольов Ф. Системний підхід і можливість його використання в психолого-педагогічних дослідженнях. Педагогіка. 1970. № 9. С.103-115.
7. Лушин П. Психологія особистісної зміни. Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ООО «Імекс ЛТД», 2002. 360 с.
8. Назарова Т., Шаповаленко В. «Синергетический синдром» в педагогіці. Педагогіка. 2001. № 9. С. 25-33.
9. Педагогічна психологія : Навч. для студ. вищ. навч. закладів / Під ред. Н. Ключової. Вид-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. 400 с.
10. Пригожин І., Стенгерс І. Порядок із хаоса: новий діалог людини з природою. Прогрес, 1986. 432 с.
11. Сластьонін В., Чижикова Г. Введення в педагогічну аксіологію : навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. Видавничий центр «Академія», 2003. 192 с.
12. Харламов І. Про педагогічну майстерність, творчість, новаторство. Педагогіка. 1992. № 7-8. С.11-15.
13. Шнейдер Л. Професійна ідентичність : структура, генезис и умови становлення : автореф. дис. д-ра психол. наук. 19.00.13. пед. держ. університет, 2001. 41 с.
14. Ядов В.А. Соціальна ідентичність особистості. Наука, 1994. 312 с.

ДОСВІД ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ФАКУЛЬТЕТУ ПРИРОДНИЧОЇ І ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

EXPERIENCE OF FACULTY OF NATURAL AND PHYSICAL AND MATHEMATICAL EDUCATION OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

У статті розглядається досвід профорієнтаційної роботи факультету природничої і фізико-математичної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, обґрунтовується її значущість. Репрезентовано систему структурних елементів профорієнтаційної роботи у формі консорції, де детермінантом є профорієнтаційна рада факультету, а консортами – профорієнтаційні групи кафедр. Схарактеризовано дорожню карту діяльності профорієнтаційної ради, опорні точки реалізації: планування роботи (створення карт очних зустрічей (офлайн/онлайн) та прораховування логічності маршрутів з метою охоплення значної аудиторії слухачів та мінімізації фінансових витрат), професійне інформування (проведення заходів, спрямованих на усвідомлення особистістю специфіки спеціальності, особливостей навчання, перспектив працевлаштування, кар'єрного росту та саморозвитку, попиту на ринку праці), профорієнтаційний супровід (консультування зацікавленої особи чи групи осіб), професійна діагностика (використання тестових методик), професійна рефлексія (самостійне співставлення власних можливостей з вимогами професії перед остаточним прийняттям рішення з використанням картки самоаналізу).

Окреслено важливість надання професійних орієнтирів, допомоги молоді в діагностуванні професійних схильностей. Схарактеризовано ефективність суб'єкт-суб'єктної взаємодії, використання соціальних мереж у поширенні профорієнтаційного матеріалу. Висвітлено особливості роботи в обставинах непереборної сили, роль проведення Всеукраїнської олімпіади з предметів ЗНО для професійної орієнтації вступників на основі повної загальної середньої освіти. Подано інформацію про мотиваційний лист та поради щодо успішного складання ЗНО. Наведено приклади графічних матеріалів як невербальних засобів комунікації з аудиторією. Подано доступний та ефективний приклад здійснення професійної рефлексії. Наголошено на етичній стороні профорієнтаційної роботи та відповідальності осіб, які надають ці послуги.

Перспектива досліджень вбачається в пошуку форм та прийомів реалізації відповідної діяльності, що максимально відповідають потребам сучасних випускників.

Ключові слова: професійна орієнтація, планування профорієнтаційної діяльності, про-

фесійне інформування, профорієнтаційний супровід, професійна діагностика, професійна рефлексія.

In this article experience of Faculty of Natural and Physical and Mathematical Education of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University is considered, justified its importance. Represented the structural elements system of vocational guidance work in the form of consortium where determinant is vocational guidance faculty council, consorts are vocational guidance department groups. Road map of activity is characterized by vocational guidance council, reference points of implementation: planning of work (creation of face-to-face meetings cards (online/offline) and calculating of routs logic in order to occur wider audience of attendees and minimize financial costs), professional informing (conducting of events, directed to the awareness of specialty specifics by personality, features of education, perspectives of employment, career development and self-development, demand on the labor market), vocational guidance assistance (consultation of concerned person or group of persons), professional diagnosis (usage of text methodic), professional reflection (independent matching of own opportunities with profession requirements before final decision making using card of self-analyzing).

Importance of granting with professional landmarks is outlined, assistance to youth in diagnosing of professional inclinations. Effectiveness of subject-subject interaction is characterized, usage of social networks for spreading of vocational guidance material. Features of work in force majeure circumstances are highlighted, role of conducting of All-Ukrainian Olympiad in EIE subjects for vocational guidance of entrants on the basis of complete secondary education. Information is submitted about motivated letter and advises regarding successful passing of EIE. Examples of graphic materials as non-verbal means of communication with the audience are provided. Available and effective example of professional reflection implementation is provided. Vocational guidance work and responsibility of persons who providethese services is emphasized on the ethical aspect.

Perspective of researches is seen in thesearch of forms and techniques of appropriate activity implementation what will correspond to the needs of modern graduates.

Key words: professional informing, vocational guidance assistance, professional diagnosis, professional reflection.

УДК 37.048

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.33>

Самілик В.І.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Хлонь Н.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальність профорієнтаційної роботи була й залишається важливим аспектом в освітньому просторі. Часто молодь

ідеалізує майбутню професію і помиляється з вибором через поверхове розуміння її сутності. Орієнтується на друзів, фільми, пости в соціальних мережах, а стикнувшись з підводною частиною айсберга, зазнає професійного вигорання та

хронічного стресового стану на робочому місці. На законодавчому рівні нашої країни звертається увага на профорієнтаційний складник, зокрема в Концепції Нової української школи передбачено профілізацію на рівні старшої школи. Завдання закладів фахової передвищої та вищої освіти зробити доступними для розуміння особливості пропонувані ними професій. Доступність інформації полегшує таку роботу, але не знімає потреби в суб'єкт-суб'єктній взаємодії для роз'яснення деталей, адже юнаки та дівчата відфільтровують з інформаційного потоку те, що їм подобається та ігнорують інші важливі елементи, які можуть у подальшому викликати певні проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Професійну орієнтацію визначають як «комплекс науково-обґрунтованих форм, методів та засобів допомоги особистості щодо вибору чи зміни професії, працевлаштування на основі врахування її індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, можливостей та потреб ринку праці в кадрах» [4, с. 22]. Важливість питання підтверджують багаторічні (понад 30 років) наукові розвідки у сфері формування профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, здійснені викладачами Глухівського НПУ ім. О. Довженка, зокрема: В. Зінченком (теорія і практика розбудови системи професійної орієнтації, готовність особистості до вибору та зміни професії, сутність профорієнтаційної компетентності педагога), М. Коломійцем (проблема підготовки майбутніх класних керівників до організації профорієнтаційної роботи, профорієнтація школярів в умовах реформування освіти), В. Харламенко (профорієнтація в підготовці вчителів трудового навчання та соціального педагога, компоненти профорієнтаційної роботи з молоддю) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. За результатами вступної кампанії 2021 р. С. Шкарлет узагальнив, що більше всього подано заяв на правові, управлінські, гуманітарні та ІТ-спеціальності, а також на педагогічну спеціальність – 014 «Середня освіта» [3]. На основі особистих опитувань молоді можемо зробити висновок, що популярними на сьогодні є спеціальності менеджера, стиліста, вебдизайнера, маркетолога, косметолога, блогера. Причиною такого вибору найчастіше є ілюзорне уявлення про легкий та швидкий зарібок. При цьому мало хто звертає увагу на свої медичні протипоказання та можливі професійні хвороби, наприклад, захворювання органів зору від тривалого перебування перед монітором ІТ-спеціалістів чи проблеми з опорно-м'язовою системою в майстринь манікюру. Зовнішня привабливість акторів та захопливі сюжети у фільмах про лікарів часто вводять в оману й завуальовують складність професії медика: напружений графік роботи, високий рівень відповідальності, постійна

готовність до швидкого реагування в екстремальних ситуаціях, емоційне навантаження від спілкування з різними пацієнтами, шокуючі картини тілесних ушкоджень тощо. Виникають суперечності між очікуваннями та реальністю, але не всі можуть подолати їх чи легко адаптуватися. Значної популярності з появою YouTube, Instagram, а особливо Тік-Ток, набула професія блогера – майстра розмовного чи письмового жанру. За перевагами не варто забувати про мінуси: ненормований робочий день, необхідність постійного зв'язку зі своєю аудиторією, потреба в якісній апаратурі, нестабільність заробітку, стійкість до образливих коментарів – хейтерства.

Ю. Рябко, психолог Глухівського НПУ ім. О. Довженка, актуалізує типові помилки молоді під час вибору професії:

- не врахування власних фізичних можливостей і медичних протипоказань;
- здійснення вибору на основі швидкоплинного захоплення;
- здійснення вибору, щоб довести щось іншим або «на зло комусь» (рідним, вчителям);
- вибір на основі наполягання батьків, із поваги до їхньої думки і не врахування інших аспектів;
- орієнтування виключно на престиж професії;
- опора на поверхове, романтизоване уявлення про професію, усвідомлення тільки її окремих привабливих рис;
- ототожнювання професії зі знайомим професіоналом, перенесення захоплення людиною на професію;
- прирівнювання професії до улюбленого навчального предмету;
- опора на застарілі уявлення про професію [5].

Завдання дорослої освіченої спільноти сприяти правильному вибору – самостійному і максимально об'єктивному.

Мета нашого дослідження полягає у висвітленні досвіду профорієнтаційної роботи факультету природничої і фізико-математичної освіти Глухівського НПУ ім. О. Довженка.

Виклад основного матеріалу. Систему структурних елементів, що здійснюють означену роботу, можемо репрезентувати у формі консорції, де детермінантом є профорієнтаційна рада факультету, а консортами – профорієнтаційні групи кафедр. Останні забезпечують низку важливих функцій – поширення інформації, створення локації для комунікації та проведення майстер-класів, психологічний супровід, технічна підтримка (наприклад, під час реєстрації на ЗНО осіб, які завершили навчання в минулих роках). Схарактеризуємо дорожню карту діяльності профорієнтаційної ради.

Першою опорною точкою профорієнтаційної кампанії є чітке **планування діяльності** на поточний рік. Узгодження графіку реалізації

з графіком освітнього процесу закладів загальної середньої та передвищої фахової освіти, реєстрації на ЗНО, проведення пробного тестування. Аналітичний огляд причин неможливості вступу на бажану спеціальність вказує на домінування відповіді «не зареєструвалися на потрібні ЗНО». На цьому етапі профорієнтаційною радою створюється карта очних зустрічей (офлайн/онлайн) та прораховується логічність маршрутів з метою охоплення значної аудиторії слухачів та мінімізації фінансових витрат. Місця проведених зустрічей позначаються на карті для візуалізації виконаної роботи. Налагоджується зв'язок із випускниками, які працюють за фахом у відповідних регіонах.

Друга опорна точка – професійне інформування – заходи, спрямовані на усвідомлення особистістю специфіки спеціальності, особливостей навчання, перспективи працевлаштування, кар'єрного росту та саморозвитку, попиту на ринку праці. Це вимагає підготовки інформаційних матеріалів (рис. 1) й іншої атрибутики, що привертає увагу молоді та допомагає розпочати діалог і дає можливість продовжити його через певний час, коли інформація про вибір професії стає актуальнішою. Оскільки в покоління Z переважає кліпове мислення, то буклети варто робити яскравими, з мінімумом інформації, але максимально чіткої, логічно структурованої. Використання інтерактивних елементів, зокрема QR-кодів, дозволяє «оживити» паперовий носій, наповнити його

пізнавальним контентом, посиланнями на корисні ресурси, на відстані провести екскурсію закладом освіти, забезпечити зворотній зв'язок тощо.

Важливими інформаційними заходами є проведення Днів відкритих дверей на факультеті в офлайн та онлайн форматах. Кожен має нагоду зануритися в реальну атмосферу освітнього закладу, поспілкуватися зі студентами, викладачами, оглянути матеріальну базу.

За результати опитування студентів перших курсів можемо констатувати ефективність ведення авторської інформаційної рубрики «#ВступАй!» на сайті факультету та на офіційній сторінці факультету в Facebook (рис. 2).

Короткі повідомлення привертають увагу, дають можливість повернутися до матеріалу й повторно переглянути його, дозволяють охопити значну аудиторію з різних куточків країни.

Багаторічною традицією профорієнтаційної співпраці з молоддю є проведення підготовчих курсів вихідного дня. З 2019 р. практикується дистанційний режим роботи з використанням сервісів Zoom та Classroom. Дидактичні матеріали знаходяться в постійному доступі для слухачів курсів. Відповідно до «Умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти» слухачам підготовчих курсів для професійної орієнтації вступників нараховуються додаткові бали.

Третя опорна точка – профорієнтаційний супровід – консультування зацікавленої



Рис. 1. Приклади інформаційних постерів



Рис. 2. Висвітлення актуальної для молоді інформації на сторінці офіційної групи факультету в Facebook

особи чи групи осіб з різних питань: деталізація особливостей професійної діяльності, правила прийому, особливості складання та підготовки до ЗНО, участь у майстер-класах та предметних олімпіадах, психологічних тренінгах професійного самовизначення, подолання стресу під час складання ЗНО тощо. Для оптимальної організації комунікації використовуються додатки Viber або Telegram. Спілкування в чатах для сучасної молоді є пріоритетним, дозволяє швидко поширювати інформацію, завжди залишатися на зв'язку. Особливо варто звернути увагу на формати заходів, адже вони мають зацікавлювати молодь, не бути нав'язливими й не відлякувати. Так, майстер-класи з підготовки до написання ЗНО А. Кмець, викладач методики навчання біології, пропонує проводити у формі «Гри в шпигунів» (рис. 3).



Рис. 3. Запрошення на майстер-клас «Гра в шпигунів, або ЗНО на всі 200 балів»

Сама назва вже привертає увагу аудиторії, знижує рівень тривожності своєю неформальністю, при цьому результативність зберігається на високому рівні.

Процес розв'язування тестів А. Кмець порівнює з грою в шпигунів, мотивуючи таким прийомом: «Що важливо для шпигуна? Не «провалитись»! Головне – виваженість, зосередженість, здатність добре контролювати власні емоції й логічно мислити. «Вмикати» логіку – це найкращий підхід до визначення правильної відповіді. Проаналізуємо кожний крок «шпигуна», який потрапив у «засідку» тестів ЗНО:

- уважно, не поспішаючи, читаємо запитання (завдання, текст, задачу);
- визначаємо, з якої галузі біологічних знань це запитання (знання про рослини, тварин, організм людини й т.п.);
- намагаємося зрозуміти сутність запитання, що саме хочуть від вас дізнатись, чому саме так сформульовано завдання;
- пробуємо сформулювати відповідь та відокремити ті відповіді, які зовсім не підходять;
- порівнюємо власну відповідь з тими, що пропонуються в тесті» [1].

Відповідно до «Положення про Всеукраїнські олімпіади вищого навчального закладу

для професійної орієнтації вступників на основі загальної середньої освіти» та «Порядку проведення Всеукраїнської олімпіади Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка для професійної орієнтації вступників на основі повної загальної середньої освіти» учні випускних класів можуть перевірити свої знання та отримати додаткові бали. Завдання розробляються з урахуванням усіх вимог до відповідних робіт: закриті тести з однією правильною відповіддю, закриті ілюстровані тести з однією правильною відповіддю, тести на визначення відповідності, ілюстровані тести на встановлення відповідності, тести з елементами аналізу статистичних даних, тести на визначення правильності тверджень, тести на встановлення послідовності, тести з елементами аналізу тексту, тести множинного вибору відповідей, ілюстровані тести множинного вибору відповідей, тести-задачі.

У зв'язку із запровадженням в Україні карантинних заходів через загрозу поширення COVID-19 згідно з пунктом 8 «Порядку проведення Всеукраїнської олімпіади Глухівського НПУ ім. Олександра Довженка для професійної орієнтації вступників на основі повної загальної середньої освіти» в практику було введено дистанційний формат проведення олімпіади з використанням сервісу Zoom та дотриманням усіх умов самостійного виконання завдань, вимог щодо ідентифікації особи учасника.

Корисним стало нововведення, типове для закордонної практики, подання мотиваційних листів вступником. Так, із 2020 року заклади вищої освіти України у правилах прийому для вступу на навчання одним із конкурсних показників можуть встановлювати мотиваційний лист. Як роз'яснює Д. Марєєв, «це документ, у якому вступник пояснює причини, чому він є найкращим кандидатом на відповідну освітню програму. По суті, це презентування себе перед приймальною комісією закладу вищої освіти, показ своїх «сильних» сторін, зацікавленості, вмотивованості у здобутті фаху, професії. Вимоги до змісту мотиваційного листа зумовлені критеріями його оцінювання. Враховується: мотивація – умотивованість до вибору майбутньої професії; окреслення цілей та очікуваних результатів освітньої діяльності; структура: чи дотримано структурних елементів, чи послідовно і логічно викладено думки; аргументованість: наскільки викладене є доречним й переконливим; грамотність: дотримання норм літературної мови; оригінальність думок; якість технічного оформлення» [2]. Лист можна подати особисто або надіслати поштою на адресу приймальної комісії, або ж надіслати скановану копію на електронну адресу. Вважаємо, що відповідний документ є ще однією нагодою для випускника школи розібратися у своїх здібностях, інтересах

та нюансах майбутньої професії. Молоді пропонується майстер-клас «Мотиваційний лист: що, як і навіщо?» (рис. 4).



Рис. 4. Запрошення на майстер-клас «Мотиваційний лист: що, як і навіщо?»

Четверта опорна точка – діагностування відповідності професії можливостям особистості. Для цього використовується надійний та валідний інструментарій, зокрема: тестова методика «Як обрати професію?», опитувальник Л. Лучко «Ваша майбутня професія», методика «Карта інтересів», тест гумористичних фраз (А. Шмельова, В. Бабіна), диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) та ін. [6]. Цифрові технології уможливають оперативне дистанційне проведення діагностики за допомогою Google Форм.

П'ята опорна точка – професійна рефлексія – самостійне співставлення власних можливостей з вимогами професії перед остаточним прийняттям рішення. Ефективним є використання карти самоаналізу «Хочу / Потрібно / Можу». Ю. Рябко пояснює: «У колонку «Хочу» необхідно записати все, що важливо для особистості й можна отримати від роботи за професією («побачити світ», «багато знайомств», «гнучкий графік», «колектив однодумців», «досліджувати тварин», «бачити свою корисність іншим людям»). У колонку «Можу» записати свої здібності, навички та вміння: «вмію чітко формулювати думки і переконувати інших», «швидко набираю текст на клавіатурі», «маю гарну фізичну форму». Важливо підходити до самоаналізу критично, але без зайвого скептицизму. У колонку «Потрібно» записуються вимоги професії. Завершальний

етап – встановлення невідповідності між «Хочу» і «Можу», а також з вимогами професії із колонки «Потрібно»» [5].

Окремо хочемо звернути увагу на етичні аспекти профорієнтаційної роботи. Надання поверхової або вигідної для однієї із сторін інформації, недостовірних діагностичних даних може призвести до помилкового вибору професії і в перспективі стати причиною втрати особистістю інтересу до навчання, довіри до самого закладу освіти, відрачування за власним бажанням та поширення негативних відгуків серед знайомих та друзів. Члени профорієнтаційної ради мають усвідомлювати свою відповідальність, оскільки формують перше враження про установу, яку представляють. Не повинні виявляти упереджене ставлення до потенційних можливостей особистості, не нав'язувати власні цінності, дотримуватися принципу конфіденційності.

Висновки. Отже, розпочатий діалог з майбутнім студентом ще зі шкільного класу сприяє обдуманому вибору професії, а в перспективі успішному навчанню та самореалізації в житті, поширенню позитивних відгуків серед знайомих.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в удосконаленні форм і методів здійснення профорієнтаційної роботи з молоддю для її успішного професійного самовизначення, зокрема й в обставинах непереборної сили.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гра в шпигунів, або складання ЗНО на всі 200. URL: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=4716442995119468&set=gm.4596887587033288>.
2. Пишемо мотиваційний лист! URL: <http://pfm.gnpu.edu.ua/index.php/podii/784-pyshemo-motyvatsiinyi-lyst>.
3. Попередні підсумки вступної кампанії 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-rozpoviv-pro-osnovni-rezultati-vstupnoyi-kampaniyi-2021-roku>.
4. Професійна орієнтація : підручник [для студентів] / Єгорова Є. В. та ін. [за ред. О. М. Ігнатович]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 240 с.
5. Рябко Ю.В. Вибір майбутньої професії – поради психолога URL: <http://pfm.gnpu.edu.ua/index.php/podii/773-vybir-maibutnoi-profesii-porady-psykhologa>.
6. Щербак І.М., Стадник Г.А. Психодіагностика професійного самовизначення особистості: навч.-метод. посіб. Суми, 2012. 324 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ ДО РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЄЮ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

FORMATION OF PROFESSIONAL WILLINGNESS OF FUTURE INTERNATIONAL SPECIALISTS TO WORK WITH INFORMATION IN CONDITIONS OF HYBRID WAR

У статті розглянуто структури і види професійної діяльності фахівців із міжнародних відносин. Наведені вимоги, що пред'являються до випускників, які здобувають освіту за спеціальністю «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», відповідно до державних освітніх стандартів України з урахуванням динамічних процесів трансформації системи міжнародних відносин, активізації інформаційного обміну та розширення міжнародних контактів. Проаналізовані педагогічні умови формування у студентів роботи з інформацією в контексті сучасної політичної та соціально-економічної ситуації на світовій арені. Досліджено інструментарій і методи ведення інформаційної війни, базові принципи суб'єктів у різних інформаційних конфліктах, а також засоби і форми роботи з реципієнтами, якими на професійному рівні повинні оволодіти фахівці-міжнародники. Доведено, що готовність здобувачів вищої освіти до роботи з інформацією є певним особистісним утворенням, яке складається зі знань, умінь і навичок для виконання професійних завдань (організаційно-адміністративних, проєктних, дослідницько-аналітичних, навчально-організаційних), а також їхніх особистісних якостей. Окрім того, значну увагу приділено особливостям і рівням готовності майбутніх фахівців із міжнародних відносин до професійної діяльності в аспекті опанування ними механізмів протидії дезінформації, прийомів маніпулювання масами, залякування або шантажу опонентів під час ведення гібридної війни. Запропоновані теми і орієнтовні запитання для проведення семінарських занять на матеріалі сучасних засобів масової інформації іноземними мовами з метою ознайомлення студентів із методами і техніками інформаційного протистояння та інформаційно-психологічного впливу на людей; виявлення комунікативних каналів, якими можлива реалізація загроз; вивчення системи інформаційної безпеки зарубіжних країн; виокремлення дипломатичних нарративів і етнічних стереотипів тощо. Зафіксовано, що формування готовності до роботи з інформацією в умовах гібридної війни всебічно сприяє удосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців із міжнародних відносин.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх фахівців із міжнародних відносин, протидія інформаційній небезпеці, робота з інформацією, гібридна війна.

The structure and types of professional activity of specialists in international relations are considered in the article. In the article are considered the structure and types of professional activity of specialists in international relations. The requirements for graduates, which receive education in the specialty «International Relations, Public Communications and Regional Studies» are given in accordance with the state educational standards of Ukraine, taking into account the dynamic processes of transformation of the system of international relations, intensification of information exchange and expansion of international contacts. The pedagogical conditions for the formation of students' work with information in the context of the current political and socio-economic situation on the world stage are analyzed. The tools and methods of information war, the basic principles of influencing the consciousness and "points of vulnerability" of subjects were researched in various information conflicts, as well as means and forms of work with recipients, which must be mastered at the professional level by international specialists. It is proved that the willingness of applicants for higher education to work with information is a certain personal formation, which consists of knowledge, skills and abilities to perform professional tasks (organizational-administrative, project, research-analytical, educational-organizational), as well as their personal qualities. In addition, considerable attention is paid to the peculiarities and levels of willingness of future specialists in international relations to work in aspects of mastering the mechanisms of countering disinformation, methods of manipulating the masses, intimidation or blackmail of opponents during waging a hybrid war. Themes and indicative questions for conducting seminars on the material of modern mass media in foreign languages are suggested in order to acquaint students with the methods and techniques of information confrontation and information and psychological impact on people; identification of communication channels through which threats can be realized; study of the information security system of foreign countries; isolation of diplomatic narratives and ethnic stereotypes, etc. It is noted that the formation of willingness to work with information in conditions of hybrid war comprehensively contributes to the improvement of professional training of future specialists in international relations.

Key words: professional training of future specialists in international relations, counteraction to information danger, work with information, hybrid war.

УДК 378.4+371.15+327+355.01:070
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.34>

Сніговська О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри міжнародних відносин
Одеського національного університету
імені І.І. Мечникова

Малахиті А.В.,

ст. викладач кафедри
міжнародних відносин
Одеського національного університету
імені І.І. Мечникова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Потужний розвиток сучасного суспільства характеризується широким упровадженням майже у всіх сферах людської діяльності новітніх інформаційних технологій, що, у свою чергу, сприяє

прискоренню темпів інформаційного обміну і, як наслідок, підвищенню продуктивності на тлі зниження рівня інформаційної безпеки. Окрім того, «широке використання інформаційних технологій у сучасних конфліктах прискорює трансформацію

війни та надає їй нову якість завдяки появі військових операцій принципово нового типу, метою яких є інформаційне руйнування соціально значущих сфер діяльності держави та інформаційно-психологічний тиск на супротивника, щоб зламати його волю, без застосування зброї» [7, с. 65]. Тому робота з інформаційними загрозами наразі виявляється пріоритетною у площині функціонування держави, зокрема у галузі міжнародних відносин.

Сучасні інформаційні війни стали ефективним засобом маніпулювання громадською думкою, створення атмосфери політичної напруженості та хаосу, що веде до бездуховності та аморальності населення, заподіяння шкоди життєво важливим інтересам держави-противника в політичній, оборонній, економічній та інших сферах, підриву її міжнародного авторитету, а також припинення співпраці між країнами. Таким чином, *інформаційна війна* (далі ІВ – авт.) як зброя інформаційно-психологічної агресії розглядається нами як крайня форма вирішення міжнародних протиріч в інформаційному просторі. Значущість інформаційних воєн з кожним роком зростає багаторазово. Вони стають головним засобом досягнення військово-політичних та економічних цілей держав-агресорів у гібридній війні і є лише складовою частиною активної фази геополітичних протистоянь, оскільки завжди спостерігаються напередодні класичних форм політичних деструктивних дій, на кшталт державного перевороту, громадянської війни чи військового вторгнення.

«У політичних конфліктах все частіше використовуються сили й засоби інформаційного протиборства. Таке протиборство стає одним із найважливіших напрямків протидії сторін одна одній при виникненні міжнародних конфліктів і неодноразово переростає в ІВ. За своєю суттю, ІВ – це форма цілеспрямованого силового інформаційного впливу на хід соціально-політичного розвитку країни, відповідно до інтересів і цілей суб'єктів геополітичної конкуренції» [5, с. 27–28]. Як зазначає О. Черниш [11, с. 12], «розвиток соціальних, національних і геополітичних процесів призводить до різкого зростання чисельності й глибини конфліктів у міжнародних та внутрішньодержавних відносинах. Негативні інформаційні впливи на суспільні процеси з боку ЗМІ стають причиною свідомого загострення конфліктних ситуацій. У характері цих конфліктних ситуацій спостерігається перехід від суто воєнного протистояння до застосування широкого спектра інформаційних впливів на державу, суспільство, особистість супротивника. Це призводить до дискредитації міжнародного і внутрішнього іміджу окремої держави чи особистості».

Геополітичні аспекти ІВ у сучасних наукових концепціях є найменш вивченими напрямками досліджень. Проте, саме вони дозволяють

перейти до рівня особистісного виміру інформаційних атак, технологій ідеологічного, психологічного і культурного програмування поведінкових реакцій майбутнього фахівця та, відповідно, до формулювання питання щодо розробки адекватних засобів протидії ІВ. Відтак, ефективність підготовки міжнародників є великою мірою питанням безпеки, ефективності політично-економічного та соціокультурного розвитку держави. Адже перешкодою під час здійснення професійної діяльності у них стає недостатня сформованість культури роботи з інформацією в умовах гібридної війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз геополітичного та геостратегічного середовища показує, що наразі в науковому колі відбувається переосмислення як філософії, так і мистецтва ведення воєн, а також процесів, викликаних застосуванням нових інформаційних технологій, що дозволяють використовувати різні стратегії у ході конфліктів. Першими, хто визначив нові методи ІВ у поєднанні з класичним тлумаченням воєнного конфлікту і безпеки, були Дж. Стейн і Р. Шафранський. Науковці А. Бадер, Ф. Брицко, В. Богайчук, Л. Будагьянц, В. Горбулін, С. Дацюк, С. Корнієнко, Є. Магда, В. Осьодло, В. Панченко, Г. Почепцов, Ю. Радковець, С. Савченко, В. Толубко, В. Черниш, О. Цуканова та багато інших досліджували ознаки, причини, складові компоненти, форми і методи ведення гібридних воєн. Важливий проблемі впливу ІВ на масову суспільну й індивідуальну свідомість були присвячені праці В. Бебика, В. Богуша, К. і Я. Варивода, І. Воробйової, Б. Грушиної, Д. Думанського, С. Кара-Мурзи, В. Лисенка, М. Лібікі, А. Манойла, Д. Ольшанського, Г. Почепцова, П. Шевчука, О. Юдіна та інших.

В аспекті нашого дослідження привертають увагу автори, які розглядають технології інформаційно-психологічної протидії як засіб формування медіаграмотності особистості в добу інформаційних воєн, а саме: О. Баришполец, О. Голубєва, О. Караман, Н. Климчук, І. Кузьма, М. Маклюєн, О. Марків, М. Матвійчук, Г. Мироненко, Т. Мяснікова, Л. Найдьонова, О. Новікова, Т. Ольхова, Г. Онкович, В. Різун, С. Савченко, Г. Сергійчук, І. Сніховська, С. Стерденко, О. Стрільчук, О. Федоров, Т. Фурсикова, І. Челишева, Н. Череповська, О. Черниш та ін. Вони зазначають, що під час формування медіаграмотності молоді / студентства важливого значення набуває медіа-освіта, яка полягає у підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності в сучасних інформаційних умовах.

Зафіксовано велику кількість наукових розвідок і публікацій, присвячених проблемі формування професійної готовності здобувачів вищої освіти до різних видів діяльності (зокрема у працях Б. Ананьєва, Г. Гагаєвої, О. Гавриленка, Є. Ільїна, Л. Колодійчука, Н. Колотової, С. Ніколаєнко,

С. Рубінштейна, П. Рябцева, Ю. Самаріна, М. Томчука, Д. Узнадзе, О. Ухтомського, О. Юдіної та ін.). Питанням становлення професії дипломата приділено увагу в працях колишніх дипломатів: А. Добриніна, В. Зоріна, Г. Кісінджера та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової психолого-педагогічної, дотичної до теми дослідження, літератури дозволяє стверджувати, що попри наявний науковий доробок, в якому висвітлено різні аспекти формування і розвитку особистості міжнародників, дипломатів, міжнародних аналітиків і перекладачів (В. Виноградов, Є. Воєвода, І. Зоткіна, А. Іонова, Ж. Камбон, Ю. Караулов, Г. Нікольсон, О. Рембач, Е. Сатоу та ін.), проблема формування професійної готовності майбутніх фахівців із міжнародних відносин до роботи з інформацією в умовах гібридної війни не була предметом фундаментального дослідження, що і зумовлює його актуальність.

Метою статті є розкрити особливості формування професійної готовності міжнародників до роботи з інформацією в умовах гібридної війни і надати рекомендації щодо практичних кроків до опанування майбутніми фахівцями техніки протидії негативному впливу інформаційної пропаганди на міжнародній арені.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішність професійної діяльності фахівця з міжнародних відносин детермінується, насамперед, системою професійної підготовки у ЗВО та тією моделлю випускника, на яку очікує суспільство і роботодавець в межах конкретних професійних вимог. Зокрема, майбутній фахівець, який здобуває освіту за ОПП «Міжнародні відносини», спеціальність 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» може займати такі *первинні посади* [10, с. 36–37], як-от: аташе, дипломатичний агент, дипломатичний кур'єр, експерт із зовнішньополітичних / зовнішньоєкономічних питань, політичний оглядач, фахівець із зв'язків з громадськістю та пресою, рекламіст, спеціаліст державної служби, науковий співробітник у галузях «політологія» і «міжнародні відносини», експерт із суспільно-політичних питань у політичних партіях та інших громадських організаціях, коментатор, політолог, міжнародний аналітик, перекладач.

Як зазначає В. Бебик [1, с. 11], «в умовах інформаційної та гібридної війни противник активно використовує соціальні структури, які мають достатньо вагомий вплив на глобальну суспільну свідомість та національну суспільну свідомість країни: засоби масової комунікації – це ефірне, кабельне, супутникове телебачення і радіо, мобільний відео, аудіо та інтернет-зв'язок, соціальні мультимедіа мережі, сайти, паперові та електронні газети, журнали і книги; релігійні, культурологічні, профспілкові,

екологічні, правозахисні, журналістські та інші соціальні організації; дипломатичні структури (МЗС, посольства та представництва при міжнародних організаціях); зовнішню розвідку (через своїх таємних та легалізованих агентів у мас-медіа, міжнародних та суспільних організаціях)».

Відтак, об'єктом інформаційного нападу супротивника стають *структури професійної діяльності* фахівців із міжнародних відносин (за О. Сніговською [10, с. 37]): державні відомства, органи державної влади й управління – як персоналу міжнародних відділів, департаментів і зарубіжних представництв (перекладачі і супроводжуючі особи, експерти, референти, секретарі); міжнародні організації – в якості експертів, референтів, перекладачів; українські та зарубіжні підприємницькі структури, некомерційні та громадські організації, що підтримують міжнародні відносини або займаються міжнародною проблематикою (експерти, референти зі збору інформації, перекладачі, секретарі, координатори, виконавчі секретарі проєктів); редакції ЗМІ – в якості репортерів із міжнародної проблематики, допоміжного персоналу і перекладачів; ЗВО з міжнародною проблематикою, академічні та науково-дослідні організації міжнародного профілю – в якості навчально-методичного та допоміжного персоналу (експерти, секретарі, перекладачі).

У зв'язку з цим, видається доцільним звернутися до структури моделі фахівця, запропонованої Л. Колодйчуком [6, с. 11; 10, с. 36], складовими якої є: 1) загальні вимоги, зумовлені особливостями часу; 2) склад конкретних професійних рівнів знань, умінь і навичок; 3) сфери та напрями трудової діяльності; 4) провідні напрями творчої діяльності фахівця; 5) емоційно-вольовий профіль особистості.

Так, відповідно до видів професійної діяльності, фахівець із міжнародних відносин має вирішувати такі *професійні завдання* [10, с. 38]:

1) *організаційно-адміністративні* – здійснення виконавської, організаційної й адміністративної роботи в державних установах та органах державної влади й управління; обов'язки виконавців в установах системи МЗС України; ведення ділового листування з питань організації міжнародних заходів; проведення обговорень та участь у міжнародних перемовинах іноземною мовою у межах своїх компетенцій; виконання усної і письмової перекладацької роботи; участь у координації зустрічей, конференцій, семінарів тощо;

2) *проєктні* – участь у роботі групових проєктів міжнародного профілю в якості виконавця; сприяння встановленню міжнародних контактів, налагодженню та розвитку міжнародних відносин; контроль за роботою персоналу, що супроводжує делегації; виконання обов'язків референта і перекладача матеріалів українською мовою і навпаки;

добір необхідної професійно-орієнтованої інформації за допомогою електронних засобів;

3) *дослідницько-аналітичні* – здійснення референтської, допоміжної наукової, науково-організаційної роботи в дослідних та аналітичних установах і організаціях із використанням матеріалів іноземною мовою; ведення аналітичної роботи; застосування отриманих навичок володіння основами міжнародно-політичного аналізу; встановлення і підтримання професійних контактів;

4) *навчально-організаційні* – навчально-допоміжна робота у ЗВО міжнародного фаху; здійснення функцій працівників-виконавців зі знаннями іноземної мови у професійній роботі відділів, секторів і груп розвитку міжнародних освітніх і культурних зв'язків у державних установах, корпораціях і неурядових організаціях.

В аспекті нашого дослідження важливим питанням стає розгляд термінологічного розмежування понять «інформаційна культура» і «культура роботи з інформацією». Додержуючись позиції О. Марків [8, с. 294], зауважимо, що під культурою вважається певна «система норм і цінностей, яка впливає на формування ідеалів, цілей і засобів їхньої реалізації», втілюючись у поведінці людей. Гарантом культури, як зазначає дослідниця, стає «сама людина, здатна до культурного влаштування життя». Натомість, інформаційна культура особистості характеризується «вмінням адекватно формулювати свою потребу в інформації; ефективно здійснювати пошук потрібної інформації в усій сукупності інформаційних ресурсів; переробляти інформацію і створювати якісно нову; адекватно відбирати та оцінювати інформацію; розвивати свої комунікативні здібності й комп'ютерну грамотність». Посилаючись на інформаційну, журналістську / редакторську діяльність майбутніх фахівців, авторка визначає культуру роботи з інформацією як «керівну частину, а процес опрацювання інформації – керовану частину системи», де «культурне ставлення до інформації виражається у «формулі якості професії»: «Точність + Неупередженість + Відповідальність = Надійність».

З огляду на вищезазначене і тему нашого дослідження, майбутні міжнародники мають опанувати механізми ведення ІВ, оскільки складність розпізнання її початку полягає в тому, що так звана «лінія фронту» розташовується не тільки у віртуальному Інтернет-просторі, але й у ментальній площині людства, в якій і відбувається заміщення традиційних ціннісних настанов нації-жертви на міфи і чужорідні наративи країни-агресора. Окрім того, суспільна свідомість є нездатною своєчасно зафіксувати факт *інформаційно-психологічного впливу* (далі ІПВ – авт.) ментальних вірусів. А у випадку, коли міжнародна еліта супротивника, яка також стає об'єктом ІВ, у фахівців із міжнародних відносин немає практичного досвіду

з виявлення інформаційної агресії, а, отже, вони не в змозі надати своєчасну адекватну інформаційну відсіч ворогові, то зрештою і вся держава стає нездатною до опору та приречена на поразку.

Відтак, ЗВО повинні всебічно мотивувати майбутніх фахівців до формування культури роботи з інформацією. Зміст підготовки здобувачів вищої освіти має бути структурованим «до розуміння сутності та механізмів формування їхнього фаху, що в умовах інформаційного протистояння або взагалі в умовах глобального інформаційного простору прирівнюється до такого, що формує світогляд населення і впливає на діяльність влади та громадськості, тобто може бути складовою маніпулятивних проєктів і навпаки, засобом протидії маніпуляціям», як зазначає О. Марків [8, с. 295]. Під час навчальної діяльності викладачам (а по суті фасилітаторам – авт.) слід використовувати активні методи навчання, що забезпечуватимуть у студентів формування та розвиток навичок роботи на міжнародному рівні, а отже і розуміння, в якому форматі варто опрацьовувати певний матеріал або «створювати оригінальний і якісний український інформаційний продукт для поширення як усередині країни, так і за її кордоном».

Таким чином, *педагогічні умови*, що забезпечують професійну готовність майбутніх фахівців із міжнародних відносин до роботи з інформацією в умовах гібридної війни визначимо такі: 1) систематизація та узагальнення знань студентів щодо специфіки роботи з інформацією, зокрема інструментарієм ведення ІВ; 2) забезпечення фасилітаційного супроводу їхньої фахової і мовної підготовки; 3) активні методи навчання та інноваційні форми роботи, зокрема впровадження в навчально-виховний процес ЗВО спеціальних курсів, націлених на формування професійної готовності конкурентоспроможних фахівців-міжнародників, що уміщуватимуть, окрім класичних, інформаційну, психологічну, культурологічну, екологічну, екологічну та інші складові.

Підготовку сучасних фахівців міжнародного профілю неможливо здійснювати без певного ряду нових напрямів, таких як конфліктологія, психологія лідерства, етика професійного спілкування тощо. До того ж, «професійна підготовка фахівців-міжнародників, особливо майбутніх дипломатів, до тривалого перебування в чужій країні, де вони проходять процес адаптації та відчувають вплив іншої культури, також робить актуальною проблему акультурації ... під час виконання ними певних професійних обов'язків» [4, с. 91].

Так, для ефективної професійної діяльності фахівець із міжнародних відносин має вирізнятися уміннями і навичками, вибудовувати міжособистісні стосунки в мультикультурному професійному середовищі з урахуванням особливостей етнічної ідентифікації учасників взаємодії; презентувати

результати власної діяльності на міжнародному рівні; вести професійний діалог із представниками інших релігійних конфесій і конструктивно вирішувати конфлікти, будучи *освіченим щодо методів ведення ІВ*, серед яких є: 1) «подання вибіркової інформації»; 2) «апеляція до очевидності», коли висловлюється певна позиція / заява (і не завжди правдива); 3) «хибна альтернатива» з декількох наданих варіантів; 4) «навішування ярликів», тобто необ'єктивна, неаргументована характеристика особи або групи осіб, певного явища, виражена в емоційно забарвленій формі; 5) «посилання на авторитети» та приписування висловлювань, які зовсім їм не належать; 6) «гра в простонародність» на тлі використання «простой» мови для опису складних політичних подій з метою створення ілюзії, що автор є «своєю» людиною, якій можна довіряти; 7) «блискачча невизначеність», що характеризується експресивними виразами і натяками на конкретні аргументи. Удавшись до розмитих заяв, автор створює у свідомості реципієнта ілюзію, що той самостійно дійшов висновків, але насправді йому їх нав'язав автор.

У протистоянні інформаційній агресії майбутні фахівці з міжнародних відносин, перш за все, мають бути обізнаними щодо прийомів маніпулювання і залякування, дезінформації та шантажу під час ведення гібридної війни, а також розрізняти *рівні маніпулювання* від незначних змін поглядів на ту чи іншу подію до кардинальних метаморфоз життєвих настанов шляхом повідомлення об'єкту нових, сенсаційних, драматичних відомостей / даних.

До комплексної професійної готовності міжнародників в аспекті роботи з інформацією віднесемо також і вміння *виділяти потенційні об'єкти маніпуляції* свідомістю: групи впливу (політики, громадські діячі, релігійні лідери); опорні соціальні групи (студенти); уразливі групи населення (молодь, жінки, люди похилого віку); соціально ізольовані люди; особи, помішані на містиці. Також, фахівець повинен *аналізувати, за яких умов відбувається маніпуляція масовою свідомістю* (десоціалізація, зокрема втрата важливих ціннісних критеріїв приналежності до певної соціальної групи; недостатній досвід соціалізації; нересурсні стани об'єктів, наприклад бідність, депресія, розлучення, смерть, втрата житла тощо; низька самооцінка, «комплекс меншовартості» суб'єктів; переживання соціальної несправедливості, прагнення полишити периферію соціального поля; ослаблені фактори критичного сприйняття реальності) і *вміти протидіяти маніпуляції власної свідомості з боку опонента*.

Настільною книгою кожного міжнародника має стати монографія С. Кара-Мурзи «Маніпуляція свідомістю» [3], в якій автор наводить безліч різноманітних *технологій безконтактного маніпулювання масами*, серед яких визначимо такі: вилучення окремих фактів із контексту, хибне

тлумачення / спотворена інтерпретація, дроблення інформації, прикриття авторитетом, змішування інформації та думок, сенсаційність і терміновість повідомлення, спекуляція почуттями та емоціями реципієнтів, «семантичний тероризм», тоталітаризм рішення тощо.

Тож, майбутньому фахівцеві з міжнародних відносин необхідно *опанувати механізми ІВ*, зокрема:

- виявляти «перетасування фактів», передавання завідомо недостовірної інформації, коли реципієнтам повідомляють виключно позитивні чи негативні факти про подію / явище; звертати увагу на те, що «пропагандистські операції супротивника можуть характеризуватися дестабілізацією інформаційно-комунікативного простору, застосуванням великої кількості джерел інформування з метою дискредитації та фейкового спростування правдивих повідомлень» [9, с. 21];

- викривати повідомлення за принципом «правда наполовину», зокрема коли люди дізнаються про певні факти не в повному обсязі;

- оволодіти прийомом декодування «зворотного ефекту», коли публічно повідомляється така кількість негативних фактів, що суспільство починає співчувати «жертві»;

- протидіяти техніці «контрастів», коли необхідні дані подаються в контексті вже відомої інформації, через що у суспільстві формується програмоване заздалегідь «інформаційне тло»;

- рефлексувати щодо психологічного прийому «загальний вагон», що ґрунтується на передбачуваних вчинках людей у загрозовій ситуації, впевнених, що «всі так роблять», а, відповідно, і самі чинять аналогічно;

- виокремлювати ознаки «осміяння», коли ЗМІ або політики у своїх повідомленнях висміюють конкретних осіб та їхні програми;

- працювати на упередження «навішування ярликів» і на опанування навичок протидії;

- оволодіти механізмом «рейтингування», коли в інформаційних матеріалах публікуються рейтинги абстрактних організацій, яким люди схильні довіряти;

- опанувати механізми «посилання на авторитет» і «перенесення думок», коли точка зору загальноновизнаного авторитету поширюється на подію, про яку розповідають ЗМІ, тому читачі / слухачі автоматично починають її сприймати і довіряти каналам розповсюдження інформації;

- розуміти феномен «дипломатичного наративу» як засіб впливу на психологію реципієнта, коли відбувається інтерпретація дій протилежної сторони як навмисного обману, призначеного для прикриття її справжніх намірів. Саме в такому значенні наратив у галузі міжнародних відносин стає своєрідним інструментом маніпуляції інформацією в контексті ведення ІВ засобами мас-медіа;

– викривати здійснення «психологічних маніпуляцій», оскільки «для досягнення успіху, як зауважує Г. Шиллер, маніпуляція повинна залишатися непомітною. Успіх маніпуляції гарантований (*лише тоді – авт.*), коли той, ким маніпулюють, вірить, що все відбувається природно й неминуче. Інакше кажучи, для маніпуляції потрібна фальшива реальність, у якій її присутність не відчуватиметься» [12, с. 520].

Недостатній рівень сформованості у фахівців-міжнародників культури роботи з інформацією може призвести до зриву перемовин і договорів, збільшення терміну виконання контрактів і проєктів, зниження темпів співпраці, а в крайньому випадку – до непорозуміння та виникнення конфліктних ситуацій. Порівняно з фізичними конфліктами, *інструментарій ІВ*, яким повинні оволодіти на професійному рівні майбутні випускники, має різноманітність і значну гнучкість використовуваних засобів та методів. Одним із базових принципів впливу на свідомість суб'єктів у різних інформаційних конфліктах вважається тиск на «*точки вразливості*» їхньої свідомості: 1) міф, що є відірваною від реальності викладкою будь-яких подій, фактів, заснованих на некритичному, а відтак – помилковому тлумаченні; 2) стереотип як модель розпізнавання інформації, що базується на попередньому досвіді суб'єктів та усталених соціально-історичних практиках; 3) соціальний ритуал як форма певних дій, що історично склалася, задля демонстрації свого статусу; 4) конфлікт понять ідентичності суб'єкта та ідентифікації його з групою; 5) методи комунікації, мова і мовлення, семіотика; 6) авторитет, лідери думок, досвід попередніх поколінь, на які змушені спиратися суб'єкти у своїй пізнавальній діяльності і без яких не можливий будь-який цивілізаційний прогрес.

З метою визначення рівня сформованості професійної готовності майбутніх фахівців із міжнародних відносин було розроблено комплексну систему моніторингу продуктивних і рецептивних видів фахової і мовної діяльності студентів, де рівні сформованості (низький-середній-високий) визначаються за середнім параметром вияву показників таких критеріїв: 1) гносеологічно-оцінний (професійно-орієнтовані знання, зокрема знання основ ведення інформаційних воєн, лінгвокультурологічні знання); 2) праксеологічно-орієнтувальний (професійно-орієнтовані та перцептивно-інтерактивні вміння, а також вміння самопрезентації); 3) аксіологічно-проєктивний (етнічна толерантність, етноемпатія, емоційний інтелект).

Послуговуючись науковим доробком А. Воробьової і В. Коржук [2], доречним є вивчення студентами досвіду зарубіжних країн з метою аналізу системи захисту інформації. Отже, до розгляду пропонуються такі види робіт:

Кейс «Інформаційна безпека у системі національної безпеки держави». Орієнтовні теми: 1) Термінологічне визначення понять «ІВ», «інформаційне протиборство», їхні форми, ознаки. 2) Моделі та методи ведення ІВ. 3) Класифікація, типологія, еволюція системи ведення ІВ. 4) Види і функції інформаційної зброї, її класифікація, потенційні об'єкти нападу. 5) Історія розвитку і застосування типів інформаційної зброї у конфліктах ХХ-ХХІ ст. Аналіз сучасного стану розвитку інформаційної зброї. 6) Суб'єкти, цілі, складові, методи інформаційного протиборства на міжнародному рівні. 7) Комп'ютерна система як об'єкт інформаційного впливу. Методи порушення конфіденційності, цілісності та доступності інформації як загроза національній безпеці. 8) Документи, що визначають політику держави в галузі національної безпеки окремих країн (відповідно до іноземної мови, яку вивчають студенти у ЗВО). Аналіз загроз безпеці, що існують на рівні країни або нації, знаходження джерел загроз (зовнішніх та внутрішніх). Вивчення національних інтересів окремих держав.

Кейс «Методи та засоби інформаційного протиборства й ІПВ». Орієнтовні теми: 1) Термінологічне визначення ІПВ (форми, ознаки). 2) Види і механізми ІПВ на свідомість і поведінку особистості, суспільства, держави. 3) Методи ІПВ і маніпулювання думкою (на рівні масової та індивідуальної свідомості). 4) Загрози ІПВ на особистість, суспільство, державу (на підґрунті літературних джерел, власних спостережень і міркувань). 5) Комунікативні канали, якими можлива реалізація загроз. 6) Системи інформаційної безпеки зарубіжних країн і України щодо забезпечення протидії ІПВ за допомогою ЗМІ.

Рекомендуємо проводити семінари і практичні тренінги, у т. ч. на заняттях з іноземної мови, де студенти разом із викладачами-фасилітаторами виконуватимуть фактологічний аналіз інформаційних повідомлень з метою виявлення застосування методів ІПВ. Алгоритмом роботи може слугувати такий перелік завдань: 1) Дослідити ознаки інформаційних атак у сучасних ЗМІ (у т. ч. у соціальних мережах, на форумах): «інформаційне вкидання», дезінформація, фейки, навішування ярликів, дипломатичні наративи, просування етнічних стереотипів. 2) Навести приклади засобів ІПВ і маніпулювання думкою й описати їх (хибні авторитети, приховування фактів, «напівправа», використання емоційного забарвлення тощо). 3) Обрати подію (інформаційний привід), що викликала жваві обговорення чи дискусії у ЗМІ, за тематикою якої велося активне інформаційне протиборство. 4) Визначити зацікавлені сторони, цілі, сценарії, методи ІПВ. 5) Обрати декілька інформаційних повідомлень, розміщених у ЗМІ, дотичних до однієї події, але з різними сторонами протиборства, і провести фактологічний аналіз

повідомлень. 6) Вказати ознаки засобів ІПВ і маніпулювання думкою, виявлені в повідомленнях. 7) Скласти блок-схему алгоритму аналізу повідомлення та дерево прийняття рішень про наявність ІПВ в інформаційному повідомленні.

У ході проведення аналізу студентам пропонується дотримуватися такого порядку дій: 1) Дослідити канал комунікації, ЗМІ та вплив їхньої специфіки на текст (спрямованість видання, інтереси та потреби аудиторії). 2) Схарактеризувати текст за його змістом (тема, задум, ідея). 3) Визначити ставлення автора до теми повідомлення. 4) Класифікувати інформацію, використану в тексті: описова (фактологічна), оцінна (рефлексивна), нормативна. Навести обґрунтування. 5) Виокремити чинники, що мають вирішальний вплив на фактичний матеріал, вибір форм пред'явлення фактів та систему доказів: призначення, функція, цільова настанова тексту – повідомлення новини, розповідь про подію, явище, аналіз ситуації, створення певного образу тощо; об'єкт відображення – сфера реальної дійсності, дотичної до повідомлення або тієї, що досліджує автор статті; предмет відображення та фактична основа – факт (інформаційний привід – «жорстка» або «м'яка» новина), ситуація, проблема, особа (а також факт, подія, явище, процес, ситуація повідомлення ЗМІ, книги, фільми – інформаційні явища, що дають привід для підготовки рецензій, оглядів). 6) Визначити джерела інформації (середовище, особа, документи, бази даних, Інтернет, соціологічні дані, наукові факти), методи збору інформації (спостереження, опрацювання документів, інтерв'ю, експеримент). 7) Навести аргументи: наукові (закони, принципи науки, емпіричні факти); документальні факти (результати особистого спостереження, свідoctва, отримані від очевидців, установ, документальні дані). 8) Оцінити роль ілюстративного матеріалу (світлина, малюнки, шаржі, діаграми, схеми, інформаційна графіка, лінійки та інші графічні елементи), якість аудіо- та відеоряду в електронних ЗМІ, схарактеризувати навігаційні елементи у мережевих ЗМІ. 9) Визначити мету публікації: наявність зворотного зв'язку зі співрозмовником, вплив, який є результатом об'єктивного інформування або ІПВ (маніпулювання думкою чи дезінформація). 10) Зафіксувати методи і засоби ІПВ. 11) Проаналізувати текст з точки зору спотворення фактів.

Так, лекції, семінари, практичні заняття на основі методу case-study з аналізом професійних ситуацій, тренінги, рольові та ділові ігри, бесіди з представниками дипломатичної спільноти мають допомагати майбутнім фахівцям у професійній підготовці до їхньої роботи, сприяючи формуванню професійних та особистісних якостей. Отже, професійна спрямованість підготовки здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії»

забезпечується на підґрунті отриманих інтегрованих знань, практичних умінь, навичок, професійних цінностей та особистісних якостей, що, відповідно, і сприяє формуванню культури роботи з інформацією в умовах гібридної війни.

Висновки. Підсумовуючи, зауважимо, що професійна готовність до роботи з інформацією в умовах гібридної війни, охоплюючи провідні підсистеми когнітивного, емоційного та діяльного аспектів, стає необхідною характеристикою як майбутніх фахівців із міжнародних відносин, дипломатів, так і перекладачів та інших фахівців соціономічної галузі діяльності.

Особистісними властивостями, що вирізняють фахівця з високим рівнем професійної готовності до роботи з інформацією в умовах гібридної війни, можна назвати такі: адекватна оцінка ситуації і самооцінка, яскраво виражена соціальна спрямованість, здатність легко встановлювати нові міжкультурні контакти, концептуальне мислення, емпатія, швидка адаптація до нового середовища з метою подальшого протистояння інформаційній агресії, високий рівень толерантності до невизначеності, міжкультурна чутливість, етнічна толерантність, конгруентність і дипломатична поведінка.

Вищевказане дає можливість констатувати, що за параметром актуальності саме підвищення ефективності професійної діяльності фахівця з міжнародних відносин є значущим у контексті посилення ролі міжнародного співробітництва та економічної інтеграції, а також, звертаючи увагу на високі вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців, викликані розширенням їхнього функціоналу на міжнародному рівні в умовах ведення гібридної війни. Зважаючи на обсяг і мету даного дослідження, деякі питання залишилися поза нашою увагою, наприклад аналіз міжнародного досвіду у зазначеній сфері. У наступних публікаціях автори вбачають за доцільне звернутися до теми мовно-фахової підготовки майбутніх міжнародників в аспекті усвідомленого оволодіння студентами на заняттях з іноземної мови різними видами креолізованого тексту (пропагандистські плакати, політичні карикатури, меми тощо) як засобу активації їхньої професійної діяльності на тлі інформаційних загроз сучасності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бебик В. М. Теоретичні та праксеологічні засади гібридних війн. *Гібридна війна: сутність, виклики та загрози* : збірник матеріалів круглого столу. Київ. 2021. С. 10–14. URL: https://academy.ssu.gov.ua/uploads/p_57_28744724.pdf
2. Воробьева А. А., Коржук В. М. Системы защиты информации в ведущих зарубежных странах. Часть 1 : учебно-методическое пособие. СПб : ИТМО. 2019. 36 с.
3. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. Век XXI. М. : Алгоритм. 2015. 464 с.

4. Карпов В. В., Воевода Е. В. Формирование профессиональных и личностных качеств студентов-международников как основы профессиональной идентичности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-i-lichnostnyh-kachestv-studentov-mezhdunarodnikov-kak-osnovy-professionalnoy-identichnosti/viewer>

5. Козьма В. В. Інформаційна зброя Російської Федерації як чинник сучасної геополітики. *Гібридна війна: сутність, виклики та загрози* : збірник матеріалів круглого столу. Київ. 2021. С. 26–30. URL: https://academy.ssu.gov.ua/uploads/p_57_28744724.pdf

6. Колодійчук Л. С. Професійна підготовка молодших спеціалістів-електриків в агротехнічному коледжі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль. 2000. 161 с.

7. Лисецький Ю. М., Старовойтенко О. О., Семеник Ю. В., Павленко Д. Г. Гібридні війни. Компоненти та особливості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Державне управління*. 2021. Том 32 (71), № 5. С. 63–70.

8. Марків О. Т. Формування в майбутніх журналістів культури роботи з інформацією в умовах

гібридної війни. *Гібридна війна і журналістика. Проблеми інформаційної безпеки* : навчальний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2018. С. 290–304.

9. Новакова О. В. Пропагандистські наративи як зброя Російської Федерації в гібридній війні проти України. *Гібридна війна: сутність, виклики та загрози* : збірник матеріалів круглого столу. Київ. 2021. С. 20–23. URL: https://academy.ssu.gov.ua/uploads/p_57_28744724.pdf

10. Сніговська О. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Уман. держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. 2014. 341 с.

11. Черниш О. О. Роль засобів масової інформації у формуванні медіаграмотності особистості в контексті інформаційної війни. *Education and Pedagogical Sciences («Освіта та педагогічна наука»)*. ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». 2020. № 3 (175). С. 11–19.

12. Шейнов В. П. Маніпулювання свідомістю. Мінськ : Харвест. 2010. 768 с.

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

SUBSTANTIATION OF THE PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF GRAPHIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGY

У статті обґрунтовано сутність та значення педагогічного моделювання як загальнонаукового методу дослідження. Наведено основні підходи до проектування педагогічної моделі формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами цифрових технологій (ЦТ). Доведено, що педагогічна модель формування графічної компетентності студентів у процесі професійно-графічної підготовки засобами ЦТ має забезпечувати єдність та цілісність цілей, змісту та технологій навчання, спрямовуватися на високу ефективність засвоєння графічних знань й умінь, оволодіння сучасними методами пошуку, обробки та використання навчальної (графічної) інформації, особистісний розвиток студентів, здатність до самоосвіти і постійного підвищення рівня власної професійно-графічної підготовки.

Педагогічна модель формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами цифрових технологій включає такі взаємопов'язані компоненти: цільовий (окреслення мети (цілей) освітнього процесу; характеристика результатів навчальної діяльності студентів), змістовий (виявлення й розкриття ключових принципів побудови процесу навчання професійно-графічних дисциплін з використанням ЦТ; характеристика основних видів і функцій цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) та їх дидактичних можливостей для формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання), організаційно-процесуальний (передбачає моделі (механізми) навчальної взаємодії студентів із засобами ЦТ у процесі професійно-графічної підготовки у ЗВО), критеріально-оцінювальний (характеризує кінцевий результат процесу навчання, спрямованого на формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами ЦТ, тобто сукупність графічних знань, умінь та способів діяльності, систему зовнішніх і внутрішніх стимулів, а також особистісних якостей студентів, що визначають успішність професійно-графічної діяльності).

Ключові слова: графічна компетентність, педагогічна модель, учитель трудового навчання, цифрові технології.

The article substantiates the essence and significance of pedagogical modeling as a general scientific research method. The basic approaches to designing of pedagogical model of formation of graphic competence of future teachers of labor training by means of digital technologies are resulted. It is proved that the pedagogical model of forming graphic competence of students in the process of professional-graphic training by means of digital technologies should ensure unity and integrity of goals, content and learning technologies, aim at high efficiency of graphic knowledge and skills, mastering modern methods of search, processing and use graphic information, personal development of students, the ability to self-education and continuous improvement of their own professional-graphic training.

The pedagogical model of formation of graphic competence of future teachers of labor training by means of digital technologies includes the following interrelated components: target (delineation of the purpose (goals) of educational process; characterization of results of educational activity of students); semantic (identification and disclosure of key principles using digital technologies; characteristics of the main types and functions of digital educational resources and their didactic capabilities for the formation of graphic competence of future teachers of labor education); organizational-procedural (provides models (mechanisms) of educational interaction of students with digital technology in vocational and graphic training); criterion-evaluation (characterizes the end result of the learning process aimed at forming the graphic competence of future teachers of labor training by means of digital technologies, a set of graphic knowledge, mind yin and methods of activity, the system of external and internal incentives, as well as personal qualities of students that determine the success of professional and graphic activities).

Key words: graphic competence, pedagogical model, teacher of labor training, digital technologies.

УДК 378.011.3-051:62]:004.92
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.35>

Улич А.І.,
аспірант кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Кардинальні перетворення в системі вищої освіти, пов'язані зі зміною освітніх парадигм, зміщенням акцентів на особистісно-орієнтований підхід до навчання, впровадженням сучасних цифрових технологій детерміновані необхідністю розв'язання низки актуальних проблем, ключовою серед яких є підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

У зв'язку з впровадженням цифрових технологій в освітній процес ЗВО важливим постає

завдання розробки й дослідження ефективності педагогічних моделей навчання із застосуванням ЦТ з метою вдосконалення професійної підготовки студентів та підвищення якості засвоєння змісту професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, зокрема формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти моделювання як загальнонаукового методу дослідження всебічно висвітлюються у наукових працях відомих вітчизняних й зарубіжних дослідників (В. Биков, Б. Глинський,

Є. Лодатко, Ю. Шапран, М. Шигун та ін.). Моделюванню педагогічних систем, спрямованих на розв'язання актуальних завдань професійної підготовки фахівців різних спеціальностей у ЗВО присвячені наукові праці І. Богданова (формування фізико-технічних знань майбутніх учителів фізики), І. Дудіної (навчання програмуванню майбутніх учителів інформатики), Д. Костянова (навчання студентів інженерних ЗВО основам технології машинобудування), М. Курача (формування художньо-проектних знань й умінь у майбутніх учителів технологій), І. Нищака (навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій), Л. Оршанського (художньо-трудова підготовка вчителів трудового навчання), Г. Шабанова (навчання загальнотехнічних дисциплін студентів інженерних спеціальностей) та ін.

Мета роботи – дослідити сутність та значення педагогічного моделювання як загальнонаукового методу дослідження; розкрити й схарактеризувати основні структурні компоненти педагогічної моделі формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практична значущість моделювання для будь-якого педагогічного дослідження визначається головно ступенем відповідності моделей основним аспектам об'єкта пізнання, а також правильністю врахування основних принципів моделювання (наочності, об'єктивності, відповідності), які визначають не лише можливості і тип педагогічної моделі, але і її функції у науковому дослідженні.

Аналіз наукових праць з проблем педагогічного моделювання [1; 2; 5 та ін.] доводить його перспективність як напряму сучасної педагогічної науки та, відповідно, актуальність застосування для розв'язання ключового завдання дослідження – проектування педагогічної моделі формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами цифрових технологій.

Вибір моделювання як методу наукового пізнання зумовлений його особливостями, зокрема: а) евристичною спрямованістю; б) можливістю відображення освітнього процесу як складної педагогічної системи; в) здатністю до конструювання технології навчання; г) можливістю реалізації інтегративної функції процесу навчання при систематизації та формалізації його теоретичних основ.

Під педагогічною моделлю формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання з використанням цифрових технологій доцільно розуміти теоретичне обґрунтування навчального процесу, педагогічних умов, дидактичних можливостей ЦТ, які комплексно забезпечують ефективність професійної підготовки

студентів, зокрема підвищення рівня графічної компетентності здобувачів освіти.

Педагогічне моделювання процесу формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання з використанням цифрових технологій має здійснюватися у такій послідовності: 1) окреслення мети та постановка завдань; 2) планування навчального процесу; 3) розробка методів, способів, прийомів та організаційних форм навчання професійно-орієнтованих (графічних) дисциплін; 4) вироблення критеріїв оцінювання навчальної діяльності студентів [5].

Таким чином, запропонована модель у вузькому сенсі виступає педагогічним інструментарієм із заздалегідь визначеною метою, розробленими способами і засобами її досягнення, включає параметри (критерії) оцінювання початкової діяльності студентів та передбачає аналіз й осмислення одержаних результатів.

Схематично авторська педагогічна модель формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами ЦТ відображає такі взаємопов'язані компоненти (рис. 1):

1. Цільовий компонент – включає визначення мети (цілей) освітнього процесу, спрямованого на формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання, а також характеристики результатів навчальної діяльності студентів. Цільовий компонент педагогічної моделі зумовлюється соціально-педагогічними цілями і вимогами до професійної (графічної) підготовки вчителя трудового навчання, конкретизованими у відповідних нормативно-правових документах з питань освіти (закони, положення, освітні стандарти та програми, навчальні плани тощо).

Таким чином, узагальнена мета професійної (графічної) підготовки майбутніх учителів трудового навчання, закладена у педагогічній моделі, полягає у забезпеченні підготовки сучасного вчителя трудового навчання з високим рівнем сформованості графічної компетентності, що може бути реалізована через використання засобів цифрових технологій. Відповідно результатом практичної реалізації педагогічної моделі має стати високий рівень сформованості графічної компетентності студентів педагогічних ЗВО.

2. Змістовий компонент – передбачає виявлення й розкриття ключових принципів побудови процесу навчання професійно-графічних дисциплін з використанням ЦТ; характеристику основних видів і функцій цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) та їх дидактичних можливостей для формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання.

Серед ключових принципів побудови освітнього процесу, зокрема спрямованого на формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання з використанням ЦТ необхідно

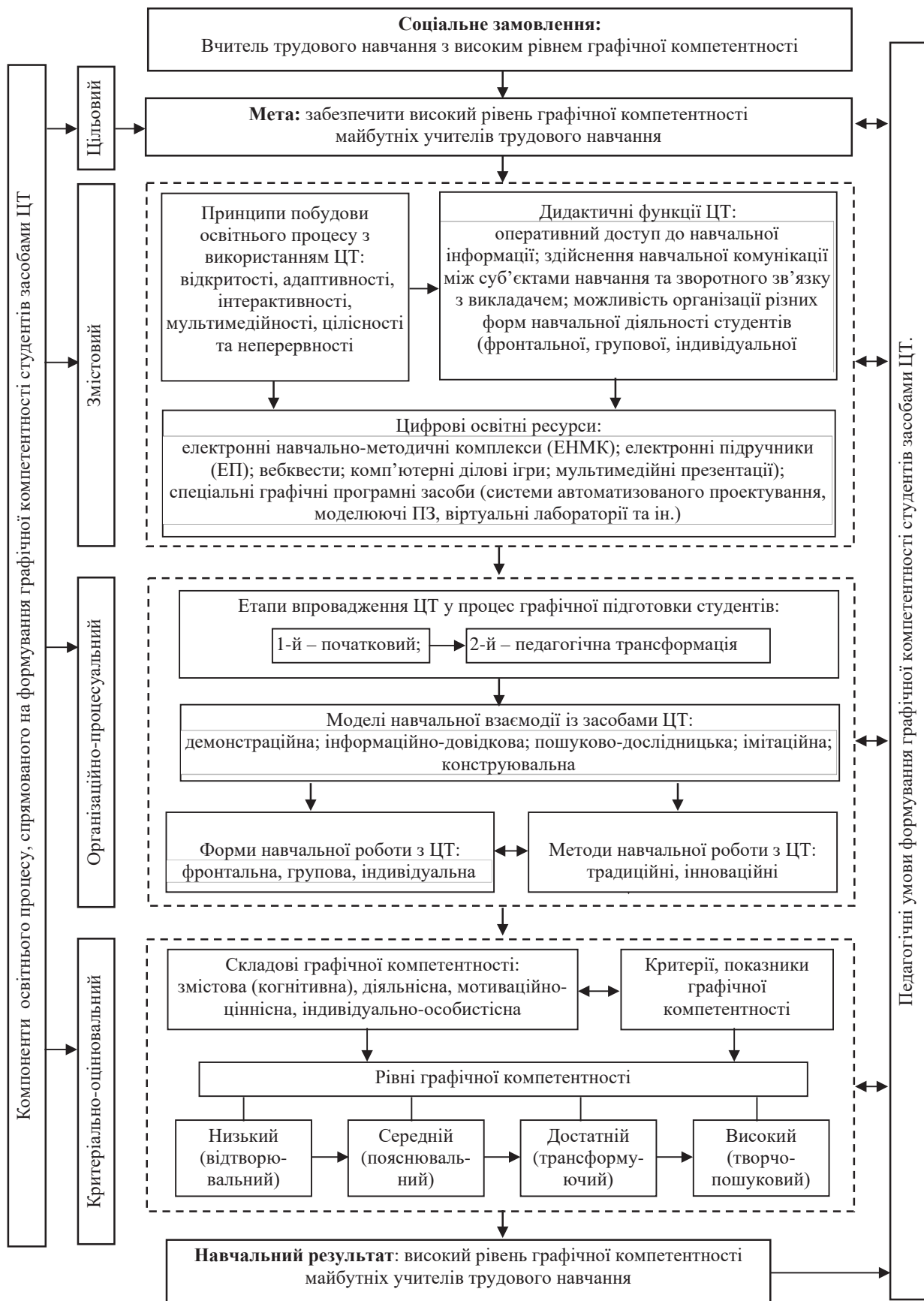


Рис. 1. Педагогічна модель формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами цифрових технологій

виокремити такі: 1) *відкритості* – можливість необмеженого використання програмно-технічних засобів ЦТ, удосконалення та створення власних цифрових освітніх ресурсів; 2) *адаптивності* – пристосованість цифрових освітніх ресурсів до індивідуальних можливостей кожного студента; 3) *інтерактивності* – забезпечення безпосередньої взаємодії суб'єктів навчання з цифровими освітніми ресурсами (через програмний інтерфейс, роботу з діалоговими вікнами, інструментами та командами тощо); 4) *мультимедійності* – можливість поєднання в одному програмному засобі навчальних відомостей різного типу (текстових, графічних, звукових, відео, анімації), що забезпечує одночасний вплив на декілька біологічних каналів одержання інформації (зоровий, слуховий, сенсорний, рефлексорний); 5) *цілісності та неперервності* – забезпечення повноти (цілісності) та безперервності перебігу процесу навчання, тобто можливості реалізації усіх етапів освітнього процесу в межах одного сеансу роботи з ЦОР.

Незалежно від предметної спрямованості, цифрові технології повинні реалізовувати такі основні дидактичні функції [3; 4]:

- оперативний доступ до навчальної інформації;
- здійснення навчальної комунікації між усіма суб'єктами освітнього процесу та зворотного зв'язку з викладачем;

- забезпечення можливості для організації різних форм навчальної діяльності студентів (фронтальної, групової, індивідуальної).

Педагогічна модель формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами цифрових технологій передбачає комплексне використання різних видів ЦОР у процесі професійно-графічної підготовки студентів, зокрема електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК), електронних підручників (ЕП), вебквестів, комп'ютерних ділових ігор, мультимедійних презентацій та ін. [3; 4]. Крім ЦОР доцільно активно використовувати і спеціальні графічні програмні засоби, зокрема призначені для успішного розв'язання навчальних завдань проектно-конструкторського спрямування (системи автоматизованого проектування, моделюючі програмні засоби, віртуальні лабораторії та ін.).

3. Організаційно-процесуальний компонент – передбачає модель (механізм) навчальної взаємодії студентів із засобами ЦТ у процесі професійно-графічної підготовки у ЗВО.

У процес професійно-графічної підготовки студентів можуть використовуватися такі моделі навчальної взаємодії із засобами цифрових технологій: 1) демонстраційна; 2) інформаційно-довідкова; 3) пошуково-дослідницька; 4) імітаційна; 5) конструювальна.

Демонстраційна модель. Традиційно сформована система викладання у ЗВО побудована

на лекційній формі викладу навчального матеріалу. Процес удосконалення системи вищої освіти зумовив появу нових форм лекційних занять, серед яких найбільшого поширення набули проблемні лекції, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції, лекції-візуалізації та ін. Особливе значення для реалізації демонстраційної моделі навчальної взаємодії студентів із засобами ЦТ належить лекціям-візуалізаціям, що з'явилися в результаті пошуку нових можливостей для унаочнення навчальних відомостей, перетворення їх у візуальну форму.

Читання лекцій-візуалізацій зводиться до розгорнутого інтерпретування викладачем підготовлених візуальних матеріалів. При цьому можуть використовуватися такі форми наочності, які не лише ілюструють (доповнюють) словесну інформацію, а й самі виступають в ролі інформативних засобів. Використання засобів мультимедіа та комп'ютерних навчальних презентацій сприяє систематизації й оптимізації лекційного матеріалу, вдосконаленню методики його викладу, забезпечує однозначне трактування найбільш складних й невідомих студентам понять, фактів, суджень тощо.

Інформаційно-довідкова модель навчальної взаємодії із засобами ЦТ застосовується у випадку навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на пошук, накопичення, аналіз та систематизацію значних обсягів різноаспектної інформації, що міститься на різних інформаційних ресурсах (базах даних, вебсайтах, форумах та ін.). При цьому уміння знаходити необхідну інформацію, здійснювати комплексний аналіз, перевіряти достовірність й окреслювати її практичну значущість – перший етап творчо-дослідницької роботи студентів з інформаційними джерелами.

Інформаційно-довідкова модель навчальної взаємодії із засобами ЦТ забезпечує вибір студентами індивідуальної освітньої траєкторії за рахунок розгалужених та багатограних структурних зв'язків між різними фрагментами навчальної інформації. З метою ефективного засвоєння студентами навчальних відомостей викладач може використовувати навідні (уточнюючі) запитання, надавати необхідну довідкову інформацію, коригувати навчальні дії студентів, пропонувати різні варіанти послідовності вивчення навчального матеріалу.

Пошуково-дослідницька модель взаємодії із засобами ЦТ передбачає спрямованість навчально-пізнавальної діяльності студентів на самостійне формулювання висновків щодо об'єктів (явищ) дослідження, виявлення їх властивостей і характеристик, встановлення відповідних взаємозв'язків й взаємозалежностей тощо.

У процесі розв'язання поставлених завдань студенти активно керуються методичними вказівками викладача, організовують і проводять власні дослідження, самостійно визначаючи їх цілі й завдання.

Однією з ефективних форм практичної реалізації пошуково-дослідницької моделі навчальної взаємодії студентів із засобами ЦТ є вебквест.

Імітаційна модель. Імітаційне навчання тісно пов'язане з імітацією різних аспектів професійної діяльності майбутніх учителів трудового навчання. Студенти залучаються до аналізу конкретних професійно-педагогічних ситуацій, розв'язання поставлених завдань (зокрема графічного характеру) з можливістю наочного спостереження (уявлення) наслідків своїх дій. Поширеною формою імітаційного навчання, організованого з використанням засобів ЦТ, є комп'ютерна ділова гра.

Конструювальна модель. Використовуючи ЦТ як інструмент конструювання знань, процес навчання передбачає не просто взаємодію студентів з цифровими освітніми ресурсами, запрограмованими розробниками програмного забезпечення чи викладачем, а безпосередню участь студентів в організації освітнього процесу.

Цифрові інструменти пізнання (технічні й програмні засоби) забезпечують можливість самостійного проектування студентами навчального середовища, що спонукає до більш ґрунтовного ознайомлення з предметом вивчення, генерування творчих ідей, пошуку шляхів раціонального представлення навчального матеріалу та його ефективного засвоєння. При цьому діяльність студентів спрямовується на забезпечення доступу до необхідної інформації іншим суб'єктам навчання, інтерпретацію й адаптацію початкових відомостей до рівня пізнавальних можливостей конкретних користувачів.

Таким чином, практична реалізація конструювальної моделі навчальної взаємодії із засобами ЦТ можлива у випадку залучення студентів до самостійного створення (конструювання) власних навчальних цифрових освітніх ресурсів, зокрема педагогічних програмних засобів, мультимедійних навчальних презентацій, систем організації педагогічного контролю та ін.

4. Критеріально-оцінювальний компонент – характеризує кінцевий результат процесу навчання, спрямованого на формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами ЦТ, тобто сукупність графічних знань, умінь та способів діяльності, систему зовнішніх і внутрішніх стимулів, а також особистісних якостей студентів, що визначають успішність професійно-графічної діяльності.

Рівень графічної компетентності студентів відображає комплексну характеристику фахівця, що визначається ступенем сформованості змістового (когнітивного), діяльнісного, мотиваційно-ціннісного та індивідуально-особистісного компонентів.

Критеріально-оцінювальний компонент педагогічної моделі зумовлює виявлення, обґрунтування й дослідження найбільш раціональних критеріїв і відповідних показників сформованості графічної компетентності студентів. Відтак реалізація цього компоненту педагогічної моделі передбачає усвідомлений вибір й системне використання найбільш дієвих методів і засобів педагогічного діагностування результатів професійно-графічної діяльності студентів з метою встановлення відповідного рівня графічної компетентності майбутніх фахівців.

Висновки. Запропонована педагогічна модель формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі професійно-графічної підготовки засобами ЦТ забезпечує єдність та цілісність цілей, змісту та технологій навчання, спрямована на високу ефективність засвоєння графічних знань й умінь, оволодіння сучасними методами пошуку, обробки та використання навчальної (графічної) інформації, особистісний розвиток студента, здатність до самоосвіти і постійного підвищення рівня власної професійно-графічної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2009. 684 с.
2. Лодатко Е.А., Денисова О.П. Моделирование педагогических процессов и систем. Москва: Издательский комплекс МГУПП, 2011. 240 с.
3. Нищак І.Д. Електронний навчально-методичний комплекс як засіб реалізації інженерно-графічної підготовки студентів: дидактичний аспект. *Вісник Запорізького національного університету*, 2015. Вип. 2 (25). С. 135–143.
4. Нищак І.Д. Інформаційні технології як засіб розвитку технічного мислення (методика використання на заняттях з креслення): навч.-метод. пос. для вищих пед. навч. закл. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2008. 108 с.
5. Шигун М.М. Моделювання як метод наукових досліджень та інші методи пізнання дійсності. *Міжнародний збірник наукових праць*. Вип. 3 (9). С. 203–214.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

DIDACTIC MEANS OF TEACHING MATHEMATICS OF PRESCHOOL CHILDREN

У дидактиці особливе місце відводиться засобам і методам навчання, під якими розуміються: сукупності предметів, явищ (Ф.Є. Гмурман, Ф.Ф. Корольов), знаки (моделі), дії (П.Р. Атутов, І.С. Якіманська), а також слово (Г.С. Костюк, О.Р. Лурія, М.М. Скаткін та ін.), яке бере участь у освітньому процесі й забезпечує засвоєння нових знань і розвиток розумових здібностей.

Аналізуючи вищезазначені дослідження, можна зробити висновок про те, що педагоги спільні у своїх поглядах на значущість дошкільного віку у засвоєнні елементарних математичних уявлень і зазначають про важливість пошуку ефективних засобів, методик за допомогою, яких дітям буде легко і цікаво засвоювати математичні поняття. Тому на часі є висвітлення даного питання

Метою статті є характеристика, вимоги і функції наочних засобів навчання дошкільників математики. Визначено основні функції засобів навчання, розкриті вимоги до різних видів наочного матеріалу, специфіку використання наочності в різних вікових групах. Розкрито педагогічні вимоги до цікавого матеріалу, його види, охарактеризовано обладнання для самостійних ігор та занять. Аргументовано важливість використання цікавих завдань, навчально-пізнавальних книг і посібників в процесі формування математичних понять. Акцентовано увагу на важливості використання мультимедіа-технологій в роботі з дітьми дошкільного віку. Для розвитку у дітей стійкого пізнавального інтересу перед педагогом стоїть завдання зроби́ти заняття цікавим, насиченим і цікавим. Матеріал повинен містити в собі елементи надзвичайного, дивного, несподіваного, що викликає інтерес у дошкільників до спільної освітньої діяльності, і сприяє створенню позитивної емоційної обстановки вчнення, а також розвитку розумових здібностей.

Ключові слова: наочні засоби, матеріально-предметні (ілюстративні) моделі, ідеальні (мислительні) моделі, функції, навчально-

пізнавальні книги, мультимедійні презентації.

In didactics a special place is given to the means and methods of teaching, which means: sets of objects, phenomena (F.E. Gmurman, F.F. Korolev), signs (models), actions (P.R. Atutov, I.S. Yakimanskaya), as well as the word (G.S. Kostyuk, O.R. Luria, M.M. Skatkin, etc.), which participates in the educational process and ensures the acquisition of new knowledge and development of mental abilities.'

Analyzing the above research, we can conclude that teachers share their views on the importance of preschool age in learning basic mathematical concepts and note the importance of finding effective tools, methods by which children will easily and interestingly learn mathematical concepts. Therefore, it is time to highlight this issue

The purpose of the article is the characteristics, requirements and functions of visual aids for teaching preschoolers mathematics. The main functions of teaching aids have been determined, the requirements for different types of visual material, the specifics of the use of visual aids in different age groups has been revealed. The pedagogical requirements to the interesting material, its types have revealed, the equipment for independent games and occupations has been characterized.

The importance of using interesting tasks, educational books and manuals in the process of forming mathematical concepts has been argued. Emphasis is placed on the importance of using multimedia technologies in working with preschool children. The teacher must organize classes interesting and rich for the development of children sustainable cognitive interest. The material must contain elements of the extraordinary, strange, unexpected, arousing in preschoolers to joint educational activities, and contributes to the creation of positive emotional environment of learning, as well as the development of mental abilities.

Key words: visual aids, material (illustrative) models, ideal (thinking) models, functions, educational and cognitive books, multimedia presentations.

УДК 373.2.015.31:51-053.4:37.026(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.36>

Черепаня Н.І.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики
дошкільної освіти
Мукачівського державного університету

Русин Н.М.,

ст. викладач кафедри теорії
та методики дошкільної освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні соціально-економічні та політичні зміни стали передумовою реформування національної системи освіти в Україні. Дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності.

Необхідність модернізації змісту дошкільної освіти визначається Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Законом України "Про дошкільну освіту". У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки

також наголошується на важливості оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція) та чинних програм розвитку дитини, зокрема, програм "Дитина", "Українське дошкільня", "Впевнений старт".[1,6,7]

Формування у дошкільників елементарних математичних уявлень на заняттях і поза ними сприяє становленню дитини як особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У дидактиці особливе місце відводиться засобам і методам навчання, під якими розуміються: сукупності предметів, явищ (Ф.Є. Гмурман, Ф.Ф.Корольов), знаки (моделі), дії (П.Р. Атутов,

І.С. Якіманська), а також слово (Г.С. Костюк, О.Р. Лурія, М.М. Скаткін та ін.), яке бере участь у освітньому процесі й забезпечує засвоєння нових знань і розвиток розумових здібностей [2]. Особливий інтерес для нас становлять дослідження в галузі розумового розвитку дітей засобами математики, проведені Б. Інельдер [5]. У своїх рекомендаціях педагог доводить, що метод навчання, який враховує природу розумових процесів, повинен давати дитині можливість самій відкрити принципи інваріантності, допомагаючи їй вийти за межі примітивного способу мислення. Б. Інельдер висловлює думку, що багато складних понять, закономірностей, правил варто вивчати на ранніх етапах розумового розвитку дитини на індуктивному й наочному рівні. Цікавий наочний матеріал, на його думку, – запорука успіху дитини в розв'язанні математичних завдань. Так, А. Белошиста [3] вважає, що для формування у дітей математичних уявлень слід використовувати наочне і схематичне моделювання як основний засіб розвитку математичних здібностей дошкільників. Дослідниця розглядає їх використання у поєднанні з розумовими операціями аналізу, синтезу, узагальнення, аналогії, класифікації тощо. Педагог Л.П. Гайдаржийська [4] формування елементарних математичних уявлень у дітей шостого року життя старшого дошкільного віку досліджує за схемою «слово – образ – дія». У дитини тільки тоді усвідомлено сформується математичне поняття, коли у неї виникне образ і це знання підтвердиться дією. Важлива роль у цьому процесі відводиться застосуванню ефективних методів і прийомів навчання дітей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналізуючи вищезазначені дослідження, можна зробити висновок про те, що педагоги спільні у своїх поглядах на значущість дошкільного віку у засвоєнні елементарних математичних уявлень і зазначають про важливість пошуку ефективних засобів, методик за допомогою, яких дітям буде легко і цікаво засвоювати математичні поняття. Тому на часі є висвітлення даного питання

Метою статті є характеристика, вимоги і функції наочних засобів навчання дошкільників математики. Засоби навчання – сукупності предметів, явищ, знаки, моделі, дії, слова, що беруть участь безпосередньо в освітньому процесі та забезпечують сприймання нових уявлень та розвиток розумових здібностей.

Можна сказати, що засоби навчання – це джерела отримання інформації, як правило, це сукупність моделей різного походження. Розрізняють матеріально-предметні (ілюстративні) моделі та ідеальні (мислительні) моделі. У свою чергу, матеріально-предметні моделі поділяються на фізичні, предметно-математичні (прямі та непрямі

аналогії) і просторово-часові. Серед ідеальних розрізняють образні і логіко-математичні моделі (опис, інтерпретація, аналогія). Матеріально-предметні моделі: пристрої, таблиці, діапозитиви, діафільми та ін. Ідеальні: дидактичні, навчальні, методичні посібники.

Основними функціями засобів навчання є:

- 1) реалізація принципу наочності;
- 2) сприяння накопиченню чуттєвого досвіду;
- 3) ведення до оволодіння способами дій;
- 4) репрезентація складних абстрактних математичних понять у доступній формі;
- 5) надання можливості вихователю керувати пізнавальною діяльністю дітей;
- 6) збільшення обсягу самостійної пізнавальної діяльності дітей;
- 7) раціоналізація, інтенсифікація процесу навчання.

Слід зазначити, що ці функції постійно змінюються у зв'язку з удосконаленням теорії й практики навчання дітей.

Кожний засіб навчання виконує певну функцію. Так, образ як засіб навчання в основному забезпечує розвиток особистого досвіду дитини, відображеного в уявленнях; дія – формування умінь і навичок; слово (вихователя, дитини і художнє слово) створює можливість формування узагальнених уявлень, абстрактних понять. Поняття "образ" дещо ширше, ніж наочність. Під ним розуміють не тільки різноманітні види дидактичного матеріалу, але й ті образи, які виникають на основі уявлень пам'яті.

У дослідженнях відзначається, що без безпосереднього практичного орієнтування дитини в просторі і часі неможливе формування уявлень і понять. Однак на певному етапі навчання, коли необхідне розуміння дітьми цих відношень, більш суттєвим є не практичне орієнтування у просторі, а саме сприймання і розуміння просторових і часових відношень з допомогою графіків, схем, моделей. Формування в дітей уявлень і понять про величину й форму просто неможливе без наочності.

1. Дидактичний наочний матеріал – основний засіб навчання та розвитку:

Види наочності:

- натуральна наочність (об'єкти довкілля: предмети, звуки, рухи);
- образотворча наочність (зображення об'єктів, явищ, ілюстрації, картини);
- графічна наочність (умовні знаки, схеми, таблиці, геометричні фігури, моделі)

Кожен вид за способом використання може бути демонстраційним та роздавальним (поділ умовно)

Демонстраційний матеріал призначений для роботи за столом вихователя, біля дошки, мольберта (набірне полотно, картки, великі моделі

геометричних фігур, цифри, знаки, великі іграшки, таблиці, моделі тощо) Роздавальний матеріал – для індивідуальної роботи (дрібні предмети, іграшки, зображення предметів тощо).

Значення демонстраційного наочного матеріалу полягає в тому, що з його допомогою можна зробити процес навчання цікавим, доступним і зрозумілим дітям, створити умови, чуттєву опору для формування конкретних математичних уявлень, для розвитку пізнавальних інтересів і здібностей.

Значення роздавального наочного матеріалу полягає, перш за все, у тому, що він дає можливість надати процесу навчання дієвий характер, включити дитину безпосередньо в практичну діяльність.

Роздавальний матеріал потрібен у великих кількостях для кожної дитини, демонстраційний – один на групу дітей.

Вимоги до дидактичного наочного матеріалу

- відповідність віку
- добре виражені особливості, не рясніє деталями
- привабливість
- гігієнічність
- безпека
- міцність
- різноманітність
- достатня кількість
- зберігається окремо від інших предметів та іграшок
- демонструється на рівні очей дітей
- відповідає педагогічним та естетичним вимогам
- предмети для лічби та їх зображення мають бути відомі дітям, вони беруться із навколишнього життя;

Характер наочності та кількість залежать від цілей та завдань навчання, рівня засвоєння знань та умінь.

Вимоги до методики використання наочного матеріалу

- При підготовці до заняття ретельно продумати, коли (у якій частині заняття), у якій діяльності та як буде використано наочний матеріал.
- Продумати місце та порядок розміщення матеріалів:
 - демонстраційний матеріал розміщується у зручному для використання місці, у певній послідовності. Після використання наочного матеріалу його необхідно прибрати, щоб увага дітей не відволікалася. З цією метою використовуються серветки, коробочки, ширмочки;
 - роздавальний матеріал дітям другої молодшої групи дають в індивідуальних конвертах, у коробках, на тацях; у старшій групі – на загальному підносі для кожного столу. Дітей вчать користуватися роздавальним матеріалом. Для цього вихователь стежить, щоб діти усвідомлено та самостійно

виконували практичні дії, акуратно брали матеріал правою рукою, розміщували його відповідно до завдання, після роботи з ним клали на місце.

- Потрібно правильно дозувати наочний матеріал. Негативно позначається на результати навчання, як недостатнє його використання, так і надлишки.

- Наочність не повинна використовуватись лише для активізації уваги.

- Наочний матеріал підбирається відповідно до дидактичних завдань:

- для формування початкових уявлень про ті чи інші властивості, ознаки об'єкта, можна обмежитися невеликою кількістю матеріалу. Наприклад, у молодшій групі знайомлять дітей про те, що множина складається з окремих елементів, вихователь демонструє множину кілець на таці. І цього досить для одного заняття. При ознайомленні дітей п'ятого року життя з новою геометричною фігурою – трикутником – вихователь демонструє різні за кольором, величиною та формою трикутники (рівносторонні, різносторонні, рівнобедрені, прямокутні). Без такого розмаїття неможливо виділити суттєві ознаки фігури – кількість сторін і кутів, неможливо узагальнити, абстрагувати.

- для показу різних зв'язків, відносин, необхідно поєднувати кілька видів та форм наочності. Наприклад, при вивченні кількісного складу числа одиниць використовуються різні іграшки, геометричні фігури, таблиці та інші види наочності на одному занятті.

Способи використання наочності різні:

- Демонстраційний спосіб – вихователь спочатку показує, а потім разом з дітьми обстежує, наприклад, показує та називає геометричну фігуру, а потім разом з дітьми обстежує її.

- Ілюстративний метод – передбачає використання наочного матеріалу для ілюстрації, конкретизації інформації вихователя. Наприклад, при ознайомленні з поділом цілого на частини вихователь підводить дітей до необхідності цього процесу, та був практично виконує поділ.

- Дієвий спосіб – зв'язок слова вихователя з дією. Наприклад, навчання дітей безпосередньому порівнянню множин шляхом накладання та прикладання або навчання дітей вимірюванню, коли вихователь розповідає і показує, як потрібно вимірювати. [8]

Ефективність навчання досягається з'єднанням слова вихователя, практичних дій дітей та різноманітних засобів наочності.

1. Обладнання для самостійних ігор та занять:

- спеціальні дидактичні засоби для індивідуальної роботи з дітьми, для попереднього ознайомлення з новими іграшками та матеріалами;
- різноманітні дидактичні ігри (настільно-друковані та з предметами), що розвивають, шашки, шахи;

- цікавий математичний матеріал: головоломки, геометричні мозаїки та конструктори, лабіринти, завдання-жарти, завдання на трансфігурацію тощо;

- окремі дидактичні засоби: логічні блоки З. Дьєнеша, палички Х. К'юзенера, лічильний матеріал (відмінний від того, що застосовується на заняттях), кубики з цифрами та знаками, дитячі комп'ютери та ін.;

- книги з навчально-пізнавальним змістом для читання дітям та розгляду ілюстрацій.

Всі ці засоби найкраще помістити безпосередньо в зоні самостійної пізнавальної та ігрової діяльності, періодично їх слід оновлювати з огляду на дитячі інтереси та схильності. До них необхідно забезпечити вільний доступ до них дітей та їхнє широке використання. Діючи з різноманітними дидактичними засобами поза заняттями, дитина не тільки закріплює уявлення, отримані на заняттях, але й засвоює додатковий зміст, може випереджати вимоги програми, поступово готуватися до її засвоєння. Самостійна діяльність під керівництвом педагога, що проходить індивідуально, групою, дає можливість забезпечити оптимальний темп розвитку кожній дитині з огляду на її інтереси, схильності, здібності, особливості.

1. Навчально-пізнавальні книги, навчальні наочні посібники для дітей використовуються з метою збагачення математичних уявлень дошкільнят.

Види навчально-пізнавальних книг із математичним змістом:

- книги, орієнтовані на збагачення математичних уявлень дошкільнят;
- книги, що забезпечують розвиток умінь, логічних операцій.

До першої групи книг відносяться різні альбоми (наприклад, "Форми", "Протилежності"), пізнавальні енциклопедії. Для них провідною функцією є представлення нової інформації. Зміст та цілі варіюються залежно від віку дітей.

До другої групи належать різноманітні книжки-альбоми для дошкільнят, які передбачають послідовне виконання дітьми завдань. Посібники та книги можуть бути тематичними або представляти завдання у сюжетній формі (подорожі персонажів; казки та історії, у процесі яких дітям належить виконати ряд завдань). Для створення мотивації та активізації інтересу дітей до виконання завдань використовуються персонажі. Завдання у книгах представлені як ускладнення.

Навчальні посібники, робочі зошити

Цінність робочих зошитів полягає в тому, що дитина отримує можливість виконання дій у «власному полі діяльності». Дитина виконує кожне завдання у власному зошиті. Це підвищує активність дітей у засвоєнні умінь і уявлень і робить цей процес більш ефективним (раціональне використання часу занять, у якому не створюється ситуацій

«очікування» відповіді та спостереження за діями іншої дитини з матеріалом). У зошитах представлені «успіхи та невдачі» дітей, що забезпечує розвиток у них самооцінки та вольових проявів.

Вимоги до навчально-пізнавальних книг математичного змісту:

- книга має бути доступною за змістом, уявленнями та формою;
- відповідати санітарно-гігієнічним вимогам (розмір, використовувані матеріали та фарби, якість та розмір малюнків тощо);
- мати педагогічну цінність та дозволяти вирішувати освітні, виховні та розвиваючі завдання у єдності;
- містити ускладнюючий та послідовно представлений математичний зміст; забезпечувати «зону найближчого розвитку»;
- сприяти формуванню реалістичних уявлень про об'єкти світу;
- бути барвистими, містити цікавий сюжет або завдання, орієнтовані на досвід дітей;
- передбачати різні за змістом завдання (домальовувати, придумати самостійно, проаналізувати зразок тощо) та варіативні завдання (аналоги, що ускладнюються).

Вимоги до зошитів з математики:

- враховувати цілі та завдання освітньої програми, за якою здійснюється розвиток та навчання дошкільнят;
- відповідати віку дітей;
- можливість поєднання роботи з використанням інших посібників (розвивальних та дидактичних ігор, сучасних поліфункціональних посібників тощо).

Методичні прийоми під час роботи з навчально-пізнавальною книгою:

У молодшій групі використовуються книжки-іграшки («Книжки-малеча», «Книжки-розкладки», книги-сюрпризи), функція яких полягає у накопиченні досвіду розгляду та впізнання предметів, виділення властивостей (колір, форма, розмір).

Прийоми: звернути увагу на значущі властивості (форму, розміри), називати їх словом, активізувати назва проявів властивостей дітьми, питання дітей, практичні дії (доторкнутися, провести пальцем тощо.) чи зображення доповнити віршем, грою-зображенням.

У середній групі використовуються книги для розгляду, що становлять різні варіанти прояву властивостей, відносин.

Прийоми: сюрпризне внесення; попередній розгляд; залучення дітей до оформлення «куточка» та визначення місця розташування книг; виставка улюблених книг; використання книг у спільній та індивідуальній діяльності, організація різних практичних дій дітей (викласти у певному порядку, вставити у прорізи, накласти на картинку тощо).

У старшому дошкільному віці використовуються пізнавальні дитячі енциклопедії.

Прийоми: організація спільного щотижневого читання книг з обговоренням їх змісту (деякі розділи можуть передувати засвоєнню певних тем на заняттях); колекціонування цікавих пізнавальних книг; організація занять та спільної діяльності за методом проекту, побудованого на основі цієї пізнавальної енциклопедії, книги; вигадкування продовження сюжетів книжок, нових епізодів, замальовка цікавих моментів у альбомах; використання даних книг вдома; організація екскурсій до дитячих бібліотек, що супроводжуються розглядом каталогів та виставок книг, бесідами з бібліотекарями та читачами; використання дитячих журналів та газет з пізнавальною інформацією та завданнями.

Одним із основних засобів логіко-математичного розвитку є цікавий матеріал.

Значення цікавого матеріалу:

- захоплюючи, розвиває дітей;
- забезпечує раціональний взаємозв'язок роботи вихователя на заняттях та поза ними;
- розвиває уявлення та вміння, отримані на заняттях, виховує інтерес до пізнавальної діяльності;
- забезпечує вправність дітей у розрізненні, виділенні, називанні множин предметів, чисел, геометричних фігур, напрямків тощо.

- сприяє розвитку особистісних якостей дитини: вона вчиться правильно поводитися у різних побутових ситуаціях, дізнається норми поведінки у них;
- розширюється кругозір.

У роботі з дошкільнятами використовують найпростіші види:

- геометричні конструктори («Танграм», «Піфагор»), у яких із набору плоских геометричних фігур потрібно зробити сюжетне відображення на основі силуетного контуру візерунка або за задумом;
- "Змійка" Рубіка, "Чарівні кульки", "Пірамідка", "Склади візерунок", "Унікуб" та інші іграшки-головоломки, що складаються з об'ємних геометричних тіл, що обертаються або складаються певним чином;
- логічні вправи, що вимагають висновків, побудованих на основі логічних схем та правил;
- шашки, шахи;
- завдання на знаходження ознаки (знак) відмінності або подібності фігур (наприклад: «Знайди дві однакові фігури», «Чим відрізняються одна від одної ці предмети?», «Яка фігура тут зайва?»);
- завдання на пошук фігури, в яких, аналізуючи предметні або геометричні зображення, дитина повинна встановити закономірність у наборі ознак, їх чергуванні і на цій основі здійснити вибір необхідної фігури, добудовуючи нею ряд або заповнюючи пропущене місце;
- лабіринти-вправи, що виконуються на наочній основі і потребують поєднання зорового та

розумового аналізу, точності дій для того, щоб знайти найкоротший і вірний шлях від початкової до кінцевої точки (наприклад: «Як мишеняти вибратися з нірки?», «Допоможи рибалкам розплутати вудки», «Вгадай, хто втратив рукавичку»);

- цікаві вправи на розпізнавання елементів загалом, у яких від дітей потрібно встановити, скільки та яких фігур міститься у малюнку;
- цікаві вправи на відновлення цілого з частин (зібрати вазу з уламків, м'ячик з різнокольорових частин тощо);
- завдання-головоломки геометричного характеру з паличками від найпростіших на відтворення зразок візерунка і до складання предметних картинок, на трансфігурацію (змінити фігуру шляхом перекладання зазначеної кількості паличок);
- загадки, у яких містяться математичні елементи як терміни, що означає кількісні, просторові чи часові відношення;
- вірші, лічилки, скоромовки та прислів'я з математичними змістом;
- завдання у віршованій формі;
- завдання-жарти тощо.

Цікавий математичний матеріал за структурою близький до дитячої гри.

Педагогічні вимоги до цікавого матеріалу:

- повинен бути різноманітним та мати різноманітні завдання за способами вирішення;
- використовується у системі, що передбачає поступове ускладнення завдань, ігор, вправ;
- повинен поєднувати методи прямого навчання із створенням умов самостійного пошуку способів вирішення;
- повинен відповідати різним рівням загального та математичного розвитку дітей;
- використовується в поєднанні з іншими дидактичними засобами ФЕМУ у дітей.

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. ознаменувались стрімким зростанням інформаційного потоку, який надзвичайно швидко почав змінювати якість та зміст життя суспільства. Незалежно від бажання людей влилися і стали його органічною часткою електронні засоби зв'язку, цифрові технології, комп'ютерна техніка. Тому проникнення сучасних, у тому числі і мультимедійних, технологій у галузь освіти є закономірним і невідворотним. Саме новітні розробки в навчанні застосуванням комп'ютерних технологій і методів називають мультимедіа. Арсенал мультимедіа-технологій складає анімаційну графіку, відеофільми, звук, інтерактивні можливості, використання віддаленого доступу й зовнішніх ресурсів, роботу з базами даних тощо.

Мультимедіа – це технологія, що дозволяє об'єднати дані, звук, анімацію і графічні зображення, переводити їх з аналогової форми в цифрову і навпаки. Наукові дослідження з використання

розвиваючих і навчальних комп'ютерних ігор показали, що завдяки мультимедійному способом подачі інформації досягаються такі результати: діти легше засвоюють поняття форми, кольору і величини; глибше осягаються поняття числа і множини; швидше виникає вміння орієнтуватися на площині і в просторі тренується ефективність уваги і пам'ять; розвивається дрібна моторика, формується найтонша координація рухів очей, розвиваються елементи наочно-образного і теоретичного мислення.

Найбільш ефективна форма організації роботи з комп'ютером в дитячому саду – проведення медіа занять із застосуванням мультимедійних презентацій. Вона дає можливість оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей з різним рівнем пізнавального розвитку і значно підвищити ефективність психолого-педагогічної діяльності. Мультимедійні презентації дозволяють представити навчальний і розвиваючий матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною структурованою інформацією в алгоритмічній порядку. У цьому випадку задіюються різні канали сприйняття, що дозволяє закласти інформацію не тільки в фактографічному, а й в асоціативному вигляді в пам'ять дітей.

Використання мультимедійних презентацій логіко-математичної, розвиваючої спрямованості, навчальних комп'ютерних ігор, відеороликів забезпечує наочність при вивченні, закріпленні й повторенні теоретичного матеріалу, розв'язуванні задач, допомагає розвивати логічне мислення, чіткість і послідовність математичних дій, їх алгоритмізацію, звільнює час для спілкування з вихованцями.

Заняття з використанням ІКТ організують на основі роботи зі спеціалізованими навчальними програмними засобами. Для підготовки презентацій використовують програми POWERPOINT, Microsoft Word, MS Excel. Самі нескладні презентації створені в програмі Microsoft Office Powerpoint виконують функції демонстраційного матеріалу. Відтворення аудіо та відео матеріалів також розміщують в слайди, програючи невеликі уривки, якщо в цьому є необхідність. Використання в освітній діяльності інтерактивних засобів дозволяє проводити швидку зміну дидактичного матеріалу. Вони замінюють безліч дидактичних посібників і картинок.

З дітьми молодшого та середнього дошкільного віку потрібно займатися з використанням мультимедійного обладнання (проектор, екран) фронтально і в підгрупах, що підвищує інтерес

дітей до досліджуваного матеріалу і розширює можливості моделювання ігрових ситуацій. Використання мультимедійних презентацій логіко-математичної, розвиваючої спрямованості, забезпечує наочність при вивченні, закріпленні й повторенні теоретичного матеріалу, розв'язуванні задач, допомагає розвивати логічне мислення, чіткість і послідовність математичних дій, їх алгоритмізацію, звільнює час для спілкування з вихованцями.

Висновки. Зараз виграє той вихователь, який не тільки може дати базові знання дитині, а й направити їх дії на самостійне засвоєння знань. Для розвитку у дітей стійкого пізнавального інтересу перед педагогом стоїть завдання зробити заняття цікавим, насиченим і цікавим. Матеріал повинен містити в собі елементи надзвичайного, дивного, несподіваного, що викликає інтерес у дошкільників до спільної освітньої діяльності, і сприяє створенню позитивної емоційної обстановки вчення, а також розвитку розумових здібностей. Це дозволяють зробити різні види наочного матеріалу, цікава початкова література, зошити, інформаційно-комунікаційні технології. Це дозволяє посилити мотивацію дітей дошкільного віку до вивчення математики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: А. М. Богуш.; авт. кол: А.М. Богуш, Г. В. Бєленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш та ін. Київ, 2012. 26 с.
2. Баглаєва Н.І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 1999. № 7. С. 3–4.
3. Белошистая А.В. Дошкольный возраст : формирование и развитие математических способностей. *Дошкольное воспитание*. 2000. № 2. С. 69–79.
4. Гайдаржийская Л.П. Формирование элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. С. 87.
5. Инельдер Б., Брунер Дж. Психология познания. Москва: Прогресс, 1977. С. 365–368.
6. Національна доктрина розвитку освіти. Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. Харків: Вид. гр. "Основа", 2004.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
8. Щербакова К. Й. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників: навчальний посібник / ред. Є.В. Бондарчук. Київ: Вища школа, 1996. 240 с.

ЗАПОБІГАННЯ РОЗВИТКУ ХРОНІЧНОЇ ПЕРЕВТОМИ СТУДЕНТІВ ЗВО ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ

PREVENTING THE DEVELOPMENT OF CHRONIC FATIGUE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF PHYSICAL ACTIVITY

Серйозним випробуванням для організму студентів є інформаційне навантаження, що виникає через численні навчальні дисципліни, заняття науковою, спортивною та трудовою діяльністю. Негативний вплив на організм посилюється при сумарному впливі кількох факторів ризику, коли вони впливають одночасно і набувають хронічного характеру: гіподинамія, постійні стреси, шкідливі звички, нерациональний режим праці та відпочинку, неправильно організоване харчування та ін.

Зміна розумової працездатності студентів протягом дня, тижня, семестру та навчального року залежить від безлічі факторів, а також від біологічних ритмів діяльності організму та характеризується періодами впрацювання, стабільної високої працездатності та її зниження.

Важливо використовувати засоби рухової рекреації, щоб попереджати розумову перевтому за рахунок перемикання з одного виду діяльності на інший.

Заліково-екзаменаційна сесія у професійному навчальному закладі – важливий період як для студентів, так і для педагогів. Відповідальний він і для викладачів фізичного виховання, діяльність яких має бути спрямована на профілактику розумової втоми у студентів під час заліків, іспитів та після них. Крім того, і самі студенти повинні відповідально ставитися до свого фізичного та психічного здоров'я, особливо під час сесії.

Так, для більш ефективного відпочинку під час підготовки до екзамену або заліку доцільно виконувати вправи для підвищення працездатності головного мозку, краще на свіжому повітрі.

При організації навчальної діяльності не слід допускати перевтоми, хронічної втоми та сильного стресу у студентів, що може призвести до невротичних станів. Для цього при організації навчального процесу та способу життя необхідно дотримуватися принципів та умов оптимізації життєдіяльності

організму і, отже, досягнення високого рівня працездатності.

Ключові слова: розумова працездатність, рекреація, організація навчальної діяльності, стресостійкість, активний відпочинок.

A serious test for the body of students is the information load that arises through numerous disciplines, scientific, sports and employment. The negative impact on the body is exacerbated by the combined effect of several risk factors, when they affect simultaneously and become chronic: hypodynamics, constant stress, bad habits, irrational work and rest, poor nutrition and others.

The change in students' mental capacity during the day, week, semester and academic year depends on many factors, as well as on the biological rhythms of the body and is characterized by periods of employment, stable high performance and its decline.

It is important to use physical recreation tools to prevent mental fatigue by switching from one activity to another.

The credit-examination session in a professional educational institution is an important period for both students and teachers. He is also responsible for physical education teachers, whose activities should be aimed at preventing mental fatigue in students during tests, exams and after them. In addition, students themselves should be responsible for their physical and mental health, especially during the session.

Thus, for more effective rest in preparation for the exam or test, it is advisable to perform exercises to improve brain function, preferably in the fresh air.

When organizing educational activities should not allow fatigue, chronic fatigue and severe stress in students, which can lead to neurotic states. To do this, when organizing the educational process and lifestyle, it is necessary to adhere to the principles and conditions of optimizing the vital functions of the organism and, consequently, to achieve a high level of efficiency.

Key words: mental capacity, recreation, organization of educational activity, stress resistance, active rest.

УДК 796(075.8)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.37>

Щекотиліна Н.Ф.,

канд. пед. наук,

викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін

Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Бондаренко О.В.,

канд. біол. наук,

доцент кафедри гімнастики

та спортивних єдиноборств

Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Доведено, що розумова діяльність студентів супроводжується різними змінами функціонального стану органів та систем організму. Головний мозок використовує більше кисню, ніж інші тканини тіла. Добова витрата енергії при розумовій роботі середніх межах – 2800-3000 ккал. Порівняно з витратою енергії у стані спокою деякі види розумової праці вимагають підвищення енерговитрат.

Представляє інтерес і динаміка серцево-судинної системи. При розумовій роботі збільшується кровопостачання судин мозку, відбувається звуження периферичних судин кінцівок, внутрішніх органів, тобто судинні реакції зворотні тим, що виникають

при м'язовій навантаженні. Короткочасна інтенсивна розумова праця посилює частоту серцевих скорочень, особливо коли робота супроводжується нервово-емоційною напругою, умовами дефіциту часу, негативного впливу зовнішніх факторів (підвищеної температури, вологості повітря, нестачі кисню) тощо. При довгостроковій розумовій роботі частота серцевих скорочень уповільнюється.

Критичним і складним фактором перенапруги студентів є екзаменаційний період – один з варіантів стресової ситуації, що протікає здебільшого в умовах дефіциту часу та характеризується підвищеною відповідальністю з елементами невизначеності.

На психофізичний стан студентів впливають об'єктивні та суб'єктивні фактори. До об'єктивних чинників відносяться: вік, стать, стан здоров'я,

величина навчального навантаження, характер та тривалість відпочинку, спортивна, навчальна чи трудова діяльність. Суб'єктивні фактори включають навчальну мотивацію, рівень знань, здатність адаптуватися до нових умов навчання у вузі, психофізичні можливості, нервово-психічну стійкість, особистісні якості (характер, темперамент, комунікабельність та ін.), працездатність, стомлюваність тощо [2].

Серйозним випробуванням для організму студентів є інформаційне навантаження, що виникає через численні навчальні дисципліни, заняття науковою, спортивною та трудовою діяльністю. Негативний вплив на організм посилюється при сумарному впливі кількох факторів ризику, коли вони впливають одночасно і набувають хронічного характеру: гіподинамія, постійні стреси, шкідливі звички, нераціональний режим праці та відпочинку, неправильно організоване харчування та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я вказується, що збільшення числа захворювань серцево-судинної системи та інших функціональних порушень серед студентів є наслідком інтенсифікації розумової праці та нервово-емоційних перевантажень, що все збільшується. До факторів ризику, що сприяють появі серцево-судинних, нервових та психічних захворювань, належать також соціальні зміни, життєві труднощі, нерозуміння близькими людьми, постійне відчуття нестачі часу, зміна роботи та професії тощо.

Особливо гостро інтенсивна розумова робота відбивається на стані центральної нервової системи та на перебігу психофізіологічних процесів. У мозку з найбільшою інтенсивністю протікають процеси обміну речовин, він становить 2-2,5% від загальної маси тіла, споживає 15-20% кисню, що надходить у внутрішнє середовище організму, і для нормального прояву своїх функцій мозок повинен мати високий рівень стабільності кровопостачання. Велике навантаження на ЦНС і її вищий відділ – кору мозку – проявляється переважно у зниженні таких психічних процесів, як, сприйняття, мислення, аналіз, пам'ять.

Багато факторів, що супроводжують розумову діяльність студентів, знижують ефективність кровообігу в головному мозку, погіршують його кровопостачання. До них відносяться: тривале перебування в положенні сидячи за столом, за комп'ютером або телефоном, нервово-психічна напруга, негативні емоції, напружена робота в умовах дефіциту часу, висока відповідальність за результати засвоєння знань та ін. що сприяє розвитку процесів гальмування в корі великих півкуль і, як наслідок, погіршення загального самопочуття, зниження працездатності, втоми [2, 3].

Втому необхідно розглядати як тимчасове погіршення функціонального стану організму, основні ознаки якого за розумової діяльності такі:

- різке зниження працездатності (швидке забування вивченого матеріалу, неможливість зосередитися, сплутаність думок, загальмованість тощо);

- зміна фізіологічних функцій (підвищення ЧСС, артеріального тиску);

- зміна зовнішніх ознак поведінки (підвищена тривожність, агресивність, плаксивість).

Втома може виражатися в стані втоми – суб'єктивному відчутті, для якого характерні практично всі перераховані вище ознаки, але вони короткочасні, причини їх відомі: невдоволення зробленим, невдачі, умови поганої організації розумової праці, незадоволеності її результатами. Навпаки, підвищення мотивації, успішне завершення роботи знижує відчуття втоми. Наприклад, успішне складання іспиту може ще більше мобілізувати студента, і навпаки, провал може призвести до депресивного стану.

Втома завжди проявляється у одночасному ослабленні всіх сторін розумової діяльності. Зниження працездатності у одному з видів навчальної діяльності може супроводжуватися збереженням його ефективності іншому вигляді. Так, наприклад, втомившись виконувати обчислювальні операції, можна успішно займатися читанням. Така втома часткового характеру властиво певним видам розумової праці та є оборотним процесом. Втома знімається своєчасним ефективним відпочинком, наприклад, з використанням рухової рекреації, коли студент, виконавши кілька фізичних вправ, відчуває приплив бадьорості та сил. Але може бути такий стан загальної втоми, при якому, наприклад, ні заняття математикою, ні читання літератури, ні навіть проста розмова виявляються не під силу – тільки дуже хочеться спати. У таких умовах підвищення розумової працездатності, особливо при використанні стимуляторів (міцної кави або чаю, енергетиків) за рахунок функціональної перенапруги дуже небезпечно для організму і, як правило, спричиняє тривалі несприятливі наслідки і може призвести до серйозних захворювань [1].

Прояв перших ознак значної, особливо різкої втоми – біологічно необхідний захист від розвитку виснаження організму, сигнал припинення роботи, для рекреації. Вольовим зусиллям можна змусити організм продовжувати роботу, що тільки віддалить втому або, що набагато небезпечніше, викличе перевтому. Перевтому притаманні постійне почуття втоми до початку роботи, відсутність інтересу, апатія, підвищена неадекватна реакція, головний біль, запаморочення, зниження апетиту, зниження ваги тіла, пітливість, зниження опірності організму до інфекцій тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Умова збереження здоров'я студентів – раціональне використання часу, так званий тайм-менеджмент. Студент, який регулярно

планує свій робочий день, зможе щодня заощадити від 1 до 2 години вільного часу. Треба взяти за правило кожен день вигравати одну годину, яку можна витратити на свій розсуд: додатково на відпочинок, на самоосвіту, на заняття фізичною культурою та спортом.

Зміна розумової працездатності студентів протягом дня, тижня, семестру та навчального року залежить від безлічі вищеназваних факторів, а також від біологічних ритмів діяльності організму та характеризується періодами впрацьовування, стабільної високої працездатності та її зниження.

Початок навчального дня у студентів не відрізняється високою ефективністю навчальної праці. Період впрацьовування триває від 15 до 30 хвилин. За цей період у корі головного мозку утворюється робоча домінанта, або осередок збудження, що забезпечує узгоджену діяльність систем організму при розумовій роботі. Важливе значення має відповідна установка – мотивація та психологічний настрій. Чим точніше збігається час початку навчального дня з мобілізацією життєво важливих функцій організму, тим продуктивнішими будуть результати цієї діяльності.

Період високої оптимальної працездатності зазвичай не перевищує трьох годин (від півтори до трьох). Зміни функціонального стану організму відповідають змісту, формі, виду, обсягу навчальної праці. Напружені види інтелектуальної діяльності викликають ранню втому. Далі настає період зниження працездатності або її продовження на необхідному рівні за рахунок вольових зусиль через створені умови діяльності.

Робочий день студента не закінчується аудиторними заняттями: він припускає час самопідготовки. Друге піднесення працездатності пояснюється не лише добовими біологічними ритмами, а й мотивацією, психологічною установкою, проявом вольових якостей.

Розумова працездатність студентів протягом дня змінюється залежно від психофізіологічного стану організму на початок роботи, особливостей самої роботи, її організації та інших причин. Наприклад, якщо студент напередодні ліг пізно спати, став до першої пари, то, звичайно, йому досить важко буде продуктивно займатися протягом усього навчального дня. Якщо у студента-спортсмена ввечері було інтенсивне тренування, то наступного дня і розумова, і фізична працездатність буде знижено, оскільки організм основні ресурси витратить на відновлення після тренувального заняття.

Працездатність протягом робочого тижня залежить від тижневих біологічних ритмів. Період впрацьовування – понеділок. З вівторка по четвер відзначається високий рівень працездатності. У п'ятницю та суботу – період її зниження. Ця закономірність залежить від низки факторів:

- виконання відповідального завдання; підготовки до контрольної роботи, семінару, заліку; дотримання режиму дня; використання засобів рухової рекреації тощо. У неділю можна зайнятися улюбленою справою, відправитися з друзями на велопогулянку або в похід вихідного дня і т.д.

Працездатність студентів протягом семестру, навчального року також має хвилеподібну динаміку з періодами впрацьовування, оптимальної діяльності, зниження працездатності. Студенти зазвичай налаштовуються на навчальний процес, "входять у форму" (період впрацьовування) 3-3,5 тижня. Висока працездатність стійкого характеру триває приблизно 10-12 тижнів. У грудні чи січні у періоди збільшення щоденного навантаження до 11–13 годин через підготовку до сесії у поєднанні з нервово-емоційною напругою у періоди складання заліків та іспитів спостерігається значне зниження працездатності. Її високий рівень досягається психологічним настроєм, цільовою мотивацією та вольовими зусиллями.

Зимові канікули – період відновлення працездатності. У другому семестрі період впрацьовування триває від 5-7 до 12-16 днів. Відносно висока стійка працездатність спостерігається майже до середини травня. Зниження її до травня пояснюється накопиченням протягом навчального року кумулятивної втоми.

Таким чином, динаміка зміни працездатності студентів протягом робочого дня, тижня, семестру, навчального року має хвилеподібний характер та пов'язана з навчальним навантаженням; розкладом занять; зайнятістю науково-дослідною, професійною, спортивною діяльністю як додатковими факторами. До них слід віднести і особливості використання засобів фізичної культури для оптимізації працездатності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Відомо, що для роботи мозку в нормальному режимі необхідні імпульси, що надходять від різних систем організму, при цьому 50% і більше має надходити від м'язів, що працюють. Крім того, якщо після припинення фізичної роботи людина відразу відключається від неї, то при розумовій діяльності інтенсивна робота мозку продовжується. Тому важливо використовувати засоби рухової рекреації, щоб попереджати розумову перевтому за рахунок перемикання з одного виду діяльності на інший. Тоді в корі головного мозку, у центрах, відповідальних за інтелектуальну діяльність, виникне гальмування, а у рухових центрах, навпаки, виникне збудження – за рахунок цього забезпечується відпочинок.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. На сьогоднішній день системою освіти прийнято такі види відпочинку (рекреації) для студентів:

- короточасні перерви між заняттями;
- щотижневий відпочинок;
- зимовий та літній канікулярний відпочинок;
- тимчасове перебування цільового характеру у профілакторіях, санаторіях тощо;
- академічна річна відпустка.

Всі ці форми рекреації спрямовані на відновлення оптимального співвідношення основних нервових процесів у корі головного мозку та пов'язаної з цим розумової працездатності.

Заліково-екзаменаційна сесія у професійному навчальному закладі – важливий період як для студентів, так і для педагогів. Відповідальний він і для викладачів фізичного виховання, діяльність яких має бути спрямована на профілактику розумової втоми у студентів під час заліків, іспитів та після них. Крім того, і самі студенти повинні відповідально ставитися до свого фізичного та психічного здоров'я, особливо під час сесії.

Так, для більш ефективного відпочинку під час підготовки до екзамену або заліку доцільно виконувати вправи для підвищення працездатності головного мозку, краще на свіжому повітрі. Безпосередній вплив мають такі фізичні вправи:

- вправи для м'язів шиї та верхнього плечового пояса: нахили, повороти, обертання головою, те ж у поєднанні з рухами рук;
- положення тіла, за яких голова виявляється нижче за інші частини тіла (підйом ніг лежачи на спині, «велосипед», «ножиці», заведення ніг за голову в положенні лежачи на спині – вправа «пруг», стійка на лопатках, голові тощо);
- швидкі переміщення голови з виникненням сил інерції («рубка дров», пружні нахили тулуба вперед і т.п.);
- дихальні вправи.

Як додаткові засоби слід використовувати масаж і самомасаж голови, вушних раковин, м'язів шиї, верхнього плечового пояса, спини.

Також рекомендовано застосування вправ, вплив яких заснований на рефлексорних судинних реакціях:

- вправи, що викликають роздратування вестибулярного апарату (обертання, перекиди, перевороти тощо);
- вправи для очей (пальмінг): рухи вправо, вліво, вгору, вниз, по колу, вісімою, переведення погляду з далеких предметів на ближні та ін.

Додатковими засобами до рефлексорних вправ служитимуть температурні водні зходи: контрастний душ, ванни для ніг, умивання прохолодною водою.

Доцільним є і використання специфічних реакцій судин мозку на хімічні речовини, що надходять у кров: вправи із затримкою дихання на вдиху та видиху, у русі (ходьба, нахили, присідання тощо). Виконувати з обережністю, не допускаючи запаморочення та гіпоксії.

Крім того, заняття руховою активністю хоча б двічі на тиждень по одній академічній годині позитивно впливають на розумову працездатність студентів у період сесії, сприяють швидшому відновленню після екзаменаційного стресу. Але оптимальний варіант – щодня використовувати засоби рухової рекреації.

Після іспиту чи заліку зі зняттям напруги рекомендовані вправи циклічного характеру (ходьба, біг, плавання, їзда велосипеді та ін.) помірної інтенсивності. Не рекомендовані спортивні ігри, єдиноборства, оскільки вони вимагають підвищеної аналітико-синтетичної діяльності головного мозку, що може спричинити додаткову втому нервових центрів та психоемоційну напругу. Хоча, як зазначають самі студенти, деяким спортивні ігри допомагають зняти психоемоційну напругу після іспиту. Рекомендовано також використовувати дихальні вправи, аутотренінг.

За даними досліджень у студентів-спортсменів у період сесії, в день іспиту та після нього відзначається зниження не тільки розумової, а й фізичної працездатності. Тому напередодні іспиту і після нього необхідно знизити обсяг та інтенсивність тренувальних навантажень. Однак саме спортсмени швидше відновлюються після сесії, а негативні наслідки стресових впливів заліків та іспитів у них менш виражені.

Правильна організація навчальної діяльності передбачає насамперед дотримання наступних основних принципів:

- поступовість: у роботу слід входити поступово, не розвиваючи відразу максимального темпу та інтенсивності роботи, на який здатна людина в даний момент, інакше кажучи, необхідно пройти фазу впрацювання;
- послідовність: у роботу треба входити послідовно, переходячи від простого до складного, від відомого до невідомого, тобто спочатку треба засвоїти ази, основи предмета, а потім переходити до більш поглибленого освоєння;
- систематичність, ритмічність: необхідно працювати систематично, дотримуючись певного ритму, не слід працювати ривками, коли періоди «байдюкування», змінюються періодами авралів - це одна з причин перенапруги та виснаження організму;
- оптимальне поєднання праці та відпочинку: при організації навчальної діяльності необхідно чергувати час праці та періоди відпочинку, що включають регламентовані паузи протягом навчального дня, повноцінний відпочинок (емоційне насичення, сон тощо) після припинення роботи щодня, наприкінці тижня та року;
- адекватна оцінка навчальної діяльності: необхідна реальна та емоційна оцінка навчальної діяльності відповідно до її результату.

Слід зазначити, що названі принципи також дуже важливі при заняттях рухової рекреацією,

оскільки їх дотримання сприяє поліпшенню показників здоров'я, приросту фізичних якостей, функціональних можливостей.

Висновки. При організації навчальної діяльності не слід допускати перевтоми, хронічної втоми та сильного стресу у студентів, що може призвести до невротичних станів. Для цього при організації навчального процесу та способу життя необхідно дотримуватися принципів та умов оптимізації життєдіяльності організму і, отже, досягнення високого рівня працездатності. Умови попередження перевтоми, хронічної втоми, сильного стресу:

1. Дотримання оптимального чергування праці та відпочинку на основі чіткої системи розподілу навантаження у динаміці навчального дня, тижня та навчального року з урахуванням добових, тижневих та річних біоритмів.

2. Розумове тренування, тобто тренування у своїй професійній діяльності. Мозок, як і м'язи, потребує постійного тренування. Нетренований мозок неспроможна сприймати і засвоювати збільшується у міру навчання у вузі обсяг складної інформації. Для того щоб опанувати відповідні знання та вміння у сфері своєї майбутньої професії, тобто добре вчитися, студент повинен систематично працювати над собою, розумово тренувати себе відповідно до принципів, викладених вище. Невипадково добре успішний студент відрізняється високою працездатністю та стресостійкістю. До речі, такий студент має більше вільного часу, щоб займатися руховою рекреацією або улюбленою справою.

3. Фізичне тренування. Систематична рухова діяльність сприяє зміцненню м'язів, розвитку фізичних якостей, вдосконаленню систем організму, а й підвищує загальний обмін речовин, активізуючи роботу мозку з допомогою забезпечення тканин киснем і поживними речовинами. Як було зазначено раніше, фізично тренований студент має вищу працездатність і стресостійкість.

4. Загартовування тренує стійкість організму до впливу несприятливих чинників довкілля, розвиваючи здатність справлятися з великими навантаженнями. Студенту доступні всі види загартовування: холодом (обливання, обтирання, повітряні

ванни), жаром (використання лазень), сонячною інсоляцією (сонячні ванни).

5. Раціональне харчування має на увазі збалансоване харчування, дотримання режиму прийому їжі, завдяки чому створюється основа здоров'я та високої працездатності.

6. Повноцінний сон – одне з найважливіших чинників, які забезпечують відпочинок організму загалом. Під час сну особливо інтенсивно та повноцінно протікають метаболічні процеси в головному мозку, а також відбувається систематизація інформації, отриманої під час неспання, та переведення її з механізмів короточасної пам'яті у довготривалу.

7. Культивування позитивних почуттів. Необхідно щодня емоційно насичувати себе позитивними враженнями, переживаннями (спілкування з близькими, відвідування театрів, музеїв, виставок, читання художньої літератури, зайняття улюбленою справою тощо). Позитивні емоції створюють стан благополуччя, забезпечуючи смак до життя, активність та високу життєздатність.

8. Відмова від шкідливих звичок – до куріння, алкоголю, наркотиків, азартних та комп'ютерних ігор. Всі ці уподобання викликають звикання, виснажують організм, роблять його нежиттєздатним (хворим), а деякі з них призводять до самогубства.

10. Застосування аутотренінгу або медитації, що сприяють зняттю напруги та створенню психофізіологічного благополуччя. Для оволодіння аутотренінгом та медитацією слід скористатися послугами досвідчених спеціалістів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрощук Н. Основи здоров'я і фізична культура (теоретичні відомості). Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 160 с.
2. Бондаренко О.М., Чобітько М.Г. Цінність здоров'я серед пріоритетів студентської молоді. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини»*. 2010. Випуск 3. С. 160-166.
3. Бутов Р.С. Здоровий спосіб життя, як один з основних чинників збереження та зміцнення здоров'я. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини»*. 2009. Випуск 2. С. 144-146.

СОЦІАЛЬНА ТА ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS A MIND OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PRACTITIONER IN THE SOCIAL SPHERE

У статті дослідниця на основі аналізу основних теоретичних підходів до визначення змісту та структури дефініцій соціальна та психологічна компетентність здійснює спробу поєднати ці поняття з професійно значимими якостями працівника соціальної сфери. З'ясовано, що специфічні особистісні характеристики працівника соціальної сфери, які необхідні йому для здійснення ефективної професійної діяльності, співвідносяться з характеристиками та компонентами соціальної й психологічної компетентності. Розкрито зміст понять «соціальна компетентність», «психологічна компетентність» працівника соціальної сфери. Встановлено, що соціальна та психологічна компетентність працівника соціальної сфери тотожні його професійним вимогам та професіограмі.

Автор окреслює соціальну компетентність як сукупність якостей, здібностей, соціальних знань, умінь працівника соціальної сфери та продуктивного виконання ним різних соціальних ролей, які забезпечують його інтеграцію у соціум. Висвітлено функції соціальної компетентності працівника соціальної сфери: прикладна; адаптаційна; інтегративна; орієнтаційна; ситуаційна; рольова. З'ясовано, що психологічна компетентність працівника соціальної сфери є складним, ієрархічним утворенням, яке включає соціально-психологічну та психосоціальну складові. Встановлено, що до основних вимог, які пред'являються до працівника соціальної сфери як професіонала відносять оволодіння достатньо високою загальною культурою, інформацією про сучасні політичні, соціальні та економічні процеси у суспільстві, різні соціальні групи населення; уміння прогнозувати, соціальна адаптація; наявність здібностей формування міжособистісних взаємин, які базуються на взаємодопомозі, дружбі, товариськості, корпоративній культурі серед колег у межах професійної спільноти, стійкої життєвої позиції, професійного такту, здатного пробудити симпатію та довіру у оточуючих, емоційної

стійкості, готовності до психічних навантажень тощо.

Ключові слова: професіоналізація, соціальна компетентність, психологічна компетентність, працівників соціальної сфери.

In the article the researcher on the basis of the analysis of the basic theoretical approaches to definition of the maintenance and structure of definitions social and psychological competence attempts to combine these concepts with professionally significant qualities of the worker of social sphere. It was found that the specific personal characteristics of a social worker, which he needs to carry out effective professional activities, are correlated with the characteristics and components of social and psychological competence. The meaning of the concepts «social competence», «psychological competence» of a social worker is revealed. It was found that the social and psychological competence of a social worker is identical to his professional requirements and professional profile.

The author outlines social competence as a set of qualities, abilities, social knowledge, skills of a social worker and his productive performance of various social roles that ensure his integration into society. The functions of social competence of a social worker are highlighted: applied; adaptive; integrative; orientation; situational; role. It was found that the psychological competence of a social worker is a complex, hierarchical entity, which includes socio-psychological and psychosocial components. It is established that the main requirements for a social worker as a professional include mastering a fairly high general culture, information about modern political, social and economic processes in society, various social groups; ability to predict, social adaptation; the ability to form interpersonal relationships based on mutual assistance, friendship, camaraderie, corporate culture among colleagues in the professional community, a stable life position, professional tact, able to awaken sympathy and trust in others, emotional stability, readiness for mental stress.

Key words: professionalization, social competence, psychological competence, social workers.

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.38>

Крупник З.І.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри психології та соціальної роботи

Західноукраїнського національного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Економічні, політичні, демографічні процеси в Україні, загострення повномасштабної війни, докорінно змінили соціальну сферу життя українського суспільства. Диференціація населення, що зростає швидкими темпами, безробіття, поява біженців, вимушених переселенців, несприятлива екологічна ситуація та складна демографічна ситуація – це реалії сьогодення. У цих складних умовах

актуалізуються проблеми як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру, пов'язані із соціальною допомогою, підтримкою, реабілітацією людини, різних груп населення, що, в свою чергу, викликає нагальну потребу у професійних кадрах – фахівцях соціальної сфери. Саме у цьому контексті особливості актуальності набувають проблеми професійної підготовки працівників соціальної сфери: особливості професійної соціалізації, професійної

ідентичності, формування компетентності та готовності до професійної діяльності в сучасних складних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття та проблематику різних аспектів соціальної роботи та професійної підготовки працівників соціальної сфери вивчали В. Андрущенко, І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, М. Лукашевич, І. Мельничук, І. Мигович, В. Полтавець, Н. Лавринченко, Т. Семигіна, С. Харченко, А. Ярошенко та інші. Дослідження особливостей готовності до професійної діяльності та формування компетентності фахівця у соціальній сфері висвітлено у працях Т. Веретенко, Д. Годлевської, Н. Горішної, О. Денисюк, Н. Зобенько, І. Іванової, А. Капської, А. Кунцевської, А. Ляшенко, І. Мигович, Р. Овчарової, Г. Попович, Т. Семигіної, Л. Тюття, Е. Холостової та ін. Результати дослідної діяльності вищезазначених фахівців були основоположними в розробленні концептуальних засад нашого дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявність значного інтересу до проблеми розвитку соціальної роботи як професії, професійної підготовки працівників соціальної сфери, формування у них відповідних компетентностей та відсутність фундаментальних досліджень вказаного напрямку зумовили необхідність організації дослідницької діяльності.

Мета статті – дослідження питання формування соціальної та психологічної компетентності працівників соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. В Україні соціальна робота як професія перебуває у стадії становлення, й відповідно, інтенсивно «переживає» процес професіоналізації. Так, за весь період розвитку соціальної роботи як професії сформувалися ті її основи, які у подальшому можуть надати певні результати, однак за умови поступового розвитку, поглиблення, розширення сфери діяльності соціального працівника. Це, насамперед, формування та набуття практичного досвіду соціального обслуговування населення, створення нових типів соціальних інститутів, розробка нормативно-правового та методичного забезпечення професійної діяльності на різних рівнях тощо. Одночасно зростають вимоги до роботи інститутів системи соціального захисту населення та рівня професіоналізму працівників соціальної сфери. З огляду на це, однією з численних проблем, що перешкоджають розвитку професійної соціальної роботи та її виходу на якісно вищий рівень є професіоналізм кадрів, зайнятих у цій специфічній галузі професійної діяльності.

А. Деркач, Є. Селезньова визначають дефініцію «професіоналізація» як «процес, результатом якого є формування у фахівця об'єктивної (знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей)

і суб'єктивної (сформованої адекватної мотивації) готовності до професійної діяльності [5]. Саме професіоналізація містить два взаємозалежних компоненти: соціальний та психологічний. Так, психологічний аспект визначає професійний розвиток, тобто розвиток внутрішніх особистісних структур працівника соціальної сфери, що забезпечують результативне здійснення ним професійних обов'язків, формування його професійної самосвідомості. Своєю чергою, соціальний аспект визначає професійну соціалізацію, зокрема, становлення працівника соціальної сфери як суб'єкта професійної діяльності, формування у нього відповідних професійних знань, умінь і навичок [3].

З огляду на це, унікальність та суспільне призначення праці соціального працівника детермінують найвищі вимоги до рівня його соціальної та психологічної компетентності, що спрямовано на адекватний вибір ним професійних засобів для досягнення ефективних результатів щодо надання допомоги оточуючим, які опинилися у складних життєвих ситуаціях. Саме сформованість психологічної та соціальної компетентностей дозволяє працівнику соціальної сфери повсякчас зберігати оптимізм, емоційну рівновагу, усвідомлювати свою особистісну й громадянську відповідальність у здійсненні обраного професійного призначення.

Варто наголосити на тому, що сучасна концепція вищої освіти зміщує акцент з вузькопрофесійного підходу у підготовці працівників соціальної сфери на багатосторонній інтелектуальний, духовний розвиток особистості, її самореалізацію як у соціальній, так і в професійній діяльності на основі успішної соціалізації та сформованої соціальної компетентності. Так, на думку Р. Мара, «... якщо раніше провідне місце у підготовці спеціаліста займала професійна компетентність, то за сучасних умов таке ж, якщо не більше, значення мають особистісна та соціальна компетентність» [11]. Окрім того, у загальноєвропейському проєкті TUNING до структури компетентності включені компоненти, у яких також прослідковується важливе значення соціальної складової будь-якого професіонала (комунікабельність, загальна культура та емоційно-вольова стабільність, здатність до творчості, евристичність, когнітивна грамотність – практицизм, методичність, освіченість тощо). Зазначене підтверджує той факт, що західноєвропейська вища школа у процесі аналізу якості вищої освіти зорієнтована на формування, в першу чергу, особистісної та соціальної, ніж професійної компетентності.

У дослідженнях вчених, соціальна компетентність окреслюється як ситуація рівноваги між вимогами з боку суспільства й середовища, у яких перебуває людина та її можливостями. Г. Котломанітова, Н. Кривоконь, Є. Холостова до основних вимог, які пред'являються до працівника

соціальної сфери як професіонала відносять оволодіння достатньо високою загальною культурою, інформацією про сучасні політичні, соціальні та економічні процеси у суспільстві, різні соціальні групи населення; уміння прогнозувати, соціальна адаптація (у зв'язку з різним контингентом, який потребує підтримки працівника соціальної сфери); наявність здібностей формування міжособистісних взаємин, які базуються на взаємодопомозі, дружбі, товариськості, корпоративній культурі серед колег у межах професійної спільноти, стійкої життєвої позиції, професійного такту, здатного пробудити симпатію та довіру у оточуючих, емоційної стійкості, готовності до психічних навантажень тощо [6; 7; 12].

Є. Холостова, трактує соціальну компетентність «як розуміння взаємовідносин «Я – суспільство», уміння обирати точні соціальні орієнтири, уміння організувати особисту діяльність відповідно до цих орієнтирів». Дослідниця пропонує розглядати соціальну компетентність як адаптаційне явище, причому функціонування адаптаційного механізму забезпечує соціально-психологічна готовність, тобто соціальна компетентність визначає рівень адаптації особистості до результативного виконання встановлених соціальних ролей. Цей феномен включає різні види готовності до певної діяльності: професійно-трудова; виконання громадських функцій та оздоровлення того суспільства, у якому необхідно жити; творча діяльність у будь-якій сфері; збереження та зміцнення свого фізичного та психічного здоров'я; усвідомлення необхідності самовдосконалюватися та навчатися протягом усього професійного життя [12]. Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що окреслені якості також є важливими у структурі особистісних якостей працівника соціальної сфери. Уміння налагодити ефективну комунікацію з людьми, які перебувають у важких життєвих обставинах, забезпечення емпатії у процесі спілкування є основоположними у переліку функціональних обов'язків працівника соціальної сфери.

Соціальна компетентність також визначається як «розуміння цільового призначення соціальних інститутів, норм, взаємин та уміння особисто впроваджувати соціальні технології». Під соціальними технологіями розуміють, по-перше, способи використання теоретичних висновків з тієї чи іншої науки у процесі вирішення практичних завдань, пов'язаних з функціонуванням та вдосконаленням соціальних об'єктів; по-друге, сукупність прийомів, методів та впливів, що застосовуються для досягнення визначеної мети у процесі соціального розвитку, вирішення тих чи інших соціальних проблем [6; 7; 12].

Вчені виокремлюють такі функції соціальної компетентності працівника соціальної сфери, як: прикладна, яка ґрунтується на застосуванні соціальних знань та умінь у практичній життєдіяльності; адаптаційна, яка спрямована на реалізацію

своїх потреб, можливостей, здатності налагоджувати взаємодію з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями та суспільством вцілому; інтегративна, надає можливість бути прийнятим у соціальну групу, суспільство тощо; орієнтаційна, дозволяє обрати той чи інший напрям діяльності – як соціальної, так і професійної; ситуаційна, яка базується на отриманні особистістю певного соціального статусу, адекватного її знанням та умінням, що дозволяє зайняти відповідне місце у суспільстві; рольова – засвоєння особистістю соціальних ролей та соціокультурних норм [6; 7; 12].

На основі проведеного структурно-функціонального аналізу та з урахуванням того, що феномен соціальної компетентності включає різні види готовності до певних видів діяльності, під соціальною компетентністю ми розуміємо сукупність якостей, здібностей, соціальних знань, умінь особистості та продуктивного виконання нею різних соціальних ролей, які забезпечують її інтеграцію у соціум.

Варто зазначити, що розширення сфери соціальних проблем, поява більш складних за змістом та способами вирішення професійних завдань, збільшення категорій громадян, які звертаються до інститутів соціальної сфери, диктує необхідність підвищення вимог до психологічної компетентності майбутніх соціальних працівників. З огляду на особливості професійної діяльності працівника соціальної сфери, його психологічна компетентність є складним утворенням, яке включає соціально-психологічну (налагодження ефективної комунікації з різними групами населення у процесі вирішення відповідних соціальних проблем) та психосоціальну (допомога різним групам населення у подоланні кризових психічних станів, які спричинені негативними життєвими ситуаціями) складові.

Т. Базарова, Л. Кузьмінська, О. Ісаєнко зазначають, що психологічна компетентність працівника соціальної сфери досить ієрархічна, має складну структуру та рівні сформованості. За вченими, структурними компонентами психологічної компетентності працівника соціальної сфери є психологічні знання; уміння застосовувати психологічні знання у практиці соціальної роботи не тільки у процесі взаємодії з клієнтом, а й колегами, представниками інших організацій; професійна мотивація; ціннісно-змістова ставлення до професії; наявність навичок саморегуляції, орієнтація на особистісне та професійне зростання, професійна самосвідомість; високий рівень рефлексії тощо [2; 9].

Професійно важливі якості вплітаються у структуру професійної компетентності, зокрема структуру психологічної компетентності працівника соціальної сфери, створюючи індивідуально-особистісний компонент, без якого уможливорюється успішність у площині професійної взаємодії. Так, вчені до структури психологічної компетентності працівника соціальної сфери, зокрема його

професійно важливих якостей відносять такі рівні: інструментальний, визначає діяльнісні та поведінкові якості особистості, можливості практично діяти у професійному середовищі, важливе значення також має визначення складу професійних знань, умінь та навичок, а також загальна оцінка продуктивності діяльності; індивідуально-психологічний, передбачає з'ясування індивідуально-психологічних та психофізіологічних особливостей, на основі яких з'являється здатність до продуктивної й результативної діяльності, розкриваються особливості психологічного типу характеру, вираження здібностей та схильності до тих чи інших видів діяльності; соціально-психологічний, вивчає особистість як представника соціокультурного середовища, певного соціуму, традицій та моральних норм яких вона дотримується; духовно-культурний, визначає життєві цінності, інтереси, потреби та бажання, які є прихованими спонукальними причинами здійснення відповідних дій та вчинків [6; 7; 9; 12]. Запропонована структура психологічної компетентності працівника соціальної сфери окреслена таким чином, що духовно-моральні та соціально-психологічні якості особистості визначають характерні особливості її особистісно-діяльнісної професіограми та професійного світогляду, а індивідуально-психологічні та діяльнісні якості представляють свого роду периферичні, другорядні характеристики особистості професіонала означеної сфери діяльності.

Таким чином, працюючи з категоріями населення, які потребують допомоги, їх проблемами, працівник соціальної сфери повинен креативно мислити, гнучко реагувати на різні ситуації, уміти знаходити підхід до різних членів суспільства, навчити їх виходити з важких життєвих ситуацій, успішно адаптуватися до нових умов життя, гармонійно та безконфліктно взаємодіяти з оточуючими. Саме тому, окрім професійних компетенцій працівник соціальної сфери повинен мати соціальну та психологічну складові, які роблять його висококваліфікованим спеціалістом.

Висновки. Представлений матеріал та власний досвід дозволяють стверджувати, що виклики сьогодення, які переживаються нами, все більш яскраво детермінують вимоги до працівника соціальної сфери як особистості та професіонала, компетентність якого визначає ефективність вирішення складних життєвих ситуацій, у яких опиняється та чи інша людина, майже завжди незалежно від соціального й матеріального становища, належності до тієї чи іншої групи населення. В основі компетентнісної парадигми образу сучасного фахівця соціальної сфери декларується вимога щодо наявності у нього змістовно-життєвої позиції, готовності до здійснення у процесі трудової діяльності соціально відповідальних дій та вчинків. Відповідно, актуалізується та стає принциповою у контексті аналізу готовності до професійної діяльності проблема соціальної компетентності. Своєю чергою, феномен психологічної

компетентності працівника соціальної сфери також є невід'ємною умовою успішності його професійної діяльності, адже професійно важливі якості влітаючись у структуру психологічної компетентності формують індивідуально-особистісний компонент, без якого уможливлується результативність у площині професійної взаємодії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аветісян Т. В. Особливості професійного становлення фахівців із соціальної роботи. *Socioprospitir: міждисциплінарний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*. 2011. № 2. С. 142-147.
2. Базарова Т. С. Психологические характеристики профессиональной компетентности социального работника. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2012. № 5. С. 107-112.
3. Балахтар В. Соціально-психологічний супровід професіоналізації фахівця з соціальної роботи у процесі професійної підготовки. *Вісник післядипломної освіти*. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2018. № 6(35). С. 9-21.
4. Горішна Н. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка, соціальна робота. 2009. Вип. 16-17. С. 114-117.
5. Деркач А. А. Селезнева Е. В. Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности, механизмы развития. 2006. В: НПО «МОДЭК». 496 с.
6. Котломанітова Г. Соціальна компетентність як умова професійної ідентичності фахівця галузі соціальної роботи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 21. С. 104-108.
7. Кривоконь Н. І. До проблеми формування соціально-психологічної компетентності соціальних працівників. *Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації професійних спілок України*. 2012. № 1. С. 29-35.
8. Крупник З. І. Формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації: дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2016. 306 с.
9. Кузьмінська Л. Д., Ісаєнко О. В. Психологічна компетентність як детермінанта професійної успішності майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Актуальні проблеми психології*. 2013. Т. 7. Вип. 31. С. 110-115.
10. Павлишина Н. Структура готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах соціального обслуговування людей похилого віку. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 2(6). С. 141-151.
11. Управление персоналом в условиях социальной рыночной экономики / под. ред. Р. Марра. М.: Мир книги, 1997.
12. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе: учеб. пособие. М., 2009. 236 с.
13. Loseke D. Thinking About Social Problems: An Introduction to Constructionist Perspectives (Social Problems and Social Issues). 2014. pp.120-133.

ПОДОЛАННЯ ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ У ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ
ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙOVERCOMING THE FEELINGS OF LONELINESS IN THE ELDERLY PEOPLE
BY MEANS OF SOCIAL COMMUNICATIONS

Стаття присвячена висвітленню проблеми самотності у людей похилого віку та подолання її за допомогою засобів соціальної комунікації. Доведено, що питання самотності завжди існувало як проблема особистості, але саме в наш час самотність є важливим психологічним і соціальним явищем, адже особистості, особливо похилого віку, часто не знаходять свого призначення у сучасному світі, що швидко змінюється. Охарактеризовано особливості розвитку, фізіології та психології людей похилого віку. Виокремлено низку змін, спричинених старінням, серед яких – підвищення рівня тривожності, недовірливості, дратівливості, емоційна нестійкість, песимістичні погляди на життя, переживання, обмеження життєдіяльності, зростання пасивності.

Розкрито поняття «самотність» крізь призму філософії, соціології, психології. Особливу увагу звернено на основні способи розуміння природи соціальної комунікації як публічної, її значення для підлітків та людей похилого віку. Наголошено на важливості застосування соціальних комунікацій у подоланні відчуття самотності у старших людей. Описано результати проведеного тестування за участі 130-ти осіб, за якими розроблено та апробовано проект «Крилаті. Покликані бути другим крилом». Проект взяв участь у міжнародному конкурсі «Почуй свій голос» від міжнародної програми «Лідер в мені», переміг у національному відборі в категорії «Сім'я» і «Приз глядацьких симпатій» та був делегований від України на міжнародний рівень, де отримав грант для подальшого розвитку.

Зазначається також, що сьогодні особливого значення набуває визначення напрямів соціальної роботи з подолання відчуття самотності у людей похилого віку засобами соціальних комунікацій. Наголошується, що, надаючи допомогу літнім людям, соціальний працівник повинен інтегрувати досягнення всіх наявних теорій і досліджувати проблеми літніх людей комплексно.

Ключові слова: люди похилого віку, самотність, соціальні комунікації, соціальна робота, спілкування.

The article is devoted to highlighting the problem of loneliness in the elderly people and its overcoming by means social communication tools. It was proved that the issue of loneliness has always existed as a personality problem, but nowadays the loneliness is an important psychological and social phenomenon, because the individuals, especially the elderly people, often do not find their purpose in the rapidly changing modern world. The features of development, physiology and psychology of elderly people were described. A number of changes caused by aging were identified, including an increase in the level of anxiety, suspiciousness, irritability, emotional instability, pessimistic views on life, experiences, limitations of life activity, and an increase in passivity.

The concept of «loneliness» was revealed through the prism of philosophy, sociology, and psychology. A special attention was paid to the main ways of understanding the nature of social communication as public one, its significance for adolescents and the elderly people. The importance of using social communications in overcoming feelings of loneliness in elderly people was emphasized. The results of testing held with the participation of 130 persons were described, for which the «Winged. Designed to Be the Second Wing» project was developed and tested. The project took part in the «Hear Your Voice» international competition by the «Leader in Me» International Program; it won the national selection in the «Family» and «Audience Award» category and was delegated from Ukraine to the international level, where it received a grant for further development.

It is also noted that today it is of particular importance to determine the directions of social work to overcome the feeling of loneliness in the elderly people by means of social communications. It is emphasized that when providing assistance to the elderly people, the social worker should integrate the achievements of all available theories and study the elderly people problems in a comprehensive manner.

Key words: elderly people, loneliness, social communications, social work, communication.

УДК 37.013.42
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.39>

Сабат Н.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Гошовська М.І.,

студентка I магістратури педагогічного факультету
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне суспільство переходить до якісно нового сутнісного наповнення – інформаційного суспільства. Ці процеси неминучі й стрімкі, вони тісно пов'язані з процесами глобалізації. За умов постійних змін, руйнування звичних моральних норм та цінностей, зростаючої мобільності, людині не легко знайти і зрозуміти своє місце в цьому світі. Самотність – це одне з тих тонких, «болючих» питань людської душі, яке зачіпає всіх, незалежно від матеріального стану та віку.

Самотність завжди існувала як проблема особистості, але саме в наш час самотність

є важливим психологічним і соціальним явищем. У сучасному світі, що швидко змінюється, особистість, як духовний персонаж зі своїми потребами та проблемами, часто не знаходить свого призначення. Воно губиться в технічних досягненнях, приносячи не тільки комфортніші умови, а й духовну порожнечу та занепад. Сучасний процес глобалізації, урбанізації та трансформації знищив традиційні національні культурні цінності, в результаті чого утворилися так звані «безликі люди» – люди в сірому натовпі, люди масового суспільства, які лише занурені у фізичні потреби. Усі ці фактори загострюють проблему самотності людини, яку активно досліджують фахівці різних галузей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Явище самотності вивчалось багатьма дослідниками в різних наукових галузях. До відомих психологів, які досліджували питання самотності, можна віднести таких, як: Е. Берн, Р. Вейс, Т. Джонсон, Г. Зілбург, І. Кон, К. Мустакас, Л. Попелу, Д. Рісмен, К. Роджерс, У. Садлер, Г. Саліван, П. Слейтер, Е. Фромм. Також аналіз самотності здійснювали Ю. Кошелева, М. Литвак, Л. Левченко, С. Максименко. Ю. Никоненко досліджував особливості стану самотності в підлітковому віці. Р. Попелюшко розглядав це явище як проблему соціалізації особистості в суспільстві. У філософській царині В. Сакутін вивчав даний феномен через призму культури та онтології.

Філософи різних епох і народів прагнули віднайти визначення самотності, з'ясувати її особливості, знайти шляхи і способи щодо її подолання. Аспекти проблеми самотності стали предметом дослідження таких вітчизняних науковців: В. Андрущенко, І. Бойченка, М. Зелінського, П. Кравченка, В. Кременя, В. Загороднюка та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема самотності не втратила своєї актуальності. Зрештою, важливим є розроблення конкретних шляхів подолання самотності або хоча б послаблення негативних наслідків її впливу. Одним зі шляхів вирішення означеної проблеми вважаємо налагодження спілкування людей похилого віку зі своїми ровесниками, а також із підлітками. Такий вибір пояснюємо тим, що і люди похилого віку, і підлітки часто відчують себе покинутими, нікому не потрібними. Спілкування дасть змогу обговорити проблеми, поділитися наболілим, висловити власні міркування й почути думки з цього приводу інших людей.

Метою статті є розроблення шляхів використання засобів соціальних комунікацій для подолання самотності у людей похилого віку.

Виклад основного матеріалу. Самотність – надзвичайно поширене явище в сучасному світі. У будь-якому віці самотність має свої нюанси. Імовірно, лише у новонароджених немає жодних проявів цього відчуття. На жаль, першопричиною та головною передумовою самотності дитини є зневажливе або зовсім байдуже ставлення батьків, які постійно зайняті матеріальним забезпеченням сім'ї. Вони зосереджуються лише на зовнішньому, ігноруючи внутрішній світ дитини. У підлітковому віці самотність проявляється як неприєднання до груп, відчуття розчарування в друзях, усвідомлення їхніх відмінностей тощо. У підлітковому віці це почуття асоціюється з особистим життям, дорослість – проблеми безшлюбності, нерозуміння в сім'ї, старість – вихід на пенсію, втрата близької людини. Ми настільки звикли боятися самотності, що сприймаємо це як абсолютно негативне

явище. Лікарі вважають, що самотні люди частіше хворіють, ніж ті, хто має сім'ї. У них вищий ризик серцево-судинних захворювань і менша тривалість життя.

Важливу роль у виникненні самотності відіграє соціальна адаптація людини до умов сьогодення. Це явище пов'язане з індивідуальними особливостями та місцем особистості в суспільстві. Самотність виникає, коли адаптація до зміни повсякденних умов життя людини зазнала невдачі. Страх перед невідомими змінами перешкоджає людині подолати самотність, а страх минулих невдач підживлює ситуації, які ще більше посилюють самотність.

Пандемія COVID-19 та тривалий карантин внесли зміни в життя кожного з нас. Ми стали рідше бачитися, менше спілкуватися і через це деякі люди почали відчувати себе самотніми. Молоде покоління перейшло на спілкування в режимі онлайн, однак для багатьох інших людей це стало великою проблемою. Зокрема, найбільший дискомфорт у спілкуванні почали відчувати люди похилого віку, яким важко адаптуватися до сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Це призвело до поширення відчуття самотності серед великої кількості людей, а найбільше – серед людей похилого віку. Утім, перебуваючи в ізоляції, не завжди відчувається самотність, і навпаки, з близькими родичами та друзями літні люди можуть відчувати себе непотрібними, нецікавими та самотніми. Якщо старша людина живе окремо, але при цьому її дух зростає і відчуває гармонію з собою, то це не є проблемою самотності як такої.

Психологи зазначають, що самотність може негативно вплинути на задоволеність життям, а емоції людей, особливо літніх, можуть призвести до песимістичних поглядів на майбутнє. У «Енциклопедії філософії» за редакцією В. Шинкарука самотність пояснюється як «стан буття людського існування, в якому відбувається зовнішнє чи внутрішнє відокремлення». В останньому філософському словнику самотність – це стан і відчуття людини в реальній чи уявній депривації спілкування [4, с. 1–2].

Самотність – екзистенційна ситуація людського буття, у межах якої відбувається зовнішнє чи внутрішнє відокремлення людей [8, с. 564]. Самотність також являє собою соціально-психологічне явище, емоційний стан, пов'язаний з відсутністю близьких, позитивних емоційних зв'язків з людьми та / або зі страхом втрати їх у результаті вимушеної або наявної психологічної причини соціальної ізоляції.

Цю концепцію можна далі розділити на два різних явища. Першим явищем вважається позитивна самотність, яка за своєю природою зустрічається дуже рідко. Друге явище – негативна самотність. Люди відчують негативну самотність з різних причин, і багато життєвих ситуацій пов'язані з цим.

Самотність розглядається у двох вимірах: як психологічний стан людини (внутрішнє емоційне переживання) і як особливість її соціальних стосунків з іншими (зовнішнє відчуження від людини).

Особливою соціально-демографічною групою населення є люди похилого віку. В даний час період старіння називають старістю. Старіння людини є фундаментальним універсальним біологічним процесом, який досягається за конкретних соціокультурних умов. Старіння – це складне явище, яке поєднує в собі особисті, соціальні та економічні аспекти життя людини.

Україна входить до 30-ти «найстаріших» країн світу зі збільшенням літнього населення, що демонструє досить тривожну тенденцію. У 2007 році населення пенсійного віку становило 23,9%, понад 11 млн. За рівнем старіння (частка населення старше 65 років) Україна посідала 11 місце у світі, а у 2025 році підніметься на 9 місце. За національними прогнозами населення до 2025 року частка населення старше 60 років досягне 25 % і перевищить 26 % до 2030 року. Це означає, що Україна є і буде однією з «найстаріших» країн світу, а на національному рівні цьому питанню приділено недостатньо уваги [2, с. 7-8].

Люди пенсійного віку – це ті, хто залишається поза суспільним процесом. Виходячи на пенсію, вони замикаються у своїх домівках і сім'ях та втрачають інтерес до громадського життя. У цьому віці надзвичайно важко адаптуватися до мінливих умов динамічного суспільства, і люди цієї вікової групи потребують підтримки та мотивації. Пенсіонери переважно перебувають у неблагополучному становищі в суспільстві і часто живуть за межею бідності. Хоча українське законодавство гарантує певні права, воно не стосується рівних можливостей для літніх людей, правового захисту та правової допомоги в разі потреби.

Старість приносить зміни в звичний рівень життя, хвороби, важкі емоційні переживання. Фізіологічні процеси старіння організму неминуче викликають зміни емоційно-вольової сфери особистості. Для більшості людей похилого віку характерними є тривожність, невротична депресія, фрустрація, астения, вегетативні порушення. Люди похилого віку опиняються на межі життя, поступово ізольовуються від суспільства. Їхня життєва діяльність обмежена не стільки матеріальними труднощами (хоча вони відіграють важливу роль), скільки психологічними. Вихід на пенсію, втрата сім'ї та друзів, хвороби, звуження кола спілкування та діяльності – все це сприяє бідності життя, відходу позитивних емоцій, відчуття самотності та нікчемності. У похилому віці зростає занепокоєння, посилюються недовірливість, дратівливість. Внаслідок цього люди похилого віку стають емоційно більш вразливими та вимагають чуйнішого й уважнішого ставлення, особливо

з боку сім'ї, родини, працівників медичних, освітніх та соціальних закладів.

Соціальна комунікація – це інструмент соціальної інженерії, який використовує комунікаційні технології для створення, пошуку, організації, трансляції, обміну, збереження та вимірювання впливу на реципієнтів з метою регулювання соціальної поведінки, взаємодії та соціальних відносин у суспільстві.

У сучасній науці існує кілька основних способів розуміння природи соціальної комунікації як публічної. Зокрема, спілкуванням вважається:

- механізми, що забезпечують існування і розвиток людських стосунків, включаючи всі психологічні символи, засоби їх передачі в просторі та збереження в часі (Ч. Кулі);

- обмін інформацією між складними динамічними системами та їхніми частинами, здатними отримувати, накопичувати та перетворювати інформацію (А. Урсул);

- інформаційна асоціація суб'єкта з тим чи іншим об'єктом (М. Каган);

- діяльнісні методи сприяння взаємній адаптації людей (Т. Шибутані);

- акт передачі інформації від мозку однієї людини до іншої (П. Сміт, К. Беррі, А. Пулфорд);

- специфічні процеси інформаційного обміну, передачі емоційного та інтелектуального змісту (А. Зверінцев, А. Панфілова).

В. Різун вважає, що соціальну комунікацію слід розуміти як систему соціальної взаємодії, яка включає певні способи, методи, засоби та принципи встановлення та підтримки контактів на основі професійно-технічної діяльності, спрямованих на розвиток, організацію та соціалізацію. Роль ініціатора спілкування зазвичай виконує соціальна комунікаційна агенція, що обслуговує. До цього відноситься поліпшення відносин, модернізація, яка формується між різними соціальними інститутами. Соціальна комунікація формується за законами комунікації, але, як і будь-яка технічна річ, вона передбачає використання наукових знань про комунікацію та все, що використовується для організації процесу соціального спілкування.

Щодо слова «соціальна взаємодія» в однині, що цілком допустимо, В. Різун зазначає: «Є два значення:

- 1) соціальна комунікація як різновид соціальних комунікацій;

- 2) соціальна комунікація як різновид публічного спілкування, що є окремим видом суспільно-культурної діяльності і лежить в основі соціальних комунікацій» [7, с. 7–9].

Термін «соціальна комунікація» зазвичай тлумачиться трьома способами:

- передавати інформацію, думки та емоції у формі символів та символів;

- як процес з'єднання частин соціальної системи;

– як механізм визначення поведінки іншої людини [5, с. 21–22].

Як вид публічної комунікації соціальна комунікація виконує три основні функції:

1) інформаційна функція відноситься до передачі інформації про об'єкти та їхні атрибути, явища, поведінку та процеси через соціальну взаємодію в суспільстві;

2) експресивна функція визначає здатність соціальної взаємодії передавати оцінку інформацію про предмет чи явище;

3) прагматична функція означає, що соціальна взаємодія є засобом спонукання людей до певних дій і відповідей.

На основі опрацювання й узагальнення теоретичного матеріалу нами було розроблене тестування, у якому взяло участь 130 осіб різного віку. Зокрема, жінок – 75 %, чоловіків – майже 25 %. Із них 53 % були 16-19 років та 28 % – 11-15 років.

Молоде покоління більш вільно почуває себе у використанні засобів комунікацій, чого не можна сказати про людей похилого віку. На запитання «З ким Ви проводите свій вільний час?» 78 %-80 % респондентів відповіли, що з рідними та друзями, проте 39 % опитуваних відповіли, що свій вільний час проводять на самоті, а 43 % опитуваних часто відчують себе самотніми.

На запитання «Що для Вас означає самотність?» ми отримали велику кількість відповідей. Нашу увагу привернули такі відповіді, як:

- спокій, зібраність;
- нудьга і жодних емоцій;
- вміння розуміти себе, прислухатись до свого внутрішнього «Я»;
- почуття людини, яка не отримує позитивних емоцій і спілкування з людьми;
- час, коли ти можеш розслабитися;
- страх;
- ізоляція;
- бути непоміченою.

З цих відповідей можна побачити, що деякі люди сприймають самотність як позитивне явище, яке дає змогу краще пізнати себе, зосередитись на собі та власному «Я», відпочити, однак для більшості самотність є страхом, відчуттям неоптимальності та ізоляції.

Серед усіх респондентів майже половина опитаних знають самотніх людей, які потребують допомоги. На запитання «На Вашу думку, яким чином кожен з нас може допомагати самотнім людям?» більшість опитуваних відповіли, що можна з ними спілкуватись, проводити час і просто бути поряд та слухати їх.

Після аналізу отриманих даних було створено проект «Крилаті. Покликані бути другим крилом». Його метою є допомога самотнім людям похилого віку в базовій потребі спілкування за допомогою засобів соціальних комунікацій для подолання відчуття самотності.

В процесі реалізації проекту були задіяні підлітки та люди похилого віку. Нам вдалося об'єднати відеозв'язком більше десяти старших людей з різних областей України. Люди похилого віку раділи зустрічам та спілкуванню, їм було надзвичайно приємно бачити один одного. Як виявилось, старші люди зовсім не нудні, а дуже цікаві співрозмовники. Під час спілкування з підлітками та онлайн-спілкування зі своїми ровесниками вони забували про самотність.

На основі зібраних даних було змонтовано креативний відеоролик, у якому містилися матеріали та результати даного дослідження. Проект був представлений на конкурс «Знайди свій голос» для світової соціальної програми «Лідер в мені». У національному відборі він здобув перемогу у двох номінаціях – «Сім'я» та «Приз глядацьких симпатій» і був делегований від України на міжнародний рівень. За результатами суддівського голосування ми отримали перемогу серед представлених робіт з інших країн світу та грант для подальшого розвитку проекту.

Звичайно, що, залежно від факторів, які впливають на відчуття самотності літніх людей, психолог чи соціальний працівник обирає форму роботи з такими людьми, підтримує їх та допомагає долати відчуття самотності. Ефективними вважаємо такі засоби, як участь у активному громадському житті, волонтерство, консультування щодо зміни прикладу для наслідування, встановлення ефективнішого спілкування, повернення до життєвих інтересів, відновлення сенсу життя та довіри до інших. Проте ніщо не може замінити спілкування. Виходячи з сучасних реалій та реалізованого нами проекту, зазначимо, що соціальні комунікації є ефективним способом налагодження конструктивного спілкування між літніми людьми одні з одними, а також із підлітками. Цікаво, що таке спілкування приносить подвійний результат: по-перше, люди похилого віку мають співрозмовника, по-друге, підлітки самі позбуваються відчуття самотності і набираються життєвої мудрості від літніх людей.

Висновки. Підводячи підсумок, можна сказати, що соціальна робота з людьми похилого віку набуває актуальності і з наукових, і з практичних позицій, а особливого значення набуває визначення напрямів соціальної роботи з подолання відчуття самотності у людей похилого віку засобами соціальних комунікацій. Тому соціальний працівник повинен сприяти створенню умов для того, щоб ця категорія населення змогла задовольнити свої потреби на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях. Надаючи допомогу літнім людям, соціальний працівник повинен інтегрувати досягнення всіх наявних теорій і досліджувати проблеми літніх людей комплексно.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні впливу спілкування літніх людей засобами соціальних комунікацій на рівень відчуття ними самотності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Том VII. Екологічна психологія. Вип. 48. URL: <https://cutt.ly/4F9KrzK> (дата звернення: 15.03.2022).
2. Визначення віку, з якого особа може вважатися особою похилого віку: огляд міжнародного досвіду та національні практики. URL: <https://cutt.ly/IF9XH9h> (дата звернення: 17.03.2022).
3. Населення України. Імперативи демографічного старіння. Київ, 2014. 288 с. URL: <https://cutt.ly/LF9Viof> (дата звернення: 12.03.2022).
4. Проблема самотності в сучасному світі. URL: <https://cutt.ly/dF9Kz7Y> (дата звернення: 10.04.2022).
5. Почепцов Г. Г. Соціальні комунікації і нові комунікативні технології. *Комунікація*. 2010. № 1. С. 19–26.
6. Різун В. В. До питання про соціальнокомунікаційні наукові проблеми і про наукові проблеми взагалі. *Актуальні дослідження українських наукових шкіл у галузі соціальних комунікацій*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Інститут журналістики, 2013. С. 8–25.
7. Різун В. Соціальні комунікації як інженерне вчення, або соціальні комунікації в системі соціального інжинірингу (соціальної інженерії). *Комунікація*. № 2. 2012. С. 8–18.
8. Філософський енциклопедичний словник. Київ, 2002. 742 с. URL: <https://cutt.ly/GF9K4Ov> (дата звернення: 15.03.2022).
9. National poll of healthy aging: University of Michigan, 2019. URL: <https://cutt.ly/ZF9Khrf> (дата звернення: 15.03.2022).

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ
(ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД)DEVELOPMENT OF THE LEVEL OF SOCIAL RESPONSIBILITY
OF UNIVERSITY (EUROPEAN EXPERIENCE)

Стаття присвячена підвищенню рівня відповідальності університетів у вищій освіті на прикладі європейського досвіду. Актуальність дослідження засвідчується тим, що роль університетів є важливою в соціальному розвитку економіки, заснованої на знаннях та відіграють стратегічну роль у добробуті націй. Університети вважаються актуальними через їхню здатність впливати на різноманітні групи інтересів (студентів, громад та суспільства загалом). Встановлено, що соціальна відповідальність являє собою можливість сприяти соціальному розвитку з самого серця університету. Аналіз наукових публікацій засвідчив три основні підходи, до яких відносимо управлінський підхід, який аналізує вплив роботи університету, зміцнює відносини між університетами та зацікавленими сторонами, трансформаційний підхід, який пов'язує університети із внеском у дискусію та роздуми через дослідження та навчання та нормативний підхід, який сприяє розвитку та популяризації університетських цінностей у суспільстві через національні та міжнародні мережі. Проаналізовано досвід Великої Британії, зокрема університету Манчестера. З'ясовано, що соціальна відповідальність в університеті Манчестера описує те, як ми впливаємо на соціальний та економічний добробут наших громад через навчання, дослідження та публічні заходи. Досвід університету Манчестера є унікальним оскільки має соціальну відповідальність як одну з трьох основних стратегічних цілей. Виявлено, щоб реалізувати змістовну взаємодію, ведеться робота з різноманітною аудиторією, для поширення нових ідей та креативних рішень. Підхід до взаємодії ґрунтується на ключових принципах партнерства, співпраці, залучення та рефлексії. Проаналізовано досвід університетів Іспанії та встановлено, що для підвищення соціальної відповідальності університет повинен брати участь у поширенні більш людської моделі сталого розвитку та змінюватися у напрямку більш чесного справедливого суспільства.

Ключові слова: соціальна відповідальність, рівень відповідальності, підвищення, розви-

ток, університети, вища освіта, європейський досвід.

The article is devoted to development the level of responsibility of universities in higher education on the example of European experience. The relevance of the study is evidenced by the fact that the role of universities is important in the social development of the knowledge-based economy and play a strategic role in the well-being of nations. Universities are considered relevant because of their ability to influence a variety of interest groups (students, communities and society at large). It is established that social responsibility is an opportunity to promote social development from the heart of the university. The analysis of research publications revealed three main approaches, which include management approach, that analyzes the impact of university work, strengthens relations between universities and stakeholders, transformational approach, that connects universities with contribution to discussion and reflection through research and teaching and regulatory approach, that promotes the development and promotion of university values in society through national and international networks. The experience of Great Britain, in particular the University of Manchester, has been analyzed. Social responsibility at the University of Manchester has been found to describe how we affect the social and economic well-being of our communities through education, research and public action. The experience of the University of Manchester is unique in that it has social responsibility as one of its three main strategic goals. It was found that in order to implement meaningful interaction, we work with a diverse audience to disseminate new ideas and creative solutions. The approach to interaction is based on the key principles of partnership, cooperation, involvement and reflection. The experience of Spanish universities has been analyzed and it has been established that in order to increase social responsibility, the university must participate in the spread of a more humane model of sustainable development and change towards a more honest society.

Key words: social responsibility, level of responsibility, development, universities, higher education, European experience.

УДК 378:331.101.26
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.40>

Балджи Є.В.,

канд. психол. наук,
ст. науковий співробітник відділу
взаємодії університетів та суспільства
Інституту вищої освіти Національної
академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Освіта, збереження та відновлення навколишнього середовища, економічна підтримка знедолених – це проекти, які відсторонені від виконання своїх основних функцій викладання та дослідження, але заклади вищої освіти частіше публікують вражаючий список ініціатив університету щодо соціальної відповідальності.

У деяких випадках масштаби заходів, спрямованих на покращення життя оточуючого суспільства можна порівняти з тими, які здійснюються комерційними організаціями з великими ресурсами та прибутком.

Але, на відміну від компаній, університети часто не мають величезних ресурсів для позитивного впливу на суспільство.

Однак, це не зупиняє діяльність соціально відповідальних університетів. Вони мобілізують необхідні ресурси та досвід, щоб допомагати громадам вирішувати нагальні проблеми, які стоять перед ними.

Більше того, роль університетів є важливою в соціальному розвитку економіки, заснованої на знаннях [11], відіграючи стратегічну роль у добробуті націй. Університети вважаються актуальними через їхню здатність впливати на різноманітні групи інтересів (студентів, громад та суспільства загалом). Отже, соціальна відповідальність являє собою можливість сприяти соціальному розвитку з самого серця університету.

Однак для того, щоб скористатися цією можливістю, важливо, щоб державні установи використовували стратегічні плани, які включають та дозволяють керувати всіма вимогами зацікавлених сторін у роботі університету та задовольняти їх [11].

Тобто, університети повинні заохочувати своїх студентів та академічний персонал бути соціально відповідальними до того, що відбувається в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових публікацій засвідчує з теоретичної точки зору, підходи, які аналізують **соціальну відповідальність**, різноманітні. За Гаєте виділено три основні підходи [3]:

Управлінський підхід, який аналізує вплив роботи університету, зміцнює відносини між університетами та зацікавленими сторонами [4, 5].

Трансформаційний підхід, який пов'язує університети із внеском у дискусію та роздуми через дослідження та навчання [6].

Нормативний підхід, який сприяє розвитку та популяризації університетських цінностей у суспільстві через національні та міжнародні мережі.

Згідно з Reavill [13], у випадку з університетами, основними зацікавленими сторонами є такі:

- студенти та родини;
- адміністративний персонал та викладачі університету;
- постачальники товарів і послуг;
- освітня галузь;
- інші університети;
- комерція та промисловість;
- нація;
- уряд;
- місцеві та національні платники податків;
- органи влади та професійні органи.

Щоб правильно запровадити підвищення соціальної відповідальності в університетах, необхідно враховувати всі зацікавлені сторони університету в управлінні різними напрямками, використовуючи теорію стейкхолдерів для розуміння цього явища [10]. З іншого боку, важливо розуміти вплив цих груп на університет.

Різні автори класифікували цей вплив по-різному:

Теорія помітності зацікавлених сторін [12], що розрізняє цих зацікавлених сторін відповідно до терміновості негайних дій, впливу або сили зацікавлених сторін у розробці конкретних дій, а також легітимності з діяльністю, яку вони здійснюють в установі.

Деякі автори стверджують, що всі зацікавлені сторони рівні, і жодна не має пріоритету над іншою [1, 8].

Інші дослідження показують, що організації повинні усвідомлювати, які критичні ресурси впливають на ці групи, що робить необхідним розробку різних стратегій для задоволення цих основних інтересів [7,9].

У результаті попередні автори дійшли висновку, що одні групи важливіші за інші через вплив критичних ресурсів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Загальні аспекти питання соціальної відповідальності в університеті висвітлено у багатьох працях, проте мало приділено уваги на виокремлення європейського досвіду щодо підвищення рівня соціальної відповідальності університетів.

Мета статті. Мета статті полягає в аналізі європейського досвіду щодо підвищення рівня соціальної відповідальності університетів.

Виклад основного матеріалу. Досвід Великої Британії. Соціальна відповідальність в університеті Манчестера описує те, як ми впливаємо на соціальний та економічний добробут наших громад через навчання, дослідження та публічні заходи. Досвід університету Манчестера є унікальним оскільки має соціальну відповідальність як одну з трьох основних стратегічних цілей [14].

Діяльність у сфері соціальної відповідальності відображає унікальний дух Манчестера, мотивуючи спільноти досліджувати, навчати та ділитися своїми ідеями, а студентів навчатися в університеті. Удосконалення соціальної відповідальності університету Манчестера відбувається через:

- **соціальна інклюзія** (боротьба з соціальною нерівністю, упередженнями та бар'єрами, які продовжують впливати на життя та вибір людей на місцевому, національному та глобальному рівні);
- **забезпечення здоров'я та благополуччя для всіх** (сприяння зміцненню здоров'я та благополуччя співробітників, студентів і
- **екологічна стійкість** (вирішення ключових глобальних проблем, таких як зміна клімату, зростання населення, швидка урбанізація, надмірне споживання, продовольчих товарів, водна безпека, втрата біорізноманіття та забруднення)
- **культурне заохочення** (надання чіткого пріоритету культурній та креативній діяльності університету)

- досягнення цілей сталого розвитку (активна позиція університету щодо досягнення 17 цілей сталого розвитку)

- залучення громадськості (відбувається на місцевому, національному та міжнародному рівні) [14].

Основні цілі університету Манчестера є дослідження та відкриття, навчання та соціальна відповідальність, яка посилюється та надихається цивільним населенням та громадою.

Таким чином щоб реалізувати змістовну взаємодію, ведеться робота з різноманітною аудиторією, для поширення нових ідей та креативних рішень. Підхід до взаємодії ґрунтується на ключових принципах партнерства, співпраці, залучення та рефлексії. Діяльність охоплює залучення стейкхолдерів до досліджень і викладання, волонтерства, взаємного партнерства, громадянської науки, поширення участі та політичну залучення [14].

Досвід Іспанії. У розрізі чотирьох вимірів соціальної відповідальності (освітній, організаційний, соціальний, когнітивний) для підвищення рівня соціальної відповідальності університетів актуально в:

- освітньому вимірі відповідальна освіта студентів та створення профілю випускника (формування відповідальних та активних громадян);

- організаційному вимірі відповідальна роль адміністрації перед викладачами, студентами, та іншим академічним персоналом (викладання, дослідження та адміністрація) для підвищення рівня треба формувати етично-психологічний менеджмент університету;

- соціальному вимірі участь університетів в соціальній активності для підвищення розвитку академічної спільноти (підвищення продуктивності соціально необхідних знань, а саме м'яких навичок (лідерство, робота в команді, комунікація, активний громадянин, налагодження зв'язків

- когнітивному вимірі продукування знань, що включає в себе вирішення соціальних викликів, зв'язок з теоретичними підходами, дослідженням і процес вироблення та поширення знань (production and dissemination) [2].

Для підвищення соціальної відповідальності університет повинен брати участь у поширенні більш людської моделі сталого розвитку. Університет повинен змінюватися у напрямку більш чесного справедливого суспільства.

Потенціал університету впливає із сприйняття його праці над вихованням майбутніх фахівців, але заклади вищої освіти мають набагато більше впливу. У цьому дослідженні висвітлюється потенціал університетів, які використовують соціальну відповідальність, приділяючи більше уваги академічним органам влади, які приймають стратегічні рішення в університеті.

Їхні стратегічні рішення впливають на різноманітні зацікавлені сторони в організаційних, освітніх,

соціальних та пізнавальних сферах, і важливість цього питання також впливає з уявлення, що університети є гарною можливістю для створення добробуту суспільства; на основі того, що стратегічний менеджмент університету постійно знаходиться в процесі прийняття рішень [2].

Висновки. Досвід Європейських університетів у підвищенні рівня соціальної відповідальності університету:

- координація підтримування контакту з випускниками;

- координація та розробка програм з соціальної відповідальності;

- розробка курсів щодо вимірів соціальної відповідальності;

- створення дослідницьких груп для підвищення рівня соціальної відповідальності;

- поширення та координація культурних заходів, які включають участь членів академічної спільноти;

- координація спортивних заходів університету з метою всебічного розвитку людини;

- створення психологічного курсу щодо розвитку соціально-відповідальної особистості;

- створення психолого-інноваційної групи для підвищення рівня соціальної відповідальності;

- створення внутрішньої мережі підтримки через форуми, дебати, семінари для поширення та розповсюдження парадигми соціальної відповідальності.

Європейські університети мають намір підвищити рівень усвідомлення студентами потреб суспільства, як повністю залучених і відданих особистостей, а не як особистості, але як соціальні особистості. Ця відповідальність перед усім суспільством передбачає особисте вдосконалення користь для суспільства та його основні проблеми: зміна клімату, глобальна несправедливість, захист навколишнього середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Donaldson T, Preston L. The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*. 1995. URL: <https://www.jstor.org/stable/258887?seq=1>.

2. Elva L. Ramos-Monge, Xavier Llinàs Audet and Jesús Barrena-Martínez Universities as Corporate Entities: The Role of Social Responsibility in Their Strategic Management. 2017. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/56333#:~:text=The%20term%20university%20social%20responsibility,key%20processes%3A%20management%2C%20teaching%2C>

3. Gaete R. Responsabilidad social universitaria, necesidades sociales emergentes y calidad de vida de los ciudadanos: Propuesta de ámbitos e indicadores. 2011. URL: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84855752705&partnerID=tZotx3y1>

4. Global Reporting Initiative. 2016. URL: <https://www.globalreporting.org/information/sustainabilityreporting/Pages/default.aspx>.

5. Global Compact PRME. A Global Initiative-A Global Agenda. Naciones Unidas, Geneva, Switzerland. 2007.
6. Global University Network for Innovation. 2016. URL: <http://www.guninetwork.org/mission-and-objectives>.
7. Jawahar IM, McLaughlin GL. Toward a descriptive stakeholder theory: An organizational life cycle approach. *Academy of Management Review*. 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/238361862_Toward_a_Descriptive_Stakeholder_Theory_An_Organizational_Life_Cycle_Approach.
8. Jones TM, Wicks AC. Convergent stakeholder theory. *Academy of Management Review*. 1999. URL: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amr.1999.1893929>.
9. Jongbloed B, Enders J, Salerno C. Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*. 2008. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-008-9128-2>.
10. Larrán Jorge M, Andrades Peña FJ. Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 2015.
11. Maina Waruru and Wachira Kigotho. Social responsibility should be in missions of universities. 2021. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210209050531590>.
12. Mitchell RK, Agle BR, Wood DJ. Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*. 1997.
13. Reavill L. Quality assessment, total quality management and the stakeholders in the UK higher education system. *Managing Service Quality: An International Journal*. 1998. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09604529810199395/full/html>.
14. The University of Manchester. URL: <https://www.manchester.ac.uk/discover/social-responsibility/>.

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ І НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ (ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД)

EVALUATION OF QUALITY OF TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION (EUROPEAN EXPERIENCE)

Стаття присвячена оцінюванню якості викладання і навчання як складових освітньої діяльності у вищій освіті на прикладі європейського досвіду. Актуальність дослідження засвідчується низкою документів Європейського простору вищої освіти та підтверджується на державному рівні через запровадження національних стратегій навчання і викладання у європейських країнах. Аналіз наукових публікацій засвідчив виклики щодо системного підходу процесів оцінювання, балансу довіри та автономії факультетів, мотивації академічного персоналу до професійного розвитку, забезпечення участі студентів в оцінюванні та розвитку програм. Ключові фактори, на які потрібно звернути увагу при подоланні даних викликів, а саме комунікацію, роботу в команді, залучення зацікавлених сторін, збалансування системних підходів до інновацій та гнучкість. У європейських звітах погоджуємося з авторами щодо того, що ефективність діяльності університетів залежить від збалансованої роботи трьох вимірів – стратегічного врядування, академічних питань та впорядкування бізнес-процесів і оптимізації використання ресурсів. З'ясовано, що зарубіжні науковці розглядають два основні елементи оцінювання студентів: Assessment design (дизайн оцінювання) та Feedback (зворотній зв'язок). Розглянуто значення таких понять як, Summative assessment (підсумкове оцінювання), Formative assessment (формативне або поточне оцінювання), Constructive alignment (Конструктивне узгодження) та показана змістова різниця між терміном Assessment та Evaluation. Проаналізовано європейські національні ініціативи в таких країнах, як Австрія, Нідерланди, Ірландія та Норвегія. З'ясовано, що у кожного викладача є здатність розвивати свої викладацькі методи і надихати своїх студентів. Хороше викладання - це ремесло, якому можна навчитися.

Ключові слова: оцінювання, якість викладання і навчання, освітній процес, вища освіта, європейський досвід.

The article is devoted to evaluation of quality of teaching and learning as components of educational activities in higher education on the example of European experience. The relevance of the study is evidenced by a number of documents of the European Higher Education Area and confirmed at the state level through the implementation of national strategies for teaching and learning in European countries. The analysis of scientific publications revealed challenges of a systematic approach to evaluation processes, balance of trust and autonomy of faculties, motivation of academic staff to professional development, ensuring student participation in evaluation and program development. Key factors to mention when addressing these challenges are communication, teamwork, stakeholder engagement, balancing systems approaches to innovation, and flexibility. In European reports, we agree with the authors that the effectiveness of universities depends on the balanced work of three dimensions - strategic governance, academic issues and streamlining business processes and optimizing the use of resources. It has been found that foreign scholars consider two main elements of student assessment: Assessment design and Feedback. The meanings of such concepts as Summative assessment, Formative assessment, Constructive alignment are considered and the substantive difference between the term Assessment and Evaluation is shown. European national initiatives in countries such as Austria, the Netherlands, Ireland and Norway are analyzed. It has been found that every teacher has the ability to develop their teaching methods and inspire their students. Good teaching is a craft you can learn.

Key words: evaluation, quality of teaching and learning, educational process, higher education, European experience.

УДК 371.134.379.85(44)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.41>

Паламарчук О.Ф.,

канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник відділу
забезпечення якості вищої освіти
Інституту вищої освіти Національної
академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальність дослідження оцінювання якості викладання і навчання як складових освітньої діяльності у вищій освіті засвідчується низкою документів Європейського простору вищої освіти, починаючи з Лондонського комюніке 2007 року, в якому зазначалося про створення більш гнучких підходів до навчання в системі вищої освіти. У 2009 році у Львівському комюніке застосування різних підходів до викладання стало одним із принципів дотримання європейських стандартів із забезпечення якості вищої освіти [2]. Після Єреванського комюніке 2015 року, значна увага стала приділятися підвищенню якості та релевантності навчанню і викладанню [2]. Вагомим поштовхом для оцінювання якості навчання і викладання стала Teaching Excellence Framework

у Великій Британії, після якої в подальшому були прийняті європейські принципи навчання і викладання, а в Болонському звіті 2018 року був присвячений цілий розділ щодо даного питання [2]. Також актуальність оцінювання якості викладання і навчання підтверджується на державному рівні через запровадження національних стратегій навчання і викладання у країнах Європейського простору вищої освіти.

У вітчизняних нормативно-правових документах також акцентується увага на розвитку та вдосконаленню якості вищої освіти як однією з умов інтеграції вищої освіти України в Європейський простір [2]. Забезпечення в університетах України оцінювання якості викладання і навчання як складових освітнього процесу, яке б відповідало вимогам і тенденціям Європейського простору вищої

освіти, актуалізує потребу вивчення досвіду європейських країн щодо оцінювання якості викладання і навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових публікацій засвідчує виклики щодо системного підходу процесів оцінювання, балансу довіри та автономії факультетів, мотивації академічного персоналу до професійного розвитку, забезпечення участі студентів у оцінюванні та розвитку програми, заохочення відповідальності на всіх рівнях університету, брак ресурсів [4]. Ключові фактори, на які потрібно звернути увагу при подоланні даних викликів, а саме комунікацію, роботу в команді, залучення зацікавлених сторін, збалансування системних підходів до інновацій та гнучкість.

У європейських звітах погоджуємося з авторами щодо того, що ефективність діяльності університетів залежить від збалансованої роботи трьох вимірів – стратегічного врядування, академічних питань та впорядкування бізнес-процесів і оптимізації використання ресурсів [4]. Також у звітах цікавим для нас є пріоритетний напрям роботи щодо удосконалення викладання та навчання, створення Національного форуму викладання та навчання, в якому зібрані ключові онлайн викладацькі та дослідницькі ресурси. Вражають результати роботи форуму, які розробили перші теми вдосконалення навчання та навчання в Ірландії, встановили маршрути для сертифікованого розвитку цілеспрямованих навчальних навичок, створити спеціалізовані цифрові ресурси для перетворення викладання, створити мережу для спілкування, консультацій та поширення, а також мобілізувати та залучати студентів до покращення викладання та навчання [9].

Зарубіжні науковці розглядають два основні елементи оцінювання студентів: *assessment design* (дизайн оцінювання) та *feedback* (зворотній зв'язок). Дизайн оцінювання стосується педагогічної філософії, дисциплінарності, моделей оцінювання та те, що ми знаємо про способи навчання студентів. Іншими словами, це оцінка впливати на навчання. Оцінювання як зворотний зв'язок більше зосереджено на практиці вдосконалення навчання студентів [3]. Якщо говорити про зворотній зв'язок, то це комплексне питання, яке включає в себе відмінність між *Formative assessment* (поточним оцінюванням) та *Summative assessment* (підсумковим оцінюванням). *Summative assessment* (підсумкове оцінювання) фокусується на заключному оцінюванні набутих результатів навчання. Як правило, оцінка або бал заноситься у відомість (звіт) [6].

Formative assessment (формативне або поточне оцінювання) також відоме під назвою «оцінювання задля навчання» (*assessment for learning*), поточне оцінювання відбувається у процесі навчання, на відміну від *Summative assessment* (підсумкового

оцінювання), яке має місце по завершенні теми або циклу занять [6].

Деякі автори стверджують, що підсумкове оцінювання спотворює навчання, оскільки формальні оцінки, штучні та тривожні вправи, це далеко не найкращий спосіб встановлення того, що студенти розуміють і що вони можуть зробити. Ми частково погоджуємося з авторами, оскільки, на нашу думку, для успішного оцінювання навчання студентів потрібно поєднувати як формативне так і підсумкове оцінювання.

У наукових працях зарубіжних дослідників зустрічається термін *Constructive alignment* (Конструктивне узгодження), це певна модель дизайну викладання і навчання [8]. Даний принцип застосовується для планування заходів з викладання і навчання та завдань з оцінювання, які напряду стосуються запланованих результатів навчання. Авторі стверджують, що модель будується на теорії конструктивізму та студентоцентризму. Під заплановані результати навчання обираються методи навчання та викладання, в які студент буде залучений для їх досягнення та завдання викладача полягає в тому, щоб створити навчальне середовище таким чином, щоб студент міг показати свої здібності та досягнення, а викладач їх оцінити відповідно до запланованих результатів навчання [8].

Вітчизняний автор уточнює змістовне наповнення термінів «*assessment*» та «*evaluation*» та пошук українських еквівалентів, здатних адекватно передати зміст даних термінів в україномовному освітологічному дискурсі [1].

Дослідницею було з'ясовано, що оцінювання, яке позначається терміном «*assessment*», є органічною складовою процесу викладання і навчання і застосовується в контексті оцінювання викладачем студентів, інших здобувачів освіти, задля вимірювання успішності, прогресу у навчанні, здобутих навчальних результатів;

«*Evaluation*» передбачає оцінювання у значно ширшому контексті: організація викладання і навчання, освітня діяльність, освітня політика тощо; Це можуть бути студенти, які оцінюють викладання, освітню програму, зміст та корисність її навчальних дисциплін тощо; це також можуть бути викладачі, які розробили освітню програму, викладають навчальні дисципліни та у ході її оцінювання вносять зміни до її змісту, методів викладання [1]. Погоджуємося з автором у тому, що пошук еквіваленту для передачі необхідного змісту термінів, домовленість освітянської спільноти щодо їх регулярного вжитку значно б полегшила обговорення важливого питання оцінювання у вищій освіті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Загальні аспекти питання якості викладання і навчання у вищій освіті висвітлено

у багатьох працях, проте мало приділено уваги на виокремлення європейського досвіду оцінювання якості викладання і навчання як складових освітньої діяльності університету.

Мета статті. Мета статті полягає в аналізі європейського досвіду оцінювання якості викладання і навчання як складових освітньої діяльності у вищій освіті.

Виклад основного матеріалу. У звіті L. Bunescu та M. Gaebel «National Initiatives in Learning and Teaching in Europe. A report from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project» зазначається про національні стратегії навчання та викладання у чотирьох країнах, таких як Австрія, Ірландія, Нідерланди та Норвегія. Детальніше розглянемо кожну з них [5].

Австрія: За даними Федерального міністерства науки, дослідження та економік, існує спеціальне навчання та існуючі рамки політики викладання, які сприймаються австрійськими університетами як низка ініціатив. Рамки політики навчання та викладання Австрії містять такі основні ініціативи:

Національний план розвитку університетів, який існує з 2016 року, має на меті покращення та зміцнення системи вищої освіти, покращення якості викладання та відповідних показників результатів у навчанні, підтримці дослідників на ранніх стадіях та збільшення інтернаціоналізації та мобільності студентів [5].

Забезпечення та розвиток якості викладання є предметом зовнішнього аудиту якості системи управління, яке австрійські заклади вищої освіти повинні пройти через Агентство, зареєстроване EQAR7, з 2012 року.

Угода про співробітництво між Міністерством освіти, науки та досліджень та окремих державних університетів існує з 2007 року.

Хоча підвищення викладання не регулюється на національному рівні, воно частково включено до складу договору про виконання: державні університети зобов'язуються стежити за якістю викладання та підтримувати успіхи студентів. Низька продуктивність університетом у досягненні конкретних цілей призведе до скорочення державних коштів [5].

Ірландія: На початку 2000 -х років Ірландія створила свій Стратегічний інноваційний фонд (SIF), який фінансує спільні проекти у навчанні та викладанні. Успіх проектів, що фінансуються SIF викликав питання щодо того, як створити структуру для покращення навчання та викладання за підтримки сталого фінансування. Наприкінці 2012 року був створений Національний форум для вдосконалення викладання та навчання [7].

Форум підтримує досконалість у навчанні та викладанні у всіх закладах вищої освіти та має на меті підвищення якості навчання для всіх студентів.

Форум керує навчанням та викладанням, розробляючи дорожню карту для цифрового потенціалу, впроваджуючи національну рамку професійного розвитку для всього академічного персоналу, який викладає у закладах вищої освіти. В Ірландії існує міцна доказова база, що пов'язує дисциплінарні та педагогічні мережі. Розвиток національних нагород за вплив на навчання від форуму допомогли схвалювати та ділитися видатними методами навчання і викладання. Таким чином, створення та функціонування форуму показує бажання Ірландії до покращення навчання та викладання [7].

Нідерланди: Міністерство освіти, культури і науки Нідерландів, започаткувало у 2015 році «The Value of Knowledge, Strategic Agenda for Higher Education and Research 2015-2025» [5]. Це підтверджує, що нинішня система вищої освіти в Нідерландах якісна і конкурентоспроможна, та пропонує деякі цілі щодо того, як зробити освіту належним чином надійною для майбутнього. Це включає в себе освіту світового рівня, доступність, розвиток талантів, різноманітність та соціальну активність.

Всі ці амбіції залежать від посилення якості освіти, в якому академічний персонал є рушійною силою цього процесу. Академічний персонал має величезне значення для якості освіти. Викладачі повинні постійно розвиватися у напрямку своєї дисципліни та у своїх викладацьких умінь, наприклад ознайомлюватися з новими формами освіти, такими як цифрова освіта [5].

На національному рівні, визначаються пріоритети щодо інтенсифікації освіти, фасилітація студента, відповідні навчальні засоби та професіоналізація викладачів.

Норвегія: У січні 2017 року Міністерство освіти та дослідження опублікували офіційну публікацію до парламенту під назвою «Quality Culture in Higher Education» [5]. У тексті представлено основну інформацію уряду щодо цілей та очікування вищої освіти, щодо підвищення якості освіти та національних заходів у цьому сенсі. У публікації закликаються заклади вищої освіти забезпечити, щоб їх студенти не тільки закінчили навчання з навичками, які затребувані сьогодні, але, щоб вони були адаптовані до ринку праці майбутнього. В додатку, у документі підкреслено системне значення вдосконалення навчання, заявивши, що якість освіти має бути відповідальністю академічного середовища, включаючи наукове керівництво.

Висновки. У кожного викладача є здатність розвивати свої викладацькі методи і надихати своїх студентів. Хороше викладання - це ремесло, якому можна навчитися.

Водночас студенти повинні бути частиною культурного та академічного середовища, яке зосереджується на освіті. Найважливіше, що студенти повинні стати частиною культури якості,

в якій існує спільна відповідальність щодо постійного пошуку шляхів її покращення.

Таким чином, ми бачимо, що поліпшення якості навчання і викладання у вищій освіті стало в пріоритеті Болонського процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. О. Оржель. Удосконалення викладання та навчання: у пошуку українських еквівалентів термінів «assessment», «evaluation», «appraisal». 2021. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2020. № 2 (10). URL: [Contributing to Teaching and Learning Enhancement: in Search of Ukrainian Equivalents for Appraisal, Assessment, Evaluation | International Scientific Journal of Universities and Leadership \(ul-journal.org\)](#)
2. Теоретичні основи політики та механізмів забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах у контексті євроінтеграції: препринт (аналітичні матеріали) / О. Базелюк, Ю. Вітренко, О. Воробйова, В. Ворона, М. Дебич, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова; за ред. Ж. Таланової. – Електронне видання. – Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2021. – 192 с.
3. D. Nicol "Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. 2017. URL: [7 Principles of good feedback document_Final.pdf](#)
3. A. Gover. Evaluation of Learning and Teaching. Thematic Peer Group Report. 2021. URL: [eua tpg report 4 - evaluation of learning and teaching.pdf](#)
4. L. Bunescu, M. Gaebe. National Initiatives in Learning and Teaching in Europe. A report from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project. 2020. URL: [national initiatives in learning and teaching in europe.pdf](#)
5. L.Norton. Assessing student learning. Routledge. 2008. URL: [A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing academic and Practice.pdf0.pdf](#)
6. National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning. 2021. URL: [Homepage - National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education](#)
7. Parkin, D. Leading Learning and Teaching in Higher Education. Routledge. 2017. 250 p. URL: <https://www.routledge.com/Leading-Learning-and-Teaching-in-Higher-Education-The-key-guide-to-designing/Parkin/p/book/9780415598880>
8. Thomas Estermann, Veronika Kupriyanova and Michael Casey. Efficiency, Effectiveness and Value for Money: Insights from Ireland and Other Countries. 2018. URL: <https://eua.eu/resources/publications/756:efficiency,-effectiveness-and-value-for-moneyinsights-from-ireland-and-other-countries.html>

ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ МЕРЕЖІ ТА СТВОРЕННЯ СУЧАСНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ В ОТГ

OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL NETWORK AND CREATION OF MODERN INFRASTRUCTURE IN UNITED TERRITORIAL COMMUNITY

Досліджуються питання оптимізації освітньої мережі та створення сучасної інфраструктури. Встановлюється, що оптимізація мереж загальноосвітніх навчальних закладів – одне з найнагальніших завдань, які постали перед органами місцевого самоврядування України. Мету оптимізації варто розуміти як частину виклику щодо підвищення якості освіти в громаді та життєвих можливостей громадян через краще й ефективніше витрачання бюджетних коштів. Описується причини існування неефективної освітньої мережі в ОТГ. Визначаються інструменти оптимізації освітньої мережі, головними з яких є формування опорних закладів та освітня субвенція. Характеризуються оптимізація шляхом закриття недовантажених шкіл з організацією підвезення дітей до інших найближчих шкіл. Розкриваються положення про те, що у випадку закриття школи постає питання в створенні сучасної інфраструктури в ОТГ, що дозволяє безпечно та вчасно реалізувати підвезення дітей до найближчих шкіл.

Встановлюється, що держава продовжує виділяти кошти на шкільні автобуси шляхом перерахунку місцевим бюджетам відповідної субвенції за умови співфінансування. Виділяються кращі практики організації підвезення учнів до навчальних закладів. До таких практик належать досвід Зимнівської ОТГ Волинської області, Пирятинської ОТГ Полтавської області, Болшівцівської ОТГ Івано-Франківської області, Дунаєвецької ОТГ Хмельницької області. Розглянуто досвід створення сучасної інфраструктури в таких ОТГ - Гончарівська ОТГ Чернігівської області, Обертинська ОТГ Івано-Франківської області, Кочубейська ОТГ Херсонської області, Глобинська ОТГ Полтавської області, Делятинська ОТГ Івано-Франківської області, Зайцівська ОТГ Дніпропетровської області, Баштанська ОТГ Миколаївської області. Встановлено, що ОТГ використовують всі дієві інструменти децентралізації, що стимулюють розвиток громади, а державна підтримка громад через інфраструктурну субвенцію стала потужним поштовхом для мобілізації інших

ресурсів на користь розвитку об'єднаних територіальних громад.

Ключові слова: освіта, освітня мережа, об'єднана територіальна громада, оптимізація, інфраструктура, перевезення, учні, школа.

The issues of optimization of the educational network and creation of modern infrastructure are investigated. It is established that the optimization of networks of secondary schools is one of the most urgent tasks facing local governments of Ukraine. The goal of optimization should be understood as part of the challenge to improve the quality of education in the community and the living opportunities of citizens through better and more efficient spending of budget funds. The reasons for the existence of an inefficient educational network in OTG are described. Tools for optimizing the educational network are identified, the main of which are the formation of support institutions and educational subvention. Optimization by closing understaffed schools with the organization of transportation of children to other nearby schools is characterized. Provisions are revealed that in case of school closure there is a question of creating a modern infrastructure in the OTG, which allows safe and timely transportation of children to nearby schools. It is established that the state continues to allocate funds for school buses by transferring the relevant subvention to local budgets subject to co-financing. The best practices of organizing transportation of students to educational institutions are highlighted. Such practices include the experience of Zymnivska OTG of Volyn region, Pyriatyn OTG of Poltava region, Bolshivtsi OTG of Ivano-Frankivsk region, Dunaevecs OTG of Khmelnytsky region. The experience of creating modern infrastructure in such OTGs is considered - Goncharivska OTG of Chernihiv region, Obertyn OTG of Ivano-Frankivsk region, Kochubeyevska OTG of Kherson region, Globinsk OTG of Poltava region, Delyatynska OTG of Ivano-Frankivsk region, Zaitsivska OTG of Mykolaiv region, Zaitsivska OTG of Dnipropetrovsk region Mykola.

Key words: education, educational network, united territorial community, optimization, infrastructure, transportation, students, school.

УДК 373.014.552(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.42>

Хоменко В.В.,
науковий співробітник
Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти»

Вступ. Оптимізація освітньої мережі є актуальною протягом останніх років. Головною метою оптимізації мережі навчальних закладів є підвищення якості освіти та надання більших освітніх перспектив для громади, завдяки ефективному витрачання бюджетних коштів. Якщо проаналізувати матеріально-технічну базу, кадровий потенціал, наявну інфраструктуру, демографічні показники та потреби населення у високоякісних освітніх послугах та порівнявши їх з розрахунковими видатками на утримання комунальних закладів освіти, можна перекоонатися в тому, що

великі витрати спрямовані на утримання малокомплектних шкіл. Тому оптимізація освітньої мережі є вкрай необхідною.

Мета статті – дослідити основні проблемні питання в оптимізації освітньої мережі та створення сучасної інфраструктури в ОТГ.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. В останні роки питанням оптимізації освітньої мережі в ОТГ присвячені роботи таких вчених – І. Біла, Л. Бенювської, С. Дятленко, В. Лугового, Н. Протасової, В. Пальчук, В. Воловник, Л. Федченко, А. Сеїтосманова, О. Фасолі, О. Удовиченко, В. Мархлевські.

Зважаючи на те, що процес оптимізації освітньої мережі в ОТГ реалізується в наш час, тема є актуальною і потребує детального аналізу.

Виклад основного матеріалу. Встановлено, що оптимізація мереж загальноосвітніх навчальних закладів одне з найнагальніших завдань, які постали перед органами місцевого самоврядування України. Мету оптимізації варто розуміти як частину виклику щодо підвищення якості освіти в громаді та життєвих можливостей громадян через краще й ефективніше витрачання бюджетних коштів. Об'єднані громади можуть поліпшити умови в сільських школах за рахунок ефективнішого з економічного погляду витрачання коштів, які одержуватимуть з державного бюджету через освітню субвенцію. З'ясовано причини існування неефективної освітньої мережі в ОТГ, до яких належать: невідповідність загальноосвітньої мережі демографічній ситуації; неефективне управління на рівні районів закладами освіти. Фінансування на заклади освіти у селах, селищах надходило до районного бюджету, а органи місцевого самоврядування мали дуже опосередкований вплив на освітній процес. У цій моделі управління існувала низка проблем, пов'язаних із перерозподілом коштів на утримання закладів освіти між школами в межах району, що призводило до ситуації, коли за рахунок великих шкіл у великих населених пунктах утримувалися малокомплектні школи в невеликих селах. Закриття чи переформатування шкіл було непопулярним рішенням.

Важливим інструментом оптимізації освітньої мережі є освітня субвенція. Фінансування видатків на освіту здійснюється за допомогою освітньої субвенції та додаткової дотації. Проте отриманих коштів у багатьох сільських ОТГ не вистачає і вони вимушені дофінансувати з власних коштів, що обмежує можливості їх соціально-економічного розвитку.

Встановлено, що формула освітньої субвенції з року в рік змінюється та вдосконалюється. Дана формула базується на основі різниці фактичної наповнюваності класів і розрахункової наповнюваності класів. У випадку, якщо різниця фактичної наповнюваності класів є вищою, ніж розрахункова, то в такому випадку ОТГ отримує додаткові кошти, які можна спрямувати на зарплату вчителям. А за умови, що фактична наповнюваність класів є меншою за розрахункову наповнюваність то в такому випадку виникає нестача коштів на зарплату працівникам і ОТГ має додавати кошти з власних надходжень.

Досліджено, що у 2021 році формула освітньої субвенції була вдосконалена і усім, в кого різниця між фактичною наповнюваністю класів і розрахунковою наповнюваністю класів була в межах більше(менше) двох, підняли(опустили) попередньо розраховану наповнюваність класів на 80%

від різниці. Даний підхід суттєво зменшив надлишок коштів тих громад, що отримали у спадок оптимізовану мережу закладів загальної середньої освіти чи вже встигли модернізувати її. Водночас суттєву підтримку отримали громади, що мають вкрай незбалансовану шкільну мережу [1, с. 10].

З'ясовано, що у деяких випадках питання закриття закладів освіти в ОТГ є цілком очевидним. Так, в одному із сіл Новобогданівської ОТГ Запорізької області у 2019 р. закрито однуступеневу школу, оскільки за станом на 1 вересня 2019 р. у школі навчалось лише 5 дітей та працювало 2 вчителі. Тепер діти підвозяться до сучасної опорної школи у селі Новобогданівка, а вчителі успішно працюють у цій самій школі. Економічний і соціальний ефекти в цьому випадку є очевидними. Проте є школи, у яких навчається набагато більша кількість дітей, але класи є малокомплектними та працює багато вчителів, більша частина з яких, можливо, втратить роботу після закриття школи.

Визначено, що в більшості випадків шкільну мережу в ОТГ все ж таки потрібно оптимізувати шляхом закриття недостатньо укомплектованих шкіл з організацією підвезення дітей до інших найближчих шкіл [5, с. 6].

Встановлено, що маршрути для транспортних засобів, що здійснюють перевезення учнів, дітей та педагогічних працівників, розробляються самостійно закладами освіти і затверджуються місцевими органами виконавчої влади, до повноважень яких відносяться питання сфери освіти [8].

Попри складнощі побудови сучасної інфраструктури в ОТГ все ж можна виділити кращий досвід організації підвезення учнів до навчальних закладів. До таких прикладів належать досвід Зимнівської ОТГ Волинської області, Пирятинської ОТГ Полтавської області, Більшівцівської ОТГ Івано-Франківської області, Дунаєвецької ОТГ Хмельницької області.

Зимнівська ОТГ Волинська область. Враховуючи потребу у підвезенні учнів (182 дитини) до закладу освіти та фактичну наявність транспортних засобів, що можуть бути для цього використані (1 шкільний автобус) було прийнято рішення розробити та затвердити маршрути для підвезення дітей шкільним автобусом, з урахуванням маршруту рейсового автобуса, що буде використовуватися для підвезення учнів та затвердити розклад руху шкільного автобуса.

Для цього було заключено договір про надання послуг з перевезення учнів з приватним перевізником – ПАТ «Володимир-Волинське АТП-10707». З метою попередження порушень графіку навчального процесу було узгоджено час відправки рейсового автобуса з початком уроків у школі. Початок уроків було перенесено з 9.00 на 8.30. Зазвичай, навчання в міських школах розпочинаються

о 8.00. Важливе значення при організації перевезень учнів має їх безпека. Приватний перевізник несе відповідальність за дотримання належного рівня безпеки під час перевезень учнів згідно договору та в межах чинного законодавства України. При підвезенні шкільним автобусом водій має весь необхідний комплект документів серед яких: маршрут руху автобусу; розклад руху автобусу згідно маршруту; список учнів, які доїжджають до школи; поліс обов'язкового страхування цивільно правової відповідальності власників наземних транспортних засобів; протокол перевірки технічного стану транспортного засобу. Медична довідка щодо придатності до керування транспортним засобом.

Бюджет перевезення за період реалізації, склав – 1587200 грн., джерела фінансування – місцевий бюджет, державна субвенція [9]. Проаналізовано досвід Пирятинської ОТГ Полтавської області. Необхідність реалізації повноважень ОТГ у сфері освіти сформулировала актуальність впровадження практичних дій та вимагала вирішення таких завдань: вибір методу організації підвезення, вирішення питання щодо оплати вартості проїзду дітей, які підвозяться із територій, що не належать до складу ОТГ.

Виконавцями ініціатив виступив відділ освіти молоді та спорту Пирятинської ОТГ. Партнерами реалізації програми були голова громади, заступник голови громади, депутатський корпус, голови сусідніх сільських рад

Протягом 2016 року використовували два шкільні автобуси, які були передані разом з майновими комплексами та майном шкіл (автобуси знаходилися у позиції безстроково відповідно до укладеного договору). В грудні 2016 року придбано власний автобус на умовах співфінансування (50×50 кошти місцевого бюджету та субвенції з Державного бюджету, вартість автобуса – 1 млн. 420 тис. грн.).

Директорами шкіл розроблено розклад та схема руху автобусів. З метою забезпечення безпеки підвезення учнів передбачено у двох закладах по 0,25 ставки вихователя, який супроводжував учнів під час перевезень.

Автобуси знаходяться у спеціальному приміщенні і їх випуск в рейс проводиться фахівцями АТП. Організація підвезення дітей, що проживають не на території Пирятинської ОТГ, мала свої особливості. В цьому випадку розробку маршрутів підвезення здійснювалася районним відділом освіти, а фінансувалося відповідними сільрадами з яких підвозилися діти. Водій автобуса, то його стан здоров'я перевірялися кожного дня медичним працівником. Технічний огляд транспорту здійснюється відповідними спеціалістами. Витрати на пов'язані із підвезенням учнів – 193789,24 грн. за рахунок місцевого бюджету [15].

Одним із основних критеріїв оцінки організації навчального процесу є безпека учнів, тому невід'ємним елементом було забезпечення безпечного перевезення учнів. З цією метою наказом управління освіти молоді та спорту Дунаєвецької міської ради було призначено відповідальних осіб за експлуатацію автотранспорту під час перевезень та покладено відповідальність за забезпечення організації та безпеки перевезень учнів, на директорів шкіл. Реалізація контролю за безпекою дорожнього руху передбачає здійснення технічних оглядів шкільних автобусів, що підтверджується Протоколом обстеження та їх страхування, що підтверджує поліс обов'язкового страхування цивільно-правової відповідальності власників наземних транспортних засобів. Належне технічне забезпечення також є однією з умов дотримання безпеки підвезення учнів. Це передбачає придбання паливно-мастильних матеріалів, запасних частин придбаних з дотриманням тендерних процедур, проведення розрахунків на технічне обслуговування та поточний ремонт шкільних автобусів. Такі витрати передбачені в кошторисі та включаються до бюджету загальноосвітніх шкіл, знаходять своє відображення в відповідних аналітичних довідках.

Зокрема в Дунаєвецькій ОТГ придбано один новий автобус, проведено капітальний та поточний ремонт трьох та одинадцяти автобусів відповідно.

Заключною складовою реалізації практики стала розробка та затвердження програми «Шкільний автобус». Бюджет управління освіти на організацію підвезення склав – 1 372 485 грн., джерела фінансування – місцевий бюджет. Співфінансування на організацію підвезення складало – 35 700 грн., джерела фінансування – спонсори, меценати [11].

Проаналізовано досвід щодо розвитку інфраструктури в Гончарівській ОТГ Чернігівської області. Так, в громаді опрацьовано понад мільйонний проєкт – футбольне поле зі штучним покриттям та спортивний майданчик поблизу гімназії. Відкрито дитячу спортивну школи з секціями з футболу, волейболу, боксу. Придбано новий мікроавтобус для підвозу спортсменів на змагання. Є й школа мистецтв з гуртками різного спрямування.

Гончарівська ОТГ має власне комунальне підприємство. Так було придбано для нього спеціалізовану техніку – у 2015 році сміттєвоз, потім – трактор. Наразі в користуванні комунальників уже три трактори, навіть є власний дорожній каток. Уже другий рік старости сіл самі ремонтують дороги, з дотриманням усіх норм. Це обходиться громаді в рази дешевше, ніж замовляти підрядників, адже самі купують асфальтову суміш, і хлопці, старости, укладають асфальт [3]. Охарактеризовано досвід розбудови інфраструктури Кочубеївської

ОТГ Херсонської області. ОТГ не просто проводить капітальний ремонт комунальних доріг, які знаходяться на балансі громади, вона готова взяти під свою опіку навіть дороги обласного значення, щоб власними силами проводити на них ремонтні роботи. У 2015-му році на Херсонщині утворилася перша об'єднана територіальна громада – Кочубеївська. До її складу увійшли 14 сіл Високопільського району, що межують з Дніпропетровською областю. За чотири роки громада збільшила свій бюджет у десятки разів, відкрила Центр надання адміністративних послуг, сама утримує школи і амбулаторії, запровадила бюджет участі. Крім того, Кочубеївська ОТГ сама ремонтує свої дороги [7].

Встановлено, що для реалізації непрямих завдань, які забезпечують функціонування мережі закладів освіти (до них можна віднести господарські завдання, фінансове і бухгалтерське обслуговування) рекомендується створювати зовнішні комунальні сервісні служби. Такого роду сервісні служби можуть також обслуговувати установи культури, спорту, охорони здоров'я та інших комунальних установ.

У свою чергу, Глобинська ОТГ Полтавської області. Створення Глобинської ОТГ поставило перед її керівництвом необхідність вирішення проблем у різних галузях, в тому числі й освітній. У багатьох випадках громада повинна була діяти на випередження і використовуючи досвід своїх працівників завчасно розробляти різні варіанти розв'язання проблем, зокрема, господарського характеру. Однією із таких проблем було своєчасне проведення поточних та капітальних ремонтів в закладах освіти Глобинської ОТГ. Аналіз стану закладів освітньої мережі громади засвідчив необхідність проведення, як поточних так і капітальних ремонтів. Сьогодні в громаді є 15 закладів освіти і своєчасне реагування на їх потреби у поточних ремонтах, попередження та усунення пошкоджень можливе лише за умови створення господарської групи. Переваги наявності господарської групи також відчутні при настанні форс-мажорних обставин. Так, у випадку, якщо буде пошкоджено дах школи, директор школи може звернутися до керівника господарської групи для оперативного вирішення цих обставин. Швидко вирішення проблеми в даному випадку є реалізацією безпечного середовища навчання. Бюджет витрат господарської групи на 2017 рік складав –309,5 тис. грн., джерела фінансування – місцевий бюджет.

Делятинська ОТГ Івано-Франківської області. У всіх населених пунктах ОТГ вже реалізували бодай по одному проекту з покращення інфраструктури. За кошти інфраструктурної субвенції у селі Чорний Потік завершується будівництво корпусу школи, у селі Чорні Ослави відкрили спортивний майданчик зі штучним покриттям, а в селі Заріччя відремонтували і утепили дитячий садок, купили сміттєвоз та баки для Делятина. Добудовується

новий корпус Делятинського ліцею №2, здійснюється підготовка до відкриття ЦНАП. Також немає заборгованості по зарплатах для вчителів і медиків [4]. Так у Зайцівській ОТГ Дніпропетровської області відбувається взаємодія громади в організації інфраструктури з батьківським комітетом. Керівниками закладів освіти та батьками розглядалися ряд пропозицій щодо покращення та зміцнення матеріально-технічної бази закладів освіти: придбання шкільного автобусу, комп'ютерів, поповнення посудом шкільних їдалень, обладнання для виробничих майстерень, мікрофонів, кварцевих ламп, котлів. Спільно вносилися до бюджету шкіл роботи по благоустрою територій закладу: встановлення освітлення, паркану, облаштування доріжок та лавочок, виконання внутрішніх поточних ремонтних робіт [6].

До прикладу, Баштанська ОТГ Миколаївської області. Директор школи знайомив батьків із надходженням та використанням коштів на розвиток матеріально-технічної бази закладу. Педагог-організатор в свою чергу висвітлював виконання виховного плану школи. Батьки активно брали участь в плануванні роботи батьківського комітету. Під час анкетування, що проводилося керівництвом школи, з'ясовували ставлення дітей та батьків до школи, пріоритетність тих чи інших навчальних дисциплін, вплив батьків на своїх дітей, ділилися досвідом виховання в сім'ї [2].

Висновки. Встановлено, що оптимізація освітньої мережі ОТГ – поліпшення умов в школах за рахунок ефективного з економічного погляду витрачання коштів, які одержуються з державного бюджету через освітню субвенцію. Визначено інструменти оптимізації освітньої мережі, головними з яких є формування опорних закладів та освітня субвенція. Відображено, що в більшості випадків шкільну мережу в ОТГ все ж таки потрібно оптимізувати шляхом закриття недостатньо укомплектованих шкіл з організацією підвезення дітей до інших найближчих закладів освіти. У випадку закриття школи постає питання в створенні сучасної інфраструктури в ОТГ, що дозволяє безпечно та вчасно реалізувати підвезення дітей до найближчих шкіл. Перед кожним ОТГ при організації підвезення учнів до школи постає питання – чи мати шкільний автобус у власності, чи замовляти послуги у приватного перевізника. Обидва варіанти мають свої переваги та недоліки. Розкрито кращі практики організації підвезення учнів до навчальних закладів. До таких практик належать досвід Зимнівської ОТГ Волинської області, Пирятинської ОТГ Полтавської області, Більшівцівської ОТГ Івано-Франківської області, Дунаєвецької ОТГ Хмельницької області. Розглянуто досвід створення сучасної інфраструктури в таких ОТГ - Гончарівська ОТГ Чернігівської області, Обертинська ОТГ Івано-Франківської області, Кочубеївська ОТГ Херсонської області, Глобинська ОТГ

Полтавської області, Делятинська ОТГ Івано-Франківської області, Зайцівська ОТГ Дніпропетровської області, Баштанська ОТГ Миколаївської області. Встановлено, що ОТГ використовують всі дієві інструменти децентралізації, що стимулюють розвиток громади, а державна підтримка громад через інфраструктурну субвенцію стала потужним поштовхом для мобілізації інших ресурсів на користь розвитку об'єднаних територіальних громад. Під час створення сучасної інфраструктури ОТГ має ряд проблем, зокрема: неефективна комунікація між ОТГ та сільськими радами що не увійшли до її складу; пасивність батьків, відсутність у них пріоритетів у виборі закладів освіти де навчаються їх діти; низький рівень, низька якість проведеної інформаційної роботи; неврахування інтересів батьків депутатами сільських (селищних) рад, що не увійшли до складу ОТГ при вирішенні питання організації підвезення учнів до закладів освіти. Отже, така певна кількість проблем потребує вирішення. Тому подальший аналіз даної теми є необхідним та актуальним.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бенювська Л. Інструменти оптимізації освітньої мережі. *Галицький економічний вісник*. 2021. № 3 (70) С. 7-15.
2. Баштанська ОТГ Миколаївської області. URL: <https://bashtanskaotg.gov.ua/> (дата звернення: 17.03.2021)
3. Гончарівська ОТГ. URL: <http://goncharivska.gromada.org.ua/> (дата звернення: 17.03.2021)
4. Делятинська ОТГ Івано-Франківської області. URL: <https://delyatynska-gromada.gov.ua/> (дата звернення: 17.03.2021)
5. Застрожнікова І. В. Створення опорних навчальних закладів в ОТГ. *Публічне адміністрування: теорія та практика*. 2019. № 2(22). С. 1-8.
6. Зайцівська ОТГ Дніпропетровської області. URL: <https://zajtzeve.otg.dp.gov.ua/ua/novini-ta-podiyi/novini/partnerstvo-i-spivpracya-z-batkami> (дата звернення: 17.03.2021)
7. Кочубеївська ОТГ. URL: <http://kochubeevska-gromada.com.ua/> (дата звернення: 17.03.2021)
8. Методичні рекомендації щодо підвищення спроможності освітньої мережі громад. URL: <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/321/osvita.pdf> (дата звернення: 17.03.2021)
9. Організація підвезення учнів до навчальних закладів в Зимнівській сільській ОТГ. URL: <https://www.wiki.hromady.org/practice> (дата звернення: 17.03.2021)
10. Організація підвезення учнів: причини та наслідки. Досвід Більшівцівської ОТГ. URL: <http://wiki.sklinternational.org.ua/practice/> (дата звернення: 17.03.2021)
11. Організація підвезення учнів до навчальних закладів в Дунаєвецькій міській ОТГ. URL: <https://www.wiki.hromady.org/practice/>
12. Обертинська ОТГ. URL: <http://www.obertynska.org.ua/>
13. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39.
14. Про місцеве самоврядування в Україні: Закон України від 21.05.1997 р. № 280/97-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1997, № 24, ст. 170.
15. Підвіз дітей до шкіл з власної громади і не тільки: досвід Пирятинської ОТГ. URL: <http://wiki.sklinternational.org.ua/practice> (дата звернення: 17.03.2021)
16. Пальчук В. Розвиток інфраструктури громад у рамках реалізації децентралізації влади в Україні. *Україна: події, факти, коментарі*. 2019. № 12. С. 65–73.
17. Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. Нова школа у нових громадах: посібник з ефективного управління освітою в об'єднаних територіальних громадах. К., 2017. 128 с.

МОНІТОРИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

MONITORING AS A TOOL FOR IMPROVEMENT AND DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION

Стаття присвячена феномен моніторингу якості освіти в умовах оновлення національної системи початкової освіти, розбудови Нової української школи. Зазначається, що оскільки якість освіти є складною характеристикою, а освітня галузь є складною освітньою системою, то і моніторинг якості освіти, який її обслуговує, являється багаторівневою системою, кожний рівень якої потребує окремого наукового дослідження.

Акцентується увага на тому, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної освітньої галузі національна система моніторингу якості освіти в цілому ще не сформована, відсутність такої системи є загрозою конкурентоспроможності країни, її національній безпеці, створює певні труднощі у питаннях формування ефективної освітньої політики. Авторами констатується, що моніторингові дослідження якості освіти, які давно є звичними для освітніх систем розвинених країн, поступово стають такими ж і для освітньої системи України.

На основі огляду наукових джерел зроблена спроба аналізу феномену моніторингу не лише як інформаційної та управлінської функції, але й використання освітнього моніторингу як інструменту педагогічного оцінювання в рамках реформи початкової освіти України. Приділяється увага започаткованому загальнодержавному зовнішньому моніторингові якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи».

Наголошується на тому, що результати моніторингу можуть бути використані для оптимізації системи моніторингу якості освіти, здійснення диференційованого підходу до роботи з різними категоріями педагогів, запровадження методів і принципів стратегічного управління розвитком закладу освіти, ефективної організації освітнього процесу, вдосконалення методичного забезпечення, здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості, дослідження можливостей взаємодії вчителів та здобувачів освіти, визначення видів діяльності та методів організації навчальної взаємодії, поновлення теоретичних знань шляхом самоосвітньої діяльності, методичних семінарів, тренінгів, майстер-класів тощо; підвищення компетентності вчителів та їх професійного розвитку.

Ключові слова: моніторинг, модернізація національної системи освіти, освітній

моніторинг, початкова освіта, моніторинг якості освіти, Нова українська школа, реформа початкової школи.

The article is devoted to the phenomenon of monitoring the quality of education in the context of updating the national system of primary education, the development of the New Ukrainian School. It is noted that since the quality of education is a complex characteristic and the education sector is a complex educational system, the monitoring of the quality of education that serves it is a multilevel system, each level of which requires a separate scientific study.

Emphasis is placed on the fact that at the current stage of development of the domestic education sector the national system of monitoring the quality of education in general has not yet been formed, the lack of such a system.

The authors state that monitoring studies of the quality of education, which have long been familiar to the educational systems of developed countries, are gradually becoming the same for the educational system of Ukraine.

Based on a review of scientific sources, an attempt was made to analyze the phenomenon of monitoring not only as an information and management function, but also the use of educational monitoring as a tool for pedagogical evaluation in the reform of primary education in Ukraine. Attention is paid to the initiated nationwide external monitoring of the quality of primary education «The state of formation of reading and mathematical competence of primary school graduates».

It is emphasized that the results of monitoring can be used to optimize the system of monitoring the quality of education, implementing a differentiated approach to working with different categories of teachers, introducing methods and principles of strategic management of educational institutions, effective organization of the educational process, improvement of methodological support, implementation of psychological and pedagogical support of personal development, research of opportunities for interaction between teachers and students, identification of activities and methods of organizing educational interaction, renewal of theoretical knowledge through self-educational activities, methodological seminars, trainings, workshops, etc.; increasing the competence of teachers and their professional development.

Key words: monitoring, modernization of the national education system, educational monitoring, primary education, education quality monitoring, New Ukrainian School, primary school reform.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.43>

Швидун Л.Т.,

ст. викладач кафедри дошкільної та початкової освіти

Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

Писарева Л.В.,

ст. викладач кафедри дошкільної та початкової освіти

Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Моніторинг в освіті – категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології і управління. Щоб освітній моніторинг на внутрішньому рівні став дієвим чинником освітнього розвитку, його

потрібно організувати таким чином, щоб він виконував конкретні функції, адже моніторинг якості освіти характеризується досить широким функціональним полем, що пояснюється як складністю самого об'єкту дослідження, так і багатогранністю сфер застосування одержаних результатів. Функції моніторингу можуть визначатися як метою

конкретного дослідження, так і ініціатором дослідження.

Сьогодні поряд із класичними функціями часто використовуються модернізовані або оновлені функції, наприклад, прогнозуюча, консультативна, діагностична, політико-дипломатична, управлінська (менеджерська), педагогічна. Тому вважаємо доцільним зупинитися докладніше на феномені модернізованих функцій, що мають вагомий вплив на розвиток освіти, зокрема, початкової, в умовах її реформування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років у зарубіжній та вітчизняній науковій думці з'явилася велика кількість досліджень у галузі освітнього моніторингу. Дослідженням феномену моніторингу займалися такі українські науковці як Г. Єльнікова, З. Рябова, О. Боднар, Т. Лукіна, В. Приходько, Г. Дмитренко, К. Крутій, О. Ляшенко, О. Локшина, Д. Матрос та інші. Аналіз їх наукових робіт дозволяє констатувати факт всебічного розкриття сутності та технологій моніторингу в освіті, його видів, напрямів, проблем підготовки і використання інструментарію, формування інформаційно-комунікаційної та цифрової підтримки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні більшість науковців сходяться в думці, що «основне призначення моніторингу полягає в наданні так званої управлінської інформації – надійної, оперативної, ґрунтовної – щодо досягнутого стану освітньої галузі, а також сутності та причин виникнення проблем у цій сфері, ступеня впливу зовнішніх чинників на перебіг процесів, ефективності прийняття управлінських рішень та ходу освітніх реформ тощо» [5, с. 58]. Тобто основними функціями є інформаційна і управлінська. Ми, підтримуючи такі погляди, також вважаємо, що освітній моніторинг має використовуватися як інструмент педагогічного вимірювання, а результати моніторингу можуть бути використані для:

- оптимізації системи моніторингу якості освіти;
- здійснення диференційованого підходу до роботи з різними категоріями педагогів;
- запровадження методів і принципів стратегічного управління розвитком закладу освіти;
- ефективної організації освітнього процесу;
- вдосконалення методичного забезпечення;
- здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості;
- дослідження можливостей взаємодії вчителів та здобувачів освіти;
- визначення видів діяльності та методів організації навчальної взаємодії;
- поновлення теоретичних знань шляхом самоосвітньої діяльності, методичних семінарів, тренінгів, майстер-класів тощо;
- підвищення компетентності вчителів та їх професійного розвитку.

Актуальність теми також підсилюється необхідністю оцінювання реформи початкової школи в системі національної освіти.

Мета статті полягає у визначенні на основі аналізу наукових та нормативно-правових джерел суті, змісту, проблем феномену моніторингу в рамках реформування національної початкової освіти, його впливу на розвиток початкової ланки освіти.

Виклад основного матеріалу. В Україні на законодавчому рівні затверджено значущість моніторингових заходів для забезпечення якості освіти. Зокрема, Закон України «Про освіту» в ст.48 трактує моніторинг якості освіти «як систему послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти (інших суб'єктах освітньої діяльності), встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей» [6]. Уперше в історії вітчизняної освіти модернізацію освітньої галузі супроводжує загальнодержавне моніторингове дослідження якості початкової освіти, забезпечено участь держави в міжнародному порівняльному дослідженні PISA. Можемо констатувати, що моніторингові дослідження якості освіти, які давно є звичними для освітніх систем розвинених країн, стають такими ж і для освітньої системи України, що, в свою чергу, дозволить активізувати педагогічну діяльність учителів, освітній процес, сприятиме підвищенню професіоналізму педагогів, якості шкільної освіти та успішності освітньої політики в цілому.

Оскільки якість освіти є складною характеристикою, а освітня галузь є складною освітньою системою, то і моніторинг якості освіти, який її обслуговує, являється багаторівневою системою, кожний рівень якої потребує окремого наукового дослідження.

Зупинимось на першій ланці загальної середньої освіти – початковій освіті. У ході реформування цієї складової національної освіти в зв'язку з втіленням у життя Концепції «Нової української школи», реалізацією на практиці положень закону України «Про освіту» започатковано та проведено перший і другий цикли загальнодержавного зовнішнього моніторингову якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи».

«Дані, отримані за підсумками дослідження, дадуть можливість визначити рівень сформованості читацької та математичної компетентностей у випускників початкової школи, які вчилися за старим Державним стандартом початкової освіти й старими навчальними програмами. Ця інформація

в наступних циклах дослідження буде використана для порівняльного аналізу показників, визначення тенденцій і змін, що матимуть місце в результаті запровадження нещодавно затвердженого нового Державного стандарту та нових програм, прийнятих на його основі. Крім того, дані тестування будуть використані для з'ясування залежності результатів навчання в початковій школі від соціально-економічних факторів, інформація про які збиратиметься під час анкетування» [8].

Результати моніторингового дослідження можуть бути використані для «виявлення факторів, що пов'язані з особливостями навчального процесу, зважаючи на специфіку соціуму, який вносить суттєвий вплив на показники навчальної діяльності. Завдяки моніторингу можна виявити оптимальну конфігурацію навчальних планів, посібників (підручників), підходів до викладання, проте порівняння результатів навчання за різноманітними методиками в різних навчальних закладах може привести до безпідставних висновків. На проміжних етапах навчального процесу моніторинг може виступати підґрунтям для методичної підтримки викладачів» [1, с. 40].

Тобто «в умовах оновлення національної системи освіти, розбудови Нової української школи феномен моніторингу якості освіти стає як ніколи актуальним саме як ефективний інструмент для супроводу освітньої реформи. Однак це питання залишається відкритим та потребує подальших досліджень» [7, с. 93]. Сьогодні можемо констатувати, що вітчизняна система моніторингу якості освіти лише розпочала формуватися та проходить непростий період свого становлення і розвитку.

Ми суголосні з думкою дослідниці Т. Лукиної, яка слушно зауважила, що «поява в країнах національних систем оцінки якості освіти певною мірою ілюструє стан економічного розвитку, рівень демократичності в управлінні освітою і в державі загалом, а також міру зацікавленості урядів, управлінських структур, політиків у створенні підґрунтя для забезпечення конкурентоспроможності національних освітніх систем. У цілому в країнах з більш слабкою економікою формування національних систем оцінки якості освіти почалася значно пізніше» [4, с. 10]. Сьогодні більшість дослідників феномену моніторингу якості освіти дійшли до висновку, що несформованість національної системи моніторингу якості освіти створює виклик для конкурентоспроможності країни, її національної безпеки.

І звичайно «такий стан речей є небезпечним для функціонування освітньої системи, оскільки позбавляє органи управління освітою можливості провадження освітньої політики на основі актуальних об'єктивних даних щодо поточної якості освіти та тенденцій у цій сфері. Нині гострота проблеми виразилася у зв'язку з проведенням системних

реформ на рівні загальної середньої освіти, для підтримки яких, ефективного керування якими особливо важливою є об'єктивна інформація про характер їх протікання й результативність» [2, с. 18].

На наш погляд «для вирішення серйозних проблем у плані проведення моніторингових досліджень доцільно здійснити перехід від моделей моніторингу, що передбачають лише вивчення результату і порівняння його з результатами інших респондентів дослідження, підвищити рівень культури проведення моніторингових досліджень, академічної доброчесності. І, головне, моніторингові дослідження не мають бути самоціллю, ними мають користуватися ті, кого вони стосуються» [7, с. 91].

Зважаючи на це, дослідниця Т. Лукіна виділяє такі основні завдання освітнього моніторингу:

- визначати якість навчальних досягнень учнів, студентів, рівень їхньої соціалізації з метою планування корегувальних дій;

- вивчати зв'язок між різними елементами освітніх систем та їх характеристиками (рівнем навчальних досягнень учнів і соціальними умовами їхнього життя, результатами роботи педагогів, рівнем їхнього соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо);

- оцінювати якість кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення навчальних закладів з метою впливу на негативні чинники та їх усунення (або принаймні зменшення);

- оцінювати величину впливу на навчальний процес зовнішніх та внутрішніх чинників (наприклад, якості кадрових ресурсів, державних освітніх стандартів, навчальних програм, організації шкіл і класів, методичного та технічного обладнання та ін.);

- аналізувати політику держав у галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості тощо;

- виявляти чинники, які впливають на хід і результати освітніх реформ з метою зменшення їх негативного впливу (або навіть і нейтралізації);

- порівнювати результати функціонування закладів освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку» [3].

Висновки. Проаналізувавши наукові та нормативно-правові джерела з питань моніторингу якості освіти, його впливу на розвиток початкової ланки освіти ми прийшли до певних висновків. У зв'язку з реформуванням освітньої системи використовуються як класичні, так і модернізовані функції моніторингу, що сприяють розвитку і вдосконаленню національної галузі освіти. Крім класичних інформаційної та управлінської функцій освітній моніторинг використовується як інструмент педагогічного оцінювання в рамках реформи початкової освіти України, зокрема, започатковано загальнодержавний зовнішній моніторинг якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної

компетентностей випускників початкової школи». Вітчизняна система моніторингу якості освіти розпочала формуватися та проходить непростий період свого становлення і розвитку. Відсутність національної системи моніторингу якості освіти створює виклик для конкурентоспроможності країни, її національної безпеки. Це питання залишається актуальним та потребує подальших наукових розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бодненко Д.М., Жильцов О.Б., Лещинський О.Л., Мазур Н.П. Моніторинг навчальної діяльності: навчальний посібник. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 276 с.
2. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина I. Методологія та технологія / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2018. 97 с. С.18. [349 с. із додатками]. URL: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>.
3. Лукіна Т.О. Вимірювання й управління якістю освіти: Навчально-методичні матеріали. Київ: Експрес-об'ява, 2007. 50 с.
4. Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Жук Ю.О. Теоретико-методичні засади побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти: монографія. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2017. 185 с.
5. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти / за ред. О.І. Ляшенка. Київ: Педагогічна думка, 2011. 160 с.
6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 04.04.2022).
7. Швидун В.М., Швидун Л.Т. Моніторинг якості освіти в контексті нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наукових праць. Гол. ред. А.В. Суцєнко. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип. 79. Т. 2. 148 с.
8. Український центр якості оцінювання освіти URL: <https://testportal.gov.ua/zagalna-informatsiya-pochatkova/>.

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ
У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИMUSIC-AESTHETIC EDUCATION OF MODERN SCHOOLCHILDREN
IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Статтю присвячено проблемі покращення музично-естетичного виховання школярів в умовах зміни світового соціокультурного середовища як наслідку розвитку інформаційного суспільства та глобалізації. Здійснено аналіз наукової літератури з дослідження феномену естетичного виховання, представлено зміст даного поняття, основні характеристики та якості естетично розвинутої людини. Здійснено аналіз поняття музичного виховання як складного діалектичного процесу розвитку художньо-творчих здібностей людини, здатності її до емоційного сприймання музики, розуміння, співпереживання та отримання від неї естетичної насолоди. Розкрито головне завдання музичного виховання школярів в умовах вільного доступу до музики будь-якої якості завдяки розвиненій інтернет-мережі, що полягає у формуванні музичної культури та набутті критичного мислення в даній галузі. Здійснено аналіз наукових праць стосовно музично-естетичного виховання, теоретичної бази дослідження даного феномену, його закономірностей та історичних аспектів розвитку. Визначено феномен музично-естетичного виховання школярів в умовах розвитку інформаційного суспільства та глобалізації як напрям естетичного виховання, який спрямовано на формування в учнів культурної компетентності, критичного мислення в галузі мистецтва, розвиток емоційно-чуттєвої та ціннісно-естетичної свідомості. Представлено певні умови ефективності музично-естетичного виховання школярів у сучасних закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Розроблено рекомендації щодо покращення музично-естетичного виховання сучасних школярів у нових соціокультурних умовах. Здійснено висновки стосовно того, що музично-естетичне виховання є важливий напрям роботи сучасного ЗЗСО, спрямований на формування музично-естетичної культури школярів; музично-естетична культура є інтегративною якістю особистості школяра, що базується на залученні до музичного мистецтва та сприяє розвитку його соціально-значущих якостей у контексті всебічного розвитку.

Ключові слова: естетичне виховання, музичне виховання, музично-естетичне виховання, сучасні школярі, ЗЗСО, розвиток

інформаційного суспільства та глобалізації, зміна світового соціокультурного середовища.

The article is devoted to the problem of improving music-aesthetic education of schoolchildren in conditions of change in the world socio-cultural environment as a consequence of development of the information society and globalization. The analysis of the scientific literature on the phenomenon of aesthetic education is conducted, the content of this concept, the main characteristics and qualities of an aesthetically developed person are presented. The concept of music education is analyzed. It is considered as a complex dialectical process of development of artistic-creative abilities of man, his ability to emotional perception of music, understanding, empathy and aesthetic pleasure from it. The article reveals the main task of music education of schoolchildren in the conditions of free access to music of any quality thanks to the developed Internet network, which consists in the formation of music culture and acquisition of critical thinking in this field. The analysis of scientific works on music-aesthetic education, the theoretical basis for the study of this phenomenon, its patterns and historical aspects of development, is conducted. The article defines the phenomenon of music-aesthetic education of schoolchildren in the conditions of development of information society and globalization as a direction of aesthetic education, which aims to form students' cultural competence, critical thinking in art, development of emotional-sensory and value-aesthetic consciousness. The conditions of efficiency of music-aesthetic education of schoolchildren in modern general secondary education institutions are presented. Recommendations for improving music-aesthetic education of modern schoolchildren in the new socio-cultural conditions have been developed. It is concluded that music-aesthetic education is an important area of modern general secondary education institutions, aimed at forming the musical-aesthetic culture of schoolchildren; musical-aesthetic culture is an integrative quality of the student's personality, based on involvement in the art of music and promotes development of its socially significant qualities in the context of comprehensive development.

Key words: aesthetic education, music education, music-aesthetic education, modern schoolchildren, general secondary education institution, development of information society and globalization, change of world socio-cultural environment.

УДК 37.091

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.44>

Федорець М.О.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри музичного

мистецтва та хореографії

Державного закладу

«Південноукраїнський національний

педагогічний університет

імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми. В умовах бурхливого розвитку інформаційного суспільства та глобалізації особливе значення набувають складні інтегративні властивості особистості, що впливають на її культурну сутність – духовні, моральні, інтелектуальні, емоційні, вольові, творчі та інші якості. До

таких інтегративних властивостей належить естетична культура, а також її складова – музично-естетична культура, що базується на залученні людини до одного з видів мистецтва – музики.

Розробка теоретичних основ музично-естетичного виховання особистості доводить, що

його метою у вузькому сенсі є формування музично-естетичної культури людини, що є складною, інтегративною якістю. Розвинена музично-естетична культура людини здатна через її музично-естетичні потреби стимулювати творчу активність і, як результат, сприяти всебічному розвитку особистості. Доведено, що процес організованого музично-естетичного виховання емоційно й інтелектуально збагачує культурно-освітнє середовище ЗЗСО, посилює позитивні виховні впливи на школярів.

Мета музично-естетичного виховання в широкому сенсі полягає у сприянні розвитку соціально-значущих якостей школярів шляхом перенесення естетичної свідомості, сформованої у процесі музично-естетичного виховання на широке коло позамузичних сфер діяльності, тобто, життєвих явищ навколишньої дійсності.

Наразі перед загальною середньою освітою України постає питання покращення музично-естетичного виховання школярів, що обумовлено низкою причин, у тому числі: необхідністю відновити пріоритет духовного розвитку особистості та людиноцентричності над матеріальними цінностями; важливістю набуття школярами культурної компетентності, гарного художньо-естетичного смаку, формування в них свідомо-критичного ставлення до глобально поширеної інтернет-мережі, завдяки якій мистецько-інформативний простір заповнено музичними творами сумнівної якості; необхідністю оволодіння вмінням відокремлювати дійсно художньо-цінні зразки музичного мистецтва від комерційних підробок, розуміння краси й досконалості творів класичної та народної музики.

Разом із тим, практика доводить, що в наш час саме на щаблі загальної середньої освіти музично-естетичне виховання часто скорочується або ж зовсім «згортається» під приводом вирішення «більш важливіших» освітніх завдань. Тому сьогодні вкрай необхідно є науково обґрунтована переоцінка важливості музично-естетичного виховання школярів у нових соціально-культурних умовах, переосмислення його цілей і завдань, розробка продуктивних технологічних інструментів, адаптованих до вимог сучасної освіти. У даному контексті, проблема відродження та модернізації музично-естетичного виховання в українських ЗЗСО вимагає не стільки організаційно-управлінського, скільки науково-методичного рішення. Науковий характер проблеми підтверджується наявністю необхідних передумов, що об'єктивно склались у педагогічній науці та практиці в першій третині XXI століття.

Мета статті полягає в аналізі й узагальненні наукових досліджень стосовно феномену музично-естетичного виховання, уточненні поняття музично-естетичної культури школяра в умовах розвитку інформаційного суспільства

та глобалізації, а також у розробці рекомендацій стосовно покращення музично-естетичного виховання сучасних школярів.

Методи дослідження. З метою здійснення даного дослідження використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних методів, а саме: теоретичний аналіз опублікованих наукових джерел, педагогічне спостереження й порівняння, організаційно-технологічне моделювання.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння феномену музично-естетичного виховання, доцільно розглянути більш детально поняття його основних складових – естетичного виховання та музичного виховання.

Філософське осмислення явища *естетичного* (грец. *aisthētikos* – почуттєвий) *виховання* міститься у працях багатьох учених, починаючи із давнини й до наших днів. Ідеться про роботи Аеллеса, Евфранора, Зевксіда, К. Гавриловця, Г. Гачева, М. Гончаренка, О. Гуліги, І. Зюзяна, Д. Джола, Ю. Кристеві, В. Крутоса, Т. Скорик, В. Шацької, Ф. Шіллера, Ф. Шеллінга, А. Щербо та ін. У працях Ю. Борєєва, А. Бурова, М. Капустіна, Є. Квятковського, Н. Кіященко, Б. Лихачова, Б. Неменського та ін., представлені концепції естетичного виховання особистості, до положень яких належить ідея про цілісність естетичної культури людини, можливості її розвитку у процесі праці, повсякденного життя, а частіше – в осмисленні та творчому перетворенні явищ мистецтва. Ідею В. Сухомлинського «Через красиве – до людського» підтвердили вчені О. Щербо, Д. Джола, К. Гавриловець, І. Казимирська та ін. На думку О. Щербо та Д. Джола, здібності, які набуваються у процесі естетичного виховання, обумовлюють формування певних важливих якостей особистості [8].

Згідно з Українським педагогічним словником, естетичне виховання є складовою частиною виховного процесу, безпосередньо спрямованою на «формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості», на «розвиток здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини». Естетичне виховання людини передусім пов'язане з вихованням «гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах» [2, с. 119].

Естетично розвинена людина, як правило, повна оптимізму, помічає нове та прекрасне в оточуючій дійсності, здатна «жити цілеспрямованим і внутрішньо змістовним життям у звичайних, повсякденних умовах» [7]. Достатньо розвинена творча уява «обумовлює таку рису особистості, як натхнення», тому «діяльність такої людини, її ставлення до життя стає емоційно піднесеними» [там само].

Поняття «*музичне виховання*» Український педагогічний словник трактує як «процес цілеспрямованого

пізнання музики, розвиток музично-естетичних смаків людини, збагачення її музичної культури та здібностей» [2, с. 219]. Сучасні вчені розглядають музичне виховання «як складний діалектичний процес розвитку художньо-творчих здібностей особистості», як здатність до «естетичного сприймання й переживання музики у процесі якого розвивається інтерес до музики, вдосконалюється здатність розуміти музичне мистецтво, співпереживати, сприймати його з естетичною насолодою» [6, с. 80]. В умовах зміни світового соціокультурного середовища та вільного доступу до музики будь-якої якості завдяки розвиненій інтернет-мережі, головним завданням музичного виховання в ЗЗСО є формування у школярів достатньої музичної культури, а разом із цим, – набуття критичного мислення в галузі музичного мистецтва.

До основних засобів сучасного музичного виховання, насамперед, фахівці відносять загальну музичну освіту та практичну музичну діяльність. Тому в перебігу музичного виховання сучасних школярів особлива роль належить ефективності освітнього процесу ЗЗСО, хоча велике значення також мають вплив навколишнього середовища та музичного оточення в родині.

О. Рудницька, Г. Падалка визначають, що процес «зв'язку особистості з музичним мистецтвом має процесуальний характер і відбувається на емоційному, інтелектуальному та творчому рівнях». Першоосновою зв'язку з музичним мистецтвом є емоційно-чуттєва активність школярів, які у процесі сприймання музичних творів емоційно реагують, співпереживають, насолоджуються почутим, відчувають задоволення від «спілкування» з прекрасним у мистецтві [5, с. 127].

На думку О. Олексюк, музичне виховання є «спеціально організованим процесом, метою якого є розвиток особистісних якостей і музичних здібностей дитини засобами музичного мистецтва та цілеспрямоване пізнання учнями явищ музичного мистецтва» [4, с. 9].

Над концепціями та теоріями музично-естетичного виховання працювали Е. Абдуллін, Ю. Алієв, О. Апраксина, О. Аспієва, Б. Асаф'єв, А. Базіков, Д. Кабалевський, С. Казакова, Л. Матвєєва, М. Ляшко, Є. Ніколаєва, О. Ростовський, О. Сироєжко, Б. Яворський та ін. Ученими виділено найважливіші методологічні положення, які стосуються естетичного виховання особистості, оснований на одному з найбільш поширених видів мистецтва – музичному мистецтві [1, с. 5].

Теоретичну базу дослідження музично-естетичного виховання учнів на даному етапі представлено роботами Л. Буркової, Є. Давидової, С. Здорової, Л. Іванової, С. Куракіна, Ж. Латишевої, Є. Левіт, Л. Слуцької та ін. На основі педагогічного досвіду авторами виявлено закономірності формування музично-естетичної культури особистості за умов

сучасного освітнього процесу. У працях Т. Гризоголової, І. Зязюна, Л. Коваль, Г. Масол, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалка, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Семашка, Т. Танько, Г. Шевченка, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін. представлені історичні аспекти розвитку музично-естетичного виховання в Україні та концепції його модернізації. Л. Коваль, Л. Масол, О. Михайличенко, В. Орлов, О. Ростовський, Г. Падалка, О. Рудницька та інші працювали над розробкою питань еволюції форм і методів загальної музичної освіти [3, с. 172]. О. Буров, В. Медушевський, А. Мелік-Пашаєв, Н. Миропольська, Б. Неменський та ін. розкрили певні аспекти розвитку естетичної культури засобами мистецтва, формування художньої свідомості, естетичного почуття, художньо-естетичного смаку тощо. Значним внеском у розвиток теорії та практики музично-естетичного виховання є роботи В. Крутоуса, М. Кіященка, М. Лейзерова, Б. Лихачова, В. Мартінова, В. Міхальова, О. Олексюк, Р. Семашко, Л. Смирнової, Т. Танько та ін. [3, с. 172].

Аналіз літератури, педагогічні спостереження та організаційно-технологічне моделювання з теми дослідження дають змогу визначити явище музично-естетичного виховання школярів в умовах розвитку інформаційного суспільства та глобалізації як напрям естетичного виховання в системі роботи ЗЗСО, завдяки якому має бути забезпечено розв'язання певних взаємопов'язаних завдань: формування у школярів культурної компетентності та критичного мислення в галузі мистецтва, розвиток емоційно-чуттєвої та ціннісно-естетичної свідомості, актуалізація їх духовно-естетичних потреб та організація творчої діяльності, що відбувається через цілеспрямоване, кероване емоційне сприйняття й засвоєння явищ музичного мистецтва, які відповідають сучасним загальноприйнятим естетичним критеріям.

У роботах учених можна виділити певні умови ефективності музично-естетичного виховання школярів у сучасних ЗЗСО, які стосуються: комплексного характеру музично-естетичного виховання, його інтеграції в інші види виховання та напрями освітнього процесу; змісту виховної діяльності, що представлено синтезом різних видів мистецтв, зв'язком музичних образів із реальним життям та відбором високоякісного, емоційно насиченого музичного матеріалу; використання продуктивних освітніх методів і технологій, поширених у світі; суб'єктів виховної діяльності, що обумовлено розвитком суб'єктної позиції школярів у музично-естетичній діяльності (слухач, виконавець, творець), здійсненням рефлексії музичних образів, виявленням естетичного сенсу музичних творів, розумінням естетичних критеріїв, формулюванням індивідуальних естетично-оціночних уявлень; результатів виховної діяльності – використання досягнень музично-естетичного виховання для

розвитку особистих соціально-значущих якостей школярів (емоційних, інтелектуальних, духовно-моральних); управління виховною діяльністю ЗЗСО, – прогнозування, аналіз, контроль та корекцію розвитку музично-естетичної культури особистості в перебігу роботи закладу освіти, а також постійний моніторинг ефективності системи виховної роботи як середовища музично-естетичного розвитку школярів [1, с. 14].

Водночас, варто наголосити, що в умовах розвитку інформаційного суспільства та глобалізації проблема музично-естетичного виховання школярів у ЗЗСО України є недостатньо розробленою, як мінімум, у двох аспектах: щодо модернізації загальної музичної освіти, як основи даного напрямку виховної роботи, а також у зв'язку з недооцінкою потенційних можливостей музично-естетичної культури впливати на формування соціально-значущих якостей особистості. У зв'язку з цим, робота деяких українських ЗЗСО в нових умовах, на наш погляд, потребує певних рекомендацій щодо організації музично-естетичного виховання сучасних школярів. Отже, практика музично-естетичного виховання сучасних школярів має базуватися: на принципах компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу до виховання, що обумовлено природовідповідністю, культуровідповідністю, гуманістичною та суспільною спрямованістю освітнього процесу; на загальних засадах естетичного виховання, які містять активно-діяльнісний підхід, розвиток духовно-естетичних потреб особистості, поширення естетичних критеріїв на широке коло явищ навколишньої дійсності; на основі постійної модернізації загальної музичної освіти, включно змісту та методико-технологічного забезпечення викладання навчальних дисциплін «Музичне мистецтво» та «Мистецтво», організації художньо-естетичного середовища у ЗЗСО, відповідних класах, у родині учнів, а також створення передумов для отримання школярами естетичної насолоди на уроках музичного мистецтва, під час позаурочної творчої діяльності, відвідуванні театральних-концертних установ тощо.

У перебігу дослідження визначено рівні сформованості музично-естетичної культури школярів. *Критичний рівень* музично-естетичної культури характеризує стан, коли школяр майже не виявляє естетичного ставлення до явищ музичного мистецтва через відсутність досвіду художньо-емоційного переживання. *Низький рівень* пов'язано зі станом розвитку школяра, за якого естетичне ставлення до явищ музичного мистецтва не визначено стійким інтересом і не відповідає естетичним канонам суспільства. *Середній рівень* обумовлено станом, коли в діяльності школяра є прояви музично-естетичного ставлення, об'єктивно-критичні оцінки явищ музичного мистецтва, розуміння музичних образів, мотивована

музично-естетична діяльність, але не відбувається естетизація позамузичних сфер діяльності, тобто, відсутній вплив музично-естетичної культури на процес формування соціально-значущих якостей. *Високий рівень* розвитку музично-естетичної культури характеризується не тільки стійкими проявами в музично-естетичній діяльності школяра, а також впливом на інші види матеріальної та духовної діяльності в контексті використання загальноприйнятих естетичних критеріїв.

Висновки. Музично-естетичне виховання є напрямом естетичного виховання школярів, обумовленого актуалізацією їх духовно-естетичних потреб і творчої діяльності, завдяки чому через організоване, цілеспрямоване, кероване сприйняття та емоційне переживання найкращих творів класичної, народної, естрадної музики відбувається формування емоційно-чуттєвої, ціннісно-естетичної свідомості, здатності сприймати, оцінювати й перетворювати музику з використанням естетичних критеріїв, характерних для нового етапу соціокультурного розвитку суспільства. Музично-естетичне виховання є важливим напрямом освітнього процесу сучасного ЗЗСО, що спрямовано на формування музично-естетичної культури школярів.

Система музично-естетичного виховання школярів в умовах розвитку інформаційного суспільства та глобалізації має бути сукупністю необхідних і достатніх компонентів освітнього процесу сучасного ЗЗСО: змісту та методико-технологічного забезпечення викладання навчальних дисциплін, зокрема дисциплін «Музичне мистецтво» та «Мистецтво», організації позакласної творчої діяльності учнів, різних аспектів виховної роботи закладу, а також явищ музичного життя зовнішнього соціокультурного середовища, за допомогою чого з'являється можливість формувати достатню музично-естетичну культуру в контексті всебічного розвитку сучасних школярів.

Музично-естетична культура є інтегративною якістю особистості, що базується на залученні людини до музичного мистецтва. Сформована в результаті музично-естетичного виховання, вона сприяє розвитку соціально-значущих якостей школяра, перенесенню естетичної свідомості на широке коло життєвих явищ навколишньої дійсності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. *Віхи в історії античної естетики.* (1988). Київ: Мистецтво. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Kobiv/Vikhy_v_istorii_antychnoi_estetyky_zbirka.pdf
2. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник.* Київ: Либідь.
3. Ляшко, М. (2017). Музично-естетичне виховання як один з найважливіших факторів формування духовної культури особистості засобами фольклору. *Молодий вчений*, 12 (52). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/42.pdf>

4. Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка*. Київ: КНУКіМ.

5. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.

6. Сироєжко, О. В. (2019). Музично-естетичне виховання підлітків як науково-педагогічна проблема.

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 65 (1), 79-83.

7. *Шляхи та методи підвищення ефективності роботи з естетичного виховання учнів* (2011). URL: <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14684/>

8. Щербо, А. Б., Джола, Д. Н. (1980). *Красота воспитывает человека*. Київ: Радянська школа.

РОЗДІЛ 8. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У СУЧАСНИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE MODERN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

У статті визначено основні педагогічні умови інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у сучасний заклад дошкільної освіти. Розкрито поняття «інклюзивна освіта», «інтеграція», охарактеризовано типи інтеграції, компоненти освітнього середовища у дошкільних групах. Проведено аналіз законодавчих та нормативно-правових документів щодо питання інтеграції в освіті України. Встановлено, що процес інтегрування дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами до освітнього простору навчальних закладів передбачає: поступову підготовку педагогічних кадрів, створення інклюзивного навчального середовища; кваліфіковану діагностику психофізичного розвитку дитини дошкільного віку через ІРЦ, та своєчасне надання консультативно-інформаційної підтримки педагогам; ознайомлення працівників закладу дошкільної освіти, батьків дитини з нормативно-правовою базою, що закріплює правові засади здобуття освіти; спеціальну підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів, які працюватимуть в інклюзивних групах; використання потенціалу педагогічного колективу спеціальних шкіл. Особливу увагу слід приділити розробці та удосконаленню спеціальних навчальних планів, програм, з урахуванням вимог особистісно-діяльнісного підходу в освіті дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. У статті представлено зміст спеціальної підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, результати дослідження проведеного на базі кафедри дошкільної та початкової освіти Запорізького національного університету.

Ключові слова: інтеграція, інклюзія, інтегроване навчання, діти з особливими освітніми потребами, педагогічні умови.

The article identifies the main pedagogical conditions for the integration of children with special educational needs in a modern preschool institution. The concepts of "inclusive education", "integration" are revealed, the types of integration, components of the educational environment in preschool groups are characterized. The analysis of legislative and normative-legal documents on the issue of integration in education of Ukraine is carried out. It is established that the process of integration of preschool children with special educational needs into the educational space of educational institutions involves: gradual training of qualified personnel and changing the attitude of society to children of this category; creating an inclusive learning environment; qualified diagnostics of psychophysical development of a preschool child through the IRC, and timely provision of advisory and informational support to teachers; appropriate support of various specialists (defectologist, assistant educator, psychologist, medical worker, social worker, etc.); acquaintance of employees of the preschool institution, parents of the child with the legal framework that establishes the legal basis for education; special training and retraining of teachers who will work in inclusive groups with children with special educational needs; using the potential of the teaching staff of special schools as educational and methodological resource centers. Particular attention should be paid to the development and improvement of special curricula, programs, taking into account the requirements of the personal-activity approach in the education of preschool children with special educational needs. The article presents the content of special training of teachers to work in inclusive groups of preschool education, the results of a study conducted on the basis of the Department of Preschool and Primary Education of Zaporizhzhia National University.

Key words: integration, inclusion, integrated learning, children with special educational needs, pedagogical conditions.

УДК 373.2-056.2/3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.45>

Скірко Г.З.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Запорізького національного
університету

Чорна Г.В.,
викладач кафедри дошкільної
та початкової освіти
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процес демократизації українського суспільства передбачає поширення ідеї гуманізації освіти, а ринкова економіка та зміна системи соціально-політичного облаштування України визначає нові вимоги до організації освітнього процесу дітей дошкільного віку які мають порушення психофізичного розвитку. Необхідно забезпечити рівні можливості для всіх без винятку громадян здобувати освіту, та створити умови для їх активної участі у житті суспільства. Так зазначено в нормативно – правових документах: « Заклади освіти

створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей» [12]. Інтеграція дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами до навчальних закладів освіти України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики.

Активізація в Україні законотворчої діяльності, стосовно надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, сприяла ухваленню низки

нормативно-правових документів. Як зазначається в офіційних документах на рівні державних програм, необхідне інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір. Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів передбачає їх поступове інтегрування до дитячих дошкільних закладів і загальноосвітніх шкіл [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах» вперше був організований Всеукраїнським фондом «Крок за кроком», спільно з МОН України. Основною метою експерименту було формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку. Гіпотеза дослідження ґрунтувалася на твердженні, що інтегровані колективи можуть забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку досягнення індивідуально високих показників особистісного розвитку, усвідомлення самоцінності цього розвитку для життєдіяльності індивіда. З іншого боку, такі колективи забезпечать можливості для здорових дітей бережливо ставитися до потенціалу, дарованого їм природою, запобігати здійсненню деструктивних кроків [10].

Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами. Так, зокрема в Закон «Про освіту», введено поняття інклюзивного навчального закладу, а Кабінетом Міністрів України затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах про інклюзивне навчання» [11].

Визнання інтегрованого навчального середовища як пріоритетного, започатковано в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів», затверджених на 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН. Вперше було визначено, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інтегрованому середовищі повинно відповідати таким умовам: передбачається для таких дітей забезпечення допоміжних послуг; відповідальність за освіту неповносправних громадян покладено на органи загальної освіти; до процесу навчання мають бути залучені на всіх рівнях батьківські громади та організації інвалідів [13; 14].

Саламанська декларація наголошує на тому, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби, тому необхідно діяти в напрямі створення «Школи для

всіх». Такі навчальні заклади об'єднують всіх, враховують відмінності, сприяють процесу навчання і відповідають індивідуальним потребам кожного. Ця політика повинна бути складовою нової соціальної й економічної політики кожної демократичної країни [15; 16].

Про важливість освітніх інтеграційних процесів наголошував також Л. Виготський. Він говорив про необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей звичайного розвитку: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнений світ, де все прилаштовано і пристосовано до дефекту життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізолюваного світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізолюваності й посилюють її сегрегацію. Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальна виучка зводиться майже нанівець» [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема організації інклюзивної освіти у типових дошкільних навчальних закладах, соціалізація дітей з особливими освітніми потребами до нового середовища, труднощі педагогів та батьків в організації цього процесу висвітлені у багатьох дослідженнях. Однак, педагогічні умови, що впливають на інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами у сучасний заклад дошкільної освіти ще не достатньо розкриті, тому це питання є на сьогодні актуальним.

Мета статті. Визначити та обґрунтувати основні педагогічні умови, що впливають на інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами у сучасний заклад дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає в своїх наукових дослідженнях А. Колупаєва, педагогічними основами які можуть бути визначальними для здійснення інтеграційних процесів в системі здобуття освіти є:

- стійка соціальна державна політика, зорієнтована на інтеграцію всіх без винятку членів суспільства;
- реалізація практик ранньої інтервенції і проведення корекційно-розвивальних заходів;
- соціальна підтримка і допомога сім'ям дітей з обмеженими можливостями;
- обмеження практики навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах сегрегації;
- розробка законодавчої бази інтегрованого та інклюзивного навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку;
- створення і розширення системи освітньої і професійно-трудової підготовки й інтеграції осіб

з порушеннями розвитку в державні і недержавні структури;

– формування толерантного ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Реалізація ідеї інтеграції, як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи спеціальної освіти, жодною мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти [5; 4; 6]

Як зазначають науковці (В. Засенко, Ю. Найда, Н. Софій), комфортне, емоційно підтримуюче, стимулююче середовище забезпечує кожній дитині інтерес до пізнання, сприяє навчанню, співпраці й особистому розвитку. Основні взаємопов'язані компоненти освітнього середовища у дошкільних групах: фізичне середовище (організація і дизайн групової кімнати, що охоплює центри діяльності, навчальні матеріали, іграшки, меблі); соціальне (взаємодія, яка відбувається у дошкільній групі між дітьми, дітьми і педагогами, дітьми, педагогами і батьками), та структурне середовище (яке включає час, послідовність, тривалість видів діяльності впродовж дня) [4]. Для створення інклюзивного освітнього середовища потрібно: враховувати індивідуальні потреби та можливості кожної дитини, особливості універсального дизайну в освіті, взаємодіяти з батьками та командою закладу освіти» [4].

Особливості інклюзивного підходу, за твердженнями Ю. Найди, О. Патрикесвої, Н. Софій, В. Шинкаренка, спрямовані на створення та розвиток інклюзивного навчального середовища в закладах дошкільної освіти для всіх учасників освітнього процесу. Інклюзія починається з того, що визнається наявність відмінностей між дітьми які враховуються і є основою подальшого освітнього процесу [4]. Визначення поняття «інтеграція» дає А. Колупаєва, яка стверджує що: «Інтеграція – зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами в загальний освітній простір». Автор розглядає типи інтеграції:

1. Соціальна – діти-інваліди можуть брати участь у позакласній діяльності разом з іншими дітьми (харчування, ігри, екскурсії тощо) як у дошкільних, так і в загальноосвітніх закладах освіти, однак, вони не навчаються разом.

2. Функціональна – діти з особливими потребами та їхні однолітки навчаються в одному класі.

3. Зворотна – «здорові» діти відвідують спецшколу.

4. Спонтанна або неконтрольована – діти-інваліди відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки (існують підстави вважати, що у багатьох країнах чимало таких дітей залишаються навчатися на повторний рік) [5, с. 6; 7].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення

основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзивна освіта (інклюзія – (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [9].

Відповідно до ширшого розуміння інклюзивної освіти та міжнародних документів, діти з особливими потребами – це особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти – представники національних меншин, діти – представники релігійних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД/ВІЛ та інші). В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» використовується у вужчому розумінні інклюзивної освіти й охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю [8].

На думку В. Андреева, педагогічні умови являють собою результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1, с. 86]. Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Згідно психолого-педагогічних досліджень педагогічні умови слід розуміти як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості чи групи людей. У цьому контексті умови є динамічним регулятором інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних чинників навчання.

Педагогічні умови включають до своєї структури такі компоненти: нормативна база, зміст освіти, матеріально-технічна база, технології навчання, навчально-методичне забезпечення, міжособистісна взаємодія учасників навчального процесу і психологічний мікроклімат. Від вибору тих чи інших компонентів і їх взаємодії залежить ефективність досягнення поставленої мети освітнього процесу [2, с. 242].

Як засвідчують наші дослідження проведені на базі кафедри дошкільної та початкової освіти Запорізького національного університету, тільки 35% вихователів закладів дошкільної освіти ознайомлені з методикою роботи в інклюзивних групах; 56% освітніх закладів не створили інклюзивного навчального середовища для дітей означеної категорії; 84% дітей отримують своєчасну і кваліфіковану діагностику психофізичного розвитку через інклюзивно-ресурсні центри, однак, своєчасного надання консультативно-інформаційної підтримки адміністрація і спеціалісти інклюзивного навчального закладу не отримують. Не використовується потенціал спеціалізованих закладів освіти, їх педагогічні кадри, навчальний та дидактичний матеріал, технічні засоби.

Ознайомлення педагогічних працівників закладів дошкільної освіти з нормативно-правовою базою стосовно інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами займає лише 24%. Спеціальна підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів які будуть працювати в інклюзивних групах з дітьми з особливими освітніми потребами, що проводиться по спеціальності 012 «Дошкільна освіта» передбачає вивчення на курсі «Логопедія» теми навчальних занять: «Науково-теоретичні основи логопедії», «Реалії та перспективи спеціальної освіти», «Нормативно правове забезпечення впровадження інклюзивної освіти», «Зміст логопедичної роботи при ускладнених вадах розвитку дитини», «Структура Індивідуальної програми розвитку дитини». Особливо в плані створення індивідуальних програм розвитку для кожної дитини, розглядається специфіка роботи з додатковими фахівцями, здійснюється вивчення практики спільного викладання педагогів. Однією з характерних рис і запорукою успішного інклюзивного навчання є розроблення індивідуальної програми розвитку кожної дитини, а це потребує додаткового вивчення. Система спеціальних закладів світу для дітей з особливими освітніми потребами в Запорізькій області досліджується студентами і встановлено, що 11 закладів дошкільної освіти працюють для вихованців з порушенням мови і затримкою психічного розвитку.

Висновки. У статті розкрито поняття «інклюзивна освіта», «інтеграція», представлено типи інтеграції. Визначено основні педагогічні умови щодо оптимізації процесу інтегрування дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами до освітнього простору закладів освіти:

- інтегрування дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в заклади дошкільної освіти має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії;
- створення та розвиток в дошкільних навчальних закладах інклюзивного навчального

середовища для всіх учасників освітнього процесу;

- своєчасна та кваліфікована діагностика психофізичного розвитку дитини дошкільного віку через ІРЦ, та надання консультативно-інформаційної підтримки педагогам, батькам;

- інтегроване навчання дітей передбачає відповідний супровід фахівців, різних спеціальностей (асистент вихователя, психолог, медичний працівник, соціальний працівник, масажист ін.)

- опрацювання працівниками навчального закладу, батьками дитини законодавчих актів стосовно інклюзивного навчання;

- спеціальна підготовка і перепідготовки педагогічних кадрів які будуть працювати в інклюзивних групах з дітьми з особливими освітніми потребами, особливо в плані створення індивідуальних програм розвитку для кожної дитини, роботи з колективом;

- використання потенціалу педагогічних колективів спеціальних шкіл в якості консультантів, спеціалістів окремих напрямків;

- розробка спеціальних навчальних планів, програм, з урахуванням вимог особистісно-діяльнісного підходу в освіті дітей з особливими освітніми потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреев В. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. Москва : Высш. шк., 1981. 240 с.
2. Бабанский Ю. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
3. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2001. 304
4. Індекс інклюзії : дошкільний навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / кол. упоряд. : О. О. Патрикеева, Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, Ю. М. Найда. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с.
5. Колупаєва А. А. Проблеми інтегрування дітей з психофізичними особливостями у загальноосвітній простір України. *Сучасні проблеми організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку*. Кам'янець-Подільський, 2006. Вип. 6. С. 144-147.
6. Колупаєва А. А. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір як напрям гуманізації системи освіти. *Інклюзивна освіта : стан і перспективи розвитку в Україні* : наук.-метод. зб. Київ : Крок за кроком. 2007. С. 14-20.
7. Колупаєва А. А. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір як напрям гуманізації системи освіти // *Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні*. – К.: Крок за кроком. – 2007. – С. 14-20.
8. Конвенція про права осіб з інвалідністю : міжнародний договір від 13.12.2006 р. № 995_g71. Дата оновлення : 06.07.2016. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.
9. Крижанівська О. П., Каленська О. О. Етимологія поняття «Діти з особливими потребами у вітчиз-

няному освітньому просторі. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Політологія. Соціологія. Право. 2012. № 3 (15). С. 87-91.

10. Критерії якості дошкільної освіти : звіт за результатами дослідження в межах міжнародного проекту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм» (ECERS). URL: <http://ussf.kiev.ua/ccdeditions/328/>.

11. Науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах» (2001 – 2007 рр.). URL: http://www.ussf.kiev.ua/ie_scientific_pedagogical_experiment/.

12. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : постанова

Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-p#Text>.

13. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 06.04.2022. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

14. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів : Резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 20.12.1993 р. № 48/96. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306#Text.

15. Софій Н. З. Спільність зусиль : фахівці в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2016. 108 с.

16. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94.

ВИВЧЕННЯ ТЕРМІНІВ СИНТАКСИСУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИSTUDY OF SYNTAX TERMS IN THE PROCESS
OF TRAINING UKRAINIAN LANGUAGE TEACHERS

У матеріалі статті автори порушують проблему важливого місця викладання другого розділу граматики сучасної української літературної мови – синтаксису у процесі підготовки бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта (українська мова і література). Проаналізовано особливості вивчення термінів синтаксису у педагогічних ЗВО, визначено пріоритети у висвітленні синтаксичних явищ. У статті досліджено питання про значення спостереження над трьома одиницями синтаксичного рівня: словосполученням, реченням і складним синтаксичним цілим при вивченні граматики сучасної української літературної мови у закладах вищої освіти.

Характеризовано особливості викладання синтаксичної термінології, описано особливості будови та типології термінів на позначення синтаксичних явищ, які дібрано з мови твору-збірки «Українські народні пісні» (упорядники: З. Василенко, М. Гордійчук), яка є взірцем українського художнього слова та різнобарв'я словоформ. Статтю створено на авторському дослідженні та одержаних результатах.

Мета роботи – встановити методичні особливості вивчення термінів при опрацюванні матеріалу з синтаксису, виявити характерну для терміна однозначність, коли ним називають словосполучення певного типу, конкретну реченнєву структуру, розкривають диференційні ознаки складних речень з різними типами синтаксичних зв'язків, та довести значення системно-структурного дослідження у вивченні українських лінгвістичних термінів.

Методологія. Сама дисципліна «Сучасна українська літературна мова» є основною формою організації наукового пізнання, адже мета викладання дисципліни – формування у студентів загальних і фахових компетентностей, систематизованих теоретичних знань про характеристики явищ української мови; ознайомлення студентів з сучасними синтаксичними течіями. Використано суму методів і принципів дослідження, які застосовано як елементи дисциплінарної методології. Виокремлено, зокрема, емпіричні методи наукового дослідження: спостереження, узагальнення. Інформація, яку отримано за допомогою цих методів, є основою для подальших розвідок у характеристиці та зіставленні мовних процесів. Це важливо тому, що у процесі навчання формуємо такий програмний результат навчання, наприклад: ПРН – обізнаний із елементами теоретичного й експериментального (пробного) дослідження в професійній сфері та методами їхньої реалізації.

У викладанні українського синтаксису, а саме: вивченні закономірностей, що діють у будові мови, велике значення має структурне дослідження.

Наукова новизна. Необхідність опрацюваної теми визначено тому, що в методичці викладання українського синтаксису немає достатньо широких праць, у яких би комплексно описувалися особливості термінів для відображення трьох синтаксичних одиниць.

Висновки. Вивчення та опис термінологічних процесів у синтаксисі сучасної української літературної мови на заняттях у педагогічних закладах вищої освіти ефективно за допомогою ілюстративних прикладів. Мова художніх, наукових творів, на нашому прикладі праці «Українські народні пісні» (упорядники: З. Василенко, М. Гордійчук), – важливий матеріал для диференціації та коментування термінів, що позначають синтаксичні явища. У процесі підготовки майбутніх вчителів української мови викладачі повинні надати матеріал, у тому числі і терміни, з простого і складного синтаксису сучасної української літературної мови, щоб студенти отримали суму знань, яка буде становити основу для вироблення фахових умінь і навиків, та бути основою для знання синтаксичної структури та синтаксичних засобів.

Актуальність і значення праці зумовлені необхідністю розширення теоретичної бази знань у бакалаврів з питань одного з найважливіших розділів граматики – синтаксису.

Ключові слова: терміни синтаксису, простий синтаксис, складний синтаксис, словосполучення, речення, текст.

In the article, the authors raise the issue of the important place of teaching the second chapter of grammar of modern Ukrainian literary language – syntax in the process of preparing bachelors in 014 Secondary Education (Ukrainian language and literature). The peculiarities of studying the terms of syntax in pedagogical Institutions of higher education are analyzed, the priorities in the coverage of syntactic phenomena are determined. The article examines the importance of observing three units of syntactic level: phrases, sentences and complex syntactic wholes in the study of grammar of modern Ukrainian literary language in higher education institutions.

The peculiarities of teaching syntactic terminology are characterized, the peculiarities of structure and typology of terms to denote syntactic phenomena are described, which are selected from the language of the work-collection «Ukrainian folk songs» (compilers: Z. Vasylenko, M. Gordiychuk), which is a model of Ukrainian artistic word and word forms. The article is based on the author's research and the obtained results.

The aim of the work is to establish methodological features of studying terms in syntax processing, to identify unambiguous characteristic of the term, when it is called a phrase of a certain

УДК 811.161.2'37'367.335
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.46>

Чубань Т.В.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри української лінгвістики
та методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Кардаш Л.В.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри української лінгвістики
та методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

type, a specific sentence structure, reveal the differential features of complex sentences with different types of syntactic connections, and prove the value of system-structural research in the study of Ukrainian linguistic terms.

Methodology. The discipline «Modern Ukrainian Literary Language» is the main form of organization of scientific knowledge, because the purpose of teaching the discipline – the formation of students' general and professional competencies, systematized theoretical knowledge about the characteristics of the Ukrainian language; acquaintance of students with modern syntactic currents. The sum of research methods and principles used as elements of disciplinary methodology is used. Empirical methods of scientific research are singled out, in particular: observation, generalization. The information obtained with the help of these methods is the basis for further research in the characterization and comparison of language processes. This is important because in the learning process we form such a program learning outcome, for example: PRE – familiar with the elements of theoretical and experimental (trial) research in the professional field and methods of their implementation.

In the teaching of Ukrainian syntax, namely: the study of patterns that operate in the structure of language, structural research is of great importance.

Scientific novelty. The necessity of the studied topic is determined by the fact that in the methodology of teaching Ukrainian syntax there are not enough broad works that would comprehensively describe the features of terms to reflect the three syntactic units.

Conclusions. The study and description of terminological processes in the syntax of modern Ukrainian literary language in classes in pedagogical institutions of higher education is effective with the help of illustrative examples. The language of artistic and scientific works, on our example of the work «Ukrainian folk songs» (compilers: Z. Vasylenko, M. Hordiychuk), is an important material for differentiation and commenting on terms that denote syntactic phenomena. In the process of training future Ukrainian language teachers should provide material, including terms, on the simple and complex syntax of modern Ukrainian literary language, so that students gain a sum of knowledge that will form the basis for developing professional skills and be the basis for knowledge syntactic structure and syntactic means.

The relevance and importance of the work due to the need to expand the theoretical knowledge base of bachelors on one of the most important sections of grammar – syntax.

Key words: syntax terms, simple syntax, complex syntax, phrases, sentences, text.

Постановка проблеми. Проблема полягає у дослідженні значення емпіричних методів наукового дослідження: спостереження і узагальнення при вивченні термінів синтаксичного ярусу мовної системи, а також у доведенні значення структурного дослідження у вивченні української лінгвістичної термінології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях «Методика викладання української мови» (автори: Коваль Г. П., Суржук Т. Б.) [1] та «Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів» (автори: Коваль Г. П., Деркач Н. І., Наумчук М. М.) [2] надано відповідно до мети посібників допомогу студентам в оволодінні новими підходами та змістом навчання української мови у ЗЗСО, ефективними способами керівництва навчально-виховним процесом (методи, прийоми, засоби та форми), новими технологіями навчання та виховання.

Розвиток сучасної мовознавчої науки ставить проблему терміна і термінотворення в розряд актуальних проблем сьогодення.

Навчальні підручники з української мови для студентів ЗВО, що містять граматичні погляди і досягнення філологічної думки останніх років (К. Ф. Шульжук, І. Р. Вихованець, М. Т. Доленко, І. І. Дацюк, А. Г. Кващук, В. Д. Горяний, О. Д. Пономарів, А. П. Загнітко, П. С. Дудик, Н. Л. Іваницька, Н. В. Гуйванюк, В. М. Русанівський та ін.), орієнтують на розв'язання всіх питань, що передбачені робочою програмою дисципліни «Сучасна українська літературна мова».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Готуючи вчителів української мови, важливо навчити їх досконало володіти термінолексикою, а саме, вмінню правильно вживати терміни на позначення синтаксичних одиниць та відповідних словоформ у текстах різних стилів літературної мови, що стане на кінцевому етапі і результатом діяльності студентів як учителів української мови.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Головною метою цієї роботи є – довести значення змісту матеріалу для викладання та вивчення синтаксичної термінології української мови. Завдання – сприяти оволодінню новими підходами та ефективними способами навчання термінам, роз'яснення чи витлумачення значення терміна – дефініції.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ЗВО важливо проаналізувати максимум аспектів лінгвістичних досліджень синтаксичних одиниць, бо вони розкривають проблему варіантності та співвідношення їх, досліджують дериваційний аспект вивчення синтаксичних одиниць, що знаходить своє відображення у термінах. Тому, вивчаючи особливості семантичної будови синтаксичних одиниць аналізуємо їх роль у мові, адже синтаксис вивчає, з одного боку, сукупність синтаксичних одиниць, а з другого – правила функціонування цих одиниць. Студентам доводимо, що фундаментальними поняттями синтаксису є синтаксичні одиниці, а також тісно пов'язані з ними синтаксичні зв'язки і семантико-синтаксичні відношення, що позначають граматичними термінами.

Реалізація граматико-правописного спрямування викладання української мови у ЗВО є у змісті вивчення дисципліни «Сучасна українська літературна мова», а також роль практичних та лабораторних занять у вивченні синтаксичних одиниць, особливості науково-дослідної роботи студентів факультетів з підготовки учителів української мови. У працях з синтаксису описано, що речення і словосполучення є синтаксичними одиницями-конструкціями, а мінімальна синтаксична одиниця функціонує як компонент речення або словосполучення, речення – основна семантична одиниця й найбільша одиниця в мовній системі. Після речення, як найбільшої мовної одиниці, ми залишаємо сферу мови й потрапляємо у сферу мовлення, основним складником якого є текст.

Вивчаючи синтаксис та, відповідно, пояснюючи терміни, доводимо, що в ньому вивчаються

елементи різної складності: словосполучення, прості речення, складні речення і складне синтаксичне ціле, компоненти яких пов'язуються між собою по-різному. Лінгвісти розрізняють зв'язки на рівні слова, словоформ, членів речення і на рівні складових частин складного речення (І. Р. Вихованець, О. С. Мельничук, К. Ф. Шульжук та ін.).

Термін *синтаксис* іншомовного походження. Студентам пояснюють походження терміна *синтаксис*: з грецької мови – побудова, порядок, складання. У давньогрецькій мові слово *синтаксис* означало лад, шикування війська, бойовий порядок військової одиниці. Будучи за походженням військовим найменуванням, слово це стало означати згодом також відповідну за правилами даної мови побудову (лад) фраз, речень [3, с. 4].

Лінгвістичний термін *синтаксис* має значення: 1) певний складник мовної системи, а саме – моделі й закономірності побудови словосполучень, речень, способи їх взаємозв'язку; різновиди, характерні особливості й властивості цих одиниць і под., 2) наука, галузь мовознавства, яка вивчає, досліджує синтаксичний компонент мовної системи, класифікує, описує синтаксичні одиниці, виявляє способи їх компоновки, функції, структуру і под. [4, с. 12–13].

З визначення предмета другого розділу граматики – синтаксису видно, що в ньому вивчаються словосполучення, прості речення, складні речення і складне синтаксичне ціле, складові компоненти яких пов'язуються між собою по-різному. Тому обов'язково вводимо термін *зв'язок*. Тлумачення значень слова *зв'язок* є у третьому томі Словника української мови в 11 томах; серед них граматичне значення: відношення між словами, словосполученнями. Граматичний зв'язок – зв'язок, в який вступають слова, виконуючи роль головних і другорядних членів речення [5, с. 504].

Розрізняють два типи синтаксичних зв'язків: підрядний і сурядний.

Підрядний зв'язок – синтаксичний зв'язок, суть якого полягає у вказівці на граматичну залежність одного складника від іншого у словосполученні чи реченні, напр.: «*Ой щіт-щіт, ой щіт-щіт, Щітка маленька!*» [6, с. 164].

Сурядний зв'язок – це тип зв'язку, що позначає поєднання двох і більше рівноправних членів словосполучень, чи рівноправних частин у складносурядному реченні, напр.: «*Сніжок іде, метіль мете А з ясної зірки...*» [6, с. 238].

Усі визнають, що *словосполучення* складається не менше ніж з двох повнозначних слів, що воно організується за законами і правилами сполучення слів і їх форм, які властиві даній мові, і що воно виражає єдине, хоча і складне, розчленоване поняття, цілісне значення [7, с. 9], напр.: «*Та зацвіли фіялочки, зацвіли, Цілу гору камінную й закрили*» [6, с. 252]. Словосполучення, яке має

у своєму складі два компоненти, називається *елементарним* (І. Р. Вихованець), якщо членів словосполучення більше, то воно називається *неелементарним*, напр.: «*А тепер я велика, треба мені чоловіка, Ні старого, ні малого, середнього, молодого*» [6, с. 98].

Під час вивчення матеріалу з простого синтаксису розповідають, що є синтаксичний термін *речення*: речення – це типова синтаксична цілість, що об'єктивно існує в мові і мовленні, отже, й у розмовній мові та в розмовному мовленні [8, с. 61], напр.: «*А джміль із бджолою Підпоїли чаплю...*» [6, с. 167].

Із текстів пісень бачимо, що усна чи письмова форма викладу безпосередньо впливає на формально-семантичні співвідношення у системі простого синтаксису, що є доведенням того, що в мовленнєвій практиці спостерігаються взаємовпливи усного розмовного мовлення на писемне і писемного – на усне.

Термін *просте речення* означає таке речення, у якому є одна пара головних членів, або одна граматична основа, напр.: «*Ішли його дівки жати, Йой, йой, йой, йой, йой, йой!*» [6, с. 156]. Щодо ускладнень речень необхідно розтлумачити дані про однорідність, вказати, що всі члени речення можуть мати це явище, наприклад, присудки: «*Чабан вівці зганяє, З усіми ся прощає, Гей, гей, уха-ха, З усіми ся прощає*» [6, с. 107].

У розмовному мовленні, що відображено в українських народних піснях, часто бачимо явища синтаксичної надлишковості, напр.: «*Ой гай, гай, гай, гай зелененький*» [6, с. 98], та є і явища протилежного типу, наприклад, неповноти ситуативного типу чи контекстуальної неповноти.

Тому, *неповне речення* – це таке речення, в структурі якого немає якогось члена, але його можна зрозуміти з контексту чи ситуації мовлення, напр.: «*Коні вороні Порозпродала, А синів-соколів Порозгонила*» [6, с. 24] (із попередніх речень – *Жона*). Якщо для розуміння змісту повідомлення наявні усі члени речення, то таке речення називається *повним*, напр.: «*У неділю рано-пораненьку Проганяє та син свою ньеньку*» [6, с. 22].

У складі речень українських народних пісень часто є *звертання*, це – слово чи словосполучення, яке не є членом речення, а називає особу, напр.: «*Та й оце ж тобі та, мій синочок, своя воленька робить*» [6, с. 25], рідше метафоризований образ, до кого звертається мовець, напр.: «*Іди, іди, дощику, Зварю тобі борщику В полив'янім горщику!*» [6, с. 275].

Складне речення – це речення, у якому наявні два, напр.: «*А у другім садочку Та й зозуля кувала, А в третьому садочку Мати з сином стояла*» [6, с. 31] і більше предикативні центри, напр.: «*Е-е, дитино, Поїдемо по сіно, А я буду сіно класти, А ти будеш бички пастити!*» [6, с. 259].

Пояснюємо класифікацію складних речень щодо наявності чи відсутності сполучників і сполучних слів, вводячи терміни *сполучникові складні речення*, напр.: «*Ой послала мене мати Зеленого жита жати, А я жита не жала, В борозенці лежала*» [6, с. 158], і *безсполучникові складні речення*, напр.: «*Іди, ненько, тепер ти од мене: Будуть гості сьогодні у мене*» [6, с. 22].

Граматики виділяють третю синтаксичну одиницю – *текст*. Кожен текст, висвітлюючи якусь тему, містить у собі певний обсяг фактичних даних, конкретну інформацію. Передача інформації – це, власне, те, заради чого створюється текст, вважає І. Р. Вихованець [7, с. 164]. Важливою особливістю текстів пісень є стиль мовлення, який являє собою сукупність мовних засобів і прийомів, вибір яких зумовлений змістом, характером і метою пісенного твору. Мета автора тексту пісні – донести до слухача певну інформацію про явища, висловити свою думку. У текстах пісень ми відчуваємо ставлення автора до опису в пісні, автором яких є народ.

Усі терміни на позначення елементів синтаксичної структури стосуються літературної мови, яка виявляється у різних стилях, жанрах мови, в усній і писемній формах.

Висновки і пропозиції. Можемо зробити висновки, що ефективність лекційних і практичних занять з української мови у ЗВО залежить від теоретичного рівня змісту матеріалу, що вивчається, і підбору матеріалу для прикладів, які ілюструють терміни.

Синтаксичний термінологічний матеріал пропонуємо добирати, починаючи від слова *зв'язок*. Потім вивчаємо поетапно терміни на позначення синтаксису, словосполучення, простого речення, складного речення і тексту. Структура занять з української мови у ЗВО та вибір шляхів добору

мовного матеріалу для спостережень у процесі професійної підготовки студентів є сферою для подальших досліджень учених-дидактів.

У рамках отриманих результатів можна намітити перспективу подальшого студіювання у цьому напрямку: простеження ефективності певних методів та можливостей інноваційних технологій навчання у вивченні термінів українського синтаксису, адже синтаксичний ярус організований складно, а тому уможливіло розгляд трьох синтаксичних одиниць з різних боків і породжує певні аспекти їх дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коваль Г. П., Суржук Т. Б. Методика викладання української мови. Рекомендації до виконання науково-дослідної тематики: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2010. 368 с.
2. Коваль Г. П., Деркач Н. І., Наумчук М. М. Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів. Тернопіль: Астон, 2008. 287 с.
3. Горбачук В. Т. Синтаксис української літературної мови. Слов'янськ: Б. в., 1995. 28 с.
4. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису: монографія. Вид. 2-ге, виправл. і доп. Донецьк: ДонУ, 2007. 294 с.
5. Словник української мови: в 11 тт. АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Том 3. Київ: Наукова думка, 1970-1980.
6. Українські народні пісні. В двох книгах. Упорядники: З. Василенко, М. Гордійчук. Київ: Державне видавництво «Мистецтво», 1955. Книга друга. 414 с.
7. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Київ: Либідь, 1993. 366 с.
8. Дудик П. С. Синтаксис сучасного українського розмовного літературного мовлення. Київ: Наукова думка, 1973. 286 с.

РОЗДІЛ 10. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІСЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНИХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ З ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИTHE ENVIRONMENTAL APPROACH ON MODERN INTERDISCIPLINARY
RESEARCH ON THE DIGITALIZATION OF EDUCATION

У статті висвітлено основні особливості середовищного підходу, котрий передбачає інтеграцію й взаємний вплив різних методологічних підходів та можливість вивчати педагогічні проблеми у напрямі формування інформаційно-освітнього середовища на основі сучасних міждисциплінарних досліджень з цифровізації освіти, забезпечуючи при цьому комплексне бачення освітнього процесу. Зауважується, що важливим напрямом розробки середовищного підходу у сучасних міждисциплінарних дослідженнях з цифровізації освіти науковцями визнається реформування інформаційно-освітнього простору через створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища на основі педагогічно доцільного проєктування та застосування комп'ютерно орієнтованого методичного супроводу освітнього процесу. Середовищний підхід потрактовується у статті як технологія опосередкованого управління процесом формування особистості, що формує систему дидактичної взаємодії особистості з середовищем. Закцентовано увагу на тому, що середовищний підхід до організації освітнього процесу та конструювання змісту освіти набуває особливої актуальності у зв'язку з потужним розвитком глобальних освітніх інтернет-мереж та новітніх комп'ютерних технологій, моді освітнє середовище набуває ознак інноваційності. У статті враховано найважливіші критерії ефективності інформаційно-освітнього середовища, а саме: концептуально-змістова забезпеченість, застосування досвіду вітчизняних та зарубіжних освітніх новацій та теоретичне обґрунтування цілей і завдань підготовки фахівців. Розглядаються різні види інформаційного освітнього середовища, такі як електронне освітнє середовище. Висвітлено основні принципи функціонування інформаційного освітнього середовища: відкритості, «ресурсної надмірності», інтегративності, динамічності та інтерактивності. Розглянуто основні функції: освітню, розвивальну, виховну, рефлексивну та інформаційну.

Ключові слова: середовищний підхід, цифровізація освіти, інформаційно-освітнє

середовище, інноваційний освітній простір, електронне освітнє середовище.

The article highlights the main features of the environmental approach, which provides integration and mutual influence of different methodological approaches and the ability to study pedagogical problems in the formation of an information educational environment based on modern interdisciplinary research on the digitalization of education while providing a comprehensive vision of the educational process. It is noted that an important direction in the development of an environmental approach in modern interdisciplinary research on the digitalization of education is the reform of information and educational space through the creation of innovative information and educational environments based on pedagogically appropriate design and computer-based methodological support of the educational process. The environmental approach is interpreted in the article as a technology of indirect management of the process of personality formation, which forms a system of didactic interaction of the individual with the environment. As emphasis is placed on the fact that the environmental approach to the organization of the educational process and the construction of educational content becomes especially relevant due to the strong development of global educational online networks and the latest computer technology, the educational environment acquires signs of innovation. The article takes into account the most important criteria for the effectiveness of information and the educational environment, namely: concept and content, application of domestic and foreign educational innovations, and theoretical justification of the goals and objectives of training. Different types of information educational environments are considered, such as the electronic educational environment. The basic principles of the functioning of the information, educational environment are highlighted: openness, "resource redundancy", integrative dynamism, and interactivity. The main functions are considered to be educational, developmental, educational, reflective, and informational.

Key words: environmental approach, digitalization of education, information-educational environment, innovative educational space, electronic educational environment.

УДК 378.147:616:004.7
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.47>

Акімова О.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління
освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла
Коцюбинського

Сапогов М.В.,
докт. філософії,
завідувач лабораторії кафедри
інноваційних та інформаційних
технологій в освіті
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла
Коцюбинського

Галчук Я.А.,
асистент кафедри німецької філології
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла
Коцюбинського

Постановка проблеми. Глобальні та динамічні зміни, що характерні для інноваційного розвитку усіх суспільних інституцій, суттєво впливають на підготовку освітянських кадрів майбутнього. У світлі викликів ХХІ сторіччя трансформуються мета та завдання закладу вищої освіти як

важливого суспільного інституту, а модернізація галузі освіти передбачає знаходження новітніх шляхів вирішення цих викликів. Серед тенденцій світового рівня, що впливають на характер надання освітніх послуг, науковці називають глобалізацію, розвиток штучного інтелекту та робототехніки,

хмарних технологій, котрі в єдності зміюють характер життєдіяльності людини та особливості функціонування освітніх інститутів. Серед інноваційних шляхів вирішення поставлених цілей й завдань визначається створення цифрового освітнього середовища задля підготовки фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці. Таким чином трансформуються значення та місце вищої освіти у глобалізованому світі, а реформування освіти спрямовується на вирішення нових проблем та викликів світового масштабу. Відповідно оновлюються та набувають іншого значення методологічні підходи до функціонування та постійного розвитку національних систем освіти. У першу чергу це середовищний підхід, котрий у найбільшій мірі спрямований на особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців, особливо засобами інформаційного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні науковці вивчали різні аспекти досліджуваної проблеми: сутність та особливості середовищного підходу (А.Баль, В. Желанова); шляхи реалізації середовищного підходу в освіті (М. Братко Т. Гущина, І. Сидорук); історію розвитку та етапи становлення середовищного підходу (Г. Полякова); формування інноваційного освітнього середовища (О. Цюняк, О. Шапран, Ю.Шапран); проєктування інформаційно-освітнього середовища (Ю. Биков, М. Топузов І. Харченко, І. Шищенко); особливості електронного освітнього середовища (Д. Вербівський, Л. Панченко). У той же час методологічне значення середовищного підходу для моделювання інформаційно-освітнього середовища розглянуто недостатньо.

Мета статті – розкрити феномен інформаційно-освітнього середовища у контексті середовищного підходу в умовах цифровізації освіти.

Виклад основного матеріалу. Середовищний підхід на думку науковців передбачає інтеграцію різних методологічних підходів, а також надає можливість досліджувати педагогічні проблеми в аспекті створення освітнього та інформаційно-освітнього середовища на основі сучасних міждисциплінарних досліджень з цифровізації освіти, забезпечуючи комплексне бачення освітнього процесу.

Розглянемо сутність і специфіку базового поняття «середовищний підхід» у контексті міждисциплінарних досліджень. Так, А. Баль трактує його як технологію опосередкованого управління процесом формування особистості, тобто управління через середовище. Середовищний підхід забезпечує особливий спосіб розвитку особистості, формує систему дидактичної взаємодії з середовищем, котра передбачає проєктування освітнього результату. Цей підхід забезпечує спільну побудову простору, де відбувається особистісно-професійний розвиток майбутніх

фахівців, їх соціальне і суб'єктне становлення. Сутність підходу полягає в тому, щоб позитивно впливати на характер саморозвитку, самореалізації молоді через те середовище, що створено у закладі освіти, через спільну діяльність щодо організацію цього середовища [1, с. 163].

Цю думку підтримує Г. Полякова, яка також вважає, що середовищний підхід в умовах глобальних змін слід розглядати як: теорію й технологію опосередкованого керування процесом розвитку особистості; як новітню методологію освіти та педагогічної діяльності; як інструмент визначення індивідуальних особливостей розвитку особистості та їх застосування з педагогічною метою; як засіб вирішення перспективних освітніх завдань; як систему видів діяльності у створеному середовищі, спрямованих на продукування позитивного результату; як інноваційну стратегію проєктування освітніх систем, спрямовану на самореалізацію творчого потенціалу та забезпечення суб'єктної участі молоді у власній освіті [6, с. 189].

Середовищний підхід у вищій освіті В. Желанова трактує як методологічну стратегію, що ґрунтується на керуванні процесом особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя через створення освітнього середовища. Ураховуючи, що кожен науковий підхід базується на певних основоположних для нього категоріях, автор відносить до базових понять середовищного підходу такі як : середовище, освітнє середовище, інформаційно-освітнє середовище, професійне освітнє середовище [4, с. 12].

Середовищний підхід до організації освітнього процесу та конструювання змісту освіти на всіх ланках навчання набуває особливої актуальності та методологічного значення у зв'язку з потужним розвитком глобальних освітніх інтернет-мереж та новітніх комп'ютерних технологій. Тоді освітнє середовище набуває ознак інноваційності, що є результатом подолання суперечностей між консервативною та інноваційною освітньою практикою. Деякі науковці (О. Шапран, Ю. Шапран) розглядають інноваційне освітнє середовище як педагогічно доцільно створений простір навчання та життєдіяльності, що передбачає розвиток творчого ресурсу особистості та засіб інтегрованого накопичення креативного потенціалу закладу освіти. Автори розглядають структуру інноваційного освітнього середовища та визначають три взаємозалежні компоненти, а саме : суб'єктно-ресурсний, матеріально-технічний та технологічний [11, с. 109].

Одним із сучасних напрямів розробки середовищного підходу у сучасних міждисциплінарних дослідженнях з цифровізації освіти є дослідження Ю. Бикова. На думку науковця, реформування інформаційно-освітнього простору передбачає створення інноваційного інформаційно-освітнього

середовища на основі педагогічно доцільного проектування та застосування комп'ютерно орієнтованого методичного супроводу освітнього процесу, удосконалення системи підготовки майбутніх вчителів та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. До пріоритетів створення інформаційно-освітнього середовища автор відносить: ефективне застосування в освітньому процесі комп'ютерних засобів та ІКТ навчання, впровадження дистанційних технологій та ІКТ підтримки наукових досліджень. Автором визначені також технологічні принципи створення інформаційно-освітнього середовища, а саме це: застосування технології хмарних обчислень, врахування розробниками електронних освітніх ресурсів характеристик комп'ютерних платформ та механізмів використання аутсорсингу. Ефективність інформаційно-освітнього середовища залежить від певних умов, до яких автор відносить: створення середовища на основі новітніх технологій і забезпеченості освітнього процесу електронними підручниками, електронними освітніми комплексами з кожної дисципліни; методичне супроводження спеціальними рекомендаціями щодо доцільного використання веб- та хмарних сервісів, інтернету задля запровадження педагогічно доцільних моделей навчання; використання мобільно орієнтованих та хмарних освітніх мікросередовищ для формування ключових компетентностей та Soft-skills; включення в освітній процес віртуальних та дослідницьких лабораторій для розвитку творчих здібностей студентів [2, с. 6].

М. Топузов розвиток інформаційно-освітнього середовища закладу освіти розглядає як зародження принципово нового, зорієнтованого на цифрові технології освітнього середовища. Досліджуючи сутність і особливості феномену інформаційно-освітнього середовища автор потрактує його як відкриту систему, що передбачає можливість інтерактивної дидактичної взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу, забезпечує комплексом необхідних і динамічно оновлювальних засобів навчання, перш за все - це віртуальне освітнє середовище. Використання системного підходу до аналізу інформаційно-освітнього середовища дозволило автору розглядати цей феномен як чітко структуровану соціально-технологічну та інформаційну систему, компонентами якої є всі суб'єкти освітнього процесу, а також різноманітні технологічні об'єкти, тобто засоби навчання. Інформаційно-освітнє середовище закладу освіти детерміноване контентом та перспективами його створення та застосування, тобто змістовим компонентом, а також інформаційним та технологічним компонентами, інструментами управління освітнім процесом [8, с. 478].

І. Сидорук на основі аналізу наукових джерел дійшла висновку щодо сутності освітнього

середовища як багаторівневої системи умов, обставин та різноманітних чинників, що забезпечують доцільні для ефективного результату параметри освітньої діяльності суб'єктів за всіма складовими процесу навчання: цільовому, процесуальному, змістовому, результативному [7].

У науковій літературі представлені також основні критерії ефективності функціонування освітнього середовища, до котрих О. Цюняк відносить такі: 1) концептуально-змістова забезпеченість (навчально-методичні комплекси, робочі програми інноваційного спрямування); застосування досвіду вітчизняних та зарубіжних освітніх новацій; теоретичне обґрунтування цілей і завдань підготовки фахівців; пізнавальна активність, що розуміється як здатність й готовність здобувачів освіти застосовувати теоретичні, методичні й організаційні вміння для реалізації завдань навчальних програм; 2) інформаційно-комунікаційна забезпеченість, що передбачає наявність методичної літератури, періодичних видань, доступ до глобальних освітніх мереж, реалізацію дистанційного навчання та наявність електронних посібників; професійну майстерність, тобто уміння реалізувати новітні підходи до навчальної діяльності; професійну рефлексію та самоконтроль власного досвіду [10, с. 177].

Деякі науковці (І. Харченко, І. Шищенко) інформаційно-освітнє середовище розуміють як цілеспрямовано створену на основі середовищного підходу систему, котра включає різноманітні інформаційні ресурси (електронні, мобільні, дистанційні) як освітнього та наукового, так і популярного призначення, а також новітні технології їх застосування та засоби організації освітньої діяльності через офіційні канали. Ефективне функціонування інформаційно-освітнього середовища, на думку авторів, передбачає дотримання таких умов: доцільне застосування цифрових технологій; розробку й постійне оновлення освітніх компонентів, визначених для підготовки фахівців; підтримку пізнавальної діяльності здобувачів освіти з урахуванням індивідуальності; поєднання традиційних й інноваційних форм і методів навчання та використання новітніх освітніх технологій; дотримання доступності отримання освітніх послуг у будь-якому місці; забезпечення зворотного зв'язку та дидактичного спілкування всіх суб'єктів навчання між собою; спрямованість освітнього процесу на побудову власних освітніх траєкторій здобувачів освіти [9, с. 80].

Середовищний підхід передбачає динамічний розвиток різних аспектів його реалізації. Одним із видів інформаційного освітнього середовища в аспекті положень середовищного підходу деякі науковці (Д. Вербівський, Л. Панченко) вважають електронне освітнє середовище. До його особливостей автори відносять доступність, відкритість

і масовість відповідно до сучасних тенденцій в освіті та постійне оновлення підходів до надання інформації, що затребувана соціокультурними та технологічними змінами суспільства. Електронне освітнє середовище як система може включати інформаційні та освітні ресурси, глобальну мережу інтернет, ефективні та доцільні технології, суб'єкт-суб'єкту дидактичну взаємодію, параметри якої забезпечують пізнавальний розвиток особистості [5, с. 152].

Важливим для розуміння досліджуваної проблеми є визначення принципів, що забезпечують ефективність функціонування електронного освітнього середовища, до яких Д. Вербівський запропонував включити такі принципи: *відкритості*, котра розуміється автором як можливість системи розвиватися та реагувати на зміні у зовнішньому середовищі, постійно удосконалюватися, а також забезпечувати доступність включення в цю систему; *«ресурсної надмірності»*, тобто можливості презентації матеріалів у різній формі (презентації тексту, відео-, аудіо-) без обмежень стосовно обсягу й посилань, наявності модулів різного рівня складності, що дозволяє обрати комфортну форму та швидкість засвоєння матеріалу; *інтегративності* як можливості створення міжпредметних та метапредметних курсів; *динамічності та інтерактивності* як можливості постійно розширяти й розвивати контент. Динамічність передбачає зміну модулів електронних навчальних дисциплін та адаптації змісту навчання відповідно до індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а інтерактивність передбачає надання можливості кожному суб'єкту освітньої діяльності умов для створення навчального контенту [3, с. 53].

До основних завдань, що вирішує інформаційно-освітнє середовище відповідно до положень середовищного підходу, науковці (І. Яцук) відносять такі як: організація навчальної діяльності здобувачів освіти з використанням засобів електронного навчання, формування навичок застосування інформаційних технологій у професійній діяльності, а до основних функцій – освітню, розвивальну, виховну, рефлексивну та інформаційну. *Освітня функція* передбачає реалізацію та моніторинг освітнього процесу, її цінність залежить від повноти та усвідомленості отриманих спеціальних знань та умінь, а також досвіду творчої діяльності. *Розвивальна функція* інформаційно-освітнього середовища передбачає розвиток мотиваційної, інтелектуальної та емоційної сфер особистості здобувача освіти у період підготовки до професійної діяльності. Ефективність цієї функції залежить від якісного відбору дидактичних, технологічних та інформаційних ресурсів та можливостей включення студентів в інтерактивну діяльність як суб'єктів освітнього процесу. *Виховна функція* зорієнтована на формування світогляду, життєвих та професійних ідеалів та цінностей здобувачів

освіти, їхніх інтересів й мотивів діяльності, моральних й естетичних уявлень. *Інформаційна функція* пов'язана з якістю освітньої й наукової інформації, її зберіганням та використанням задля забезпечення потреб усіх суб'єктів освітнього процесу, а її результатом має бути формування здатності до ефективної інформаційної взаємодії засобами ІКТ. *Рефлексивна функція* спрямована на сприяння процесам саморозвитку та самовдосконалення суб'єктів інформаційного середовища [12].

Висновки. Таким чином, сутність та специфіка середовищного підходу розглядається у нашій науковій розвідці як методологічна та теоретична основа, що забезпечує динамічний розвиток інформаційно-освітнього простору закладу освіти у сучасних умовах швидкого розвитку глобальних освітніх інтернет-мереж та новітніх комп'ютерних технологій. Значення середовищного підходу щодо формування інформаційно-освітнього простору закладу вищої освіти у подальших дослідженнях пов'язано із спрямуванням на особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців засобами інформаційного забезпечення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. Психологопедагогічні проблеми сільської школи. 50. 2014. С. 161–165.
2. Биков В. Ю., Кремень В. Г. Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. No 2. С. 3–16. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1188> (дата звернення: 12.04.2022).
3. Вербівський Д. С. Електронне освітнє середовище навчання математичних дисциплін: принципи побудови і структура. Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 173 (2). С. 55-58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_173%282%29_13 (дата звернення: 28.03.2022).
4. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир. Вид-во Рута. 2016. С.98-116.
5. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: монографія / Л.Ф. Панченко; Держ. Заклад. «Луган. Нац. Ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2010. 280 с.
6. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 4 (78). С. 186–199.
7. Сидорук І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 27. том 4. 2020. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204008> (дата звернення: 02.04.2022).

8. Топузов М. О. Проектування інформаційно-освітнього середовища опорних закладів освіти в підручнику для керівника. Проблеми сучасного підручника. Випуск 20. 2018. С. 473-485. URL: <http://irvid.org.ua/upload/iblock/13a/13a85397287706057995a4b8ce883c32.pdf> (дата звернення: 12.04.2022).

9. Харченко І., Шишенко І. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти як підґрунтя для формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». № 13(45). 2021 С. 78–84, URL: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/45.11> (дата звернення: 29.03.2022).

10. Цюняк О. П. Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти інноваційна

педагогіка. Випуск 14. Т. 1. 2019. С.175-178. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/14/part_1/38.pdf (дата звернення 05.04.2022).

11. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. № 9. 2010. С. 108-110. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf> (дата звернення 15.04.2022).

12. Ящук І. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти: практико-орієнтований підхід. Інноватика у вихованні. Випуск 13. Том 1. 2021. URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/384> (дата звернення: 19.04.2022).

ВІРТУАЛЬНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПРИРОДНИЧОЇ ДИСЦИПЛІНИ: МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

VIRTUAL EXCURSION AS A FORM OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NATURAL DISCIPLINE: METHODOLOGICAL FEATURES

У статті розглянуто актуальну на теперішній час проблему – методика організації та проведення віртуальної екскурсії в освітньому процесі природничих дисциплін у школі. Автором проаналізовано останні дослідження і публікації з даної тематики, в яких було сформульовано зміст поняття «віртуальна екскурсія», основні підходи до класифікації віртуальних екскурсій, їх цільове призначення, особливості проведення для різних вікових груп та дисциплін. Проте виявлено, що внаслідок швидких змін зовнішніх та внутрішніх факторів в системі освіти, розширення технічних можливостей, тематика віртуальної екскурсії потребує подальших досліджень. Тому автором було окреслено напрям дослідження – загальна методика підготовки та проведення віртуальної екскурсії для природничо-математичних дисциплін, та опис методичних особливостей її окремих етапів.

Виходячи з виявлених суперечностей та тематичного спрямування дослідження на віртуальні екскурсії саме для природничих дисциплін, уточнено визначення поняття «віртуальна екскурсія» та її цільові спрямування. Також здійснено класифікацію віртуальних екскурсій за змістовим компонентом, що дозволяє чітко визначити напрямок та дидактичну мету віртуальної екскурсії.

Загальна методика, представлена у статті, передбачає поділ процесу організації та проведення екскурсії на окремі етапи – підготовчий, основний, завершальний, кожен з яких має вичерпний перелік дій, що дозволяє найбільш ефективно здійснити віртуальну екскурсію. У представленому дослідженні описані методичні прийоми, що можуть використовуватись при здійсненні віртуальної екскурсії, та виділено переваги використання в освітньому процесі сучасних цифрових засобів та технологій порівняно з традиційними. Також окреслено низку недоліків, що мають місце при здійсненні віртуальної екскурсії як форми організації освітнього процесу та прийоми щодо їх усунення. На завершення статті автором наведено приклади віртуальних екскурсій дисциплінарного, природничого, науково-технічного, технологічного, історичного спрямування на реально існуючі об'єкти в різних країнах світу та сформульовані висновки.

Ключові слова: віртуальна екскурсія, методика віртуальної екскурсії, освітній процес

природничої дисципліни, цифрова трансформація освіти.

The article deals with the current problem – the methodology for organizing and conducting a virtual excursion in the educational process of natural disciplines at school. The author analysed the latest research and publications on this topic, in which the content of the concept of "virtual excursion" was formulated, the main approaches to the classification of virtual excursions, their purpose, features for different ages and disciplines. However, it was found that as a result of rapid changes in external and internal factors in the education system, the expansion of technical capabilities, the subject of a virtual excursion requires further research. Therefore, the author outlined the direction of the study – a general methodology for preparing and conducting a virtual excursion for natural and mathematical disciplines and a description of the methodological features of its individual stages.

Based on the identified contradictions and the thematic direction of the study on virtual excursions for natural disciplines, the definition of the concept of "virtual excursion" and its target areas are clarified. Also carried out the classification of virtual excursions by content component, which allows you to clearly define the direction and didactic purpose of the virtual excursion.

The general methodology presented in the article provides for the division of the process of organizing and conducting an excursion into separate stages – preparatory, main, final, each of which has an exhaustive list of actions that allows you to most effectively make a virtual excursion. The presented study describes the methodological techniques that can be used when making a virtual excursion, and highlights the advantages of using modern digital tools and technologies in the educational process compared to traditional ones. It also outlines a number of shortcomings that occur in the implementation of a virtual excursion as a form of organization of the educational process and methods for their elimination. At the end of the article, the author gives examples of virtual excursions of the disciplinary, natural-science, scientific-technical, technological, historical directions to real-life objects in different countries of the world and formulates conclusions.

Key words: virtual excursion, virtual excursion methodology, educational process of natural discipline, digital transformation of education.

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.48>

Дробін А.А.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та безпечного освітнього середовища

Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна шкільна освіта характеризується широким запровадженням новітніх технологій, у тому числі цифрових. Необхідність цих процесів обумовлена загальноосвітніми тенденціями та здійсненням цифрової трансформації усіх галузей суспільного життя в Україні, актуалізованої на законодавчому рівні. Тому запровадження нових форм, методів, засобів, в основі яких лежать

інформаційно-комунікаційні та цифрові технології є безсумнівно актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Даною проблематикою займались О.В. Александрова [1], С.С. Галасюк [2], С.Г. Горіна [3], О.В. Коваленко [5], О.В. Платунова [6], О.О. Подліняєва [7], Н.В. Устюжаніна [10] та інші, які окреслили зміст поняття «віртуальна екскурсія», основні підходи до класифікації віртуальних екскурсій, їх

цільове призначення, особливості проведення для різних вікових груп та дисциплін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Але, у той же час, тематика віртуальної екскурсії продовжує залишатися малодослідженою, оскільки відкриваються все нові грані цієї форми організації навчання, нові напрями, нові можливості, що пов'язані з подальшим, все більш високим рівнем розвитку техніки і технологій, оцифровкою нових об'єктів для віртуальних подорожей.

Тому **метою статті** є описання загальної методики підготовки та проведення віртуальної екскурсії для природничо-математичних дисциплін, методичних особливостей окремих етапів віртуальної екскурсії.

Виклад основного матеріалу. Сучасні цифрові засоби та технології мають низку істотних переваг перед традиційними та дозволяють з більшою ефективністю організувати освітню діяльність, нівелювавши ключові проблеми та труднощі, що мають місце в освітньому процесі на даному часовому етапі. До таких переваг ми відносимо:

1. Наочність;
2. Інтерактивність;
3. Варіативність засобів та напрямків застосування;
4. Градація рівнів складності;
5. Можливість застосування при дистанційній та змішаній формах організації освітнього процесу;
6. Доступність об'єктів, що вивчаються незалежно від їх місцезнаходження;
7. Можливість здійснення у будь-яких часових рамках (за тривалістю, за часом доступу);
8. Незалежність від погодних умов, пори року;
9. Можливість багаторазового повтору;
10. Безкоштовність;
11. Персоналізованість;
12. Широкий спектр цифрового інструментарію.

Серед усього різноманіття цифрових технологій і засобів, що застосовуються в освітньому процесі, хочеться виділити віртуальну екскурсію, організація якої передбачає широкий варіативний спектр, і якій притаманні всі переваги сучасних цифрових засобів та технологій.

Внаслідок динамічних процесів, що впливають на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, зміст освітнього процесу, дидактичні засобів, та цільового спрямування нашого дослідження на природничу галузь, виникає потреба в уточненні поняття «віртуальна екскурсія».

Віртуальна екскурсія – це така форма організації освітнього процесу, що передбачає наочну демонстрацію цифровими засобами віртуального відображення реально існуючих об'єктів (парків, музеїв, галерей, курортів, виробничих або природних об'єктів, пам'яток), з метою самостійного

ознайомлення, спостереження, вивчення, опису цих об'єктів, збору необхідної візуальної інформації для задоволення дозвільно-розважальної, науково-пізнавальної чи навчальної потреб.

Виходячи з визначення віртуальної екскурсії, ми можемо виділити такі цільові напрями віртуальної екскурсії:

1. Дозвільно-розважальний напрямок, що передбачає організацію екскурсій з метою знайомства з пам'ятками, місцями відпочинку та дозвілля. Метою даного напрямку є формування художньо-естетичного сприйняття, здорового способу життя, екологічної та соціальної культури.

2. Науково-пізнавальний напрямок передбачає організацію екскурсій у музеї, на різні природні та виробничі об'єкти з метою формування загальної ерудиції, наукового світогляду, загальнокультурної компетентності, розвитку пізнавальних навичок, розширення та поглиблення умінь здобувати знання.

3. Навчальний напрямок передбачає вирішення конкретних педагогічних завдань пов'язаних із формуванням знанняєвого компонента при реалізації вимог державного освітнього стандарту, програм навчальних предметів, вивченням конкретних тем, розширення знань художнього, літературного, історичного, краєзнавчого, наукового, науково-популярного характеру, розвитком мовленнєвих та описових навичок мовної підготовки, предметних умінь.

Найбільш доцільно здійснювати класифікацію віртуальних екскурсій за змістовим компонентом:

- оглядові (кілька екскурсій поєднано загальною темою);
- об'єктні (екскурсія у конкретний музей, галерею, об'єкт);
- тематичні (екскурсії, що розкривають певну тему або її окремі аспекти);
- біографічні (екскурсії, створені задля вивчення конкретної історичної особистості чи групи людей);
- природничі та технічні (екскурсії, які спрямовані на вивчення об'єктів, явищ, процесів, законів живої та неживої природи);
- краєзнавчі (це екскурсії, метою яких є вивчення історії рідного краю);
- історико-культурні (екскурсії історичними місцями, що розкривають періоди історії розвитку держави та національної культури).

Віртуальна екскурсія, як і будь-яка форма організації освітнього процесу має власну методику організації та проведення. Методика проведення віртуальної екскурсії – це вміння показати об'єкт, описати його властивості та зв'язки, подати в необхідному ключі інформацію про нього та пов'язані з ним події. Вона включає сукупність методичних прийомів та техніки проведення, завдання яких забезпечити найбільшу ефективність віртуальної екскурсії як форми організації освітнього процесу.

Техніка проведення віртуальної екскурсії має бути спрямована на забезпечення умов для сприйняття екскурсійного матеріалу аудиторією. До техніки ведення віртуальної екскурсії пред'являється ряд вимог, до яких входять: знайомство з аудиторією, правильне їх розміщення, дотримання часових рамок екскурсії, попередження втоми слухачів, створення проблемних ситуацій, розкриття окремих аспектів експозиції та фокусування уваги на окремих найбільш вагомих об'єктах екскурсії, продумування відповідей на можливі запитання учасників віртуальної екскурсії.

Методика організації віртуальної екскурсії включає три етапи:

- підготовчий;
- основний;
- завершальний;

Підготовчий етап віртуальної екскурсії передбачає реалізацію наступної послідовності дій:

1. визначення цільового спрямування, тематики та завдань екскурсії, виду, інструментів;
2. визначення змістового компонента;
3. підбір джерел інформації та аналіз їх змісту, виділення ключових об'єктів та змісту екскурсії;
4. вивчення екскурсійних об'єктів, ознайомлення з існуючими експозиціями та фондами музеїв на тему, критеріями якого є: пізнавальна цінність, смисловий зміст, популярність об'єкта, його ціннісні характеристики;
5. підбір достовірного текстового, фото-, відео-, аудіо-, документального вмісту запланованої екскурсії;
6. складання плану маршруту, схеми, карти екскурсії, відеоряду;
7. формування логічно та змістовно несуперечливої структурної побудови текстового та відео супроводу екскурсії;
8. визначення та підбір необхідних методичних прийомів екскурсії;
9. формування завдань, питань, тематики творів, есе, проєктів, творчих завдань, доповідей, рефлексії.

Основний етап передбачає:

1. Проходження екскурсії відповідно до складеного плану маршруту, схеми, карти екскурсії, відеоряду, що супроводжуються підготовленим заздалегідь мультимедійним продуктом, аудіо та текстовою інформацією.
2. Під час екскурсії за допомогою створення спеціальних умов здійснюється:
 - спостереження об'єктів та отримання інформації про них або самостійно, через інтерактивні послуги, або безпосередньо від екскурсовода;
 - фіксація інформації, тез, формування питань;
 - виконання завдань, поставлених перед екскурсією на підготовчому етапі;

– інтерактивна взаємодія з віртуальним середовищем, за допомогою активного дослідження об'єктів, що цікавлять.

На **завершальному етапі** екскурсії:

1. Проводиться узагальнення, підбиття підсумків, рефлексія, де учні діляться враженнями, дають відповіді на питання та проблемні ситуації, поставлені перед екскурсією;
2. Аналізуються та даються пояснення незрозумілих моментів екскурсії.
3. Озвучується тематика творів, есе, проєктів, творчих завдань, доповідей, написання яких можливе на підставі матеріалів віртуальної екскурсії.
4. Обговорюється та пропонується тематика та напрямки подальших екскурсій.

Переваги віртуальної екскурсії очевидні і окреслені вище. Але існує і низка недоліків, які не критичні, але суттєво впливають на кінцевий результат та ефективність віртуальної екскурсії як форми організації освітнього процесу.

До недоліків віртуальної екскурсії можна віднести:

1. Існуючі віртуальні екскурсії є переважно іншомовним продуктом, тому виникають складності при сприйнятті інформації. (Але відповідне налаштування браузера на авто переклад на рідну мову дозволяє нівелювати даний недолік)
2. Налаштування техніки (встановлена застаріла операційна система, брандмауер, антивірусні системи, браузер) не завжди дозволяє реалізувати всі цілі та завдання. (Перевстановлення ОС, оновлення програм, більш точні налаштування дозволяють подолати і цей недолік).
3. Обов'язкова наявність стабільного широкопотокового інтернету.

З практичної точки зору, методичною особливістю подання необхідного матеріалу є забезпечення можливості використання як стаціонарного комп'ютера, так і мобільного пристрою. Тому форма подання інформації для активізації участі здобувача освіти у віртуальній екскурсії має бути потрійною: у вигляді картини (фотографії) з активним гіперпосиланням, у вигляді текстового гіперпосилання та у вигляді QR-коду.

Методичні прийоми проведення віртуальної екскурсії достатньо ґрунтовно описані у [2, с. 55], їх набір, зміст та використання індивідуальних при кожній новій віртуальній екскурсії і залежать від мети, завдань, форми проведення та аудиторії.

Аналіз існуючих цифрових ресурсів показує такі концептуальні підходи, що реалізовані у пропонуваніх віртуальних подорожах:

- Просторова 3D-модель об'єкта з підсвіченими локаціями;
- Площинні 2D-плани поверхів (шарів) з активними локаціями;
- Інтерактивна карта 2D;
- Об'ємний віртуальний простір з активними локаціями та інтерактивними об'єктами;

– Деревоподібний каталог оцифрованих експонатів та артефактів з супроводом відео, аудіо, тексту;

– Покрокова подорож з об'ємними 360°-зйомками оточуючого простору;

– Активні веб-камери.

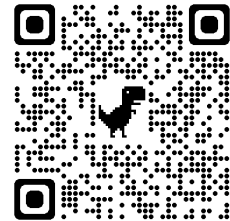
Слід зазначити, що у сучасних умовах найпримітивнішою віртуальною екскурсією є слайд-шоу

або відеоролик з голосовим, музичним або титровим поданням інформації.

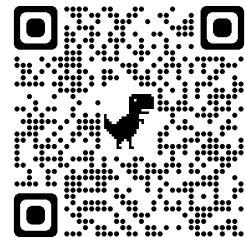
Наведемо приклади існуючих віртуальних екскурсій дисциплінарного, природничого, науково-технічного, технологічного, історичного спрямування:

Висновки. Сучасний педагог, щоб бути дійсно сучасним, має рухатись синхронно з прогресом,

Музей Галілео «І все-таки вона крутиться!» присвячений пам'яті великого бунтаря свого часу – фізику Галілео Галілею. У його кімнатах можна знайти не тільки предмети, створені або пов'язані з життям вченого, але це також науковий музей, в якому ви зможете простежити шлях розвитку тих чи інших звичних для нас речей. Це цілий атракціон, що знаходиться у палаці XII століття.



Віртуальний гіпермузей NAUKA 0+ демонструє сучасні наукові відкриття та досягнення у всіх галузях сучасної науки та технологій. Термоядерний реактор, серце людини, кристалічні решітки матеріалів під гігантським тиском, палеолітичні печери – це експонати музею. Зали музею впорядковані відносно розмірів явищ, про які там розповідається: від нанорівня до космічних масштабів.



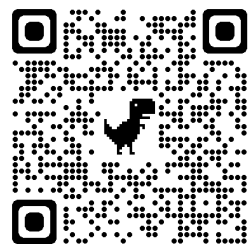
Акваріум Монтерей-Бей – Монтерей, США. Як щодо онлайн-екскурсії до океанаріуму, де можна спостерігати за морськими жителями в режимі онлайн? Монтерей-Бей – один із найбільших океанаріумів у світі, а його відвідуваність – понад 1,8 мільйона людей щорічно. На сайті є 10 live-камер, які транслюють різні локації. Вибирайте будь-яку, і спостерігайте за медузами, акулами та іншими морськими мешканцями.



Національний музей науки і техніки Леонардо да Вінчі – Мілан, Італія. Цей музей присвячений італійському художнику та вченому Леонардо да Вінчі і є найбільшим науково-технічним музеєм не лише Італії, а й усієї Європи. У його стінах зберігаються креслення та малюнки геніального винахідника, виконані за його ескізами моделі, що випередили на кілька століть свій час. У музейному комплексі виставлені і сучасніші досягнення науково-дослідних робіт – підводні човни, потяги, літаки, фрагменти трансатлантичного лайнера та багато іншого. Для віртуальної екскурсії доступно у 20 залів музею та 19 онлайн-виставок.



Музей природознавства – Лондон, Великобританія. Лондонський музей природознавства – це класичний музей вікторіанської епохи зі скелетом динозавра в самому центрі вестибюля. В експозиції музею представлено 80 мільйонів експонатів. Основні колекції присвячені ботаніці, мінералогії, палеонтології, зоології та ентомології. Віртуальна екскурсія дозволить і побачити легендарний скелет динозавра, і пройтися залами музею та відвідати віртуальні виставки. Онлайн-архів музею включає майже 300 000 експонатів! У ньому точно легко загубитися на кілька днів, тому переконайтеся, що зарядний пристрій від комп'ютера десь під рукою.



Національний музей космонавтики ім. С.П. Корольова. Музей знаходиться у місті Житомирі, де в 1907 р народився С.П.Корольов. Меморіальна частина музею розташована в будинку, в якому і жила сім'я Корольових. Основна експозиція павільйону "Космос" представлена оригіналами та макетами космічних апаратів, скафандрами та іншим спорядженням космонавтів. Серед них: технологічний зразок космічного корабля "Союз"; макет "Місяцехід-2"; оригінал корабля "Союз-27", який побував в космосі; капсула з ґрунтом Місяця, подарована NASA; макет корабля "Восток", на якому літав Юрій Гагарін; макет дніпропетровської ракети "Зеніт", макет космічної станції "Мир".



Нововоронежська АЕС – одна з перших промислових атомних електростанцій СРСР, що експлуатується з 1964 року. Особливістю станції є одночасна робота енергоблоків трьох поколінь ВВЕР: 440, 1000, 1200. Ця станція відрізняється економічністю, безпекою, екологічністю, інноваційністю. Головною особливістю нових реакторів проекту ВВЕР-1200 є унікальне поєднання активних та пасивних систем безпеки, які роблять АЕС максимально стійкою до зовнішніх та внутрішніх впливів.



Німецький технологічний музей, Берлін – це музей для дослідників! Заснований у 1982 році, він є одним із найбільш відвідуваних музеїв столиці та одним з провідних музеїв техніки у світі. «Ізюмний бомбардувальник» на фасаді новобудови став всесвітньо відомою визначною пам'яткою. На 26 500 м² розташовуються захоплюючі виставки з авіації, судноплавства, залізничного транспорту, автомобілів, кінотехніки, комп'ютерної історії, хімії та фармацевтики та багато іншого. Музей передає багатогранний спектр старих та нових технологій та показує їх різноманітні послання на культурну та повсякденну історію людини



з сучасними технологіями, володіти цифровими компетентностями, що є природним для сучасного інформаційно насиченого життєвого середовища. Віртуальна екскурсія, як сучасна форма організації освітнього процесу, що ґрунтується на ІКТ, показує свою високу ефективність і надає широкі можливості та інструментарій для розвитку кругозору, творчості, проведення досліджень, задоволення потреб у інформації. Але ця ефективність можлива лише при системності роботи, належній організації та підготовці до екскурсії, дотримання відповідної методики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Александрова Е.В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы. *Литература в школе*. 2010. № 10. С. 22–24.
2. Галасюк С.С., Нездойминов С.Г. Организация туристических путешествий та экскурсионной деятельности: навчальний посібник. Друге видання, доповнене і доопрацьоване. Херсон: ОЛДІ ПЛЮС, 2016. 248 с.
3. Горина С.Г., Сорочкина Е.М. Виртуальная экскурсия как современное направление применения информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе. *Наука и перспективы*. 2018. № 1. С. 53–57.
4. Деякі питання цифрової трансформації: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 лютого 2021 р. № 365-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/365-2021-%D1%80#Text> (Дата звернення: 01.04.2022)

show/365-2021-%D1%80#Text (Дата звернення: 01.04.2022)

5. Коваленко О.В. Використання віртуальних екскурсій як сучасних форм організації навчального процесу. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. 2019. Випуск 9. С. 94–97.

6. Платунова Е.В. Виртуальные экскурсии как средство формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся. *Молодой ученый*. 2017. № 14. С. 645–647.

7. Подліняєва О.О. Особливості використання сучасних медіа в освіті: віртуальна екскурсія. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2016. Випуск 4(10). С. 100-104.

8. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 березня 2021 р. №167-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (Дата звернення: 01.04.2022)

9. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. №67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (Дата звернення: 01.04.2022)

10. Устюжанина Н.В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения. *Наука и перспективы*. 2017. № 2. С. 70–74.

PROBLEMS OF DEFINITION AND WAYS TO PREVENT PLAGIARISM IN STUDENT CARTOGRAPHIC WORKS

ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПЛАГІАТУ В СТУДЕНТСЬКИХ КАРТОГРАФІЧНИХ ТВОРАХ

UDC 001.9+177.9:378-057.87+528.235
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.49>

Karabiniuk M.M.,

Candidate of Geographical Sciences,
Senior Lecturer at the Department
of Physical Geography and Efficient
Environmental Management Uzhhorod
National University

Leta V.V.,

Candidate of Geographical Sciences,
Senior Lecturer at the Department
of Physical Geography and Efficient
Environmental Management
Uzhhorod National University

Ozymko R.R.,

PhD in Earth Sciences,
Senior Lecturer at the Department
of Physical Geography and Efficient
Environmental Management
Uzhhorod National University

Saliuk M.R.,

Candidate of Geographical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Physical Geography and Efficient
Environmental Management
Uzhhorod National University

Melnychuk V.P.,

Senior Lecturer at the Department
of Physical Geography and Efficient
Environmental Management
Uzhhorod National University

The article is devoted to the study of the problem of definition and possibilities of plagiarism prevention in cartographic works, which are developed by students of mainly geographical specialties in the process of acquiring professional competencies. The article analyzes the essence and features of plagiarism in cartographic works, describes its varieties and basic principles of identification. Attention is paid to the legal basis for the establishment and protection of cartographic materials as a result of intellectual property. The key differences between development and editing from a cartographic point of view are described, the methods of which are used to develop primary and derivative maps, respectively. It has been established that most student cartographic works are derived maps developed on a certain cartographic basis with the addition of the results of their own research. There are also primary and secondary types of plagiarism in student cartographic works, which are manifested in their special forms and have different essences. Therefore, we analyzed the technical aspects and methods of creative editing of cartographic materials in order to eliminate the possibility of plagiarism. Peculiarities of acquisition of cartographic competencies by students of geographical specialties, which influences the level of plagiarism development in student works, are described. As a result, the basic, initial and progressive stages of acquiring cartographic competencies are distinguished, in each of which students perform educational tasks with a gradual increase in the level of complexity and learn the features of modern GIS for developing, editing and composing maps. As a result of the research, a number of recommendations were developed for the preparation and presentation of student cartographic works in the form of completed research papers.

Key words: *academic integrity, map, plagiarism, student research, cartographic competence, modern geographic information systems.*

Стаття присвячена вивченню проблеми визначення та можливостей попередження плагіату в картографічних творах, розроб-

кою яких займаються студенти головно географічних спеціальностей у процесі набуття професійних компетентностей. У статті проаналізовано сутність та особливості плагіату в картографічних творах, описані його різновиди та базові принципи ідентифікації. Звернуто увагу на законодавчі основи встановлення і захисту картографічних матеріалів як результату інтелектуальної власності. Охарактеризовані ключові відмінності укладання та редагування з картографічної точки зору, методи яких використовуються для розробки відповідно первинних та похідних карт. Встановлено, що більшість студентських картографічних творів є похідними картами, що розроблені на певній картографічній основі із доповненням результатами власних наукових пошуків. Також виокремлено первинний та вторинний типи плагіату у студентських картографічних творах, які у проявляються у своєрідних формах та мають різну сутність. Тому нами було проаналізовано технічні аспекти та методи творчого редагування картографічних матеріалів з метою усунення можливості виникнення плагіату. Описано особливості набуття картографічних компетентностей студентами географічних спеціальностей, що впливає на рівень розвитку плагіату у студентських працях. У результаті виокремлено базовий, початковий та прогресивний етапи набуття картографічних компетентностей, на кожному з яких студенти виконують навчальні завдання із поступовим збільшенням рівня складності та засвоюють особливості застосування сучасних ГІС для розробки, редагування і компонування карт. У результаті проведеного дослідження розроблено низку рекомендацій щодо підготовки та представлення студентських картографічних творів у вигляді завершених науково-дослідних робіт.

Ключові слова: *академічна доброчесність, карта, плагіат, студентські дослідження, картографічна компетентність, сучасні геоінформаційні системи.*

Formulation of the problem in general. An important factor in the development of modern geographical education and science in Ukraine is the observance by participants of the educational process of the basic principles of academic integrity (fairness, honesty, trust, responsibility, etc.) and prevention of plagiarism in academic environment [24, 25]. This is a modern requirement and helps to train highly qualified specialists in the field of geography, who are able to independently search for information about causation in the environment, individually solve the most complex applications of the natural field and successfully implement ideas in teaching.

Maps and individual cartographic works (atlases, series of maps, etc.) are an integral part of geography.

They are widely used in secondary and higher education institutions in the learning process to form spatial representations of the spread of various processes and phenomena in the environment, geographical objects, etc. Cartographic material is also used by geographers to present their own research results in publications, monographs and other scientific papers. Therefore, the cards are the result of intellectual work and, according to the Law of Ukraine "On Copyright and Related Rights" (Article 8, paragraph 12), are protected by copyright [5].

Special attention should be paid to student cartographic works, the compilation and formatting of which is one of the main program tasks of a number of disciplines of educational programs in geographical

areas. The implementation of information and cartographic competencies also takes place in the process of performing various research works, a kind of field and in-house research for writing dissertations, etc. Therefore, to evaluate various student works (practical, laboratory, course, qualification) and to establish the level of general professional training of students of geographical specialties, it is necessary to clearly define the ability of students to compile, develop and compose cartographic materials. It is accompanied by an analysis of student maps for plagiarism in order to determine the author's contribution to the development of a cartographic work. The problem of plagiarism in cartographic works is also important in the process of forming the values of academic integrity in higher educational institutions of Ukraine.

Analysis of recent research and publications.

Various aspects of the essence of academic integrity and its importance for the formation of professional competencies of students, the development of modern higher and school education have been considered by many domestic and foreign scholars in various fields. Today in Ukraine the problem of plagiarism and its definition is mainly related to socio-pedagogical and scientific-methodological problems of the educational space. Thus, the improvement of organizational principles of educational activities and the development of information technology affect the methods of determining various forms of plagiarism, including in cartographic works.

Analysis of recent scientific publications shows the lack of a holistic and systematic study of the features of the definition of plagiarism in cartographic works, which emphasizes the relevance of our study. However, the works of R. Sossa and O. Liubarets [21], T. Zanina and A. Kopytko [6], T. Makarysheva and A. Mryhlyod [14] and others are important for the disclosure of the problem of plagiarism in student cartographic works. They are devoted to the analysis of the legal basis for the protection of cartographic works as a product of intellectual property. Fundamental values of academic integrity and the foundations of intellectual property, including products of cartographic nature, considered in the works of I. Verba and V. Koval [2], O. Nestertsova-Sobakar [8], T. Fishman [24], N. Iurko, I. Styfanyshyn and U. Protsenko [25] and others. A separate category of scientific research is devoted to tools and means of plagiarism search using modern information technologies and opportunities to edit cartographic works online, in particular – V. Nizhehorodtsev [15], V. Kulyk [9], S. Tkachenko [22] and others. The importance of adherence to the principles of academic integrity and the formation of cartographic competencies for the professional activities of future teachers of geography are revealed in the works of L. Datsenko [4], V. Nosachenko [16, 17],

V. Nosachenko and A. Rozsokha [18], O. Levada, V. Ivanova and O. Nepsha [12], T. Kushniruk and V. Dodurych [10], O. Braslavskaya and N. Barvinok [1].

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. Mapping and development of cartographic materials is an important skill for a specialist in the field of geography and professional teaching. The development of modern information technologies and the variety of tools for creating and editing raster images and vector data make it difficult to identify plagiarism from original cartographic products.

Professional public and private institutions specializing in the development of cartographic materials mostly work with large-scale projects and produce high quality cartographic products. They are mainly protected by copyright law, which reduces the risk of plagiarism. Instead, individual performance of small mapping tasks by students and limited resources increase the risk of plagiarism in the process of compiling cartographic material in its various forms. The lack of automated tools for determining plagiarism in student and any other cartographic works does not allow for prompt response and elimination of elements of plagiarism by teachers. Despite the review of the legal basis for the protection of cartographic works as a kind of product of intellectual activity in the scientific literature, today there is no holistic understanding of the essence of the problem and types of plagiarism in student cartographic works. Consideration of this topic will help solve the general problem of plagiarism in a specific cartographic direction of geographical science and justify measures for the appropriate organization of the educational process, mainly in higher education institutions of Ukraine.

The purpose of the article is to reveal the features and characteristics of forms of plagiarism in cartographic works, mainly thematic, which often allow students of geographical specialties in the process of performing cartographic tasks to term papers, dissertations and other research papers. Another important task of our study is to consider the organizational principles of detection and prevention of plagiarism in student cartographic works, as well as analysis of the legal framework for regulating the protection of cartographic materials as a special product of intellectual activity.

Presenting main material. Maps have special importance for the study and research work of students of geographical specialties. Throughout the educational process in higher education institutions, students work directly with a variety of cartographic material – topographic, thematic, electronic, paper, interactive and many other types of maps. In addition to the analysis of available maps, in the process of studying a set of disciplines in universities, students of geographical specialties study modern methods and approaches to creating cartographic material

using GIS technologies [11, 19]. The functionality of the modern GIS software environment and the results of remote sensing of the Earth available to students allow not only to develop new, unique high-resolution cartographic products, but also to modify existing maps [7, 11, 13]. Such opportunities contribute to the development of cartography and the improvement of cartographic products, but in the student environment there is a problem of determining plagiarism. Thus, the problem of plagiarism and its definition in student cartographic works is closely related to the features and level of students' acquisition of cartographic competencies, as well as their understanding and adherence to the principles of academic integrity in relation to the implementation of algorithms for processing and compiling cartographic materials.

Acquisition of cartographic competencies by students takes place mainly through the prism of mastering information and communication and geoinformation technologies [13]. For example, analyzing the structural and logical scheme of the educational-professional program "Geography" of the bachelor's level of higher education in specialties 106 Geography and 014.07 Secondary education (Geography) at Uzhhorod National University, we can distinguish three main stages of acquiring cartographic competence in higher education (Fig. 1). At the *first (basic) stage*, students learn the topographic basics and principles of working with topographic maps, which contributes to the formation of knowledge about the scale, cartographic projections, map elements and more. In the process of studying basic geographical disciplines (general geology, general and historical geology, soil science with the basics of soil geography, etc.) students work with a large number of mainly industry thematic maps, which helps to learn different styles of presenting spatial information on maps.

An important stage in mastering the methods and principles of mapping is the *second (initial) stage* of acquiring cartographic competencies, during which students learn the basics of geoinformatics and cartography. The name of this stage is connected with the acquisition of students' initial idea of the possibility of using GIS for geospatial analysis and modeling of various objects, processes and phenomena, as well as preliminary acquaintance with the principles of development of cartographic material as a result of a number of laboratory and practical classes in the disciplines of vocational training.

In-depth study and mastering of specialized software tools in order to master the latest methods of mapping takes place in the *third (progressive) stage* of acquiring cartographic competencies. The main task at this stage is to master the methods of processing geospatial data, methods of analysis and interpolation, as well as the acquisition of knowledge and mastery of practical methods of composing maps of various topics, scale, format, etc. At this stage students gain sufficient knowledge for further specialized or individual study of geographic information technologies, as well as able to independently compose author's cartographic works without the use of elements of plagiarism.

Thus, students during their studies at higher education institutions gradually acquire skills and abilities to work with geospatial data and develop, edit and format cartographic materials. Acquisition of cartographic competencies by students is necessary for their professional growth and formation of theoretical and methodological basis for compliance with the principles of academic integrity in the process of further implementation of research and dissertation tasks.

By definition, a map is a cartographic projection, a reduced, generalized image of the Earth's surface,

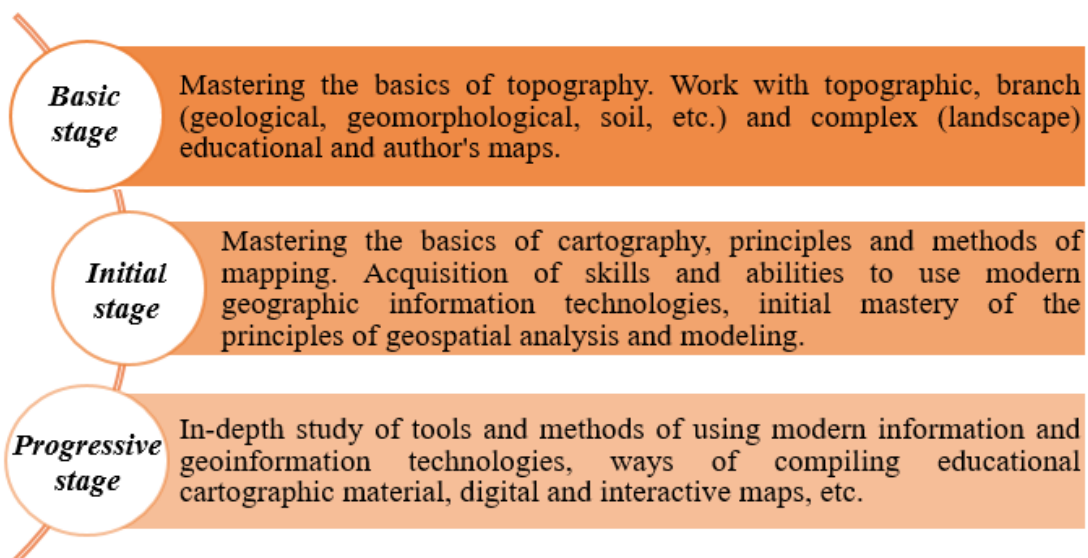


Fig. 1. Stages of acquisition of cartographic competencies under the educational program "Geography" of the bachelor's level of higher education

the surface of another celestial body or extraterrestrial space, showing the objects (objects and phenomena) located on them in a certain system of symbols [6]. In practice, the concepts of primary and derivative maps are also distinguished, the difference between which lies in the initial data of the stacking. Thus, the primary map is the result of geospatial analysis of non-cartographic materials, and the original numerical data, own field research, etc., on the basis of which a unique, qualitatively new map was actually developed. Instead, the development of a derivative map is based on already available cartographic materials [6].

Thus, the conclusion of the card should be understood as the development of its original copy, which is actually the result of intellectual, creative activity, which is protected by law on property rights. Such development of cartographic materials by students most often occurs in the process of research of socio-economic, and less often pedagogical and natural topics. For example, the study of socio-economic processes and phenomena (demographic situation, analysis of resource potential, etc.) is accompanied by the processing of mainly statistical (numerical) data. Their processing, geospatial analysis and interpolation are easily performed using the basic tools of geographic information software, which allows you to develop qualitatively new, author's maps. Such developments do not require plagiarism testing, and their identification is possible even by analyzing the source data of a student work.

To develop thematic cartographic material, students often use certain geographical bases, mainly topographical or general geographical content with basic landmarks (peaks, settlements, etc.), on which they apply the results of their own research. Such a topographic basis is also protected by copyright, and therefore in the case of its use by students without the consent of the copyright holder is considered plagiarism [2, 6].

Analyzing the features of research work of students of geographical specialties and the main tasks on the way to acquiring cartographic competencies, the creation of student cartographic works is by editing, which, in terms of cartography and copyright protection, has a special essence. In general, editing is understood as the process of qualitative content of a cartographic work by improving the stylistic design, nature of layout, methods and ways of presenting geospatial information, mathematical basis of the map and a number of other processes [6, 10, 14, 20, etc.]. Such editing of maps has peculiar features of the creative process, and therefore can also be considered as an author's contribution. Therefore, in order to avoid plagiarism, students in their cartographic developments must clearly indicate the source of the topographic basis on which the map was developed and indicate aspects of refinement.

Changing the scale and quality formatting of maps is directly accompanied by adjusting the image style, color scheme, line sizes and fonts of captions, their quantitative load and the nature of placement in accordance with the requirements and rules of cartographic generalization, map format and others.

Thus, most student cartographic works are essentially derived maps. They are created by editing existing maps, which with the help of modern geographic information technologies are superimposed on the results of their own research in the form of new cartographic layers.

In our opinion, in cartographic works plagiarism can manifest itself in various forms, which should be combined into two major groups: the first is the *primary plagiarism*, which is characterized by intentional copying of the main parameters of the mapping object (contours and boundaries, information about location of a geographical object, distribution of a process or phenomenon, etc.) and borrowing information about its structure, properties, etc., which is presented on the map without reference to the original source; an another group is *secondary plagiarism*, which is the appropriation of other people's ideas and approaches to composition, general style of cartographic material, as well as duplication of original symbols and features of their placement on the map, copying identical colors and more, which together determine the originality of a particular cartographic work as the result of intellectual work. It is important to note that secondary plagiarism in students' cartographic works does not include borrowing typical linear, planar or any other signs and symbols provided by the Industry Standards of Ukraine, a number of regulations of cartographic, urban, geological and other industries [3, 23].

An integral part of geographical maps is the legend of the map. It is formed by a set of symbols used in the development of the map to denote various geographical objects or processes, with a certain textual explanation. Depending on the subject of the map, its legend may differ significantly in the format and scope of the textual explanation. For example, the names of soil types on soil maps are indicated by one word or phrase, while the names of geocomplexes of different hierarchical levels or their types on landscape maps are relatively large and represented by whole sentences (a number of features are indicated like genetic affiliation, vegetation, etc.). Thus, in student cartographic works, plagiarism is sometimes found in the names and properties of mapping objects, if this information is the result of research by other researchers.

The biggest problem in determining plagiarism in cartographic works is the lack of opportunities for their automated verification. Due to the significant complexity of cartographic materials and the specifics of their laying, the possibility of this automation

remains in doubt. Therefore, to prevent plagiarism in cartographic works of students of higher educational institutions of Ukraine, it is first necessary to consider this problem in classes in geographical disciplines, which consider the theoretical and methodological foundations of development and formation of cartographic products, in particular: "Fundamentals of Geoinformatics", "Cartography", "Geographic information systems", "Information technology in geographical education and science" and others.

When organizing a plagiarism test of student works in geographical specialties at university departments, it is advisable to pay special attention to the theses of bachelors and masters, the preparation and defense of which usually requires the development of author's cartographic material with elements of novelty. To check it, it is necessary to form specialized departmental or faculty expert commissions, which should include specialists in the specialty of the submitted student work. The textual part of the legends of geographical maps, provided that it is placed in the appendix or in the text of the qualification work, must be analyzed for the percentage of words. In general, the detailed procedure for checking the cartographic works of students in each specialty should be regulated by the internal university Regulations "On Academic Integrity", which today need to be finalized in most higher education institutions in Ukraine.

An important task in compiling cartographic material is to comply with a certain scale of mapping objects and the degree of generalization on the map. Their violation may indicate a deliberate adjustment of the map in order to hide plagiarism or a combination of different maps on a scale without their own analysis of territorial distribution and other properties of the subject of mapping.

Conclusions and prospects for further research. The problem of academic plagiarism is important today and is related not only to the problem of adherence to the principles of academic integrity, but also to the computerization of the process of creating and editing cartographic materials. Modern cartography and its development are associated with the development of digital maps and the use of geographic information technology, which requires a clear structuring of the process of creating author's maps and identifying possible key aspects of plagiarism in the process of editing derived cartographic material. Students' cartographic works, which play an important role in their educational process and professional growth in general, are at risk of plagiarism. However, there are currently no tools for computerized plagiarism testing.

To prevent the occurrence of plagiarism in student cartographic, as well as any other works, it is important to explain to students the general principles of academic integrity, to create comfortable social and educational conditions in student groups, etc. Given

the specifics of students' research, to eliminate and prevent plagiarism in student cartographic works, as well as the possibility of their quality testing in student research papers, we recommend: detailed description and demonstration of the original data; detailed description of the method of processing and processing of initial data; demonstration of project materials from different stages of cartographic work; isolation and demonstration of the results of own research, search, analytical analysis; strict compliance with the latest requirements for the design of maps with the mandatory presence of elements of the author's style of layout of cartographic material, etc.

REFERENCES:

1. Браславська О., Барвінок Н. Формування картографічної компетентності майбутніх учителів географії при вивченні дисциплін фундаментальної підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи* : збірник наукових праць. 2021. № 1(5). С. 6–15.
2. Верба І.І., Коваль В.О. Основи інтелектуальної власності : навчальний посібник. Київ : НТУУ «КПІ», 2013. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/2387> (дата звернення: 05.04.2022).
3. Геологічне картографування. Типові умовні позначення : основні вимоги ГСТУ / за ред. П.Ф. Брацлавський, В.Я. Великанов; Український державний геологорозвідувальний інститут. Київ: Міністерство екології та природних ресурсів, 2002. 101 с.
4. Даценко Л.М. Навчальна картографія як складова картографічної науки. *Український географічний журнал*. 2011. № 2. С. 59–63.
5. Закон України «Про авторське право і суміжні права» (документ 3792-ХІІ, чинний, редакція від 14.08.2021 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text> (дата звернення: 06.04.2022).
6. Заніна Т.А., Копитько А.П. Картографічні твори як об'єкти авторського права. *Теорія та практика судової експертизи і криміналістики*. 2015. № 15. С. 360–366.
7. Зацерковний В.І., Бурачек В.Г., Железняк О.О., Терещенко А.О. Геоінформаційні системи і бази даних : монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 237 с.
8. Інтелектуальна власність: навчальний посібник / за ред. О.В. Нестерцової-Собакарь. Дніпро: Дніпропетровський державний ун-т внутрішніх справ, 2018. 140 с.
9. Кулик В.Б. Редагування картографічних творів, розміщених у мережі Інтернет. *Вісник геодезії та картографії*. 2015. № 5-6. С. 39–43.
10. Кушнірук Т.М., Додурич В.В. Особливості розробки картографічних творів для стратегій розвитку територій в Україні. *Вплив кліматичних змін на просторовий розвиток територій Землі: наслідки та шляхи вирішення*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Херсон, 10-11 червня 2021 року). Херсон, 2021. С. 72–74.
11. Лабенко Д.П., Тімонін В.О. Геоінформаційні системи : підручник. Харків: ХНАДУ, 2012. 260 с.
12. Левада О., Іванова В., Непша О. Формування картографічних компетенцій в шкільному курсі

географії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. № 28(2). С. 78–86.

13. 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)». *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 45.

14. Макаришева Т.С., Мриглод А.І. Авторське право в картографії. *Інновації молоді в машинобудуванні* : збірка праць міжнародної науково-технічної конференції молодих вчених та студентів (Київ, 2 червня 2021 р.) Київ, 2021. № 3. С. 165–169. DOI: <https://doi.org/10.20535/2708-3926.2021.3.229626> (дата звернення: 01.04.2022 р.).

15. Ніжегородцев В.О. Проблеми комп'ютерно-аналітичної підтримки пошуку плагіату. *Академічна доброчесність: виклики сучасності* : збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян. 2020. № 1. С. 58–62.

16. Носаченко В.М. Формування картографічної компетентності майбутніх учителів географії в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2016. 22 с.

17. Носаченко В. Сутність картографічної грамотності майбутніх учителів географії. *Сучасна гуманітаристика* : збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 28 квітня 2017 р.). Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 1. С. 78–80.

18. Носаченко В.М., Розсоха А.П. Професійна підготовка майбутніх учителів географії: картографічна

складова : монографія. Переяслав-Хмельницький: Кравченко Я.О., 2018. 383 с.

19. Світличний О.О., Плотницький С.В. Основи геоінформатики : навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. 295 с.

20. Сінна О.І. Проектування системи ландшафтно-екологічних картографічних творів. *Охорона довкілля* : матеріали X Всеукраїнських Таліївських читань (Харків, 17-18 квітня 2014). Харків, 2014. С. 222–229.

21. Сосса Р.І., Любарець О.І. Правова охорона картографічних творів в Україні: аналіз законодавства. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. 2007. Вип. 7. С. 166–171.

22. Ткаченко С.П. Академічна доброчесність та технології в боротьбі з плагіатом. *Бібліотека університету на новому етапі розвитку соціальних комунікацій* : матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 1–2 грудня 2016 р.). Дніпро, 2016. С. 1–6. URL: <https://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.4265162> (дата звернення: 10.04.2022 р.).

23. Умовні позначення графічних документів містобудівної документації : видання офіційне / Л. Бегаль, С. Буравченко, К. Войтовська, А. Ковтун та ін. Київ: ДП «Укрархбудінформ», 2014. 140 с.

24. Фундаментальні цінності академічної доброчесності : переклад з англійської (перевидання друге). Міжнародний центр академічної доброчесності / за ред. Т. Фішман. Клемсон: Університет Клемсон, 1999. 36 с.

25. Юрко Н.А., Стифанишин І.М., Проценко У.М. Академічна доброчесність: основні принципи та види порушень. *Young Scientist*. 2020. № 3.2(79.2). С. 133–136.

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ

AN ELECTRONIC TEXTBOOK AS A MEANS TO IMPROVE THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS

У статті висвітлюються основні переваги електронних підручників, вимоги до їх створення, аналізуються інструментальні засоби для їх розробки. Зазначається, що використання електронних підручників є одним із напрямків інформатизації освіти, поряд з використанням електронних освітніх ресурсів, хмарних та мобільних технологій тощо. Вони є потужним дидактичним засобом, які інтегрують у собі різноманітні можливості інформаційно-комунікаційних технологій. Серед численних переваг електронних підручників слід назвати забезпечення наочності, реалізацію індивідуального та диференційованого підходів, кросплатформність, здійснення контролю та самоконтролю, використання ігрових та інтерактивних технологій. У статті наводяться приклади електронних підручників з навчальних предметів, що демонструють різні форми подання навчального матеріалу, зокрема відео, зображення, текст, аудіо та ін. Виявлено, що електронні підручники відрізняються від друкованих аналогів у першу чергу наявністю мультимедіа, гіперпосилань, забезпеченням інтерактивності. За рахунок потужних можливостей вони реалізують різноманітні освітні функції, значно підвищують якість вивчення навчального матеріалу, залучають до активної роботи з боку здобувачів освіти. З'ясовано, що електронні підручники можуть застосовуватися на різних етапах заняття, зокрема під час лекції, семінару, практичної роботи, а також самостійної роботи учнів/студентів. Виявлено, що електронний підручник може мати різну структуру та містити теоретичний матеріал, блок контролю, тезаурус, рекомендовану літературу та ін. У статті зазначено окремі вимоги, що висуваються до таких програмних продуктів. Виділено групи інструментальних засобів для розробки електронних підручників. До них відносяться інтегровані середовища розробки desktop-додатків, web-додатків, мобільних програм, сторонні програми для створення медіа файлів, зображень тощо.

Ключові слова: електронний підручник, електронні освітні ресурси, онлайн освіта, програмування.

The article highlights the main advantages of electronic textbooks and requirements for their creation; it analyzes instrumental tools for their development. It is noted that the use of electronic textbooks is one of the ways of education informatization, along with the use of electronic educational resources, cloud and mobile technologies, etc. Electronic textbooks are a powerful didactic means integrating various possibilities of information and communication technologies. There are numerous advantages of electronic textbooks such as visualization, implementation of individual and differentiated approaches, cross-platform software, control and self-control, the use of gaming and interactive technologies. The article gives examples of electronic textbooks on various subjects which demonstrate different forms of providing learning material, including video, images, text, audio, etc. It was found that electronic textbooks differ from printed ones primarily by the presence of multimedia, hyperlinks, interactivity. Due to their powerful capabilities, they implement a variety of educational functions, significantly improve the quality of learning, and involve students in active work. It was found that electronic textbooks can be used at different stages of the lesson, including lectures, seminars, practical work, as well as independent work of pupils/students. It was found that electronic textbooks can have a different structure and contain lecture material, a control unit, thesaurus, recommended literature, etc. The article outlines some requirements for such software products. The groups of tools for the development of electronic textbooks have been identified. These include integrated environments to develop desktop applications, web applications, mobile applications, third-party applications for creating media files, images, etc. **Key words:** electronic textbook, electronic educational resources, online education, programming.

УДК 004.422.81
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.50>

Шаров С.В.,
канд. пед. наук,
завідувач кафедри комп'ютерних наук
Таврійського державного
агротехнологічного університету імені
Дмитра Моторного

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) призвів до суттєвих змін у системі вищої та середньої освіти. Зокрема, це стосується впровадження нових методів та засобів навчання, спрямованих на забезпечення якісної освіти в умовах інформаційного суспільства та реалізації компетентнісного підходу. Зараз в освітньому процесі активно використовуються мобільні та хмарні технології, електронні освітні ресурси (ЕОР), системи управління освітнім контентом тощо. Серед різноманітності ЕОР слід виділити сучасні електронні підручники (ЕП), що поєднують у собі потужні можливості ІКТ, містять мультимедіа, забезпечують багатокорисувачий режим роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інформатизації освіти в Україні досліджували В. Биков, М. Жалдак, В. Кремень, О. Спірін. Вимоги до розробки та провадження електронних підручників в освітній процес відображені у працях Л. Ілійчук, В. Лапінського, М. Шишкіної. Основні дидактичні функції електронних підручників розглянуті у роботі В. Гуценко та О. Поцулко. Аналіз особливостей окремих електронних підручників для середньої школи представлено у роботі І. Воротнікової. Електронні підручники використовуються під час вивчення математики (Д. Безуглий), фізики (В. Коваль), української та зарубіжної літератури (Т. Шарова), спецкурсу «Інформаційні системи» (О. Удовиченко), «Операційні системи

та системне програмування» (А. Чорна) та інших навчальних предметів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Ефективність впровадження засобів ІКТ, зокрема електронних підручників, в освітню діяльність залежить від обґрунтованої методики їх використання та освітнього контенту. Крім того, функціональні можливості конкретного ЕП безпосередньо залежать від інструментальних засобів, за допомогою яких розробляється даний вид програмних продуктів. Тому потребує уваги аналіз можливостей та переваг електронних підручників у сучасних умовах інформаційного суспільства, а також аналіз типів інструментальних засобів для їх розробки.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз можливостей та переваг електронних підручників, класифікація інструментальних засобів для їх розробки.

Виклад основного матеріалу. В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства інформатизація освіти є закономірним кроком на шляху підвищення конкурентоспроможності закладів освіти серед зарубіжних аналогічних закладів, з одного боку, та випускників на ринку праці – з іншого [7, с. 6]. Інформатизація освіти передбачає створення широких можливостей для доступу всіх учасників освітнього процесу (учнів/студентів, учителів/викладачів, усіх бажаючих) до електронних освітніх ресурсів (ЕОР), створення та провадження нових освітніх технологій, що забезпечують формальну, неформальну, інформальну освіту [2, с. 30]. На сьогодні різноманітні ЕОР [8, с. 25] реалізують принцип відкритої освіти, забезпечують освіту упродовж життя, дозволяють створити електронне освітнє середовище у межах окремого закладу освіти та на рівні держави.

Сьогодні інформатизація освіти заснована на використанні хмарних та мобільних технологій, мережі Інтернет, елементів штучного інтелекту, інших засобів ІКТ. Завдяки смартфонам, планшетах, ноутбукам та іншим цифровим гаджетам будь-який користувач у будь-який час зможе отримати доступ до освітнього електронного контенту [9, с. 27]. Водночас, ми погоджуємося з думкою науковців та вважаємо, що підвищення ефективності освітнього процесу за допомогою ІКТ можливо тільки за рахунок створення якісних електронних освітніх ресурсів, підбору та створення якісного освітнього контенту для подання в електронному вигляді, розробки дієвих методик впровадження програмно-педагогічних засобів та ЕОР в освітній процес.

Одним із видів електронних засобів навчального призначення є електронні підручники, які дозволяють опанувати конкретну навчальну дисципліну за рахунок наявного в них освітнього контенту, довідкової інформації, засобів контролю

[6, с. 273] та інших структурних елементів. На сьогодні вони є потужним дидактичним засобом, які інтегрують у собі різноманітні можливості ІКТ, зокрема мультимедіа, мережеві технології, педагогічний досвід, накопичений у процесі використання локальних програмно-педагогічних засобів. Сучасні електронні підручники містять гіперпосилання на зовнішні ресурси, забезпечують багатокористувацький режим роботи, розташування мультимедіа в хмарах тощо.

До основних дидактичних функцій, що виконують ЕП, дослідники відносять інформаційну, розвивально-виховну, систематизуючу, прогностичну, контролюючу, координуючу функції, а також функції закріплення та самоосвіти [4, с. 277]. Їх використання надає можливість підвищити якість навчального матеріалу [9, с. 27], зробити його більш цікавим та інтерактивним [1, с. 23], що певною мірою позитивно вплине на підвищення ефективності освітнього процесу [5, с. 129].

Дослідники звертають увагу на наступних особливостях та перевагах електронних підручників:

- унаочнення освітнього контенту за допомогою різних видів мультимедіа (зображення, відео, аудіо, схеми, графіки тощо);
- широкі можливості пошуку навчальної інформації у змісті електронного підручника, в окремих випадках їх роздруккування;
- можливість інтегрувати до структури електронного підручника 2D- та 3D-анімацію, що дозволить змодельовати комп'ютерні експерименти з різних областей людського пізнання [6, с. 275];
- поєднання різних інформаційних масивів навчальної інформації за рахунок гіперпосилань, пунктів меню, модульної структури;
- забезпечення зворотнього зв'язку з користувачами [5, с. 126] за рахунок інтерактивності, різноманітних діалогів, реакції програмного продукту на дії користувача;
- індивідуалізація та диференціація освітнього процесу;
- можливість здійснювати контроль та самоконтроль навчальних досягнень здобувачів освіти;
- можливість оперативного оновлення освітнього контенту у випадку розташування електронного підручника в мережі Інтернет.

Ще однією перевагою ЕП є те, що вони можуть застосовуватися на різних етапах заняття. Наприклад, під час вивчення теоретичного матеріалу здобувачам освіти можна продемонструвати презентації, графічні зображення, аудіо та відеоматеріали для кращого сприйняття інформації. На практичному занятті здобувачі освіти можуть опрацювати довідкову інформацію, виконати інструкцію до виконання лабораторної/практичної роботи тощо. Під час самостійної роботи ЕП допоможе підготуватися до наступного заняття, неодноразово опрацювати теоретичний та практичний матеріал.

Крім того, тестові завдання, що містяться в електронному підручнику, можна застосувати у процесі всіх форм організації освітнього процесу.

Слід зазначити, що електронні підручники відрізняються від звичайних друкованих версій підручників та їх електронних версій у першу чергу можливістю забезпечити інтерактивність у процесі їх використання. На думку науковців, інтерактивність ЕП полягає у можливості забезпечити діалог з користувачем [4, с. 278], здійснити навігацію в залежності від рівня навчальних досягнень, індивідуальних особливостей користувача, забезпечити зворотній зв'язок [1, с. 24] тощо. В цьому випадку використання ЕП надає можливість залучити здобувача освіти до активної роботи, забезпечити можливість самостійного опанування навчальним матеріалом, надавати потрібну інформацію в залежності від запитів користувача. Крім того, електронні підручники мають більш широкі можливості для розповсюдження у порівнянні з друкованими джерелами [3, с. 163].

Загально відомо, що застосування різних способів сприйняття інформації (слухова, зорова, емоційна пам'ять) дозволяє поглибити знання з навчального предмету, більш ефективно опанувати освітнім контентом тощо. Це пояснюється фізіологічними та психологічними особливостями здобувачів освіти: одні більш ефективно сприймають текстову інформацію, інші краще опановують графічну інформацію, схеми та графіки тощо. З урахуванням вищезазначених особливостей, електронні підручники мають потужні можливості для унаочнення навчального матеріалу. Наприклад, в електронному підручнику з історії української літератури здобувачі освіти можуть переглянути текстову інформацію (художні тексти), прочитати критичний огляд художнього тексту (критика художнього твору), переглянути мультимедійну презентацію, прослухати художній текст у виконанні професійного диктора або переглянути відеофрагмент, що стосується конкретного художнього твору [10, с. 162]. Таким чином досягається можливість всебічного вивчення запропонованої здобувачам навчальної теми.

Електронні підручники розробляються як для середньої школи у межах всеукраїнського експерименту «Електронний підручник для загальної середньої освіти», який відбувається упродовж 2018-2021 року, так і для здобувачів вищої освіти. Серед провідних розробників шкільних ЕП слід назвати компанії «Нова школа», «Розумники», «Mozaik education», «Е-підручник», «Ранок», «Основа», «КМ медіа», «MozaWeb». Освітній контент електронних підручників доволі різноманітний та містить анімацію, відеофрагменти, графічні файли, інтерактивні тренажери, тестовий контроль. Кожний ЕП має свої особливості, зокрема: є безкоштовним або передбачає оплату ліцензії, потребує придбання паперового варіанту книжки для проходження тестових завдань, працює

в мережі Інтернет або потребує встановлення на комп'ютер [2, с. 30] тощо.

Вибір електронних підручників для загальноосвітніх шкіл визначається наступними критеріями:

- відповідність змісту ЕП навчальній програмі з урахуванням компетентнісного підходу та останніх досягнень в сфері ІКТ;
- вартість програмного продукту (ліцензія на використання, одноразова оплата, інші умови використання);
- забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання;
- використання ігрових та інтерактивних технологій;
- кросплатформність та доступність електронного підручника через мережу Internet;
- наявність розвиненої мультимедійної наочності, що містить аудіо, відео, анімацію, графіку, зображення, малюнки та ін.

Для вищої школи застосування ЕП є актуальним під час організації дистанційного та електронного навчання [9, с. 28], змішаного навчання як поєднання традиційної та електронної форми освітньої діяльності, а також самостійної роботи здобувачів освіти. Поряд із застосуванням систем управління контентом, освітніх електронних ресурсів, використання електронних підручників надасть можливість сформувати якісне електронне освітнє середовище, забезпечити зворотній зв'язок між учасниками освітнього процесу [12, с. 300], краще опанувати навчальними предметами. Зазвичай ЕП для вищої школи містить лекційний матеріал, завдання до лабораторних, практичних або семінарських занять, матеріал для самостійного опрацювання, блок контролю, тезаурус, основну та додаткову літературу [11, с. 207] тощо.

Як і інший електронний засіб навчального призначення або електронний освітній ресурс, електронний підручник повинен відповідати переліку навчально-методичних, ергономічних, технічних вимог, а також вимогам, що висуваються до звичайних підручників. Наприклад, стосовно змісту ЕП доречно дотримуватися таких рекомендацій:

1. Зміст ЕП не повинен повністю дублювати друкований варіант підручника, особливо якщо його зміст містить багато теоретичної інформації.

2. Для швидкої навігації між навчальними темами (блоками, модулями) структура ЕП повинна бути побудована з використанням гіперпосилань. В такому випадку користувач зможе швидко знайти та опанувати потрібною навчальною темою, переглянути визначення у глосарії тощо.

3. Для підвищення наочності слід використовувати різні формати мультимедіа, підібрані у відповідності до тематики конкретної навчальної теми, кількості освітнього контенту з даної теми та ін.

4. Слід створити достатній масив тестових завдань, передбачити їх різноманітність з урахуванням різної підготовки здобувачів освіти. Власне тестові завдання повинні бути різних типів, що

сприятиме оволодінню користувачами індуктивних, дедуктивних та асоціативних методів пізнання навколишньої дійсності [5, с. 127].

В залежності від особливостей та функціональних можливостей електронних підручників для їх розробки можуть використовуватися різні інструментальні засоби. Наприклад, В. Гуценко та О. Поцулко виділяють традиційні алгоритмічні мови, інструментальні засоби загального призначення, засоби мультимедіа, гіпертекстові засоби [4, с. 277].

З урахуванням останніх публікацій на тему розробки електронних підручників, а також власного практичного досвіду, ми виділяємо наступні групи інструментальних засобів:

1. Середовища візуальної розробки додатків (наприклад Visual Studio, Embarcadero Delphi), які дозволяють розробити програмні засоби для персонального комп'ютера (desktop-додатки). Розробка таких ЕП передбачає спеціальних знань та компетентностей програміста.

2. Інструментальні засоби для розробки ЕП, що працюють на мобільних пристроях (планшетах, смартфонах тощо). Як і в попередньому випадку, тут теж потрібні спеціальні знання та компетентності програміста.

3. Інструментальні засоби для розробки Web-додатків, які потім будуть розташовані на сервері та працювати у мережі Інтернет. В даному випадку можуть знадобитися мова програмування PHP, бази даних для збереження інформації (наприклад, MySQL), мова скриптів JavaScript для створення динамічних сторінок [10, с. 163]. Для розробки таких ЕП потрібні спеціальні знання та компетентності Web-програміста.

4. Більш простим варіантом створення електронного підручника з гіпертекстовою структурою у порівнянні з попередніми інструментальними засобами є використання програмного забезпечення Adobe Dreamweaver у поєднанні з текстовим редактором для редагування HTML-документу, наприклад Notepad++.

5. Прикладні програми, що дозволяють розробити ЕП без спеціальних навичок програмування. Звісно, від використаних програм такого типу будуть залежати функціональні можливості електронного підручника. Наприклад, найбільш простий варіант полягає у створенні документа з підтримкою гіперпосилань за допомогою текстового процесору Microsoft Word з подальшим збереженням файлу у формат *.html.

6. Для підвищення інтерактивності електронних підручників можна використовувати додаткові сервіси або програми, наприклад GeoGebra [1, с. 25], flash-анімацію [9, с. 29] тощо.

Висновки. Отже, в умовах інформатизації освіти відбувається впровадження електронних підручників в освітній процес вищої та середньої школи. Вони мають значні переваги у порівнянні з друкованими варіантами. Зокрема, це забезпечення інтерактивності, використанні мультимедіа

різних форматів, забезпечення зворотнього зв'язку тощо. Електронні підручники повинні відповідати вимогам, що висуваються до програмно-педагогічних засобів та друкованих навчальних видань. Для розробки електронних підручників можна використовувати середовища програмування, прикладне програмне забезпечення, різноманітні конструктори та редактори.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безуглий Д.С. Технологія створення електронного підручника із вбудованими інтерактивними аплетами. *Фізико-математична освіта*. 2016. № 2(8). С. 23–28.
2. Воронникова І.П. Досвід використання е-підручників і електронних засобів навчального призначення в умовах цифровізації загальної середньої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 3(71). С. 23–39.
3. Гайдаєнко І. Електронний підручник як новий засіб подання інформації у навчальному процесі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Історія. 2016. № 2(3). С. 162–170.
4. Гуценко В.В., Поцулко О.А. Електронний підручник як основний елемент сучасного освітнього середовища. *Інноваційні технології формування особистості майбутнього фахівця*. 2015. С. 273–287.
5. Ілійчук Л. Сучасні вимоги щодо розробки та впровадження електронних підручників в освітній процес початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. С. 123–132.
6. Коваль В.С. Особливості створення та використання електронних підручників з фізики. *Проблеми сучасного підручника*. 2014. № 14. С. 271–277.
7. Кремень В.Г., Биков В.Ю. Інноваційні завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. № 37. С. 3–15.
8. Стеценко Г.В. Освітні веб-ресурси та їх класифікація. *Комп'ютер в школі та сім'ї*. 2007. № 6. С. 23–26.
9. Удовиченко О., Юрченко А. З досвіду створення електронного підручника як засобу підтримки навчального процесу. *Фізико-математична освіта*. 2014. № 1(2). С. 27–32.
10. Шаров С.В., Лубко Д.В., Шарова Т.М. Особливості розробки електронного підручника з української літератури. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*. Серія: Технічні науки. 2021. Т. 32(71). № 1. Ч. 1. С. 159–165.
11. Чорна А. В. Організація самостійної роботи студентів засобами електронного підручника з дисципліни «Операційні системи і системне програмування». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 42-43. С. 205–210.
12. Sharov S., Gladkykh H., Sharova T. Blended learning: modern educational trend in Ukraine. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 1(105). С. 295–305.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 46

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 30,19. Ум. друк. арк. 29,53.
Підписано до друку 26.04.2022. Запов. № 0522/190. 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.