

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 48

Том 2



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

Боровик Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної кадрової академії, доцент кафедри теорії і методики журналістської творчості 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

Шкабаріна Маргарита Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

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 № 6 від 27.06.2022 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

Козловська І.М., Цюприк А.Я., Заячківська Н.М.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ.....9

Костенко О.В.

ДОРОБОК НІМЕЦЬКИХ ФІЛАНТРОПІСТІВ ХVІІІ СТ. У УКРАЇНСЬКОМУ ТА НІМЕЦЬКОМУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ ПОЧАТКУ ХХІ СТ.: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ..... 14

Пастирська І.Я.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ18

Потапенко О.Б.

ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ДЕМОКРАТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....22

Рикачевський О.В.

МОРАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ 25

Тушніцький Н.І.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХРИСТІЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 31

Якобчук Н.О.

ПОСТАТЬ ВОЛОДИМИРА НАУМЕНКА (1852 – 1919) У СПОГАДАХ ЙОГО СУЧАСНИКІВ 35

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

Ліскович О.В.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ.....43

Мегеш Н.О.

НОРМАТИВНО-ЗАКОНОДАВЧІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ.....49

Мельничук В.П., Карабінюк М.М., Лета В.В.

ПРОПЕДЕВТИЧНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....55

Микитенко М.М.

MA, MSC, MED: СПІЛЬНІ ТА ВІДМІННІ РИСИ В КОНТЕКСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....59

Мішеніна Т.М., Качайло К.А.

ЕТНОКУЛЬТУРНІ АКЦЕНТУАТОРИ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 64

Найда Р.Г.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В УКРАЇНІ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....70

Новаківська Л.В.

НАСТУПНІСТЬ У ВИВЧЕННІ СЛОВЕСНОСТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ): ВІД РИТОРИКИ ДО «ПРАКТИЧНОГО» МЕТОДУ.....75

Павлов Я.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Толочкєєв В.О., Кушнарєєв Б.О.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЛЕКСУ «СТУГНА-П» У РІЗНИХ УМОВАХ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ (ОПЕРАТИВНОЇ) ДІЯЛЬНОСТІ.....80

Писарська Н.В., Немерцова О.Е., Чернявська С.М.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕРМІНОЗНАВСТВО» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 86

Сороколїт Н.С.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ «ІННОВАЦІЙНІСТЬ» У ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... 91

Чернета Т.О., Мережко Ю.В. ЕЛЕКТРОННІ НАВЧАЛЬНІ КУРСИ З СОЛЬНОГО СПІВУ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ.....	95
Шевчук Л.М. ПРО ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ..	99
Шуневич О.М. ЧИННИКИ ВИБОРУ ВЧИТЕЛЕМ КОМУНІКАТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ.....	103
Юрій Р.Ф., Ільїна-Стогнієнко В.Ю., Ковтун Л.О. ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	108
Яновська Л.Г., Яновський А.О. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	115
РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
Копчак О.В., Рогозін В.В. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ ЗАСОБАМИ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	119
Кравченко С.О., Бажан С.П. ПЕРСОНАЛЬНИЙ БРЕНДИНГ ЯК СУЧАСНА ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	124
Кудрявцева О.А. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ.....	128
Кузнєцова К.С., Квасецька Я.А. СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «CLOUD COMPUTING» В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	133
Левіт Д.А., Євтухова Т.А. НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «МЕДІАГРАМОТНІСТЬ» ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АРТИСТІВ-ВОКАЛІСТІВ.....	138
Лимар Л.В. ДОСВІД ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ГАЛУЗІ ОХОРОНА ЗДОРОВ'Я ДИСТАНЦІЙНО.....	145
Мазуренко Ю.А. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	149
Maksymovych G.O., Shulga T.V., Yurchenko S.O. ON THE IMPORTANCE OF CIVIL AVIATION STAFF'S AUDITORY COMPETENCE IN THE CONTEX OF FLIGHT SAFETY	154
Мельниченко Г.В., Сусол Л.О. СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ І ТЕОРЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТВОРЧЕ ПИСЬМО (ОСНОВНА ІНОЗЕМНА МОВА)»	159
Попова Л.М. ЕКЗЕМПЛІФІКАЦІЯ ТЕРМІНУ «ТРАНСВЕРСАЛЬНІСТЬ» У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	165
Рум'янцева К.Є. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ «ВИЩА МАТЕМАТИКА» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	170
Удич З.І., Русин Л.П., Шапаренко І.Є., Грищенко С.В. ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	174

Фекета І.Ю., Славик Р.В., Лета В.В. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У СТУДЕНТІВ ГЕОГРАФІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	178
Zhang Gui INTRODUCTION OF PERSONALLY-ORIENTED TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOL AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF ESTHETS.....	183
Шкабаріна М.А., Мельничук Л.Б., Близнюк С.В. КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	187
РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Поханіч Ян РІВЕНЬ ОСВІЧЕНОСТІ ГРОМАДСЬКОСТІ ТА ХАРАКТЕР ДЕМОКРАТИЧНИХ ЗМІН: ДОСВІД ПЕРЕХІДНОЇ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ.....	191
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Дебич М.А. ПОЛІТИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	195
Погребняк В.П., Дашковська О.В., Мельник О.М. ВИЩА ШКОЛА УКРАЇНИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	199
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Васильєв Г.А. ВПЛИВ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА РОЗВИТОК ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ..	206
Ткачук А.І. МУЛЬТИКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ CASE STUDIES).....	210
Шевчук К.Д., Тирон О.О. ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	215
РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Крива М.В., Кушей Н.М. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ РАННЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	219
Смолюк С.В. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	223
РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	
Kryukova Ye.S., Yamshynskaya N.V., Stavytska I.V., Kutsenok N.M. STIMULATING THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN THE CONTEXT OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	227
Яремчук Я.Л. ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА БАЯНА-АКОРДЕОНА.....	233

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Kozlovskaya I.M., Tsiupryk A.Ya., Zaiachkivska N.M. HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE TECHNOLOGICAL APPROACH DEVELOPMENT IN EDUCATION.....	9
Kostenko O.V. WORKS OF GERMAN PHILANTROPISTS OF THE 18 TH CENTURY IN THE UKRAINIAN AND GERMAN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE OF THE EARLY 21 ST CENTURY. A COMPARATIVE ANALYSIS.....	14
Pastyrskaya I.Ya. THE ARTICLE IS DEVOTED TO THE PROBLEM OF INTERDISCIPLINARY TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	18
Potapenko O.B. FORMULATION AND IMPLEMENTATION OF DEMOCRATIC PRINCIPLES OF LIGHTING PROCESS...	22
Rykachevskiy O.V. MORAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF DEONTOLOGICAL CULTURE FORMATION.....	25
Tushnitskiy N.I. CONCEPTUAL FUNDAMENTALS FOR DEVELOPMENT OF CHRISTIAN VALUES OF LAW STUDENTS...	31
Yakobchuk N.O. VOLODYMYR NAUMENKO (1852 – 1919) IN THE MEMORIES OF HIS CONTEMPORARIES.....	35

SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)

Liskovych O.V. THE METHOD OF USING INTEGRATED TASKS IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS.....	43
Mehesh N.O. THE LEGISLATIVE AND REGULATORY BASES OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN FUTURE PHILOLOGISTS OF APPLIED LINGUISTICS.....	49
Melnychuk V.P., Karabiniuk M.M., Leta V.V. PROPAEDEUTIC PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS-GEOGRAPHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.....	55
Mykytenko M.M. MA, MSC, MED: COMMON AND DIFFERENT FEATURES IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING FOR FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN GREAT BRITAIN.....	59
Mishenina T.M., Kachailo K.A. ETHNOCULTURAL ACCENTUATORS IN THE LANGUAGE TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS...	64
Naida R.G. TRAINING OF FUTURE EDUCATORS IN UKRAINE AS HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	70
Novakivska L.V. SEQUENCE IN THE STUDY OF LITERATURE (SECOND HALF OF THE XIX CENTURY): FROM RHETORIC TO THE "PRACTICAL" METHOD.....	75
Pavlov Ya.V., Samsonov Yu.V., Borodin S.V., Toloknieiev V.O., Kushnarov B.O. ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE OFFICERS OF THE NGU FOR APPLICATION OF THE "STUGNA-P" COMPLEX IN DIFFERENT CONDITIONS OF COMBAT ACTIVITY.....	80
Pysarska N.V., Nemertsova O.E., Cherniavska S.M. PECULIARITIES OF TEACHING THE DISCIPLINE «TERMINISTICS» FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF DISTANCE EDUCATION.....	86

Sorokolit N.S. FORMING OF KEY COMPETENCE “INNOVATION” AMONG PUPILS WITH PHYSICAL EDUCATION TOOLS.....	91
Cherneta T.O., Merezhko Yu.V. ELECTRONIC TRAINING COURSES IN SOLO SINGING: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES.....	95
Shevchuk L.M. ON FORMS OF ORGANIZATION OF TEACHING 5 TH -6 TH GRADES UKRAINIAN AS A STATE LANGUAGE.....	99
Shunevych O.M. FACTORS OF TEACHER'S CHOICE OF COMMUNICATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES.....	103
Yurii R.F., Iliina-Stohniienko V.Yu., Kovtun L.O. IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN TRAINING FUTURE DOCTORS.....	108
Yanovska L.H., Yanovskyi A.O. IMPLEMENTATION OF PERSONALLY-ORIENTED LEARNING IN HISTORY LESSONS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.....	115
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Kopchak O.V., Rohozin V.V. METHOD OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS AND STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DENTISTS BY SIMULATION EDUCATION MEANS AND ANALYSIS OF RESEARCH RESULTS.....	119
Kravchenko S.O., Bazhan S.P. PERSONAL BRANDING AS A MODERN PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER.....	124
Kudriavtseva O.A. CONCEPTUAL BASIS FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE BACHELOR OF PRESCHOOL EDUCATION FOR INNOVATIVE ACTIVITIES WITH CHILDREN OF EARLY AGE.....	128
Kuznietsova K.S., Kvasetska Ya.A. STATE OF PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE USE OF CLOUD COMPUTING TECHNOLOGY IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE PRESCHOOL INSTITUTION.....	133
Lievit D.A., Yevtukhova T.A. TRAINING COURSE “MEDIA LITERACY” AS A MEAN FOR DEVELOPING MEDIA COMPETENCE OF PROSPECTIVE VOCALISTS.....	138
Lymar L.V. FROM EXPERIENCE OF SHAPING ENGLISH ACADEMIC COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PHDS IN MEDICAL SCIENCES BY DISTANCE METHODS.....	145
Mazurenko Yu.A. EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE AIRCRAFT MAINTENANCE ENGINEERS' TRAINING FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	149
Maksymovych G.O., Shulga T.V., Yurchenko S.O. ON THE IMPORTANCE OF CIVIL AVIATION STAFF'S AUDITORY COMPETENCE IN THE CONTEX OF FLIGHT SAFETY	154
Melnychenko H.V., Susol L.O. METHODS OF ORGANIZING PRACTICAL AND THEORETIC ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION PURSUERS IN THE FRAMEWORKS OF THE DISCIPLINE “CREATIVE WRITING (MAIN FOREIGN LANGUAGE)”.....	159
Popova L.M. EXEMPLIFICATION OF THE TERM “TRANSVERSALITY” IN THE MODERN SCIENTIFIC SPACE THROUGH THE PRISM OF TRAINING A FUTURE SPECIALIST.....	165
Popova L.M. ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE COURSE OF “HIGHER MATHEMATICS” UNDER CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.....	170

Udych Z.I., Rusyn L.P., Shaparenko I.Ye., Gryshchenko S.V. USE OF HEALTH CARE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	174
Feketa I.Yu., Slavik R.V., Leta V.V. FORMATION OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS OF GEOGRAPHICAL SPECIALTIES: CHALLENGES AND PROSPECTS.....	178
Zhang Gui INTRODUCTION OF PERSONALLY-ORIENTED TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOL AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF ESTHETS.....	183
Shkabarina M.A., Melnychuk L.B., Blyzniuk S.V. CRITERION-LEVEL STRUCTURE OF READINESS OF PRIMARY PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES.....	187
SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY	
Pokhanich Yan THE LEVEL OF EDUCATION OF THE PUBLIC AND THE DEMOCRATIC CHANGE: THE EXPERIENCE OF THE TRANSITIONAL SLOVAK REPUBLIC.....	191
SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	
Debych M.A. POLICY FOR ENSURING THE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION: CASE OF GREAT BRITAIN.....	195
Pogrebniak V.P., Dashkovska O.V., Melnyk O.M. HIGHER SCHOOL OF UKRAINE IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE.....	199
SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Vasyliiev H.A. THE INFLUENCE OF MEANS OF PHYSICAL CULTURE ON THE DEVELOPMENT OF VOLUNTARY QUALITIES OF STUDENT PERSONALITY.....	206
Tkachuk A.I. MULTICULTURAL COMMUNICATION AS ONE OF THE FACTORS FOR FORMING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE (THROUGH THE USE OF CASE STUDIES).....	210
Shevchuk K.D., Tyron O.O. CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TO NATURE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	215
SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Kryva M.V., Kushei N.M. ORGANIZATION OF EDUCATIONAL SPACE FOR EARLY DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE.....	219
Smolyuk S.V. USE OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION.....	223
SECTION 8. LEARNING THEORY	
Kryukova Ye.S., Yamshynskaya N.V., Stavyska I.V., Kutsenok N.M. STIMULATING THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN THE CONTEXT OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	227
Yaremchuk Ya.L. FORMATION OF IMPROVISATION SKILLS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE ACCORDION-ACCORDION TEACHER.....	233

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE TECHNOLOGICAL APPROACH DEVELOPMENT IN EDUCATION

У статті висвітлено основні етапи розвитку освітніх технологій. Проаналізовано наявні періодизації розвитку технологічного підходу в освіті. Виявлено, що визначення технологічного підходу і суміжних термінів («технологія навчання», «технологія виховання», «навчальна технологія», «виховна технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія» тощо) у сучасній педагогічній науці є різноманітними та суперечливими. Визначено особливий статус поняття «нові інформаційні технології», використання яких передбачає низку технологічних засобів, центральне місце серед яких займає комп'ютер. Показано, що освітня технологія є способом оптимального досягнення цілі педагогічного процесу. Цим вона відрізняється від методу (спосіб колективної діяльності суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, який можна застосовувати в одній або в низці різних технологій) та методики (сукупність дій без жорсткого діагностування і проміжних, і кінцевих результатів діяльності, їхньої відповідності окресленій меті). Виокремлено основні етапи розвитку технологічного підходу в освіті (елементи технологізації навчального процесу у стародавньому світі; ідеї технологізації освіти Я.-А. Коменського у XVII ст.; введення терміна «технологія» у сферу освіти Д. Саллі 1866 р.; інтенсивний розвиток і видозміни технологічного підходу в педагогіці 20-х рр. XX ст.; посилення технізації освітнього процесу у 30-х рр.; перехід від використання технологій в освіті до терміна «технологія освіти» в період 40-50-х рр.; поява програмованого навчання 1954 р. за пропозицією Б. Скіннера; розроблення таксономії цілей навчання для постановки мети 1956 р. Б. Блумом; початок офіційного застосування терміна «педагогічна технологія» у педагогічних розробках та використання технічних засобів навчання в 60-х рр.; дослідження сутності й особливостей освітніх технологій та активний розвиток технологічного підходу у 70-80-х рр.; початок упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в Україні та світі, що зумовило перегляд класичних понять технологічного підходу в освіті в 90-і рр. й перші декілька років XXI ст.; інтенсивний розвиток технологічного підходу як інтеграції традиційних і комп'ютерних технологій у другому десятилітті XXI ст. дотепер).

Ключові слова: технологічний підхід, освіта, технології, історико-педагогічний аспект, розвиток.

The article outlines main stages of the educational technology development. The authors analyze stages of the technological approach development in the system of education. It is shown that definitions of the technological approach and adjacent concepts (technology of learning, technology of educating, teaching technology, education technology, learning technology, pedagogical technology, etc.) are rather various and disputable in the modern pedagogical science. The work identifies main status of the concept of "new information technologies", which consists of a set of technological means with a computer taking a central position among them. It is confirmed that educational technology is the instrument to achieve optimal results of the pedagogical process goals. It is how it differs from the method (the way of collective activities of subjects and objects of the pedagogical process, which can be used in one or several different technologies) and methodologies (a complex of actions without rigid diagnostics of interim and final results of the activities, and compliance with the set goal). The research specifies main stages of development of the technological approach in education (elements of the educational process technologization in the ancient times; ideas of education technologization of Ya.A. Komenskyi in the 17th century; introduction of the concept of "technology" into the sphere of education by D. Sally in 1866; intensive development and transformations of the technological approach in pedagogics in the 1920s; strong technological improvement of the educational process in the 1930s; transition from the use of technologies in education to the concept of "technology of education" in the 1940-1950s; start of program learning in 1945 on the proposal from B. Skinner; development of the taxonomy of learning targets for goal setting in 1956 by B. Bloom; start of the official use of the concept of "pedagogical technology" in pedagogical works and application of the technical means of learning in the 1960s; study of the essence and peculiarities of educational technologies and active development of the technological approach in the 1970-1980s; introduction of the information and communication technologies in Ukraine and in the world that caused reconsideration of the classical concepts of the technological approach in education in the 1990s and in the early 21st century; intensive development of the technological approach as an integrity of traditional and computer-based technologies in the second decade of the 21st century and nowadays).

Key words: technological approach, education, technologies, historical and pedagogical aspect, development.

УДК 378.14+371.132
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.1>

Козловська І.М.,

докт. пед. наук,
провідний науковий співробітник
Міжнародного інституту освіти,
культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету
«Львівська політехніка»

Цюпрік А.Я.,

докт. пед. наук,
доцент кафедри практичної
психології та педагогіки
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

Заячківська Н.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.
Розвиток машинної промисловості дав початок терміна «технологія», а пізніше його почали

застосовувати в освітній галузі, намагаючись упровадити до освітнього процесу виробничі нововведення. На думку дослідників, термін «технологія»

в наукових виданнях з'явився 1772 р., утім, зазначається, що він міг з'явитися і на початку XVIII ст. Практично всі дослідники, які вивчають освітні технології, прагнуть з'ясувати причини виникнення технологічних термінів загалом та в освіті зокрема.

Освітні технології діяли впродовж тривалого часу, допоки їх теоретично обґрунтували науковці. Використання технологічного підходу на сучасному етапі розвитку освіти це «не данина моді, а об'єктивна необхідність, що зумовлена всім ходом суспільно-історичного розвитку. Водночас, сучасні технічні засоби навчання – це не панацея, яка покликана допомогти школі загалом вирішити всі поставлені перед нею завдання» [11, с. 362]. Визначення технологічного підходу й суміжних термінів (технологія навчання, навчальна технологія, освітня технологія, педагогічна технологія) в сучасній педагогічній науці є різноманітними та суперечливими. Особливу увагу в останні роки привертають нові інформаційні технології, використання яких передбачає низку технологічних засобів.

Одним із важливих напрямів дослідження технологічного підходу в освіті є історичний аналіз, який дозволяє прослідкувати еволюцію терміна, розвиток технологій, виокремити позитиви та недоліки кожного історичного періоду тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У розвитку освітніх технологій О. Янкович «на основі синтезу ідей зарубіжних та українських вчених, власних наукових розвідок щодо періодизації еволюції технологічних понять, педагогічної науки, національної освіти, а також особливостей генезису різних типів технологій виокремлено такі періоди: програмовано-навчальний (1957-1970 рр.); системно-методичний (1971-1984рр.); реформувально-комп'ютеризаційний (1985-1990 рр.); науково-технологічний (1991-2005 рр.)» [10, с. 39]. Використання сучасних технологій навчання активно вивчали у своїх дослідженнях Р. Гуревич [1] та Н. Федорчук [11], а особливості підготовки вчителя технологій до використання мультимедіа у професійній діяльності розглядав М. Захаревич [2]. Питання впровадження інформаційних технологій у системі загальної середньої освіти зарубіжних країн порушено в навчальному посібнику О. Гриценчук [3].

В основу досліджень В. Коваленка покладено вивчення процесу використання інформаційних технологій з фахових дисциплін в системі освіти вищої школи [4]. Варто виокремити й не менш важливі напрацювання К. Кравченка та Є. Хрикова [5] щодо міжнародного досвіду застосування інформаційних та комунікативних технологій у підвищенні конкурентоспроможності освіти. Перевагам навчання з використанням технологій e-learning порівняно з традиційною освітою присвячено працю О. Мамон [6]. Активному дослідженню

технологій та сервісів майбутнього завдячуємо С. Назаровцю та Є. Кулику [7], а про особливості та важливість педагогічних технологій у неперервній професійній освіті вказують вичерпні дослідження, подані в посібнику за редакцією С. Сисоевої [9] та ін.

Утім чимало напрямів технологічного підходу в освіті досліджені недостатньо, зокрема його історико-педагогічний аспект.

Мета статті – аналіз розвитку ідеї та термінологічного апарату технологічного підходу в освіті в системі методів, форм та засобів освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У дидактиці формою навчання, як зауважує В. Паламарчук, вважається «структурне оформлення змісту в часі і просторі, а методом – спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямованої на досягнення мети. Історико-логічний аналіз цих категорії переконує в тому, що на різних етапах розвитку школи їхні зміст та функції були різними, а застосування у практиці помітно залежало від соціальних завдань школи і педагогіки. Саме тому в гімназіях і ліцеях з'явилися нові типи уроків: інтегровані, міжпредметні, бінарні, із різновіковим складом учнів, театралізовані; сугестопедичні» та [8, с. 35].

Практика технологізації освіти розпочалася у стародавньому світі. Тільки 1866 р. термін «технологія» американський педолог Джеймсон Саллі запропонував щодо освіти. Автор найпершої технології освіти, описаної в педагогічному творі, як і автор найпершого педагогічного твору, – римський педагог М. Ф. Квінтіліан. У соціально-педагогічному творі «Про виховання оратора» він фактично започаткував технологію формування громадського діяча.

Автором ідеї технологізації освіти є Я.- А. Коменський. Порівняння навчального процесу із годинником, запропоноване чеським гуманістом у творі «Велика дидактика», зазвичай інтерпретують як упровадження технологічного підходу. Його суть полягає в тому, що для мистецтва навчання не потрібно нічого, крім належного розподілу часу, предметів і методу. За точного встановлення такого розподілу навчати школярів будь-коли буде настільки просто, як завдяки друкарським інструментам щодня вкривати найгарнішими літерами безліч сторінок чи, встановивши Архімедову машину, переносити важелі тягарі, чи, сівши на корабель, переплисти океан і податися до Нового Світу. На переконання Коменського, все піде вперед подібно годиннику із правильно зрівноваженими вагами.

Науковці, розглядаючи педагогічні технології в історичній ретроспективі, часто послуговуються порівнянням Я.- А. Коменським освітнього процесу з годинниковим механізмом. Утім значення праць чеського гуманіста для розвитку технологічного підходу ширше. Саме він започаткував

інтерактивне (взаємне) та проблемне навчання, забезпечив передумови для інтерактивних та проєктних технологій. У «Великій дидактиці» педагог довів, що найпотужніші знання, передані іншим учням. Отож, взаємне навчання потрібне не лише для того, кого навчають, а й для того, хто навчає. Сучасні науковці певні, що Коменський увів і програмоване навчання: поділ навчального матеріалу на розділи, теми, параграфи та інше є ніщо інше, як програмоване навчання.

Позитивне намагання чеського педагога зробити замість шкіл майстерні мудрості та гуманізму, а це є додатковим свідченням побудови освітнього процесу як технологічного.

Істотні зміни у контексті розвитку технологічного підходу в педагогічній науці розпочалися у 20-х рр. минулого століття (педагог С. Шацький започаткував унікальну освітню технологію, одним із перших у своїх працях застосувавши поняття «педагогічна технологія»).

Середина 30-х рр. ХХ ст. в зарубіжній педагогіці позначена «технізацією» освітнього процесу, що започаткувала перший період розвитку освітньої технології у міжнародному масштабі. Із створенням американцем С. Прессі механічних пристроїв для перевіряння контрольних робіт розпочалася нова технічна ера в освітньому процесі. До винайдених машин він ставився як до нових технічних перспектив контролювати знання. Науковець стверджував, що такі відкриття започатковують технічну революцію в навчанні. Тобто освітня технологія з'явилася як технічний навчальний засіб у педагогічному процесі: «технологія в освіті».

Поняття від «технологія в освіті» до «технологія освіти» трансформувалося упродовж 40-50-х рр. ХХ ст. Логічно, що намагання науковців покращити ефективність навчання, мінімізувати його залежність від особистості педагога аж ніяк не обмежувалися застосуванням технічних засобів (технологій в освіті). Були потрібні свіжі підходи до навчального процесу. Відтак американець Б. Ф. Скіннер 1954 р. запропонував програмоване навчання. Прибічники технологічного підходу, невдоволені традиційним навчанням, критикували насамперед розпливчасту, неконкретну, поверхневу постановку мети. Вони вважали, що мету треба ставити чітко й точно, аби можливо було чітко передбачити ступінь її реалізації. Тож американський учений Бенджамін Блум для точності постановки мети 1956 р. розробив таксономію з описом цілей у пізнавальній (когнітивній) сфері, яка стрімко поширилася світом і яку понині застосовують у закладах освіти. В ієрархії цілей Б. Блум виокремив такі основні категорії навчальної мети: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінка.

Поняття «педагогічна технологія» почали масово застосовувати за кордоном у 60-х рр. минулого століття. У 70-х рр. тривали подальші

наукові пошуки як у сфері уточнення поняття, так і у сфері вироблення свіжих підходів до технології освітнього процесу. Відтак суть категорії «освітня технологія» істотно розширилася. По-перше, системний підхід зумовив розуміння освітньої технології як проєктування керованого навчального процесу з чіткими цілями, реалізацію яких можливо описати. По-друге, із популяризацією технологій їх почали вважати новацією навчального процесу. До окресленого поняття стали відносити практично всі основні дидактичні проблеми й пропозиції, спрямовані на поліпшення процесу навчання.

Отже, упродовж кількох десятиліть освітні технології розвинулися від застосування аудіовізуальних засобів, телебачення до реформування освітнього процесу як системи.

Окреслених підходів до визначення терміна чимало, проте досі остаточно не з'ясовано суті освітніх технологій. У таких умовах надзвичайно актуальна проблема обґрунтування якщо не єдиних, то наближених за суттю підходів стосовно встановлення термінології на базі схожих поглядів науковців.

Українські вчені в публікаціях послуговуються термінами: «технологія навчання» та «технологія виховання», «навчальна технологія» і «виховна технологія». Переважно вважають, що терміни «технологія навчання», «технологія виховання» дещо вужчі від «навчальної» та «виховної технології». Поняття «технологія навчання» передбачає розгляд конкретної технології, що дає змогу належно навчати. Натомість поняття «навчальна технологія» менш цілеспрямоване й дає змогу розглядати різні навчальні технології.

Поряд із «освітніми технологіями» застосовували такі терміни як: «педагогічні технології», «технології навчання», «технології виховання», «соціально-виховні технології», «технології управління». На думку вчених, поняття «освітні» технології є ширшим за «педагогічні», позаяк власне освітні відображають загалом стратегію розвитку освіти, цілісного освітнього простору. Інакше кажучи, концепції освіти, як-от: гуманістична, освітні закони, зокрема «Закон про загальну освіту», освітні системи, тобто освітня система в Україні, – це освітні технології. Разом із педагогічними освітні технології охоплюють також низку аспектів: соціально-виховні, психологічні, культурологічні тощо. Педагогічними технологіями прийнято вважати навчальні, виховні технології й технології управління. Чимало соціально-виховних технологій – хоча й не педагогічні, але є освітніми.

Загалом, освітня технологія – це цільові (мета технології), змістові (зміст), процесуальні (власне технологічний процес – взаємодія суб'єктів та об'єктів технології, їхні форми, методи, засоби), результативно-аналітичні (результат та його аналіз) складові. Тобто освітня технологія є способом

оптимального досягнення цілі суб'єктами та об'єктами педагогічного процесу, послуговуючись відповідними методами. Метод є способом колективної діяльності суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, який можна застосовувати в одній або в низці різних технологій. Методика є сукупністю дій без жорсткого діагностування і проміжних, і кінцевих результатів діяльності, їхньої відповідності окресленій меті.

На думку науковців, сьогодні є сотні визначень категорії «освітні технології». Завдяки дослідженню наукових видань виокремлено кілька підходів стосовно означення «освітньої (педагогічної) технології» як: сучасний навчальний засіб; педагогічна система; сукупність (система) дій або діяльність; проект (модель) освітнього процесу; наукова галузь чи наука.

Освітня технологія є системою діяльності всіх складових педагогічного процесу, яка створена на науковій основі, запрограмована часово й просторово, і забезпечує отримання окреслених результатів. Дослідники в Україні переважно не вважають освітні технології новим типом навчальних засобів. Такий підхід був притаманний зарубіжній педагогічній науці 40-х-50-х рр. минулого століття. Утім нині в українських закладах освіти технології зазвичай слугують саме «новітніми засобами навчання».

Чільне місце серед технологічних педагогічних понять посідають інформаційно-комунікаційні технології, де відбувається перетин усіх інших груп технологій, і їх застосовують в освітніх та управлінських процесах. Поняття «нові інформаційні технології» з'явилося з розвитком інформатизації суспільства, що базується на засобах обчислювальної техніки. Цим поняттям звичайно означають сукупність засобів і методів обробки даних, що забезпечують цілеспрямовану передачу, обробку, зберігання і відображення інформаційного продукту (даних, ідей, знань). Вони пропонують використання різних технологічних засобів, центральне місце серед яких займає комп'ютер. Їх застосування пов'язане з використанням комп'ютера як засобу вивчення матеріалу з різних навчальних дисциплін.

На основі викладеного вище виокремлено основні етапи розвитку технологічного підходу в освіті, акцентуючи на авторських ідеях технологізації освіти Я.- А. Коменського, а саме:

- елементи технологізації навчального процесу у стародавньому світі (наприклад, використання віршованої форми передачі виробничого досвіду в Стародавній Греції і Римі з метою чіткого виконання і запам'ятовування всіх етапів технології виробництва);
- ідеї технологізації освіти Я.- А. Коменського у XVII столітті;
- введення терміна «технологія» у сферу освіти Д. Саллі (1866 р.);

- інтенсивний розвиток і видозміни технологічного підходу в педагогіці 20-х рр. XX ст.;
- посилення технізації освітнього процесу у 30-х рр.;
- перехід від використання технологій в освіті до терміна «технологія освіти» в період 40-50-х рр.;
- поява програмованого навчання 1954 р. за пропозицією Б. Скіннера;
- розроблення таксономії цілей навчання для постановки мети 1956 р. Б. Блумом;
- початок офіційного застосування терміна «педагогічна технологія» у зарубіжних педагогічних розробках у 60-х рр.;
- дослідження сутності й особливостей освітніх технологій та активний розвиток технологічного підходу в 70-80-х рр.;
- початок упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в Україні та світі й перегляд класичних понять технологічного підходу в освіті в 90-і роки та перші декілька років XXI ст.;
- інтенсивний розвиток технологічного підходу як інтеграції традиційних та комп'ютерних технологій у другому десятилітті XXI ст. дотепер.

Висновки. Освітня технологія є способом оптимального досягнення цілі педагогічного процесу, чим відрізняється від методу та методики. Виокремлено основні етапи розвитку технологічного підходу в освіті, які відображають елементи технологізації навчального процесу у стародавньому світі; ідеї технологізації освіти Я.- А. Коменського; введення терміна «технологія» у сферу освіти; інтенсивний розвиток і видозміни технологічного підходу; посилення технізації освітнього процесу; перехід від використання технологій в освіті до терміна «технологія освіти»; появу програмованого навчання; початок офіційного застосування терміна «педагогічна технологія» у педагогічних працях та використання технічних засобів навчання; дослідження сутності й особливостей освітніх технологій та активний розвиток технологічного підходу; початок упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що зумовило перегляд класичних понять технологічного підходу в освіті; інтенсивний розвиток технологічного підходу як інтеграції традиційних та комп'ютерних технологій.

Подальші перспективи в цьому напрямі вбачаємо у дослідженні конкретних етапів розвитку технологічного підходу в освіті й обґрунтування можливостей застосування позитивного досвіду в сучасній педагогічній науці та практиці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гуревич Р. С. Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 2. С. 3–10.
2. Захаревич М. А. Підготовка майбутнього вчителя технологій до використання мультимедіа у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук. Умань, 2014.

3. Інформаційні та комунікаційні технології навчання в системі загальної середньої освіти зарубіжних країн. Київ : Педагогічна думка, 2012. 72 с.

4. Коваленко В. Використання інформаційних технологій з фахових дисциплін в системі освіти вищої школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. № 1(50). С. 170–176.

5. Кравченко К. В., Хриков Є. М. Міжнародний досвід застосування інформаційних та комунікативних технологій щодо підвищення конкурентоспроможності освіти. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. Серія: Економічні науки. 2017. № 3. С. 42–46.

6. Мамон О. В. Переваги навчання з використанням технологій e-learning у порівнянні з традиційною освітою. *Інформаційні технології в освіті і науці*. 2015. № 1(1). С. 68–72.

7. Назаровець С., Кулик Є. Бібліотека 4.0: технології та сервіси майбутнього. *Бібліотечний вісник*. 2017. № 5. С. 3–14.

8. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2000. 152 с.

9. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: за ред. С. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.

10. Янкович О. Періодизація розвитку освітніх технологій у педагогічних вищих навчальних закладах. *Вісник книжкової палати*. 2008. № 6. С. 36–38.

11. Федорчук Н. А. Сучасний учитель в контексті комп'ютеризації навчального процесу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2002. С. 359–364.

ДОРОБОК НІМЕЦЬКИХ ФІЛАНТРОПІСТІВ XVIII СТ. У УКРАЇНСЬКОМУ ТА НІМЕЦЬКОМУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ ПОЧАТКУ XXI СТ.: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

WORKS OF GERMAN PHILANTHROPISTS OF THE 18th CENTURY IN THE UKRAINIAN AND GERMAN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE OF THE EARLY 21st CENTURY. A COMPARATIVE ANALYSIS

Незважаючи на прогресуючу глобалізацію у науковій сфері, теоретико-методологічні інтерпретації та дослідницькі акценти різних наукових шкіл та підходів різняться в силу неоднакових векторів соціокультурного та економічного розвитку. Дослідження наукових дивергенцій на різних рівнях може сенсифікувати подальший креативний пошук, відкривши доселі неусвідомлені прошарки предмету дослідження.

У даній статті автор аналізує та порівнює дослідження спадку німецького філантропізму як історико-педагогічного явища у науковому дискурсі України та Німеччини початку XXI століття. Метою статті стало визначення спільних рис та розбіжностей, а також встановлення особливостей у сприйнятті та трактуванні філантропізму в українській та німецькій науковій педагогічній думці. За допомогою якісного контент-аналізу та елементів критичного дискурсу-аналізу були проаналізовані науково-педагогічні статті з двох країн за період з 2000 до 2022 року включно. До вибірки увійшли всі наукові доробки з зазначеної тематики, що були включені до пошукової системи Google Академія. Задля кращого розкриття теми, в ході дослідження також були описані хронологічні рамки, визначені основні досягнення та названі головні представники німецького філантропізму.

Результати дослідження умовно діляться на три категорії: тематичну, методологічну та соціально-предметну. Аналіз сучасної тематики досліджень німецького філантропізму показав спільність у розумінні видатного значення цього явища як у сучасній Німеччині, так і в Україні. Проте німецькі вчені приділяють більше уваги питанню розвитку ідей професійного навчання у доробку філантропістів, аніж українські, які більше фокусуються на трудовому навчанні та вихованні. З методологічної точки зору українським науковим роботам в цілому більш притаманна орієнтація на загальні методи наукового пізнання. Для німецьких робіт характерним є дотримання чіткого дослідницького дизайну з використанням міждисциплінарних методів збору та аналізу даних. Встановлені соціально-предметні причинно-наслідкові зв'язки, такі як, наприклад, процедура отримання наукового ступеня, характеризують виникнення розбіжностей між українським та німецьким підходами щодо вивчення філантропізму.

Для української історико-педагогічної традиції дослідження філантропізму продуктивним буде більш детальне вивчення методології німецьких досліджень, а також розширення свого тематичного арсеналу за рахунок ідейного обміну.

Ключові слова: філантропізм, XVIII ст., науково-педагогічний дискурс початку XXI століття, дослідження філантропізму в Україні та Німеччині, порівняльний аналіз.

Despite globalization trends in the whole scientific field, research accents and theoretical interpretations by scientific schools and approaches are not the same due to different vectors of socio-cultural and economic development. The study of such divergences at different levels can sensitize further scientific research via opening unconscious layers of the subject of study.

In this article, the author analyzes and compares the study of the legacy of German philanthropism as a historical and pedagogical phenomenon in the scientific discourse of Ukraine and Germany in the early 21st century. The aim of the article is to identify common features and differences, as well as to establish peculiarities in the perception and interpretation of the phenomenon of philanthropism in Ukrainian and German pedagogical scientific thought. With the help of qualitative content analysis and elements of critical discourse analysis, scientific pedagogical articles from these two countries for the period from 2000 till 2022 were analyzed. The sample included all scientific works on the topic of philanthropism, which were added to the Google Scholar search engine. Additionally, the study described the chronological framework, identified the main achievements and named the main representatives of German philanthropism.

The results of the study can be divided into three categories: thematic, methodological and socio-subjective. The analysis of modern research topics showed commonalities in understanding the outstanding importance of the pedagogical phenomenon of philanthropism in both Germany and Ukraine. However, German scholars pay more attention to the development of vocational training ideas into the work of philanthropists that Ukrainian scholars, who focus more on the labor education of children. From a methodological point of view, Ukrainian scientific works are more oriented towards general methods of scientific knowledge. German studies are characterized by a clear research design and usage of interdisciplinary methods of data collection and analysis. Socio-subjective category of the study reflected on a rationale for the differences between Ukrainian and German approaches to the study of philanthropism.

A more detailed study of the methodology of German research works, as well as the expansion of the thematic arsenal through exchange of ideas will be productive for Ukrainian historical and pedagogical research.

Key words: philanthropism, the 18th century, scientific and pedagogical discourse of the early 21st century, research of philanthropism in Ukraine and Germany, comparative analysis.

УДК 37.013.46

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.2>

Костенко О.В.,
аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Важко заперечити, що епоха Просвітництва зробила величезний внесок у розвиток європейської

педагогіки. Виникла осмислена потреба у формуванні освіченої, «просвітленої» буржуазії, яка відповідала б вимогам часу та могла стати двигуном

загального прогресу. Просвітництво відіграло велику роль у розвитку європейських держав, по-новому подивившись на тогочасний освітній процес та змінивши його відповідно до потреб суспільства. Недарма ще сучасники називали XVIII століття «педагогічним» [9, с. 209]. Саме в цей час на території сучасної Німеччини та Данії, спираючись на науковий наробок Дж. Локка та Ж.-Ж. Руссо [20, с. 308], виникла та розвивалася особлива педагогічна течія, яка отримала назву філантропізм, що в перекладі з грецької означає «любов до людини».

Ідейні початки філантропізму німецькі педагогісторики пов'язують з ім'ям гамбурзького гімназійного викладача Міхаеля Ріхея (Michael Richey) (1678 – 1761) та Германа Самюеля Раймаруса (Hermann Samuel Reimarus) (1694 – 1768). Подальшого розвитку та зрілості ця педагогічна течія набула у практичній діяльності та творах Йоганна Бернгарда Базедова (Johann Bernhard Basedow) (1724 – 1790), Йоганна Андреаса Крамера (Johann Andreas Cramer) (1723 – 1788) та Мартіна Елерса (Martin Ehlers) (1732 – 1800). Загальноєвропейська відомість та визнання прийшли до філантропістів, починаючи з 70-х рр. XVIII ст. [9].

Головним досягненням філантропістів став революційний для тогочасної Німеччини погляд на цілі та методи навчання та виховання. До появи цієї педагогічної течії, німецька освіта несла на собі тягар засилля тілесних покарань, бездумного заучування та неприхованої жорстокості до вихованців. Філантропісти ж (як, наприклад, Базедов [1; 2] або Зальцман [12]) у повній відповідності зі своїм ім'ям, прагнули нести дітям знання через любов і повагу до них. Перегукуючись з ідеями Локка та Руссо, навчання філантропістів відповідало психічному та тілесному розвитку дитини і мало на меті рівною мірою розвинути фізичні, розумові та трудові навички та звички. Серед методів навчання робився акцент на гру та застосування простих матеріалів, які б унаочнювали зміст навчання. У центрі ж усього знаходилася дитина.

Спадок педагогів-філантропістів не перестає бути щедрим джерелом ідей і для сучасної педагогічної думки багатьох країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням педагогічної течії філантропізму займалася низка науковців як в Україні, так і за її межами. Серед українських вчених-педагогів сучасності, які систематично вивчали цю педагогічну течію, слід відзначити О. Москаленко. У сферу її наукового інтересу увійшли питання соціально-економічних та психологічних передумов появи філантропізму [21]; педагогічні погляди філантропістів на підвалини національної шкільної системи [20]; питання трудового виховання [22] і т. д. Певними аспектами педагогічного доробку представників

філантропізму, такими як трудове виховання, історія шкільної освіти, статеве виховання та ін. займалися відповідно О. Філоненко [23] та О. Максимчук [19], В. Лутфуллін [18], А. Бурим та П. Біліченко [17].

До когорти зарубіжних дослідників, до кола наукових інтересів яких увійшла проблематика філантропізму, належать передовсім педагогісторики, такі як, наприклад, Ю. Оверхоф [9; 7; 10; 8], Х. Фрайтаг [3], Х. Шміт [13; 14], та Х. Кемпер [4]. Досліджуються як витоки, умови виникнення та особливості методики виховання філантропістів [9; 10; 8], так і окремі персоналії [4; 13], теоретичні поняття, окремі напрямки виховання [14; 9; 7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що філантропізм як педагогічна течія є добре дослідженою темою як українськими, так і зарубіжними вченими-педагогами, порівняльний мета-аналіз українських та зарубіжних наукових публікацій за темою німецького філантропізму залишається питанням маловивченим. Ця лакуна у науковому знанні потребує заповнення, оскільки порівняльний аналіз українських та закордонних підходів до вивчення цього педагогічного явища має великий генеративний потенціал, адже саме через компаративні дослідження відкриваються нові горизонти, поглиблюється самопізнання, урізноманітнюється бачення реальності. З іншого боку, відсутність якісного порівняння і, як наслідок, нестача нових імпульсів у науковому сприйнятті може призвести до поступової втрати унікальності робіт, зниження їхньої загальної якості.

Мета статті. У даній статті автор ставить собі за мету за допомогою якісного контент-аналізу [5] та елементів критичного дискурс-аналізу [16]

(1) дослідити бачення феномену філантропізму у україномовному та німецькомовному педагогічному дискурсі початку XXI ст.,

(2) встановити, які саме аспекти цього явища привертають увагу науковців з України та Німеччини,

(3) порівняти українські та німецькі підходи до вивчення явища філантропізму

(4) та зробити висновки щодо можливостей використання німецького досвіду українськими дослідниками.

Вибір для порівняння саме німецького наукового дискурсу пояснюється, по-перше, тим, що філантропізм як педагогічне явище виник на території сучасної Німеччини, що пояснює культурну близькість німецьких науковців до цього питання. По-друге, німецька історична педагогіка знаходиться на доволі високому рівні розвитку, а тому заслуговує на особливу увагу з боку науковців інших країн.

До вибірки увійшли українські та німецькі наукові статті, внесені до бази пошуку *Google Академія* за 2000–2022 роки, метою яких стало вивчення

явища німецького філантропізму з педагогічної точки зору як комплексно, так і в окремих проявах.

Виклад основного матеріалу. Для українського науково-педагогічного дискурсу характерним є комплексний підхід при дослідженні феномена філантропізму. При поданні матеріалу зазвичай враховується загальноісторичний, культурний та соціально-економічний контекст виникнення цього педагогічного явища. Філантропізм розглядається як педагогічна течія, хронологічні рамки існування якої датуються кінцем XVIII – початком XIX століття. На відміну від українського, у німецькому історико-педагогічному дискурсі деякі вчені трактують витоки філантропізму декількома десятиліттями раніше, проте зазначають, що свого розвитку ці ідеї набули у 60-х рр. XVIII століття на території, в першу чергу, Центральної Німеччини (*Mitteldeutschland*), але також Данії. Загалом для обох дискурсів характерним є усвідомлення оригінальності, своєчасності та корисності ідей філантропізму як для тогочасних німецьких та інших європейських держав, так і для майбутнього розвитку Європейського континенту.

Типовими для українського педагогічного дискурсу навколо філантропізму є акцентуація тем гармонійного розвитку особистості, розуміння природи людини, вивчення принципів організації освітнього процесу, виховання патріотично налаштованого підростаючого покоління. Достатньо уваги приділяється вивченню розуміння праці у вихованні та навчанні: аналізуються ідеї природності цього явища, форми та методи організації, залучення, пошук засобів та встановлення кінцевої мети. Окремо досліджується ручна праця та трудове виховання, його зв'язок з розумовим, фізичним та моральним, а також методика підготовки до майбутньої трудової діяльності. Як правило, ці аспекти розглядаються у контексті дослідження науково-педагогічного наробку одного з представників філантропізму. Найбільш знаними в Україні є Й. Б. Базедов, Й. Х. Гутс-Мутс, та Й. Х. Кампе.

У Німеччині аналогічно проводиться рефлексія суспільно-політичних та економічних передумов виникнення, становлення та розвитку «педагогічної реформаторської програми» [7] філантропістів у контексті доби Просвітництва. Філантропізм розглядається як вдале поєднання розсудливості («*Vernunft*») з людяністю («*Menschlichkeit*») [14], що призводить до прагнення зробити навчання перш за все таким, що приносить задоволення. Адже головною метою філантропістів було в першу чергу перетворення навчального процесу у «щастя» («*Glück*») для тих, хто навчається [10]. Серед усього спектру кутів зору, під якими німецькі вчені розглядають філантропізм, слід окремо розглянути питання професійної підготовки. Німецькі дослідники прийшли до висновку, що саме у цей історичний період були закладені підвалини

професійної підготовки та перепідготовки, що відіграло значну роль у розвитку німецької державності [11]. Поміж персоналій, що привертають увагу німецьких науковців, окрім тих, що активно вивчаються в Україні, можна виділити М. Ріхея, Г. С. Раймаруса, Ф. Е. фон Рохова, Х. Г. Зальцмана. Географія компаративістських студій, присвячених філантропізму, охоплює, як правило, історичні відповідності у країнах Європи та США.

Порівнюючи методологію та методи дослідження, треба відмітити, що німецька історична педагогіка (*Historische Bildungsforschung*) має давні традиції, початки якої слід шукати також у добу Просвітництва [15]. Для сучасних наукових студій характерними є чітка постановка дослідницьких питань, продумана методологія, обов'язкове звернення до першоджерел, а також примат відповідності між предметом та методами дослідження. Робиться акцент на вивченні історичних змін у освітньому процесі у контексті історично-суспільних перетворень. Німецькі педагоги-історики активно обмінюються дослідницькими традиціями та нововведеннями зі вченими із Великобританії, США, Франції та інших країн, про що свідчать відповідні посилання.

Ще однією особливістю дослідження філантропізму у Німеччині є практика поширення наукових результатів у науково-популярному стилі серед загального населення. Прикладом може слугувати стаття професора з історії педагогіки Ю. Оверхофа [6] у газеті *Die Zeit*, що тематично перегукується з його дослідженнями філантропізму.

Важливим фактором, що впливає на формування кола дослідницьких питань навколо феномену філантропізму, як в Україні, так і в Німеччині, є установа творення та поширення наукового знання. Сюди відносяться особливості вимог щодо кількості та тематичної спрямованості публікацій під час здобуття наукового ступеня і роботи у науковій установі, процес подачі та публікації матеріалів, історично встановлений рівень зв'язку науки з потребами суспільства. Важливим також залишається фактор часу, фінансування, *hard and soft skills* дослідників.

Висновки. Порівнявши сучасний український та німецький науково-педагогічний дискурс навколо феномену філантропізму XVIII сторіччя, можна констатувати, що як для українських, так і для німецьких учених характерним є комплексний підхід у вивченні цього явища. В обох країнах філантропізм розглядається як ідейний прорив у розумінні навчання та виховання, що полягав у відході від старої моделі та закладенні в свою основу гуманного ставлення до учня. Вивчаються соціально-економічні, політичні та культурні передумови виникнення та розвитку, а також поширення цього явища. Як в Німеччині, так і в Україні науковому аналізу піддаються різні педагогічні аспекти філантропізму, такі як трудове та статево

виховання, методика та організація навчального процесу, педагогічні нововведення та ін. В обох країнах присутня традиція вивчення історичних персоналій-представників цієї педагогічної течії.

Серед фактичних відмінностей слід зазначити деякі розбіжності у періодизації. Так, в Німеччині присутні наукові штудії, що датують початки філантропізму дещо раніше, ніж це загалом прийнято у науковій традиції в Україні. Крім того, німецькі дослідники активніше вивчають педагогів-філантропів, залучаючи до своїх робіт маловідомих в українському науковому дискурсі постатей. Відмічаються деякі тематичні розбіжності, в залежності від різних суспільно-політичних та культурних потреб сучасності. Для Німеччини більш характерним ніж для України є розгляд трудового виховання у контексті професійної підготовки та перепідготовки фахівців.

Спостерігаються певні розходження щодо методології та методів дослідження. Тоді як для українських робіт більш типовим є використання загальнонаукових методів пізнання, німецькі дослідники користуються конкретними міждисциплінарними методами, чітко дотримуючись вимог щодо якості процесу отримання наукового знання.

Як в українських, так і в німецьких публікаціях відображаються загальноосвітні тенденції в науковому процесі, як, наприклад, проєктизація та глобалізація наукової сфери, та національні освітньо-наукові реалії, що регламентують здобуття наукового ступеня, а також вимог і умов наукових публікацій.

Перспективи подальших досліджень. Для українських науковців цікавим може стати більш детальне вивчення джерельної бази, аналіз та (за потреби) запозичення деяких елементів дослідницького дизайну, а також приділення більшої уваги дослідженню витоків німецького філантропізму.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Basedow, J. *Elementarwerk. Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntniß. Zum Unterrichte der Jugend, von Anfang, bis ins academische Alter, Zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, Zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntniß zu vervollkommen.* Dessau: Crusius, 1774.
2. Basedow, J. *Vorstellung an Menschenfreunde. Mit Einleitung und Anmerkungen.* Leipzig: Reclam, 1768. 312 S.
3. Freytag, Ch. *Philanthropische Pädagogik* [online]. *Socialnet Lexikon*. 2019. URL: <https://www.socialnet.de/lexikon/Philanthropische-Paedagogik>.
4. Kemper, H. Christian Gotthilf Salzmann: Ameisenbüchlein. *Hauptwerke der Pädagogik*. 2009. S. 393–395.
5. Mayring, P. Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *Forum: Qualitative Social Research*. 2019. № 20(3). P. 1–26.
6. Overhoff, J. "...aber mit Lust". Das Lernen als Kinderspiel: Wäre man Johann Bernhard Basedows Reformpädagogik treu geblieben, hätte Deutschland in der Pisa- und Iglu-Studie wahrscheinlich besser abgeschnitten. *DIE ZEIT*. 10. April 2003.
7. Overhoff, J. *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715–1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2004. 245 S.
8. Overhoff, J. *Franklins Philadelphia Academy and Basedow's Dessau Philanthropine: Two Models of Non-denominational Schooling in Eighteenth-century America and Germany.* *Paedagogica Historica*. 2007. № 43 (6). S. 801–818.
9. Overhoff, J. *Philanthropismus.* Maaser, M., Walther, G. (eds) *Bildung*. 2011. P. 209–214.
10. Overhoff, J. *Vom Glück, lernen zu dürfen. Für eine zweckfreie Bildung.* Stuttgart: Klett-Cotta, 2009. 272 S.
11. Pahl, JP. *Entwicklung der Berufserziehung im Absolutismus und in der Aufklärung – das pädagogische Zeitalter.* *Berufliche Aus- und Weiterbildung im Berufsbildungsgesamtsystem*. 2022. S. 55–86.
12. Salzmann, Ch. *Krebsbüchlein. Ameisenbüchlein.* St. Goar: Reichl Verlag, 2007. 102 S.
13. Schmitt, H. *Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann.* *Klassiker der Pädagogik Bd. 1 (Von Erasmus bis Helene Lange)*. 2003. S. 119–143.
14. Schmitt, H. *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007. 410 S.
15. Schuch, J., Tenorth, H.-E., Welter, N. *Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion. Einführung in den Thementeil.* *Zeitschrift für Pädagogik*. 2010. № 56. S. 643–647.
16. Willey-Sthapit, C., Jen, S., Storer, H. L., & Benson, O. G. *Discursive decisions: Signposts to guide the use of critical discourse analysis in social work.* *Qualitative Social Work*. 2022. № 21 (1). P. 129–146.
17. Бурим, А., Біліченко, П. *Проблеми статевого виховання у творчості німецьких педагогів-філантропістів (кінець XVIII – початок XIX століття).* *Актуальні питання сучасної педагогіки. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ужгород, 11–12 грудня 2015 року)*. 2015. С. 11–12
18. Лутфуллін, В.С. *Боротьба послідовників Й. Штурма і Я. Коменського в історії шкільної освіти.* *Педагогічні науки*. 2014. № 61–62. С. 182–192.
19. Максимчук, О.В. *Проблема трудового виховання в історії зарубіжної та вітчизняної педагогіки.* *Наукові записки*. 2001. № 36. С. 97–110.
20. Москаленко О.М. *Принципи організації національної шкільної системи в педагогічних поглядах філантропістів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2010. С. 308–318.
21. Москаленко, О.М. *Психолого-педагогічні та соціально-економічні передумови виникнення педагогіки філантропізму.* *Наукові записки*. 2011. № 97. С. 199–203.
22. Москаленко, О.М. *Трудове виховання дитини в педагогічному доробку філантропістів.* *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. № 49. С. 166–173.
23. Філоненко, О.В. *Проблема трудового виховання в історичному вимірі.* *Наукові записки*. 2022. № 203. С. 28–34.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

THE ARTICLE IS DEVOTED TO THE PROBLEM OF INTERDISCIPLINARY TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Стаття присвячена проблемі міждисциплінарного навчання у вищій школі. Здійснено аналіз проблеми міждисциплінарного навчання, що передбачає застосування знань, принципів та цінностей одночасно до кількох навчальних дисциплін. . Визначено, що розвиток інтеграційних тенденцій охоплює як технічні засоби, так і всі процеси пізнання, а також теоретичні прийоми, методи, процедури наукового дослідження, що породжують нові форми та види наукової діяльності. Останнім часом інтеграція активно займає свої позиції в освітньому просторі. Сфокусовано увагу на тому, що інтегративний підхід до вивчення різних дисциплін заснований на взаємодії понять і образів із використанням наукових та художніх методів оволодіння реальністю. Встановлено, що у цій новій моделі знання, способи дослідження та педагогіка з багатьох дисциплін об'єднуються в контексті одного курсу чи програми навчання. За такою моделлю викладачі допомагають студентам встановити зв'язок між цими дисциплінами, намагаючись збагатити та вдосконалити навчання. Зазначається, що таким чином поєднуються технічні дисципліни, мистецтво, математику та гуманітарні науки. Автор наголошує на тому, що інтердисциплінарна підготовка сприяє набуттю основних знань та інтеграції ідей з різних дисциплін і забезпечує розуміння того, як застосовувати знання, що сприяє розумінню студентами того, як вчитися. Інтеграція навчальних програм допомагає учням виявляти зв'язки не тільки між ідеями та процесами в межах однієї галузі, а й між ідеями та процесами, в окремих сферах та у світі поза навчальним закладом. Інтеграція сприяє творчому вирішенню проблем, комунікації та навичкам спільної роботи. Підсумовано, що сама структура міждисциплінарного навчання узгоджується з основними особливостями навчання, тому міждисциплінарна освіта виявляється ефективним способом покращити своє розуміння досліджуваних тем, розвивають критичне мислення та творче вирішення проблем. акцент на технічних дисциплінах, математиці та медицині в освіті є важливим, однак недостатній сам по собі. Навчальні програми технічних дисциплін, математики та медицини повинні бути частиною широкої освіти, яка включає мистецтво та гуманітарні науки, а також соціальні науки.

Ключові слова: інтегративний підхід, міждисциплінарне навчання, особливості навчання, гуманітарні науки, технічні дисципліни.

The article is devoted to the problem of interdisciplinary education in higher education. An analysis of the problem of interdisciplinary learning, which involves the application of knowledge, principles and values simultaneously to several disciplines. It is determined that the development of integration tendencies covers both technical means and all processes of cognition, as well as theoretical techniques, methods, procedures of scientific research, which give rise to new forms and types of scientific activity. Recently, integration has been actively occupying its position in the educational space. Attention is focused on the fact that the integrative approach to the study of different disciplines is based on the interaction of concepts and images using scientific and artistic methods of mastering reality. It is established that in this new model of knowledge, research methods and pedagogy from many disciplines are combined in the context of one course or curriculum. According to this model, teachers help students to establish a connection between these disciplines, trying to enrich and improve learning. It is noted that this combines technical disciplines, art, mathematics and the humanities. The author emphasizes that interdisciplinary training promotes the acquisition of basic knowledge and integration of ideas from different disciplines and provides an understanding of how to apply knowledge, which contributes to students' understanding of how to learn. Curriculum integration helps students to identify connections not only between ideas and processes within a single field, but also between ideas and processes, in specific areas and in the world outside the school. Integration promotes creative problem solving, communication and teamwork skills. It is concluded that the very structure of interdisciplinary learning is consistent with the main features of learning, so interdisciplinary education is an effective way to improve their understanding of research topics, develop critical thinking and creative problem solving. the emphasis on technical disciplines, mathematics and medicine in education is important, but insufficient in itself. Curricula in technical disciplines, mathematics, and medicine should be part of a broader education that includes the arts and humanities, as well as the social sciences.

Key words: integrative approach, interdisciplinary education, features of education, humanities, technical disciplines.

УДК 378.016:5:009
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.3>

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

Постановка проблеми у загальному вигляді. Існують різні важливі, але складні проблеми, явища та поняття, які є важкими до розуміння, коли до них підходити з точки зору окремих дисциплін. Міждисциплінарне навчання передбачає застосування знань, принципів та цінностей одночасно до кількох навчальних дисциплін. Дисципліни можуть бути пов'язані через центральну тему, проблему, процес чи досвід. Інтердисциплінарна підготовка сприяє набуттю

основних знань та інтеграції ідей з різних дисциплін і забезпечує розуміння того, як застосовувати знання, що сприяє розумінню студентами того, як вчитися. Таким чином, сама структура міждисциплінарного навчання узгоджується з основними особливостями навчання, тому міждисциплінарна освіта виявляється ефективним способом покращити своє розуміння досліджуваних тем, розвивають критичне мислення та творче вирішення проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом у педагогічній науці приділяється значна увага інтегративним процесам, однак проблема їх становлення і розвитку є малодослідженою. Проблема організації навчання студентів на основі інтеграційних принципів активно осліжується у вітчизняній та зарубіжній освіті (А. Беляєва, С. Гончаренко, А. Данилюк, С. Клепко, Ю. Козловський, І. Сіняговська та ін.), зокрема у процесі вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах (Т. Шаргун, І. Ключковська, Т. Карнаухова, В. Суміна, Т. Станівська, Ю. Стиркіна) та ін. Засновники наукових шкіл інтеграції у професійній освіті С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Козловська здійснили теоретико-методологічне обґрунтування концептуальних основ інтеграції.

Різні аспекти педагогічної інтеграції є предметом інтересу вчених багатьох країн. Л.Клінберг розглядає питання інтеграції дидактики і техніки, розкриває природу єдності освіти і виховання. Проблеми науково-педагогічної інтеграції аналізує Ф. Бест.

Хоча важливість цих досліджень є великою, рівень розробки проблеми інтеграції при впровадженні її у навчальний процес у закордонних навчальних закладах не є достатнім. Зміст і форми інтеграції навчальних дисциплін потребують обґрунтування з урахуванням нових підходів у педагогічній науці.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри широку представленість наукових досліджень цієї тематики, на сьогодні недостатньо вивченим залишається питання важливості інтеграції різних дисциплін, включаючи мистецтво, гуманітарні науки, науки та математику, а також поглиблене вивчення спеціальної сфери інтересів, що є визначальною характеристикою вищої освіти. Зараз спостерігається зростаюча стурбованість тим, що підхід до вищої освіти, який сприяє дисциплінарній сегрегації, погано відповідає викликам та можливостям сучасності.

Мета статті полягає у висвітленні значення інтегративного підходу у вищій освіті, який є необхідним для вирішення безпрецедентних глобальних викликів та можливостей сучасності.

Виклад основного матеріалу. Існують різні важливі, але складні проблеми, явища та поняття, які є важкими до розуміння, коли до них підходити з точки зору окремих дисциплін. Міждисциплінарне навчання передбачає застосування знань, принципів та цінностей одночасно до кількох навчальних дисциплін. Дисципліни можуть бути пов'язані через центральну тему, проблему, процес чи досвід. Інтердисциплінарна підготовка сприяє набуттю основних знань та інтеграції ідей з різних дисциплін і забезпечує розуміння того, як застосовувати знання, що сприяє розумінню студентами того, як вчитися. Таким чином, сама структура міждисциплінарного навчання узгоджується

з основними особливостями навчання, тому міждисциплінарна освіта виявляється ефективним способом покращити своє розуміння досліджуваних тем, розвивають критичне мислення та творче вирішення проблем.

Навчальні програми технічних дисциплін, математики та медицини повинні бути частиною широкої освіти, яка включає мистецтво та гуманітарні науки, а також соціальні науки. Ці дисципліни мають величезну внутрішню цінність для людей та суспільства. Не менш важливо, що вони відіграють необхідну роль у підготовці наступного покоління до викликів та можливостей майбутнього [1]. Відповідно, акцент на технічних дисциплінах, математиці та медицині не повинен відбуватися за рахунок виключення мистецтв та гуманітарних наук.

Проблема полягає в тому, що студенти, орієнтовані на певну дисципліну, як правило, мало значущо впливають на інших. Це правда, що в коледжах та університетах по всій країні існує безліч чудових міждисциплінарних програм, включаючи програми з науки, технологій та суспільства, які пропонує низка шкіл. Однак це швидше виняток, ніж правило. У більшості місць, більшу частину часу технічних дисципліни, математика та медицина, мистецтво та гуманітарні науки вивчаються в окремих блоках, а не в тандемі.

Як протиставлення дисциплін одна одній – помилковий вибір. З огляду на це, вищою освітою було б величезною помилкою заштовхувати студентів у силоси, де вони вивчають спеціальні навички за рахунок знайомства з багатьма дисциплінами. Суспільству потрібні фахівці [2]. Однак можна одночасно надати їм та всім студентам широку, цілісну освіту, яка поєднує технічні дисципліни, математику та медицину із мистецтвами та гуманітарними науками, возз'єднуючи їх та посилюючи зв'язок між ними.

«Інтеграція мистецтв та гуманітарних наук у курси та навчальні програми технічних дисциплін, математики та медицини» пов'язана з «позитивними результатами студентів, включаючи мислення вищого порядку, творче вирішення проблем, засвоєння змісту складних концепцій, вдосконалення навичок спілкування та колективної роботи та підвищення мотивації та задоволення від навчання» [3, с. 111]. Ці навички, особливо спілкування та робота в команді, стають все більш цінними в міру зміни характеру роботи. Це свідчить про те, чому все більше роботодавців рекламують переваги інтеграції.

Не існує єдиного підходу для реалізації цього бачення. Студенти мають різні сили і будуть йти різними шляхами до своїх цілей. Подібним чином різні установи повинні приймати рішення, які відповідають їх різній ролі. Значна частина цієї роботи відбуватиметься в коледжах гуманітарних мистецтв та дослідницьких університетах. Однак,

враховуючи вирішальну роль, яку коледжі громад відіграють для мільйонів американських студентів – і як плацдарм до програми 4-річного ступеня, і як прямий шлях на ринок праці – ми повинні продовжувати інвестувати в них та включати їх у дискусії щодо майбутньої освіти. Це стосується і програм професійно-технічної освіти, будь то для молоді або для працівників, які були переміщені внаслідок автоматизації чи ринкових сил.

Зміни зустрінуть скептицизм і, навіть, опір. Батьки та студенти, які зрозуміли, що стурбовані майбутнім працевлаштуванням, можуть не вірити, що цілісний підхід – найкращий шлях до успішної кар'єри. Також може бути певний спротив з боку академічних кафедр, а також з боку викладачів, які відповідають, як і слід, розробці навчальних програм.

Здорова дискусія, звичайно, є необхідною частиною процесу. Розмова повинна бути надійною, бо ставки настільки великі. Перш за все, ми повинні визнати шляхи, коли вища освіта зазнає невдач для сучасних студентів, шукаючи нові шляхи, щоб забезпечити підготовку наступного покоління до викликів праці, життя та громадянства у XXI столітті.

Інтеграція знань та вмінь може бути класифікована за трьома основними типами навчальних зв'язків: в межах одного предмета, між двома або більше предметами, поза предметами.

Необхідно також, щоб когнітивна, афективна та соціальна сфери забезпечували контекст для навчання, і вони ставали невід'ємною частиною процесу навчання та навчання, незалежно від типу навчальної програми. Ці домени не є предметом та передбачають активну та навмисну побудову значення.

Внутрішньодисциплінарний підхід передбачає розподіл знань та навичок в межах однієї предметної області. Цей підхід поважає спосіб пізнання суб'єктом різних концептуальних структур та методів дослідження. Він спрямована на інтеграцію знань та вмінь суб'єкта в цілісне ціле. Також частиною цього підходу є вертикальна інтеграція, де знання та вміння в межах однієї предметної області пов'язуються від класу до класу (вчителі повинні знати про обсяг і послідовність своєї предметної області від дитячого садка до старшого курсу).

Прикладами можуть бути інтеграція слухання, розмови, читання, письма, перегляду та репрезентації у вивченні мови; інтеграція екології, фізики та хімії у вивчення наук у ранні роки.

У мультидисциплінарному або плюридисциплінарному підході предметні галузі не залежать одна від одної. При такому підході викладачі навмисно координують терміни та подання суміжних тем, але вони не роблять спроб синтезувати або об'єднати різні перспективи предметної області. Перш ніж встановити зв'язок між предметними областями, необхідно встановити перший тип

інтеграції, внутрішньодисциплінарну інтеграцію. До прикладу, вчитель математики зосереджується на графічних навичках, тоді як учитель природничих наук проводить експерименти, де результати подаються у вигляді графіків [4, с. 44-49].

Міждисциплінарний підхід (також званий горизонтальною інтеграцією) пов'язує взаємозалежні знання та вміння з більш ніж однієї предметної області для вивчення центральної теми, проблеми, проблеми, теми чи досвіду. Це цілісний підхід, який підкреслює зв'язки.

Використовуючи сталий розвиток як тему, студенти переслідують результати навчання з природознавства, соціальних досліджень та мовного мистецтва, щоб краще зрозуміти складну проблему.

Трансдисциплінарний підхід ставить характеристики, потреби, інтереси та особисті процеси навчання студентів на перше місце у навчальному досвіді. Студенти беруть участь у незалежних проектах, метою яких є розвиток таких якостей як: ініціатива, фантазія та творчість, навички дослідження, навички аналізу та синтезу, автономія.

Коли студенти працюють над проектами, вони набувають знань та навичок, що базуються на предметних областях. Однак предметні області підпорядковані цілям проекту. До прикладу, студенти працюють над незалежними дослідницькими проектами. Офіційний графік залишається позаду, поки вчителі направляють студентів у своїх дослідженнях.

Існує багато різноманітних підходів до інтеграції. Різні дисципліни інтегровані на різних рівнях глибини та з різних причин. У різних курсах та програмах використовуються різні педагогічні підходи, і вони з'являються в різних аспектах навчальної програми.

Інтеграція викладання та навчання у вищій школі неминуче відбувається в контексті дисциплінарної педагогіки та змісту. Дисципліни мають свої власні підходи до розгляду світу, осмислення та відкриття істини. Але ці підходи прагматичні, покликані досягти певних людських цілей. Дисципліни ж розмежовують об'єкти вивчення; вони мають свої теоретичні підходи, тлумачення та пояснення, а також професійні та інституційні структури, за допомогою яких ці параметри забезпечуються. Як давно відзначають історики вищої освіти та інтегративного навчання, дисципліни мають свої сильні сторони, але вони завжди мали на меті рухатися до винаходів і відкриттів людини, а не до кабінетів, що обмежували б академічні зусилля. Ейнштейн провів аналогію, що всі дисципліни людського знання – це «гілки з одного дерева», життєвість якого залежить від міцності фундаменту. Стовбур дерева являє собою серцевину, з якої випливають дисципліни у вищій освіті, і він виступає як централізуюча сила, яка спрямовує студентів через курс академічного навчання.

Гілки відростають від стовбура, проте вони залишаються цілісно пов'язаними з основними сильними сторонами цілого; вони перетинаються і плутаються по-новому в міру зростання.

Інтеграція як підхід до освіти, який прагне допомогти студентам зрозуміти, як пов'язані накопичені ними знання, може мати різні форми і може варіюватися від відносно поверхневого перетину дисциплін до глибокої інтеграції дисциплінарних знань [5, с. 71-79].

Висновки. Отже, ми можемо зробити висновок, що інтеграція технічних дисциплін, мистецтв та гуманітарних наук покращує наше колективне розуміння себе та світу, в якому ми живемо. Тому, коли ми повністю розділяємо дисципліни – коли ми виділяємо додаткові галузі знань – ми обмежуємо їх здатність до прогресу.

Зростаючий акцент на інтеграції технічних дисциплін, математики та медицини, тобто освіти на всіх рівнях, включаючи вищу освіту, є необхідним

для того, щоб вирішити глобальні виклики, що стоять перед людством. Однак неможливо вирішувати найбільші проблеми світу лише наукою. Це також потребуватиме багато співпраці, спілкування та творчості. Для цього знадобляться мистецькі та гуманітарні науки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Huber, M., Hutchings, P. and Gale, R. (2005). *Integrative Learning for Liberal Education in Integrative Learning*. vol. 7, 4 vols., Association of America Colleges and Universities.,
2. Humphreys, D. (2005). *Why Integrative Learning? Why now?, in Integrative Learning*. vol. 7, 4 vols., Association of America Colleges and Universities.
3. Johnson, S. (2005). *Integrative Learning*, vol. 7, 4 vols. Association of America Colleges and Universities.
4. Klein, J. T. (2010). *A Taxonomy of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press.
5. Miller, R. (2005). *Integrate learning and Assessment in Integrative Learning*, vol. 7, 4 vols., Association of America Colleges and Universities.

ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ДЕМОКРАТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

FORMULATION AND IMPLEMENTATION OF DEMOCRATIC PRINCIPLES OF LIGHTING PROCESS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формуванню та реалізації демократичних принципів в освітньому процесі. Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; та інші. Формування громадянських та соціальних компетентностей визначаються як ті, що пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей здобувачів освіти. Демократизація освіти є також оновлення методів, прийомів навчальної діяльності здобувачів освіти мають бути принципи рівноправного діалогу викладача та здобувача освіти. Визначальною спрямованістю такої роботи є розвиток самостійності здобувачів освіти, систематичне формування критичного мислення. Використання різних методів і прийомів роботи зі здобувачами освіти сприяє реалізації принципів: дискурсивності, проблемності в процесі індивідуального і парного, групового навчання – ілюстративно-пояснювальних, проблемно-пошукових, дослідницьких, а також рольових ігор, психологічних тренінгів, методів і прийомів ділового спілкування. Ознаками соціально-педагогічного контексту є створення і розвиток механізмів взаємовпливу суспільства і закладів освіти, демократизація усіх рівнів управління. Збільшення реального впливу батьків та здобувачів освіти на вибір закладу освіти, методи та форми навчання, індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти. Автономність закладу освіти та викладачів у формах та методах викладання, гарне матеріально технічне забезпечення закладів освіти. Демократизація освіти – це цілісний процес, що має широкий спектр.

Ключові слова: освіта, демократичні принципи, освітній процес, здобувач освіти, викладач, заклад освіти.

The article is devoted to one of the actual problems of the formation and implementation of democratic principles in the lighting process. Education is the basis of the intellectual, spiritual, physical and cultural development of specialty, successful socialization, economic goodness, the guarantee of the development of society, united by common values and culture, that power. The ambuses of the sovereign policy in the sphere of enlightenment and the principles of enlightenment activity are: people-centrism; the rule of law; ensuring the quality of illumination and the quality of illumination activity; ensuring equal access to education without discrimination for any signs, including for the sign of disability; and others. The formation of the community and social competencies are signified as those that are associated with the ideas of democracy, justice, equality, the rights of the people, the well-being and a healthy way of life, with the recognition of equal rights and opportunities for enlightenment. Democratization of education, as well as updating the methods, priyomiv nachalnosti diyalnosti zdobuvachiv osviti may be the principle of an equal dialogue on the development of education and health. The initial directing of such work is the development of self-reliance in the development of enlightenment, the systematic formation of critical thought. The use of various methods and techniques of working with students contributes to the implementation of the principles of discursiveness, problems in the process of individual and pair, group and collective learning - illustrative, problem-solving, research, role-playing games, psychological training, methods and techniques of business communication. Signs of the social and pedagogical context are the creation and development of mechanisms for mutual support and foundations of education, the democratization of successful management. Increasing the real inflow of fathers and health education on the choice of laying the foundation for education, methods and forms of training, individual lighting of the trajectory. Autonomy of laying the foundation of knowledge and vikladachiv in the forms and methods of vikladannya, garni material technical security of mortgages of enlightenment. The democratization of education is a whole process, which can have an open character.

Key words: education, democratic principles, educational process, applicant, teacher, educational institution.

УДК 378.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.4>

Потапенко О.Б.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Незалежна демократична держава будується зараз на засадах національного відродження, дотриманні і відстоюванні прав людини, складні процеси сучасного суспільного розвитку, радикальної перебудови політичної, соціально-економічної та духовної сфер життя в Україні вимагають особливої уваги до освіти, її основних засад. Права людини, що відображені в сучасних міжнародних правових документах, визначені згідно зі

стандартами, процес прийняття та впровадження яких тривав кілька століть. Крок за кроком були сформовані норми, які відповідають демократичному устрою [1, с. 170].

Освіта – це основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, та економічного розвитку суспільства, нації, держави. Розбудовуючи освіту, держава дбає про власне майбутнє, бо сьогодні саме освіта формує особистість, спрямовує розвиток її культури і надає можливості

для забезпечення рівних шансів у житті для кожної людини. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократизму, національної свідомості, взаємоповаги. У цих умовах проблема демократизації освіти в цілому й демократизації відносин учасників освітнього процесу, зокрема, стають виключно актуальними. На кожному щаблі, системи освіти – це сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження сучасних педагогів та психологів С. Бадмаєва, О. Бялік, О. Васильченко, С. Вихор, Т. Вороніна, В. Гайденко, Т. Голованова, Т. Гришак, Т. Дороніна, С. Емірільясова, О. Каменська, О. Кікінежді, О. Кізь, І. Кизима, О. Ключко, І. Кон, В. Кравець, Н. Кутова, Л. Мандрик, І. Мунтян, О. Петренко, Г. Петрученя, О. Плахотник, Н. Приходькіна, Л. Столярчук, С. Тафінцева, П. Терзі, Т. Дороніна, Л. Штильова, С. Яшник тощо.

Мета статті. Розгляд актуальних демократичних принципів в освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Закон про освіту, визначає, що держава зобов'язана створити умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина. Верховенство права, свобода та громадянська / демократична політична культура - це одні з основних принципів освіти в Україні. Громадянські та соціальні компетентності визначаються як ті, що пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей.

Закон України «Про освіту» ст. 6, передбачає : Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності

1. Засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є:

людиноцентризм;
верховенство права;

забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності;

забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності;

розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами;

забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування;

науковий характер освіти;

різноманітність освіти;

цілісність і наступність системи освіти;

прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень;

відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством;

інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти;

інтеграція з ринком праці;

нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями;

свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності;

академічна доброчесність;

академічна свобода;

фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом;

гуманізм;

демократизм;

єдність навчання, виховання та розвитку;

виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій;

формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституція України та законів України, нетерпимості до їх порушення;

формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психологічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками;

формування громадянської культури та культури демократії;

формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля;

невтручання політичних партій в освітній процес;

невтручання релігійних організацій в освітній процес (крім випадків, визначених цим Законом);

різнобічність та збалансованість інформації щодо політичних, світоглядних та релігійних питань;

державно-громадське управління;

державно-громадське партнерство;

державно-приватне партнерство;

сприяння навчанню впродовж життя;

інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір;

нетерпимість до проявів корупції та хабарництва;

доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою.

2. Освіта в Україні має будуватися за принципом рівних можливостей для всіх [7].

Одним з шляхів демократизації освіти є оновлення методів, прийомів навчальної діяльності здобувачів освіти мають бути принципи рівноправного діалогу викладач та здобувач освіти. Визначальною спрямованістю такої роботи є розвиток самостійності здобувачів освіти, систематичне формування критичного мислення. Творчому зростанню методів і прийомів роботи зі здобувачами освіти сприяє реалізація принципів дискурсивності, проблемності в процесі індивідуального і парного, групового і колективного навчання – ілюстративно пояснювальних, проблемно-пошукових, дослідницьких, а також рольових ігор, психологічних тренінгів, методів і прийомів ділового спілкування.

Можна окреслити ряд певних ознак, що притаманні демократичній системі освіти:

– наявність різних закладів освіти (приватні, комунальні, державні);

– децентралізація управління освітою, чітке розмежування між центром, регіональними та місцевими органами управління (більша автономія навчальних закладів);

– автономність викладачів у виборі методів та засобів навчання, більше фінансових ресурсів для забезпечення додаткових матеріалів, на участь в управлінні закладом освіти;

– відкритість системи; – право батьків та здобувачів освіти на вибір школи, форми та профілю освіти, на навчання в недержавних загальноосвітніх закладах, на домашню освіту, на прискорену освіту за індивідуальними планами та програмами, на участь в управлінні закладом освіти.

Висновки. Демократизація освіти – це цілісний процес, що має розгорнутий характер. Ознаками соціально-педагогічного контексту є створення і розвиток механізмів взаємовпливу суспільства і закладів освіти, демократизація усіх рівнів управління. Відносини між здобувачами та викладачами,

адміністрацією закладів освіти мають бути, як партнерські відносини між усіма учасниками освітнього процесу, рівність усіх громадян у праві на одержання освіти, доступність якісної освіти. Реалізація визначальних характеристик цих контекстів повинна складати умови для формування та реалізації демократичних принципів в освітньому процесі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березняк Є.С. Громадсько-демократичні структури в управлінні школою. *Педагогіка і психологія*. – 1995. – № 2. – С. 164-171.

2. Воровка М. І. Щодо гендерної нерівності в системі освіти України *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (14 – 16 червня 2018, Мелітополь, Україна)* / Ред.-упоряд. С.М. Дубяга, В.В. Чорна, І.О. Яковенко. – Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018 – С. 46–50.

3. Воровка М. І. До проблеми джерельної бази історико-педагогічного дослідження: історичні та історіографічні джерела *Сучасні інновації в сфері педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 30 листопада – 1 грудня 2018. – К.:Таврійський національний університет імені В.І.Вернадського, 2018. – С. 10–11.

4. Енциклопедія освіти / за ред. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

5. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Київ: Грамота, 2005. 448 с.

6. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія. Київ : Знання України, 2003. 448 с.

7. Песталоцці Й. Вибрані твори / за ред. М. Гордієвського, А. Готалова-Готріба і В. Чудновцева. Одеса, 1928. 438 с.

8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 24.06.2022).

МОРАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

MORAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF DEONTOLOGICAL CULTURE FORMATION

У статті зацентовано увагу на виникненні деонтології як науки, окреслено коло проблем, котрі висвітлюють належну поведінку фахівця при безпосередньому виконанні своїх професійних обов'язків. Автор розглядає деонтологію як складову частину професійної етики та частково виокремлює історичні аспекти розвитку педагогічної деонтології. Зокрема, розкривається сутність таких понять як етика та деонтологія – поняття що перетинаються, але не збігаються, про що свідчать різні інтерпретації у науковій літературі різних спеціальностей. Висвітлюються моральні принципи як форми моральної свідомості, в якій моральні вимоги виражаються найбільш узагальнено. Зауважується, що моральні принципи виражають вимоги суспільства до моральної сутності людини, її призначення, характеру стосунків між людьми. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується поняття деонтологічної культури. Автор зацентовує увагу на тому, що сформованість деонтологічної культури характеризує творчу особистість, яка постійно володіє розвинутим творчим мисленням і сукупністю морально-правових норм, що регулюють поведінку людини. Автор зауважує, що основного значення в деонтології набуває відношення між нормою та виконавцем певної діяльності. Ці відносини мають належний характер і являють собою складний взаємозв'язок суспільства та особистості, суспільства та колективу, колективу та особистості, особистості та особистості. На основі аналізу визначень, сформульованих у різних науках, визначено поняття «педагогічна деонтологія» як галузь педагогічної науки, що є узагальненою системою принципів, норм, вимог, яким має відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності. Педагогічна деонтологія формує систему вимог професійного та особистого порядку, висвітлює етичну сторону поведінки педагога. Педагогічна деонтологія розглядає поведінку в практичній діяльності через відповідальне ставлення педагога до професійної діяльності.

Ключові слова: деонтологія, етика, професійна етика, професійний обов'язок, правила деонтології, деонтологічна культура.

The article focuses on the emergence of deontology as a science, outlines a range of issues that highlight the proper behavior of the specialist in the direct performance of their professional duties. The author considers deontology as an integral part of professional ethics and partially highlights the historical aspects of the development of pedagogical deontology. In particular, the essence of such concepts as ethics and deontology is revealed – concepts that intersect but do not coincide, as evidenced by different interpretations in the scientific literature of different specialties. Moral principles are highlighted as a form of moral consciousness in which moral requirements are expressed in the most general way. It is noted that moral principles express the requirements of society to the moral essence of man, his purpose, the nature of relations between people. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the concept of deontological culture is substantiated. The author emphasizes that the formation of deontological culture characterizes the creative personality, which constantly has a developed creative thinking and a set of moral and legal norms governing human behavior. The author notes that the main importance in deontology is the relationship between the norm and the performer of a particular activity. These relationships are appropriate and represent a complex relationship between society and the individual, society and the team, the team and the individual, and between two different individuals. Based on the analysis of definitions formulated in various sciences, the concept of "pedagogical deontology" is defined as a branch of pedagogical science, which is a generalized system of principles, norms, requirements that must meet the behavior of teachers in professional activities. Pedagogical deontology forms a system of requirements of professional and personal order, highlights the ethical side of teacher behavior. Pedagogical deontology considers behavior in practice through a responsible attitude of the teacher to professional activities.

Key words: deontology, ethics, professional ethics, professional duty, rules of deontology, deontological culture.

УДК 378.015

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.5>

Рикачевський О.В.,
аспірант кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління
освітніми закладами
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми. Професійна етика наділена низкою особливостей, як загальних, і приватних. Один із них стосується нерівності сторін у сфері взаємодії цих сторін. Саме ця нерівність веде за собою створення професійної деонтології, що виробляє етичні кодекси, норми та правила поведінки спеціаліста. Етика та деонтологія – поняття що перетинаються, але не збігаються, про що свідчать різні інтерпретації у науковій літературі різних спеціальностей. І якщо «етика як вчення про мораль» знайома всім студентам, то термін «деонтологія» багато хто чує вперше, хоча деонтологія в прикладному аспекті функціонує в багатьох професійних групах.

Моральні принципи є однією з форм моральної свідомості, в якій моральні вимоги виражаються найбільш узагальнено. Якщо моральна норма приписує, які вчинки людина може здійснювати, то моральні принципи виражають вимоги суспільства до моральної сутності людини, її призначення, характеру стосунків між людьми. Моральний аспект соціально-педагогічної діяльності розкривається через систему моральних цінностей, чеснот і добра в поведінці, що орієнтує на дотримання норм професійної етики. У професійній діяльності існує два пласти прояву моральних регуляторів – на рівні зовнішньої етичної культури поведінки, що проявляється, наприклад, у людській ввічливості,

тактовності, й на рівні глибокого внутрішнього розуміння моральних категорій і уявлень, які переходять у переконання: уявлення про добро та зло, професійний обов'язок. Засвоєні етичні категорії створюють систему внутрішньої професійно-етичної культури, що регулює соціально-педагогічні відносини. Це дозволяє [6, с. 71] виокремити функціональні компоненти системи професійно-етичної культури педагога: регулятивний компонент (професійно-етична культура як система професійно-етичних якостей, які є регулятором соціально-педагогічних відносин); нормативний компонент (професійно-етична культура як сукупність професійних норм, відносин і стандартів поведінки); виховний компонент (професійно-етична культура як чинник, який формує моральну культуру учасника професійної взаємодії); аксіологічний компонент (професійно-етична культура як процес створення, збереження та засвоєння професійно-етичних цінностей) [8].

Етика – одна з найдавніших теоретичних і практичних дисциплін, об'єктом вивчення якої є мораль. Тяжіння до моральних цінностей властиве кожній людині. Справа лише в тому, що, на думку Сократа, ми повинні знов зустрітися із самими собою, щоб у цьому магічному дзеркалі побачити своє справжнє обличчя. Аристотель уперше використав термін «етика» для позначення особливої галузі знань. Одна з основних проблем етики – обґрунтування моралі. Інша її проблема – проблема загального критерію оцінки морального значення людських дій. У етиці вирізняють і деонтологію [14, с. 37].

Деонтологічна культура, що генетично пов'язана з духовною і професійною культурою особистості, має стати однією з найважливіших сутнісних характеристик майбутнього педагога, складовою його професійної підготовки, показником ефективної професійної діяльності. Сформованість деонтологічної культури характеризує творчу особистість, яка постійно розмірковує, альтернативно мислить, не задовольняється одержаними здобутками, здійснює пошук причин тих чи інших явищ, володіє розвинутим творчим мисленням і сукупністю морально-правових норм, які регулюють поведінку людини. Формування деонтологічної культури, на наш погляд, полягає в розвитку у студентів самосвідомості, самостійності, незалежності суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей; почутті самоповаги, здатності орієнтуватися у світі духовних цінностей, умінні приймати рішення й нести відповідальність за свої дії і вчинки [13, с. 85].

Мета цієї статті – визначити педагогічні засади формування деонтологічної культури як характеристики професійної культури.

Деонтологія як система вимог, норм, принципів належної професійної поведінки, а потім і як

наукова дисципліна, стала відповіддю на потребу в системі етичної науки знань про обов'язок та норми належної поведінки людей у суспільній практиці. Виник розділ науки, якому генетично властивий зв'язок етики та права. Доведено, що професійна деонтологія є проблемною галуззю знань професійної етики, яка допомагає переключати загальні теоретичні питання філософії, соціології на мову конкретних понять через об'єктивні потреби розгляду належних явищ, відносин в окремих сферах суспільства. Основного значення в деонтології набуває відношення між нормою (вимогою, зобов'язанням) та виконавцем певної діяльності. Ці відносини мають належний характер і являють собою складний взаємозв'язок суспільства та особистості, суспільства та колективу, колективу та особистості, особистості та особистості.

На основі аналізу визначень, сформульованих у різних науках (медичній, юридичній), які займалися питаннями деонтології, визначено поняття «педагогічна деонтологія» як галузь педагогічної науки, що є узагальненою системою принципів, норм, вимог, яким має відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності. Педагогічна деонтологія формує систему вимог професійного та особистого порядку, висвітлює етичну сторону поведінки педагога з позицій «належного» та специфіка її полягає в тому, що вона розглядає поведінку в практичній діяльності через поняття «боргування», відповідального ставлення педагога до професійної роботи та її учасників (учням, їхнім батькам, колегам та ін.). Предметом педагогічної деонтології є поведінка педагога у його професійній діяльності, що відповідає системі принципів, норм, вимог. Деонтологічна підготовка педагога визначається як цілеспрямований керований процес, що забезпечує деонтологічну компетентність, сформованість особистісно значимих якостей, необхідні здійснення професійної педагогічної діяльності.

Педагогічна деонтологія розробляє правила та норми поведінки педагога у сфері його професійної діяльності. Відображення нормативних вимог, професійних норм у свідомості дозволяє педагогові повніше та адекватніше сприймати педагогічну дійсність, орієнтуватися у ній, виробляти стратегію та тактику, плани та цілі професійної діяльності, свідомо регулювати свою поведінку. Ці правила і норми є умовою, і продуктом, і засобом пізнання педагогічної дійсності. З їхньою допомогою педагог виробляє ставлення себе як до професіоналу, до інших учасників педагогічного процесу, через їх призму оцінює всі факти педагогічної реальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні питання формування деонтологічної культури майбутніх лікарів знайшли відображення в працях Р. Вербовської, С. Вітенко, Ю. Колісник,

Н. Касевич, Н. Пасечко; у дисертаційних роботах таких вчених, як: Т. Ігнат'єва, Ю. Євтушенко, І. Камінська, Л. Переймибіда та ін. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що деонтологія має декілька тлумачень. З одного боку, це – етична наука, яка вивчає проблеми обов'язку людини; з іншого – вчення про моральні, професійні та юридичні обов'язки та правила поведінки фахівців по відношенню до людини, яка знаходиться у сфері виробничих і соціальних стосунків цих фахівців. Поняття «деонтологія» застосовується до будь-якої сфери професійної діяльності людини: медичної, юридичної, інженерної, управлінської і, звісно – до педагогічної. Деонтологія науково обґрунтовує необхідність свідомого підпорядкування особистих інтересів потребам суспільства в гармонійному поєднанні особистого і суспільного, визначає форми професійної моралі, виконання громадянського обов'язку в конкретній галузі суспільного життя і професійній діяльності. Отже, педагогічна деонтологія – це наука про професійну поведінку педагогічного працівника, про його обов'язок. Змістом педагогічної деонтології є система моральне етичних норм і принципів, необхідних педагогові для виконання своїх професійних обов'язків.

Слід відзначити, що протягом останніх років значно підвищився інтерес до деонтологічної підготовки педагога. Як зазначає М. Васильєва: «використання деонтологічного аспекту в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя зумовлено високою роллю його педагогічної праці, необхідністю постійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, в якому дотримання обов'язку педагогом стає особливо значущим, оскільки від цього залежить майбутнє вихованців» [3, с. 2].

Виклад основного матеріалу. Для кожної професії є деонтологічні норми. Деонтологія формує вимоги, уявлення про те, які вчинки людина повинна здійснювати. З середини ХХ ст. деонтологія почала розглядатися в межах професійної етики, яка містить морально-етичну культуру взаємовідносин усіх учасників професійної праці [5].

Поняття деонтології в словниках має розмаїтий спектр тлумачень: у словнику А. Міхельсона «Пояснення 25000 іноземних слів, що увійшли до вживання в російську мову з позначенням їх коренів» деонтологія (грец. від *deon*, *ontos* – необхідна, *logos* – «слово») – це мораль, наука моральності»; у «Словнику іншомовних слів» за ред. Н. Комлева деонтологія ([гр. *deon* (*deontos*) – належне + *logos* – вчення] – 1) вчення про обов'язок, що становить розділ етики; 2) сукупність етичних норм і принципів поведінки медичного працівника при виконанні своїх професійних обов'язків (за їх ставленням до пацієнтів і до колеґ-лікарів); в «Українському педагогічному словнику» за ред. С. Гончаренка деонтологія (від грец. *deon* – належне

і *logos* – вчення) – розділ етики, що розглядає проблеми обов'язку, сферу належного (того, що повинно бути), всі форми моральних вимог та їх співвідношення; у «Словнику української мови» деонтологія – розділ етики, що вивчає проблеми обов'язку, сферу обов'язкового, всі форми моральних вимог та співвідношення їх; у «Новітньому філософському словнику» деонтологія (грец. *deon* – належне і *logos* – вчення, слово) – концепція, розділ етичної теорії, що вивчає питання, пов'язані з поняттям обов'язку; у «Оксфордському тлумачному словнику» деонтологія (*deontology*) – наука, що займається вивченням етики та коректної поведінки людей; у «Словнику з етики» деонтологія (грец. *Deon* – належне і *logos* – вчення; наука про належне) – розділ етики, в якому розглядаються проблеми обов'язку і взагалі належного (всього того, що генерує вимоги моральності у формі приписів). Слід зазначити при цьому, що термін «деонтологія» вперше було введено І. Бентамом, який вжив його для позначення теорії моральності. Джеремі (Єремія) Бентам (*Jeremy Bentham*) (1748-1832) – англійський філософ, юрист, один із засновників Лондонського університету. Організатор і економіст, у науці він відомий тим, що розробив один із вузьких напрямів у теорії утилітаризму (*utilitas* – корисний), стверджуючи, що кожна дія людини має оцінюватися з позиції тієї користі, яку вона приносить людям [12, с. 6].

Поняття «деонтологічна культура» розглядається науковцями як гармонія мислення, знання, почуттів, які виявляються в особистісній позиції, поведінці та уміннях, що сприяють успішній творчій реалізації людини. Отже, сутність деонтологічної культури полягає в орієнтації на людину та розглядається як цінність світової та вітчизняної багатонаціональної культури, що сприяє успішній адаптації людини до навколишнього динамічного соціуму, відкриває потенційні можливості особистості та сприяє професійному, особистісному зростанню. Виходячи з вищезазначеного, деонтологічна культура педагога як діалектична система виступає в єдності трьох компонентів: аксіологічного, технологічного та особистісно-творчого.

Аксіологічний компонент утворюється сукупністю педагогічних цінностей, створених людством і включених у цілісний педагогічний процес. Педагог стає майстром своєї справи, професіоналом в міру того, як він засвоює та розвиває духовні основи моральності, духовно-моральну практику, опановує педагогічний досвід, що базується на педагогічних цінностях.

Технологічний компонент включає способи та прийоми педагогічної взаємодії. Виходячи з того, що педагогічна діяльність за своєю природою технологічна, категорія «педагогічна технологія» допомагає зрозуміти сутність психолого-педагогічної культури, розкриває способи, прийоми та

пояснює спрямованість діяльності в залежності від соціально-культурного середовища. Технологічний компонент базується на особистісно-орієнтованому підході, який передбачає максимальне врахування індивідуальних особливостей та активності студентів у процесі професійної підготовки.

Особистісно-творчий компонент деонтологічної культури розкриває механізм оволодіння педагогічними цінностями і технологіями їх втілення. У процесі педагогічної творчості особистість втілює свої індивідуальні сили, опосередковує процес засвоєння моральних, естетичних, правових та інших відносин. Іншими словами, впливаючи на інших, творить себе, визначає свій власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності [13, с. 85].

Деонтологія – розділ етичної теорії (учення про мораль), у якому розглядаються проблеми обов'язків, моральних вимог і норм. Це сукупність етичних норм, яких дотримуються працівники при виконанні своїх фахових обов'язків [11]. Особливим розділом етики є професійна етика педагога, яка досліджує моральні аспекти взаємостосунків учителів між собою, з учнями та навколишнім суспільством. Терміни «етика» й «деонтологія» вживаються рівною мірою й повинні застосовуватися до будь-якої сфери професійної діяльності: педагогічної, медичної, психологічної, юридичної, інженерної тощо.

Враховуючи думку М.Васильєвої, зауважимо, що як і будь-який інший процес, деонтологічна підготовка має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов для успішного здійснення і передбачає оволодіння майбутнім педагогом знаннями про нормативну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності, сформованість умінь і потреби діяти відповідально, будувати відносини в системі "людина-людина" на основі деонтологічних принципів, норм та вимог, сформованість здібності до рефлексії особистої поведінки, що забезпечує формування деонтологічної компетентності [4].

Морально-педагогічні засади формування моральної свідомості утворюють такі основні елементи:

1. Моральні знання. Вони є особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності з погляду моральності (добра, справедливості, гідності), яка характеризується усвідомленням їх істинності.

2. Моральні почуття. Це форма суб'єктивного, безпосереднього пережитого морального ставлення особистості до явищ навколишньої дійсності, інших людей і їхніх вчинків, самої себе і власних дій.

До загальних функцій педагогічної моралі належать:

1. Гносеологічна (пізнавальна) функція моралі. Вона виявляється в тому, що мораль дає людині нові знання про світ і водночас є формою суспільної

свідомості. Моральна діяльність у педагогічній сфері ґрунтується передусім на загальних моральних поглядах, нормах, оцінках та орієнтаціях. Проте в педагогічній діяльності більшою мірою втілюється програмувальна здатність моральної свідомості. Справжній педагог і увесь педагогічний колектив не обмежуються пізнанням минулого та сучасного моралі, соціальної діяльності. Соціальна, у т. ч. моральна перспектива, орієнтація на майбутнє – професійний обов'язок учителя.

2. Ціннісно-орієнтаційна функція моралі. Вона полягає у тому, що людина оцінює події, явища та поведінку інших людей із погляду сенсу людського життя з допомогою певної системи ціннісних орієнтацій. У педагогічній моралі ця функція реалізується по-різному. Будь-яка педагогічна діяльність має бути морально орієнтованою, адже її результат має велику соціальну цінність і спрямований на виховання моральності учнів. Реалізація ідей педагогічної моралі забезпечує формування ціннісних орієнтацій на моральну діяльність і вдосконалення моральних відносин між індивідами.

3. Виховна функція моралі. Моральні настанови, норми, оцінки, стимули та моральні орієнтації спрямовані на виховання моральної особистості учня. Педагогічна мораль вимагає від учителя особливого рівня вихованості. Його внутрішній світ, манера поведінки та звички повинні бути підпорядковані принципам, нормам і правилам, які акумульовані в педагогічному середовищі та здійснюють виховний вплив і на самого вчителя [10].

Морально-педагогічні засади формування педагогічної деонтології опираються на нерозривний зв'язок організму й особистості, біологічного й соціального в природі людини. Одним із наукових джерел формування й розвитку педагогічної деонтології стає валеологія – наука про здоровий спосіб життя людини. Психічне, моральне, соціальне здоров'я людини не меншою мірою, ніж фізичне здоров'я, впливають на успішне навчання й виховання. Найтісніші зв'язки педагогічна деонтологія має з психологією, зокрема віковою, педагогічною, психологією особистості. Привертають увагу важливі висновки психологів про те, що вчитель завжди є для учня певною асоціальною цінністю, бо, крім ділових якостей, уособлює конкретний тип особистості, рівень освіченості, культури, загального розвитку та інших рис, що стають предметом спостереження при контактуванні та спільній діяльності. Учні схильні вбачати в учителі суспільні норми поведінки, розвитку – загалом взірць, зокрема у побудові взаємин з іншими людьми. Він стає джерелом для переймання досвіду, об'єктом наслідування поведінки, формування істотних рис особистості кожного з учнів. Педагогічна деонтологія не є ізольованою галуззю людського знання. Вона взаємопов'язана з усіма науками, аспектом вивчення яких є людина.

Взаємозв'язок педагогічної деонтології з педагогічною етикою виявляється в тому, що педагогічна етика – це теоретична основа педагогічної деонтології, оскільки педагогічна етика досліджує норми професійної моральності вчителя, а педагогічна деонтологія забезпечує їх виконання. Крім того, педагогічна деонтологія і педагогічна етика розв'язують єдину проблему гуманізації педагогічного процесу. Так, наприклад, предметом дослідження педагогічної деонтології є професійна поведінка педагога, сформованість у нього професійно-педагогічної моральності, а предметом педагогічної етики є закономірності виявлення моралі в свідомості, поведінці, стосунках і діяльності педагога. Взаємозв'язок цих наук відзначаємо і в розв'язуваних ними завданнях: якщо педагогічна етика формує вимоги, запропоновані суспільством до морального образу вчителя, то педагогічна деонтологія досліджує механізм впровадження цих норм у дію; якщо педагогічна етика формує моральну цінність вчинків, то педагогічна деонтологія сприяє усвідомленню їх і відповідного регулювання своєї поведінки; якщо педагогічна етика розробляє етичні норми педагогічної діяльності, то педагогічна деонтологія досліджує ці норми, правила в діях і вчинках працівників сфери освіти [12]. М. Васильєва вважає, що педагогічна деонтологія – це розділ педагогіки, який є узагальненою системою принципів, норм, вимог, яким має відповідати поведінка вчителя умовах педагогічної діяльності [2, с. 7].

Професійна поведінка педагога як система дій і вчинків у різних ситуаціях включає нормативний та особистісний компоненти, які взаємодіють один з одним і реалізуються в діяльності. Нормативний компонент професійної поведінки педагога включає знання норм, вивчення яких займається педагогічна деонтологія, й уміння ними користуватися у процесі діяльності. Відображення нормативних вимог, усвідомлених професійних норм дозволяє педагогу повніше та більш адекватно сприймати педагогічну дійсність, вільно в ній орієнтуватися, визначати потрібну стратегію і тактику, плани й цілі професійної діяльності, свідомо регулювати свою поведінку. Дотримуючись принципів та норм, що є умовою, продуктом і засобом пізнання, педагог формує ставлення до себе як до професіонала, інших учасників педагогічного процесу, через їх призму оцінює всі факти педагогічної реальності [4, с. 164].

Метою професійної підготовки нині є формування компетентних фахівців, які можуть максимально втілювати свій потенціал у певній галузі трудової діяльності. За даними М. Бабица, основною метою підготовки молодшого медичного спеціаліста є формування фахівця нового зразка, в центрі професійної діяльності якого є особистість з її особливостями, внутрішніми потенційними

можливостями до адаптації; фахівця, діяльність якого зосереджена на творчу, діалогічну, емпатійну взаємодію, на активізацію потенційних можливостей особистості, поліпшення і гармонізацію індивідуальних компенсаторних резервів фахівця [1, с. 102].

Деонтологія (від грец. *deontos* – належне, *logos* – вчення) – розділ етичної теорії, в якому розглядаються проблеми обов'язку, моральних вимог і нормативів та взагалі зобов'язання, як специфічної для моральності форми прояву соціальної необхідності. Деонтологія – це наука про професійну поведінку людей, сукупність етичних норм, необхідних для виконання ними своїх професійних обов'язків. Вперше термін «деонтологія» введено англійським філософом І. Бен-тамом на початку XIX сторіччя, який використав його для позначення вчення про мораль в цілому. У творі «Деонтологія, або Наука про мораль» (1834), він затверджує керівним етичним принципом поведінки принцип корисності. Етичний ідеал, за Бен-тамом, – «найбільше щастя найбільшій кількості людей»; критерій моралі – «досягнення користі, вигоди, задоволення, добра і щастя»; кожна людина прагне збільшити задоволення, що отримується від життя та, відповідно, зменшити страждання [7, с. 6].

Проблеми педагогічної деонтології можна розділити на дві гілки: типові і ситуативні. До типової відноситься можливість виконання вимог етичних професійних норм у сучасних умовах та проблема морального виховання. До ситуативної – особиста відповідальність прийняття рішень у конкретній ситуації. Педагогічна технологія деонтологічного виховання орієнтована не тільки на виконання етичних вимог та правил поведінки, а й на вироблення деонтологічної свідомості, осмислення з деонтологічних позицій професійних знань, відносин між людьми, а також формування особистісних якостей відповідно до професійних принципів педагога.

Окреслюючи завдання педагогічної деонтології, Ю.Шевченко вирізняє такі, як: вивчення принципів поведінки педагогічних працівників, спрямоване на ефективне виконання професійних і посадових обов'язків; вивчення розмаїття відносин у системах «учитель-учень», «педагог-педагог», «педагог-батьки» для встановлення правильних стосунків, що ведуть до успіху; вивчення несприятливих чинників педагогічного процесу з метою мінімізації їх впливу на розвиток дітей; пошуки шляхів усунення шкідливих наслідків неякісної педагогічної роботи. На основі принципових положень і педагогічних орієнтирів розробляються правила обов'язкової посадової поведінки, які згодом можуть бути оформлені у відповідних інструкціях, кодексах, статутах (Статут школи, Правила внутрішнього розпорядку тощо). На відміну від

моральних правил, деонтологічні нормативи визначаються інструкціями й наказами [10, с. 34]. Деонтологічна культура Віталій Кравцов [9] розглядає як важливу складову методологічної культури майбутнього вчителя, важливий показник його професіоналізму, цілісне особистісно-професійне утворення, що формується у процесі неперервної професійної освіти, є результатом загальнокультурного розвитку, зумовленим вимогами професійної діяльності та усвідомленням професійного обов'язку. Деонтологічна культура проявляється у повсякденній професійній діяльності, в межах встановлених моральних норм і правил, гуманістичних традицій педагогічного соціокультурного простору.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Отже, деонтологічна культура розглядається в контексті змісту методологічної культури, окреслюється змістом педагогічної етики, нормами професійної моралі, цінностями педагогічної діяльності. Деонтологічна культура фахівця є показником його професіоналізму, цілісним особистісно-професійним утворенням, котре формується у процесі неперервної професійної освіти як результат загальнокультурного розвитку. Подальші дослідження та їх перспективи у цій галузі вбачаємо у визначенні умов та шляхів їх удосконалення щодо розвитку деонтологічної культури фахівця в освітньому середовищі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабич М. Я. Формування професійних якостей майбутнього молодшого медичного спеціаліста як психологічна проблема. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем* : матеріали наук.-практ. конф. Хмельницький : ХНУ, 2011. С. 102–103.
2. Васильєва М. П. Основи педагогічної деонтології : Навчальний посібник. Х. : Нове слово, 2003, 200 с.
3. Васильєва М.П. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога. URL : www.nbu.gov.ua/portal/.../10vmpftf.pdf
4. Васильєва М.П. Теорія педагогічної деонтології. Х. : Нове слово, 2003. 216 с.
5. Деонтологія. URL : <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/2447>
6. Капська А.Й. Соціальна робота : Навч. посібник / А.Й. Капська. К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
7. Ковальова О.М., Сафаргаліна-Корнілова Н.А., Герасимчук Н.М. Деонтологія в медицині : підручник. Харків, 2014. 258 с.
8. Кравченко О.П. Моральні принципи соціально-педагогічної діяльності. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. URL : <https://eprints.oa.edu.ua/2495/1/31.pdf>
9. Кравцов Віталій. Деонтологічна культура як складова методологічної культури майбутнього вчителя. URL : <https://bit.ly/3HdXMHu>
10. Педагогічна деонтологія. URL : <https://studfile.net/preview/5111347/>
11. Український дефектологічний словник / Л. В. Вавіна, А.М. Висоцька, В. В. Засенко та ін. ; за ред. В. І. Бондаря. К. : Милосердя України, 2001. 211 с.
12. Шевченко Ю. М. Педагогічна деонтологія : навч.-метод. посіб. [для студ. спеціальності «Початкова освіта»] / Авт.-укл. Юлія Михайлівна Шевченко. Мелітополь : Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2018. 130 с.
13. Шкляєва Галина, Колеснікова Богдана. Деонтологічна підготовка майбутніх вихователів у педагогічному коледжі. *Міжнародний мультидисциплінарний науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки»* № 9 Січень, 2020. С.85-88.
14. Янаданова Т. І. Психологічний аналіз самооцінки вчителя-дефектолога. *Дефектологія*. 2001. № 2. С. 37 – 43.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХРИСТІЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

CONCEPTUAL FUNDAMENTALS FOR DEVELOPMENT OF CHRISTIAN VALUES OF LAW STUDENTS

У статті досліджується взаємозв'язок між такими важливими поняттями як система цінностей майбутнього юриста та моральна і духовна культура, зокрема зв'язки професійної діяльності юриста з основами християнської моралі. У національному відродженні українського народу чільне місце посідає нині його духовність, носієм якої є релігія, котрій належить особлива роль у зміцненні моральних засад суспільства. В усі часи релігія виступала важливим фактором національного об'єднання і державотворення, піднесення національної свідомості. Проблема релігійного виховання молоді, як складової частини національного виховання в цілому, набуває сьогодні першочергового значення, оскільки саме це спроможне повернути народові справжні ідеали. Водночас, нині християнське виховання трактується як щось другорядне. Винятково важлива роль у вирішенні цієї проблеми належить позааудиторній діяльності, де відбувається формування найголовніших суттєвих правд християнської віри й засад моралі, заснованих на біблійних текстах. Такий метод спонукає до відповідних вчинків і дій. Володіння професійним цінностями та правильно сформована їх система дозволяє юристу завжди мати орієнтир для порівняння ситуації, яка виникла з тою, яка б мала бути в ідеалі. Саме вміння юриста полягає в тому щоб ситуацію, що склалася максимально приблизити до тої, яка закладена в систему його професійних цінностей. Такий підхід забезпечує як постійний високоморальний розвиток самого юриста так і тих хто перебуває з ним в постійному контакті. В результаті дослідження сформульовано концептуальні засади єдності правового та морального виховання у професійній підготовці майбутніх юристів у ЗВО майбутнього юриста: підготовка професійно компетентного юриста з почуттям відповідальності, зі стійкими моральними переконаннями; підготовка професійно компетентного юриста з почуттям відповідальності, зі стійкими моральними переконаннями; забезпечення всебічності формування моральної культури майбутнього юриста та взаємозв'язку з професійними цінностями; виникнення нової якості, що забезпечує нові можливості формування особистості та культури майбутнього юриста. Зроблено висновок, що морально-правові знання є фундаментом для єдності правового та морального виховання у професійній підготовці майбутніх юристів, а використання різних позааудиторної діяль-

ності свідчить про значний потенціал розвитку даного напрямку.

Ключові слова: моральна культура, правова культура, християнські цінності, юристи, юридичні спеціальності, студенти, формування, концептуальні засади.

The article is devoted to study of the relations between such important concepts as the system of values of future lawyers and the moral and spiritual culture, particularly relations of lawyers' professional activities and principles of Christian morality. National revival of the Ukrainian nation is primarily based on its spirituality, which is revealed in the religion that is essential for strengthening of moral fundamentals of the society. In all times, religion has been an important factor of national consolidation and state establishment, raising national consciousness. The issue of religious education of youth, as a constituent of the national education in general, has today become of principal importance, because it is capable to recover true values of the nation. However, nowadays, Christian education is interpreted as a minor element. Solution to the problem can be found in extracurricular activities, which are mainly focused on development of the most important and essential truths of the Christianity and moral principles, based on the Bible text. Such method encourages adequate actions. Professional values and appropriate system of them serve as a point of reference for lawyers to compare the examined situation with the ideal one. The lawyers should be qualified to maximum bring the situation to the one that is established in the system of their values. Such approach contributes to a continuous highly moral development of both the lawyers and those who are in permanent contact with them. The research findings have been used to develop conceptual fundamentals of the integrity of legal and moral education in the professional training of future lawyers at higher education establishment, particularly training of professional lawyers with a sense of responsibility and strong moral convictions; comprehensive development of moral culture of future lawyers and relations with professional values; creation of a new quality which provides new opportunities of personal development and culture of future lawyers. It is concluded that moral and law knowledge are the foundation for the integrity of legal and moral education in professional training of future lawyers, whereas the use of different extracurricular activities confirms a significant potential of the studied direction development.

Key words: moral culture, legal culture, Christian values, lawyers, juridical specialties, students, development, conceptual fundamentals.

УДК 378.22:37.034
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.6>

Тушніцький Н.І.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми. Проблеми морального виховання завжди були в центрі уваги суспільства. Моральна культура посідає один з найвищих щаблів у шкалі цінностей особистості. Не може бути поступу суспільства, його процвітання та розвитку на засадах демократії й гуманізму

без розвитку всебічної моральної культури громадян.

Аксіологічний компонент професійної культури юриста формується як сукупність цінностей, створених людством і своєрідно включених в цілісний педагогічний процес на сучасному етапі розвитку

освіти. Освоюючи цінності правової та моральної культури, юрист має бути здатним перетворювати, інтерпретувати їх, що визначається як його особистісними якостями, так і характером його юридичної діяльності.

Саме у професійній діяльності виявляються і вирішуються суперечності творчої самореалізації особи, кардинальна суперечність між накопиченим суспільством досвідом і конкретними формами його індивідуально-творчої реалізації і розвитку». Юрист стає фахівцем у власній справі, настільки, наскільки він освоює й розвиває не тільки юридичну діяльність, але приймаючи правові цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему інтеграції деяких явищ і процесів у педагогіці поглиблено вивчають. Тут чільне місце посідають інтеграція технічних та гуманітарних знань, наукові поняття й художні образи, світоглядні складові, вузькофахові й духовні, загальнолюдські цінності. Окреслену проблему досліджували у своїх наукових працях у таких аспектах:

Проблема підготовки єдності правового та морального виховання у професійній підготовці майбутніх юристів у закладах вищої освіти розглядалася у низці наукових праць, зокрема це концептуальні засади духовного розвитку особистості науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти (Ю. Козловський, [5]), аспекти управління професійною мобільністю [О. Ієвлев, [3]. Заслужують на увагу наукові дослідження правової культури українського народу у сфері прав людини (М. Антонович, [1]), теоретичної моделі спеціаліста-правознавства (Є. Більченко, [2]; Ю. Калиновський, [4]; Н. Руколяньська, [7]; С. Сливка, [8]; А. Смульська, [9]) та ін.

Відзначимо також праці щодо формування комунікативної компетентності майбутніх юристів (Ценко, [10]) та розвитку комунікативної компетентності юриста на епохах його професійного становлення (О. Чорнобай, [11]). Варті уваги дослідження проблем питань ефективності спілкування (В. Thatcher, [12]).

Особливо важливими для нашого дослідження були праці щодо формування християнських цінностей, зокрема про духовний розвиток українського студентства на засадах християнських цінностей (Ю. Козловський та О. Захар'яш, [6]) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, першочерговим завданням новітньої педагогіки, окрім іншого, є виявити гуманістичні аспекти фахової педагогіки засобами інтеграції знань, навичок та цінностей учнів, аби сформувати творчу особистість професіонала зі справжніми фаховими знаннями й уміностями, єдиними світоглядом і системою загальнолюдських та фахових цінностей.

Аналіз літератури показує, що проблема єдності правового та морального виховання у професійній

підготовці майбутніх юристів у закладах вищої освіти мало вивчена, зокрема практично не досліджувалися можливості формування морально-правових знань майбутніх юристів на засадах християнських цінностей.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – теоретично обґрунтувати та концептуальні засади формування морально-правових знань майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу. Демократичні процеси створили відповідні можливості для національно-культурного відродження української нації, котре тісно пов'язане з її духовним оновленням. Поширеними стали терміни “духовне життя”, “духовна культура”, “духовні цінності”. Однак національно-специфічне трактування духовності, тісно пов'язане з християнською мораллю, було зовсім вилучено із системи освіти радянських часів, що негативно позначилося на вихованні декількох поколінь українців.

Значну роль нині відіграє полікультурність життєвого середовища і здатність пристосовуватися та плідно діяти у світі, що дуже швидко змінюється.

Дослідивши взаємозв'язок між такими важливими поняттями як система цінностей майбутнього юриста та моральна і духовна культура неможливо було залишити поза увагою таке поняття як етика.

Здавна одним із центральних суто теоретичних завдань етики було обґрунтування певної усталеної системи моральних норм і цінностей, пошук раціональних підстав, які б доводили їхню перевагу, вмотивованість і надійність. Безперечно, прикладне значення етики як науки істотно зумовлене її спрямованістю на аналіз і обґрунтування моральних норм та цінностей. Зрештою, це значення й зводиться не до чого іншого, як до запровадження в різноманітних формах та аспектах суспільного життя певної критично вивіреної сукупності подібних цінностей і норм – певного, можна сказати, стандарту людської моральності.

Глобальна криза, що охопила насамперед духовну сферу людства, призвела до фактичного розколу єдиного матеріально-духовного простору цивілізації, породила глибокий і руйнівний за своїми наслідками розрив між знанням і вірою, найнесприятливішим чином позначилася і продовжує позначатися на стані й розвитку освіти, яка сьогодні значною мірою вже втратила свої культуротворчі функції, свій вплив на моральнісні складові соціального та особистісного буття людини. Для виходу з цієї кризи необхідні по-справжньому евристичні прориви передовсім у філософії освіти, у стратегії розвитку освітніх систем, у політиці управління цими системами, нарешті, у теорії, методології та методиці (технологіях) організації самого педагогічного процесу. На нашу думку провідну роль тут займає християнство, яке з давніх давен тісно переплетене з професією юриста.

Видатну роль відіграла християнська віра. Діалектично складно відбудовується взаємодія двох провідних факторів і тенденцій морального змісту виховного процесу. З одного боку, освіта, що спирається на досягнення науки, філософії, героїзм, народну мораль і традиції. З іншого – опора на авторитет Священного писання, теологічні вчення, етичний потенціал релігії (моральні принципи, заповіді, житіє святих). Українська педагогіка виробила принцип єдності моралі і права, моральних установок і вимог законів.

Отже процес підготовки юриста ми розділили на два етапи висунення вимог до кваліфікаційного та професійного рівня та засоби їх виконання. В той час як різного типу вимоги є розроблені на достатньому рівня засоби їх виконання потребують значного удосконалення.

У першу чергу вважаємо доцільним дослідити взаємозв'язок професійної діяльності юриста з основами християнської моралі.

Мета вивчення основ християнської моралі є плекання духовності, формування свідомих морально-етичних засад майбутнього юриста на основі християнського віровчення, прищеплення доброти, людяності, милосердя, чесності, працьовитості, виховання духовно багаті особистості, яка б усвідомлювала свою відповідальність перед Богом і Україною. У національному відродженні українського народу чільне місце посідає нині його духовність, носієм якої є релігія, котрій належить особлива роль у зміцненні моральних засад суспільства. В усі часи релігія виступала важливим фактором національного об'єднання і державотворення, піднесення національної свідомості.

На жаль, понад 70 років безбожницького існування радянської влади, викорінення гуманістичних принципів християнства, плундрування і зневажання релігійних святинь та обрядів привели до значної втрати духовних цінностей українського народу, а отже – до суспільної апатії, егоїзму, економічного хаосу та занепаду нації. Лише з падінням комуністичного режиму стало можливим повернення до духовного відродження.

Важливе місце в цьому процесі належить вищій школі, що повинна забезпечити наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу змістом християнської моралі – важливого державотворного чинника. Проблема релігійного виховання молоді, як складової частини національного виховання в цілому, набуває сьогодні першочергового значення. Воно поверне нашому народові справжні ідеали. Однак повільно в Україні формується християнське середовище. Християнське виховання трактується як щось другорядне, як таке, що може бути, а може й не бути. Правда, втішає те, що загалом український народ повертається до Бога, інстинктивно відчуваючи жагу до духовного.

Нині неможливо прогнозувати розвиток основних соціальних процесів без урахування релігійного фактора, і тому в основу реформування системи освіти за державною національною програмою «Освіта» (Україна – XXI століття) покладена духовність. Саме вона породжує шляхетність, допомагає кожній людині стати людиною, а нації – великою нацією.

Винятково важлива роль у вирішенні цієї проблеми належить навчальним Заняттям з релігієзнавства і християнської етики дають загальноосвітні знання про існуючі релігії в Україні та світі, формування найголовніших суттєвих правд християнської віри й засад моралі, заснованих на біблійних текстах. У богословсько-філософському плані ставляться і вирішуються проблеми взаємозв'язку та взаємопроникнення таких категорій і понять, як «Бог і людина», «Бог і суспільство», «Бог і спільнота людей». Наголошується на вартості релігії, її здатності обґрунтовувати свої положення, задовольняти духовно-моральні потреби людини, стимулювати дотримання національних, сімейно-побутових традицій.

Такий метод змушує майбутніх юристів замислитись над тим, що таке релігія взагалі, спонукає до відповідних вчинків і дій, бо найглибша криза сучасного життя полягає в тому, що люди не знають, для чого вони живуть. Основою морально-етичного виховання є християнська педагогіка, яка базується як на загальнонаукових та загальнопедагогічних, так і на релігійних принципах.

Вона має національне спрямування, пропагує рівність усіх перед Богом, засуджує насильство, жорстокість, закликає майбутніх юристів до свідомості, милосердя, гуманізму, толерантності, духовного збагачення.

Добре володіння професійним цінностями та правильно сформована їх система дозволяє юристу завжди мати орієнтир для порівняння ситуації, яка виникла з тою, яка б мала бути в ідеалі. Саме вміння юриста полягає в тому щоб ситуацію, що склалася максимально приблизити до тої, яка закладена в систему його професійних цінностей. Такий підхід забезпечує як постійний високоморальний розвиток самого юриста так і тих хто перебуває з ним в постійному контакті.

Тому перед цілеспрямованим формування професійних цінностей майбутнього юриста необхідно забезпечити адекватне розуміння загальнолюдських цінностей і лише на їх основі будувати ґрунтовну систему професійних цінностей.

Такий підхід дав змогу сформулювати **концептуальні засади єдності правового та морального виховання у професійній підготовці майбутніх юристів у закладах вищої освіти:**

– підготовка професійно компетентного юриста з почуттям відповідальності, зі стійкими моральними переконаннями;

– підготовка професійно компетентного юриста з почуттям відповідальності, зі стійкими моральними переконаннями;

– забезпечення всебічності формування моральної культури майбутнього юриста та взаємозв'язку з професійними цінностями;

– виникнення нової якості, що забезпечує нові можливості формування особистості та культури майбутнього юриста;

– виховання толерантного ставлення до інших культур і традицій;

– формування громадянської культури, патріотизму, національної свідомості.

Висновки. Як підсумок попередніх викладок можна констатувати той факт, що формування професійних цінностей майбутніх юристів знаходиться на стадії інтенсивного розвитку. Тим не менше використання різних засобів для вирішення однотипних задач свідчить про значний потенціал розвитку даного напрямку.

В процесі юридичної практики відбувається все більш глибока переорієнтація юридичних наук на гуманістичний метод вирішення практичних проблем. Виплекавши такі властивості в майбутнього юриста, викладач допоможе йому побачити за зовнішньою оболонкою предмета душу майстра, винахідника, юриста та його внутрішній світ.

Такий підхід дав змогу сформулювати концептуальні засади єдності правового та морального виховання у професійній підготовці майбутніх юристів у ЗВО майбутнього юриста: підготовка професійно компетентного юриста з почуттям відповідальності, зі стійкими моральними переконаннями; підготовка професійно компетентного юриста з почуттям відповідальності, зі стійкими моральними переконаннями; забезпечення всебічності формування моральної культури майбутнього юриста та взаємозв'язку з професійними цінностями; виникнення нової якості, що забезпечує нові можливості формування особистості та культури майбутнього юриста. Морально правові знання є фундаментом для єдності правового та морального виховання у професійній підготовці майбутніх юристів у ЗВО як підсумок попередніх викладок можна констатувати той факт, що формування професійних цінностей майбутніх юристів знаходиться на стадії інтенсивного розвитку. Тим не менше використання різних засобів для вирішення однотипних задач свідчить про значний потенціал розвитку даного напрямку.

Подальші перспективи в цьому напрямі вбачаємо у дослідженні можливостей позааудиторної діяльності в контексті формування морально-правових цінностей майбутніх юристів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонович М. Правова культура українського народу в сфері прав людини: історичний розвиток та сучасний стан. *Право України*. 2004. № 12. С. 75–79.

2. Більченко Є. Педагогіка як форма буття культури: перспективи діалогу педагогічної та культурологічної парадигм. *Шлях освіти*, 2006. № 3. С. 2–5.

3. Ієвлев О. Суб'єкт-об'єктні аспекти управління професійною мобільністю у закладі освіти. *Молодь і ринок*. 2016. № 5. С. 86–89.

4. Калиновський, Ю. Ю. Правосвідомість українського суспільства як соціокультурний феномен: філософсько-правова рефлексія: автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 12.00.12 / Нац. юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого. Харків, 2010. 36 с.

5. Козловський Ю. М. Концептуальні засади духовного розвитку особистості науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 34. С. 231–236.

6. Козловський Ю. М., Захар'яш О. С. Духовний розвиток українського студентства у контексті християнського світогляду. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76. С. 174–178.

7. Руколяньська Н. В. Формування професійної культури та правничої етики майбутніх юристів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. № 41. С. 279–286.

8. Сливка С. С. Філософсько-правові проблеми професійної культури юриста: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.12 / Нац. юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого. Харків, 2002. 32 с.

9. Смульська А. В. Формування акмеологічної культури майбутніх правознавців у навчально-виховному процесі класичного університету: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2013. 20 с.

10. Ценко М. Б. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2014. № 4 (23). С. 41–50. (Серія: *Юридичні науки*).

11. Чорнобай О. Л. Розвиток комунікативної компетентності юриста на епохах його професійного становлення. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2015. № 825. С. 241–246. (Серія: *Юридичні науки*).

12. Thatcher B. *Intercultural Rhetoric and Professional Communication: Technological Advances and Organizational Behavior*: book. PA: IGI Global, 2011. 398 p.

ПОСТАТЬ ВОЛОДИМИРА НАУМЕНКА (1852 – 1919) У СПОГАДАХ ЙОГО СУЧАСНИКІВ

VOLODYMYR NAUMENKO (1852 – 1919) IN THE MEMORIES OF HIS CONTEMPORARIES

У статті здійснено аналіз масиву спогадів та некрологів про видатного українського педагога, філолога, етнографа, редактора, громадського діяча В. Науменка, написаних його сучасниками. Мета публікації – визначення інформаційного потенціалу і значення мемуарів для дослідження біографії ученого та реконструкції його просопографічного портрету. Актуальність та наукова новизна публікації спричинена необхідністю узагальнення відомостей про життя і діяльність В. Науменка та залучення до наукового обігу його багатогранного творчого доробку. У статті проаналізовано спогади видатних учасників українського національного руху кінця XIX – початку XX ст. Є. Чикаленка, С. Єфремова, В. Леонтовича, С. Русової та ін., а також некрологи авторства В. Міяковського, Д. Дорошенка, П. Зайцева. Встановлено, що у цих джерелах зосереджено вагомий пласт інформації, що дає можливість уточнити ряд деталей життєпису В. Науменка та дослідити його постать в контексті епохи.

Стаття ґрунтується на засадах історизму, об'єктивності та системності. Застосовано загальнонаукові, історичні та джерелознавчі методи дослідження: аналітичний, синтетичний, логічний, ретроспективний, біографічний, евристичний, археографічний, критичний та інші. Уточнено низку фактів біографії В. Науменка, зокрема відомості про його громадську діяльність упродовж 1890-х – 1918 років. Визначено риси просопографічного портрету ученого, його ставлення до результатів власної праці та подій епохи, особливості взаємовідносин з оточенням. У висновках акцентовано увагу на значенні масиву спогадів і некрологів сучасників В. Науменка як частини джерельної бази комплексного дослідження життєпису ученого, оцінки його творчого доробку та укладання бібліографії праць.

Ключові слова: спогади, некрологи, В. Науменко, біографія, просопографія, джерельна база, український національний рух, спадщина.

The complex of memoirs and obituaries about the famous Ukrainian teacher, philologist, ethnographer, editor, public figure V. Naumenko, written by his contemporaries is analyzed in article. The purpose of the publication is to determine the information potential and significance of the memoirs for the study of the biography of the scientist and the reconstruction of his prosopographic portrait. The relevance and scientific novelty of the publication is due to the need to summarize information about the life and work of V. Naumenko and involvement his multifaceted creative work in the scientific circulation. The memories of active participants of the Ukrainian national movement of the late XIX - early XX centuries. Ye. Chykalenko, S. Yefremov, V. Leontovych, S. Rusova, etc., and obituaries by V. Miyakovskiy, D. Doroshenko, P. Zaitsev are analyzed in article. It is established that a significant layer of information is concentrated in these sources, which makes it possible to clarify a number of details of the biography and explore the figure in V. Naumenko in the context of the era.

The article is based on the principles of historicism, objectivity and systematicity. General scientific, historical and source research methods are used. There are analytical, synthetic, logical, retrospective, biographical, heuristic, archeographic, critical and other methods. A number of facts of V. Naumenko's biography have been clarified, in particular information about his public activity during the 1890s and 1918s. The features of the prosopographic portrait of the scientist, his attitude to the results of his own work and the events of the epoch, the peculiarities of the relationship with the environment are determined. The conclusions emphasize the importance of complex of memoirs and obituaries of V. Naumenko's contemporaries as part of the source base of a comprehensive study of the scientist's biography, evaluation of his creative work and compilation of bibliography.

Key words: memoirs, obituaries, V. Naumenko, biography, prosopography, source base, Ukrainian national movement, heritage.

УДК 930.2:929Науменко
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.7>

Якобчук Н.О.,
канд. іст. наук,
ст. науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського
Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми. У комплексі джерел особового походження, значний інформаційний потенціал має мемуарій (спогади, щоденники, згадки у некрологах). Вони насамперед дають можливість дослідити ключові етапи біографії історичної постаті. Незважаючи на суб'єктивізм, що є наслідком особистої думки та переконань автора, ці джерела містять цінний пласт соціально-психологічної та просопографічної інформації, що «оживить» життєпис, не замкнувши його у наборі «сухих фактів». Мемуари містять деталі, що відсутні в інших документах і дозволяють проаналізувати не лише етапи життєвого шляху особистості, але й зрозуміти мотиви вчинків, особливості характеру, почуття, настрої, простежити взаємовідносини з оточенням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми залучення мемуаристики до джерельного комплексу біографічних та історико-просопографічних досліджень присвячено ряд наукових праць, зокрема статті Н.І. Любовець, С.М. Ляшко, І.М. Старовойтенко та ін. [14, с. 277-291; 15, с. 27-50; 33, с. 50-66].

Мемуари займають особливе місце у джерельній базі дослідження життєвого та творчого шляху Володимира Павловича Науменка. Учений належав до плеяди активних учасників українського національного руху кінця XIX – початку XX ст., які присвятили свою працю відродженню громадсько-політичного життя, культури, мови та формуванню самосвідомості рідного народу. Талановитий педагог, філолог, літературознавець, фольклорист,

громадський діяч, багаторічний редактор журналу «Киевская Старина», член Київської Старої громади та багатьох громадських та освітніх організацій України, міністр освіти Української Держави, він був одним із яскравих «облич» своєї епохи, знаним і шанованим сучасниками освітянином та інтелектуалом.

До початку 1990-х років постать В. Науменка залишалася забутою, викресленою зі сторінок наукових студій, адже на його імені лежав ярлик «українського буржуазного націоналіста». Творчий доробок ученого не вивчався, а наукові праці не друкувалися. Лише після проголошення незалежності України науковий інтерес до життєвого шляху, багатогранної діяльності та творчої спадщини діяча поступово посилювався. А від початку XXI ст. вони стали об'єктом дослідження у наукових статтях, монографіях істориків, джерелознавців, літературознавців, освітян, етнографів. До дослідження біографії В. Науменка в контексті його діяльності зверталися Л. Вегера, Ю. Дзеджула, А. Діба, І. Ільєнко, І. Клименко, М. Кучинський, Є. Пайкова, І. Павлюк, Н. Побірченко, І. Скоропад, [2, с. 112-118; 3, с. 3-4; 4, с. 3; 9, с. 4; 10, с. 3; 11, с. 36-40; 12, с. 103-114; 25, с. 225-227; 26, с. 90-102; 28, с. 516-524; 30, с. 224-231; 32, с. 56-58]. Упродовж 1998-2000-х рр. опубліковано кілька монографій (автори М. Палієнко, І. Абдул), написано дисертаційне дослідження (автор І. Скоропад), присвячені громадській, видавничій та педагогічній діяльності ученого [1; 27; 31]. Окремі важливі факти його біографії знаходимо у численних довідкових виданнях, що виходили друком від 1995 року [18, с. 454-455; 19, с. 1716; 20, с. 217-218; 21, с. 104-105; 22, с. 123-128; 23, с. 133-134; 24, с. 228].

Метою нашої статті є джерельний аналіз масиву спогадів сучасників В. Науменка та некрологів, присвячених його пам'яті, визначення їх значення та інформаційного потенціалу для дослідження біографії ученого та реконструкції його просопографічного портрету. Актуальності та наукової новизни публікації надає необхідність узагальнення відомостей життєпису та залучення до наукового обігу багатогранного творчого доробку В. Науменка.

Виклад основного матеріалу. У спогадах Є. Чикаленка, С. Єфремова, В. Леонтовича, Л. Міщенко, С. Русової, та інших, а також некрологах авторства В. Міяковського, Д. Дорошенка, П. Зайцева зосереджено вагомий пласт інформації, що дає можливість уточнити ряд деталей біографії та дослідити його постать в контексті епохи. Більшість з вказаних громадських діячів знали В. Науменка особисто, тому їх спогади мають особливу цінність, незважаючи на те, що обсяг відомостей про останнього у них варіюється від кількох коротких суджень до розлогих описів.

Цікавий і чи не найбільший пласт інформації про громадську та видавничу діяльність В. Науменка відклався у працях Є. Чикаленка «Спогади» та «Щоденник». Євген Харлампович спочатку знав ученого заочно, як редактора журналу «Киевская старина», і підтримував з ним епістолярний діалог. Від 1900 р., коли він з родиною оселився у Києві, вони познайомилися ближче та співпрацювали у Київській Старій громаді. Зі спогадів Є. Чикаленка дізнаємося про атмосферу, в якій довелося працювати діячам українського національного руху, зокрема і В. Науменку. Він наголошував, що після прийняття Емського указу «українське життя було так придушене і пригнічене, що нічим себе виявити не могло», а усі зусилля української національно-свідомої інтелігенції були спрямовані на скасування «цього ганебного закону» [35, с. 165-166]. Одним із першочергових завдань, що об'єднувало у 1890-х рр. ще мало-знайомих Євгена Харламповича і Володимира Павловича, був пошук можливості запровадити українську мову в шкільну освіту та відродження українського друкованого слова. Від 1898 р., коли Київським генерал-губернатором було призначено М. Драгомирова, на думку Є. Чикаленка, в українців з'явилася надія на поступки від царського уряду. Зокрема, на шпальтах «Киевской Старини» дозволили друкувати українську белетристику. Цього року в епістолярному діалозі Є. Чикаленка та В. Науменка постало питання публікації у журналі творів українською мовою: перший запропонував надавати за власний кошт платню авторам, які надсилали до редакції україномовні художні твори. Діячі вирішили цю проблему, а наслідком цього кроку стала публікація у журналі «Киевская Старина» оповідань Б. Грінченка, М. Коцюбинського, М. Чернявського, В. Винниченка.

Зі спогадів Є. Чикаленка стало відомо, що у грудні 1896 р. В. Науменко, як делегат від Київської громади, виступав з промовою на святкуванні 35-ліття літературної діяльності Д. Мордовця у Петербурзі. Вірогідно, на цьому заході він особисто познайомився з Євгеном Харламповичем, який представляв Одеську громаду. Останній описав бесіду з В. Науменком, який дуже переймався, що місцева «Петербурзька газета» назвала їх представниками «організованих громад», що може викликати негативну реакцію попечителя Київського учбового округу [35, с. 172].

Є. Чикаленко досить детально охарактеризував громадську діяльність ученого впродовж 1900-1907 років. Зокрема, він зазначав, що у 1900 р. Володимир Павлович був фактичним головою та керівником Київської Старої громади, яка тоді об'єднувала близько 25 учасників. На початку XX ст. він часто поєднував громадські справи з педагогічною роботою на посаді директора відкритої ним Київської приватної

гімназії. Важливе джерельне значення має вміщений у спогадах Євгена Харламповича опис зовнішності В. Науменка у віці 48 років (хоча автор помилково вказав, що він дещо старший): «Вище середнього зросту, тендітного складу з туберкульозним виглядом, з густою русявою бородою і таким же чубом, з ясними очима і дуже приємними рисами обличчя, він здавався років на 20 молодшим за свої 50 років і поряд зі своїми синами виглядав скоріше їхнім старшим братом, ніж батьком» [35, с. 212]. Він назвав Володимира Павловича дуже популярним у Києві педагогом, високоосвіченим інтелектуалом, а відзначаючи риси вдачі, підкреслив притаманні йому доброзичливість і надзвичайну тактовність у спілкуванні з людьми. Є. Чикаленка вражала дипломатичність ученого, вміння знаходити порозуміння та компроміси як з односторонцями, так із опонентами чи керівництвом державних установ. Також з його спогадів дізнаємося, що В. Науменку були властиві хороші ораторські здібності, вміння привернути до себе увагу людей, поступитися власними амбіціями заради результату спільної справи, а також виняткова безкорисливість у здійсненні громадських проєктів.

Значну джерельну цінність мають дуже детальні відомості про внесок В. Науменка у створення Словника української мови, який упродовж 1907-1909 рр. було видано за редакцією Б. Грінченка. Зі спогадів Є. Чикаленка стало відомо, що Володимир Павлович долучився до упорядкування згаданого видання у 1880-х рр., коли ним почали опікуватися Київська громада та редакція журналу «Киевская Старина». З числа членів громади – фахових філологів – було створено спеціальну комісію, яка, збираючись раз на тиждень, систематизувала та перевіряла зібраний матеріал, що накопичився від 1862 року. У 1900 р. упорядники прискорили редагування видання, позаяк планували подати його на конкурс на кращий український словник, оголошений Петербурзькою академією наук та фінансований коштом з фонду М. Костомарова (4000 крб). В. Науменко разом із Є. Тимченком тривалий час працювали над систематизацією слів, а згодом перший здійснив загальне редагування частини рукопису (перші літери), відмовившись від оплати за пророблену роботу. Продовжувати редагування словника йому було важко, адже багато часу відбирали викладацька робота у гімназії та редагування журналу «Киевская Старина». Тому члени Київської громади вирішили запросити до участі у проєкті Б. Грінченка. Володимир Павлович підтримав кандидатуру останнього, хоча всім громадівцям була відома складна вдача та «невживчивість» Бориса Дмитровича. Є. Чикаленко у деталях описав переговори комісії Київської громади з Б. Грінченком. Зокрема, зазначав, що він особисто та

інші представники Київської громади наполягали, щоб словник було видано у співавторстві Б. Грінченка та В. Науменка. Однак перший різко виступав проти того, обуривши цим громадівців. Позиція Володимира Павловича у цій ситуації вразила і захопила Є. Чикаленка, адже той дізнавшись про результати переговорів, власноруч зредагував договір з Б. Грінченком, відмовившись від друку свого імені на обкладинці видання. Ці відомості дають підстави стверджувати, що В. Науменко був надзвичайно дипломатичною людиною для якої на першому місці був результат справи, а не дріб'язковість та самолюбство. Хоча його ставлення до Б. Грінченка завжди було стриманим, адже запальність та егоїзм останнього не були йому до душі. Тому зі свого боку він активно виступав проти прийняття Бориса Дмитровича до Київської громади [35, с. 216-220].

У спогадах Є. Чикаленка важливий інформаційний потенціал також мають відомості про співпрацю В. Науменка із Загальноукраїнською безпартійною організацією (ЗУБО), Українською демократичною партією (УДП), та громадську діяльність упродовж 1905-1907 років. Так, вдалося з'ясувати, що у 1900 р. Київська Стара громада приєдналася до ЗУБО, а наступного року В. Науменка і М. Беренштама було обрано членами ради організації. Окрім них до ради увійшов Б. Грінченко та переобрали Є. Чикаленка, С. Єфремова, І. Стешенка. Володимир Павлович працював у раді ЗУБО до 1903 р., зокрема брав участь у зборах, присвячених розробці її програми. На відміну від молодших більш радикально налаштованих учасників, які висловлювалися за поглиблення і політизацію діяльності ЗУБО та українського національного руху загалом, він стверджував, що варто «держатися тільки традиції, яка вимагає від членів громад праці для національного відродження української нації». Учений доводив, що внесення до програми політичних та соціально-економічних пунктів може призвести до глибоких дискусій і внесе розбрат між її учасниками, загрожуючи в перспективі розпадом і ЗУБО, і громад [35, с. 248-249]. У цьому контексті на спільних засіданнях часто виникали гострі суперечки, зокрема за участі В. Науменка та Б. Грінченка. Вони стосувалися шляхів продажу книжок редакції «Киевской Старини», становища самого часопису тощо. Конфліктність та уїдливість Бориса Дмитровича, його манера дискутування з позиції прокурора завжди йшла у глибокий розріз із врівноваженістю та тактовністю В. Науменка. Володимир Павлович, будучи чудовим промовцем, любив, щоб його слухали і поважав думку опонента, вимагаючи натомість взаємної поваги до себе. Він об'єктивно сприймав критику на свою адресу, однак вважав, що та має бути висловлена у тактовній, а не у зверхній формі. Зі спогадів Є. Чикаленка також стало відомо про процес

трансформації ЗУБО в УДП та формування Української радикальної партії (УРП). Автор зазначав, що представники громадівського руху старшого покоління, до якого належав і Володимир Павлович, дуже стримано, а то й негативно, ставилися до політизації українського громадського життя. Внаслідок цього нові партії виникали в умовах суперечок, дискусій і непорозумінь, про які кілька років тому попереджав його В. Науменко.

На сторінках мемуарів Є. Чикаленка знаходимо цінну інформацію про умови праці В. Науменка у 1905 р., в контексті подій демократичної революції. Він та його колеги вживали заходів для скасування Емського указу, запровадження української мови у школах, але робити це було важко як фізично, так і емоційно: «Скрізь треба було напруженої праці, а ми сперечалися, сварилися за програми або в розпучі від того розбрату відмахувалися руками від праці і відходили розчаровані набік від громадської роботи» [35, с. 258]. В результаті зусиль членів ради УДП склалися звернення, клопотання та записки про скасування закону 1876 р., адресовані уряду Російської імперії від сенатів університетів України та відомих учених, а також було відряджено делегацію видатних українських громадських діячів на зустріч із прем'єр-міністром С. Вітте. До її складу увійшли: В. Науменко, І. Шраг, О. Косач (Олена Пчілка) та М. Дмитрієв. У лютому 1905 р. вони приїхали до Петербурга. Фрагментарні, але цікаві відомості щодо участі Володимира Павловича у цій поїздці містяться в праці Олени Пчілки «Оповідання з автобіографією», виданій 1930 року. Так, дізнаємося, що він представляв позицію української громади м. Києва, І. Шраг – Чернігова, М. Дмитрієв – Полтави, а О. Косач – Волині. Під час зустрічі з урядовцем вони доводили необхідність скасування обмежень для українського слова, запровадження української мови, насамперед, у шкільну освіту та передали йому відповідну доповідну записку. Олена Пчілка детально описала перебіг аудієнції, зазначивши, що кожен із делегатів виголосив перед прем'єр-міністром коротку промову. Зокрема, В. Науменко виступав першим, окресливши «стан українського життя і українського слова з погляду академічного» [36, с. 111, 113].

Результатом роботи делегації стало отримання інформації про підготовку нових законів про друк та цензурну реформу, за якими буде дозволено публікацію продукції українською мовою. Натомість, питання запровадження української мови в освіті залишилося невирішеним.

Про те, що Володимир Павлович особливо переймався саме цією проблемою Є. Чикаленко згадував не одноразово. З ним погоджувалася і С. Русова. З її спогадів стало відомо, що на початку ХХ ст. В. Науменко неодноразово висловлювався за національно-свідоме виховання дітей

та шукав шляхи відкриття приватної гімназії, де б учні, насамперед, вивчали рідну мову. Однак його зусилля, як і її власні, постійно наштовхувалися на ряд труднощів, серед яких була не лише протидія влади, а й нестача коштів, недостатня підтримка батьків учнів, брак педагогів [29, с. 171].

Останні згадки про діяльність В. Науменка у спогадах Є. Чикаленка датовано 1907 роком. Це інформація про реорганізацію журналу «Киевская Старина» у часопис «Україна». Євген Харлампович повідомляв про скликану за ініціативою Володимира Павловича нараду напередодні 25-річчя з дня заснування видання. Він хотів обговорити у колі однодумців долю часопису. Окрім Є. Чикаленка, у зібранні, взяли участь О. Левицький, О. Трегубов, В. Леонтович, П. Косач. В. Науменко наголосив на необхідності оновлення «Киевской Старини» та перетворення її в україномовний науково-публіцистичний і літературний журнал. Він довів, що зберегти часопис у існуючій формі неможливо, у зв'язку з відсутністю фінансування, зменшення кількості передплатників (до 300 на 1907 р.) та працівників редакції. Він представив колегам план й кошторис модернізації видання, зазначив, що до редакції згодилися долучитися молоді публіцисти А. Яковлів, В. Доманицький, Д. Дорошенко. На той час в Україні уже видавалися україномовні періодичні видання «Літературно-науковий вістник» та «Нова Громада», тому серед учасників наради виникла дискусія чи потрібно фінансувати три однотипні журнали. З присутніх лише Є. Чикаленко висловив пропозицію закрити «Киевскую Старину», адже всі свої кошти планував витратити на фінансування української щоденної газети. На загальних зборах Київської Старої громади Володимиру Павловичу вдалося переконати колег: було прийнято рішення розпочати у 1907 р. видавати замість «Киевской Старини» журнал «Україна» [35, с. 329-330].

Безперечно важливим джерелом для реконструкції біографії та просопографічного портрету В. Науменка є спогади літературознавця, публіциста, громадського діяча С. О. Єфремова «Про дні минулі», що охоплюють період 1876-1907 років. Він належав до молодого покоління київських громадівців і, зважаючи на значну різницю у віці (24 роки) та відмінність світоглядних орієнтирів з Володимиром Павловичем, оцінював його постать та громадсько-політичну діяльність досить критично. Їх контакти були виключно діловими і обмежувалися спільною участю у громадських справах. Вони зустрічалися на засіданнях ради ЗУБО, були членами УДП, співпрацювали у редакції «Киевской Старини». Ставлення В. Науменка до С. Єфремова теж не було прихильним, про що останньому було відомо. Однак, у спілкуванні з ним Володимир Павлович ніколи не виявляв неприязні. Свідченням цього є відомості про

роботу Сергія Олександровича у редакції «Киевской Старини», коли у 1901 р. він мав на деякий час замінити В. Науменка на посаді редактора часопису. С. Єфремов відзначив надзвичайну доброзичливість, тактовність та відкритість останнього під час передавання справ. Він детально пояснив йому повноваження, ознайомив з організаційними моментами роботи друкарні, не виявивши при цьому неповаги і зверхності [7, с. 498].

Зі спогадів публіциста можна почерпнути цінні відомості, що дозволяють дослідити ключові риси просопографічного портрету В. Науменка. Зокрема, дізнаємося що останній належав до авторитетних представників українського національного руху, був видатним педагогом, людиною шанованою серед української громадськості. На думку С. Єфремова, він самовіддано працював для національного відродження України, був «справжнім головою і творцем як «Киевской Старини» так і цілої Старої громади». Ключовими рисами Володимира Павловича він називав широку ерудованість, тактовність, уміння висловлювати свою думку і переконувати співбесідника, знаходити компроміси та злагоджувати конфліктні ситуації. Однак, надмірна поміркованість, обережність, нездатність на рішучі вчинки, непослідовність названо негативними рисами ученого, і саме вони відштовхували від нього молодь. Для молодих членів Київської громади і співробітників «Киевской Старини», вихованих в інших соціально-психологічних умовах та охоплених рішучим прагненням до швидких радикальних змін, В. Науменко був «компромісовцем нерозкажним з натури, з удачі». С. Єфремов згадував, що в колі друзів-однолітків вони дали йому прізвисько «Лис Микита», а природну щирість часто вважали показною [7, с. 504-505].

Фрагментарні відомості про постать педагога також містяться у некролозі «Памяти В. П. Науменка», який Сергій Олександрович опублікував у 1919 р. на шпальтах газети «Рада». У ньому він знову наголосив, що Володимир Павлович належав до покоління діячів українського національного руху, що присвятили свою працю культурному відродженню рідного народу. Активна наукова і безкорисна громадсько-культурна діяльність, багатий досвід, широкі знання, видання журналу «Киевская Старина», участь у Київській Старій громаді, названі його основними здобутками. С. Єфремов підкреслив що В. Науменко не був політиком, а найяскравіше реалізував себе у культурно-освітній роботі, якій «служив щиро і невідкупно до останнього моменту» [6, с. 3].

Ще одним цінним джерелом, у якому зафіксовано великий пласт інформації про життєвий та творчий шлях ученого є праця «Спогади про мої зустрічі з українськими діячами старшого покоління» письменника, мецената,

громадсько-політичного діяча В. Леонтовича. Його познайомив з Володимиром Павловичем наприкінці 1880-х або на початку 1890-х рр. В. Симиренко, а перша зустріч, вірогідно, відбулася у редакції журналу «Киевская Старина», яку вони відвідали, завітавши до Києва. Як і С. Єфремов, характеризуючи риси вдачі В. Науменка В. Леонтович виділив врівноваженість, тактовність, поміркованість та «деяке маловірство». Саме вони робили діяча непопулярним серед молоді кінця XIX ст., яка відкрито висловлювала невдоволення тогочасним становищем українців. Автор спогадів зазначав, що Володимир Павлович відчував опозиційність молодих громадських діячів, тому мало з ними контактував [13, с. 317]. В. Леонтович доводив, що молодше покоління представників національного руху мало знало про внесок ученого у громадсько-культурне життя України і часто ставилися до нього холодно і несправедливо, звинувачуючи у байдужості та відсутності глибокого національного почуття.

Зі спогадів дізнаємося, що у 1907 р. В. Науменко був одним із ініціаторів заснування Українського наукового товариства в Києві, уклав статут організації та виклопотав його затвердження. Однак, під час обрання голови організації українські громадські діячі підтримали кандидатуру М. Грушевського, який, за свідченням В. Леонтовича, ставився до ученого більш ніж неприхильно. Коли ж Михайла Сергійовича було заслано до Сибірска, Володимир Павлович прийняв пропозицію очолити товариство до його повернення. Він, як ніхто інший, розумів значення УНТ для української громадськості, тому намагався всіма шляхами зберегти його від закриття. Після повернення М. Грушевського В. Науменко одразу відмовився від головування [13, с. 318]. Цей випадок ще раз засвідчує надзвичайну шляхетність діяча, його відданість громадським справам, заради результату яких він завжди жертвував особистими амбіціями. У спогадах В. Леонтовича також знаходимо коротку інформацію про кількарічну працю В. Науменка у розпорядчій раді фонду В. Симиренка.

Автор зауважив, що упереджене ставлення громадських діячів до Володимира Павловича не було виправданим, адже він був людиною, яка щиро і віддано служила Україні, безмежно її любила та завжди долучалася до всіх громадських справ, виконуючи свою роботу якісно та безкорисно. В. Леонтович наголосив, що для покоління учасників національного руху, яке представляв В. Науменко, першочерговим завданням було національно-культурне відродження України, адже розгорнути широку політичну діяльність у 60-80-х роках XIX ст. вони не мали жодної можливості. Також він справедливо зазначив, що поширене серед української громадськості на початку XX ст. надто критичне ставлення до людей на

ґрунті політичних поглядів або особистих антипатій, ставало частою причиною усунення від активної участі у національному русі цінних працівників.

Як і автори усіх вище згаданих спогадів, В. Леонтович високо оцінював широку ерудованість В. Науменка, називав його ученим-практиком, а не кабінетною людиною і заперечував думку, що той не міг бути політиком. Хоча теж відзначав його обережність у ставленні до політичної діяльності. Разом з тим, В. Леонтович одним із перших повідомив окремі факти про роботу В. Науменка на державних посадах напередодні і у роки Української революції. Так дізнаємося, що у 1917 р. він працював віце-куратором, а згодом куратором Київської шкільної округи, а у листопаді 1918 р. став міністром освіти та мистецтв Української Держави [13, с. 319-320].

На коротку, але позитивну оцінку діяльності Володимира Павловича у Раді Міністрів Гетьманату натрапляємо у мемуарах П. Скоропадського. Гетьман називав нового міністра освіти, видатною постаттю в уряді, надзвичайно культурною людиною, світлою ідейною особистістю та відомим педагогом, який щиро любив Україну [34].

Дуже фрагментарні, але цікаві відомості, що дозволяють проаналізувати взаємини В. Науменка з оточенням, вміщені у праці Л. Міщенко «З минулого століття. Спомини» (1929 р.). Вона була дружиною історика, еллініста, філолога, члена Київської Старої громади Ф. Г. Міщенка і близько спілкувалася з Володимиром Павловичем. Л. Міщенко згадує його з великою вдячністю та теплотою. Вона оповіла, що після смерті чоловіка, у 1906 р., учений фінансово підтримав її родину, зокрема допоміг їй влаштуватися викладачем до своєї гімназії, заохочував до перекладу літературних творів українською мовою. Для жінки він був наставником у педагогічній діяльності, до якого вона завжди могла звернутися за порадою та допомогою. «Надзвичайно освіченою, світлою людиною, незмінним другом був для мене Володимир Павлович Науменко», – писала Л. Міщенко [16, с. 141].

Важливим джерелом для дослідження життєвого і творчого шляху вченого також є некрологи його пам'яті. Написані друзями, знайомими та колегами, вони містять цінні біографічні відомості та характеристику основних напрямів його діяльності. Перші з них опублікували улітку і восени 1919 р. С. Єфремов, В. Міяковський, П. Зайцев, а у 1920-1921 р. згадку-некролог розмістив на шпальтах віденського часопису «Хліборобська Україна» Д. Дорошенко.

Якщо у публікації С. Єфремова вміщена загальна характеристика громадської і культурно-освітньої діяльності В. Науменка, то у працях В. Міяковського, П. Зайцева та Д. Дорошенка, що мають однакові назви «В. П. Науменко» знаходимо

інформацію про формування його світогляду і детальний виклад ключових етапів життя. Усі троє – видатні українські вчені – знали В. Науменка особисто, тому їх спогади про нього у некрологах дуже цінні. Вони вказують точну дату народження педагога (7 липня 1852 р.) і зазначають, що великий вплив на становлення його особистості мав батько, Павло Осипович, який працював учителем повітової школи, а згодом директором Новгород-Сіверської та Білоцерківської гімназій [17, с. 67; 5, с. 257; 8, с. 1778]. Саме він прищепив сину любов до рідного краю, української мови, літературної творчості, культури і став прикладом при обранні професії. У вільний час П. Науменко перекладав на українську мову твори зарубіжних письменників, зокрема А. Міцкевича [5, с. 257].

З некрологів Д. Дорошенка та П. Зайцева дізнаємося, що В. Науменко здобував середню освіту спочатку у Новгород-Сіверській і Білоцерківській гімназіях, а у 1861 р., коли його родина переїхала до м. Києва, став учнем 2-ої Київської гімназії [5, с. 257; 8, с. 1778]. Д. Дорошенко зазначив, що у 1873 р. Володимир Павлович закінчив історико-філологічний факультет Київського університету, після чого розпочав активну педагогічну діяльність, працюючи у різних середніх навчальних закладах м. Києва упродовж наступних 30-ти років. При цьому П. Зайцев згадував, що учений почав роботу на освітянській ниві ще студентом. Він був учителем у початкових школах, а від 1873 р. отримав посаду викладача російської мови та літератури у 2-ій Київській гімназії та ще кількох закладах [8, с. 1778; 5, с. 257]. В. Міяковський навів точний перелік освітніх установ, до яких запросили працювати ученого: 2-га Київська гімназія, Колегія Павла Галагана, Київський кадетський корпус, жіночі гімназії А. Т. Дучинської і Фундуклеївська [13, с. 67].

За спогадами авторів некрологів педагогічна діяльність В. Науменка тривала до 1903 р., коли він вийшов на пенсію. Однак, за два роки він повернувся в педагогіку, як директор власної приватної гімназії, працюючи на цій посаді до середини 1914 року [8, с. 1778; 5, с. 257]. Оцінюючи культурно-освітню діяльність ученого, Д. Дорошенко зазначав, що як педагог він «придбав собі широку славу в Києві і вдячну пам'ять численних своїх учнів та вихованців» [5, с. 257].

У некролозі, авторства В. Міяковського, міститься цінна інформація про методику викладання В. Науменка у Київській приватній гімназії та характеристика організації навчального процесу. Автор згадував окремі педагогічні праці ученого («Педагогические курсы 1897 г. в г. Пирятин», «О задачах преподавания отечественной словесности»), а також відзначив його внесок в історію української педагогіки: «Як методист В[олодимир] П[авлович] виховав і декілька поколінь робітників

на педагогічній ниві, будь то в педагогічному класі жіночих гімназій, будь то на педагогічних курсах, чи на лекціях для вчителів мови й письменства. ... В[олодимир] П[авлович] виявив себе широко освіченим педагогом в загальному розумінню цього слова: методику навчання мови й письменства він ставив на міцний і широкий ґрунт загальнопедагогічних і дидактичних прийомів» [13, с. 67]. Зі змісту некрологу дізнаємося, що наприкінці XIX – на початку XX ст. Володимир Павлович був діяльним членом громадських просвітницьких організацій – Товариства сприяння початковій освіті, Товариства денних притулків для дітей робітничого класу, Київського товариства грамотності.

У некрологах Д. Дорошенка та П. Зайцева знаходимо важливі відомості про участь В. Науменка у громадівському русі. Автори повідомили, що він долучився до Київської Старої громади у 1875 р., ставши її скарбником. Наступного року учений підтримав ідею відрядження за кордон М. Драгоманова і за розпорядженням громади контактував з ним упродовж перебування того у Женеві. Як і В. Леонтович, автори некрологів повідомляють, що В. Науменко був одним із фундаторів Українського наукового товариства в Києві, а упродовж 1914-1917 років головував в установі.

П. Зайцев та Д. Дорошенко дали оцінку творчій спадщині Володимира Павловича. Зокрема, П. Зайцев зазначив, що доробок ученого утворюють понад 130 праць з історії української культури, літературознавства, мовознавства, фольклористики та публіцистика. Зі змісту некрологів дізнаємося, що від моменту заснування журналу «Киевская Старина» він був її постійним дописувачем, а у 1891 р. став фактичним редактором (офіційно зайняв цю посаду у 1893 р.). Також учений співпрацював з журналом «Українская жизнь», україномовними та російськомовними газетами.

У некрологах П. Зайцева, В. Міяковського та Д. Дорошенка вміщено коротку характеристику найвідоміших наукових праць В. Науменка («Обзор фонетических особенностей малорусской речи», «Загальні принципи українського правопису», «Нові матеріали для історії української літератури») та статей на шпальтах журналу «Киевская Старина». Вони є джерелом для реконструкції бібліографії частини опублікованого доробку діяча [5, с. 257-258; 8, с. 1779; 13, с. 68-69].

Згадані некрологи мають важливе значення і для реконструкції життєвого шляху В. Науменка у період Української революції та національно-визвольних змагань за українську державність. Так дізнаємося, що навесні 1917 р. учений тимчасово виконував обов'язки голови Української Центральної Ради, а, після повернення до м. Києва М. Грушевського, до листопада 1917 р. працював на посадах віце-куратора та куратора Київської Шкільної округи. У 1918 р. Володимир Павлович

став членом та фактичним головою ради при Міністрі освіти. У листопаді 1918 р. його призначено на посаду міністра освіти і мистецтв Української Держави. Останній рік життя В. Науменка був присвячений виключно науковій роботі: за дорученням УАН він упорядковував матеріали з мовознавства та опрацьовував власні архіви М. Максимовича та редакції «Киевской Старини» [5, с. 256; 13, с. 69].

Особливо цінним у некрологах є пласт просопографічної інформації, що дозволяє розкрити особливості вдачі ученого. Усі автори відзначали, що В. Науменко володів надзвичайною здатністю привертати до себе людей, викликаючи їх щире повагу. Цьому сприяла його доброзичливість, тактовність, лагідність, врівноваженість. Вони також наголошували, що на формування його переконань великий вплив мали суспільно-політичні реалії другої половини XIX ст., тому йому було дуже важко сприйняти революційний запал та радикалізм представників українського національного руху другого десятиліття XX століття. Шанований педагог не був та й не бачив себе ключовим діячем політичного життя України і тримався осторонь політичних процесів, викликаючи шквал критики через обережність або помилкові кроки. Загалом зміст некрологів свідчить, що В. Науменко був видатною людиною своєї епохи, яка присвятила свою самовіддану працю справі формування національної самосвідомості українського народу та його національно-культурного відродження.

Висновки дослідження. Незважаючи на різний обсяг відомостей про постать ученого, масив проаналізованих джерел має важливий інформаційний потенціал. Спогади та некрологи сучасників В. Науменка збагатять джерельну базу дослідження його біографії, дадуть можливість комплексно вивчити та реконструювати життєпис, зокрема його просопографічну складову. На їх основі можна визначити ключові риси вдачі ученого, його стиль спілкування з друзями та колегами, ставлення до власної праці та подій епохи, а також проаналізувати шляхи формування світогляду та громадянської позиції. Також мемуарій має важливе значення для укладання бібліографії та оцінки творчого доробку педагога.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдул І. Науково-просвітницька діяльність В. П. Науменка (1852 – 1919) : монографія. Умань : Жовтий, 2010. 195 с.
2. Вегера Л. Р. Культурно-освітня діяльність В. П. Науменка у дореволюційний період (друга половина XIX ст. – 1917 р.). *Сумська старовина*. 2015. № XLVI. С. 112–118.
3. Джеджула Ю., Пайкова Є. Його називали «Завідуючий могилою Шевченка». *Київський вісник*. 1993. 6 березня. С. 3–4.
4. Діба А., Щербанюк І. Повернення з небуття. *Київський вісник*. 1993. 6 березня. С. 3.

5. Дорошенко Д. В. П. Науменко. *Хліборобська Україна : збірник*. 1920-1921. Кн. II, III, IV. – С. 256–258.
6. Єфремов С. Пам'яті В. П. Науменка (8. VII 1919). *Рада*. 1919. № 1(28). 3 (16) вересня. С. 3.
7. Єфремов С. Щоденник. Про дні минулі (спогади). К. : Темпора, 2011. 792 с.
8. Зайцев П. В. П. Науменко 8 липня 1919 р. : некролог. *Книгарь : літопис українського письменства*. 1919. Число 25–26. С. 1778–1780.
9. Ільєнко І. Володимир Науменко (1852 – 1919). *Літературна Україна*. 1992. 6 серпня. С. 4
10. Ільєнко І. «Приговор привести в исполнение в 24 часа». *Літературна Україна*. 1992. 13 серпня. С. 3
11. Клименко І. В. В. П. Науменко і його роль у розвитку українського просвітництва кінця XIX – початку XX ст. *Рукописна та книжкова спадщина України : археографічні дослідження унікальних архівних та бібліографічних фондів / ред. Л. А. Дубровіна*. Київ : Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, 2000. Вип. 6. С. 36–40.
12. Кучинський М. Літературно-видавнича діяльність Володимира Науменка – редактора журналу «Киевская Старина». *Пам'ять століть*. 2000. № 3. С. 103–114.
13. Леонтович В. Спогади про мої зустрічі з українськими діячами старшого покоління. Зібрання творів : в 4-х т. К. : Сфера, 2004. Т. 3 : Повість. Спогади. С. 302–335.
14. Любовець Н. Мемуари (спогади) як джерело біографічних досліджень. *Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського*. 2009. Вип. 24. С. 277-291.
15. Ляшко С. М. Джерельна база біографічних досліджень: загальне і особливе. *Українська біографістика*. 2011. Вип. 8. С. 27-50.
16. Міщенко Л. З минулого століття. Спомини. *За сто літ. Матеріали з громадського й літературного життя України XIX і початків XX століття*. 1929. Кн. 4. С. 106-160.
17. Міяковський В. В. П. Науменко (1852 – 1919). *Вільна українська школа*. 1919/1920. № 1–3. С. 66–69.
18. Наумова Н. Науменко Володимир Павлович. *Шевченківська енциклопедія : у 6 т. К. : Наукова думка, 2013. Т. 4. С. 454–455.*
19. Науменко Володимир. *Енциклопедія українознавства : у 11 т. : перевидання в Україні / ред. В. Кубійович*. Львів : Наукове товариство ім. Т. Шевченка, 1996. Т. 5. С. 1716.
20. Науменко Володимир. *Українська література у портретах і довідках. Давня література – література XIX ст. : довідник / редкол.: С. П. Денисюк, В. Г. Дончик, П. П. Кононенко*. К. : Либідь, 2000. С. 217 – 218.
21. Науменко Володимир Павлович. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. К., 2003. С. 104–105.
22. Науменко Володимир Павлович. *Українська видавнича справа у персоналіях (XVI ст. – середина XX ст.) : бібліограф. словник-довідник / за заг. ред. Л.О.Губи*. Дніпропетровськ, 2016. С. 123–128.
23. Науменко Володимир Павлович. *Діячі Української Центральної Ради : біографічний довідник / за ред. В. Верстюка, Т. Осташко*. Київ : НАНУ, Український міжнародний комітет з питань науки і культури, Ініціативний комітет «Універсал», 1998. С. 133–134.
24. Осташко Т. С. Науменко Володимир Павлович. *Енциклопедія історії України : в 10 т. / НАН України, Ін-т історії України ; редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. К. : Наук. думка, 2010. Т. 7. С. 228.*
25. Павлюк І. Володимир Науменко (1852 – 1919). *Українська журналістика в іменах : зб. наук. праць*. Львів, 1996. Вип. 3. С. 225–227.
26. Пайкова Є. В. Володимир Науменко (1852 – 1919). *Український історичний журнал*. 1998. № 6. С. 90–102.
27. Палієнко М. Г. Повернення із забуття : портрет вченого, журналіста, видавця Володимира Науменка. К. : Досл. центр іст. укр. преси, 1998. 40 с.
28. Побірченко Н. С. Науменко Володимир Павлович. *Українська педагогіка в персоналіях : навчальний посібник : у 2-х книгах / за ред. О. В. Сухомлинської*. К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. С. 516 – 524.
29. Русова С. Мої спомини (1878-1915). *За сто літ. Матеріали з громадського й літературного життя України XIX і початків XX століття*. 1928. Кн. 3. С. 147-205.
30. Скоропад І. Забуті імена : В. П. Науменко (1852 – 1919). *Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна*. 2003. Вип. 17. С. 224–231.
31. Скоропад І. В. Науково-просвітницька діяльність В. П. Науменка (1852 – 1919) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 2005. 21 с.
32. Скоропад І. Вплив М. Максимовича на формування особистості В. Науменка. *Історико-педагогічний альманах*. 2007. Вип. I. С. 56–58.
33. Старовойтенко І. Просопографічний портрет особистості у контексті сучасних завдань біографічних та історичних досліджень. *Українська біографістика*. 2008. Вип. 4. С. 50-66.
34. Тишкевич М. Володимир Науменко – видатний організатор київського освітництва. *Український інтерес*. URL: <https://ua.in.press/blogs/volodymyr-naumenko-vydatnyj-organizator-kyuyivskogo-osvityanstva-1297067> (дата звернення 20.05.2022).
35. Чикаленко Є. Спогади (1861-1907) : документально-художнє видання. К. : Темпора, 2003. 416 с.
36. Шацька А. Про перебування делегації українських культурних діячів у Санкт-Петербурзі (з листа Олени Пчілки). *Слово і час*. 2016. № 5. С. 110-120.

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

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

THE METHOD OF USING INTEGRATED TASKS IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS

У статті висвітлено питання використання інтегрованих завдань в освітньому процесі з фізики, актуальність якого підтверджена на основі аналізу нормативних документів, що визначають основні напрями реформування сучасної освіти та її зміст: концепції «Нова українська школа», нових державних стандартів початкової та основної школи.

З'ясовано, що інтегровані завдання є ефективними в забезпеченні цілісності знань учнів, формуванні всіх видів компетентностей і наскрізних умінь. На основі семантичного аналізу поняття та аналізу наукових публікацій конкретизовано визначення інтегрованого завдання як комплексного завдання, пов'язаного з реальними ситуаціями навчального, побутового чи суспільного змісту, розв'язання якого потребує практичного застосування знань із кількох предметів/освітніх галузей.

Визначено типи, за якими науковці класифікують інтегровані завдання (комплексні, ситуаційні, контекстні, практико-орієнтовані, компетентнісні). Запропоновано в освітньому процесі з фізики класифікувати інтегровані завдання за формою, у якій вони представлені: задача, навчальний проєкт, дослідницьке завдання, лабораторна робота. Висунуто ідею розробити інтегровані дослідницькі завдання та лабораторні роботи з фізики, окремі роботи фізичного практикуму, що пропонується учням старшої школи. Наприклад, визначення центру мас тіла людини, визначення поверхневого натягу рідини з різними домішками тощо.

Визначення сутності поняття інтегроване завдання конкретизовано через вимоги до його змісту: узгодженість у часі вивчення навчального матеріалу за програмами предметів, компоненти яких входять до змісту завдання; цілісність змісту і відсутність інструкцій щодо того, знання з яких предметів/освітніх галузей необхідно застосувати під час розв'язування; цікавий та емоційно забарвлений зміст, що ґрунтується на ситуаціях, близьких до учня. Наведено приклад інтегрованого завдання з фізики, що потребує використання знань із географії та математики.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований підхід, інтегроване завдання, освітній про-

цес із фізики, типи інтегрованих завдань із фізики.

The article covers the use of integrated tasks in the educational process in physics, the relevance of which is confirmed on the basis of analysis of regulations defining the main directions of reforming modern education and its content: the concept of "New Ukrainian School", new state standards of primary and primary school.

It has been found that Integrated Tasks are effective in ensuring the integrity of students' knowledge, the formation of all kinds of competencies and cross-cutting skills. Based on the semantic analysis of the concept and analysis of scientific publications, the definition of an integrated task as a complex task related to real situations of educational, every day or social content, the solution of which requires practical application of knowledge in several subjects / educational areas.

The types according to which scientists classify integrated tasks (complex, situational, contextual, practice-oriented, competence) are determined. It is proposed to classify integrated problems in the educational process in physics according to the form in which they are presented: task, educational project, research task, laboratory work. The idea was put forward to develop integrated research tasks and laboratory works on physics, separate works of the physical workshop offered to high school students. For example, determining the center of mass of the human body, determining the surface tension of a liquid with various impurities, and so on.

Defining the essence of the concept of integrated task is concretized through the requirements for their content: consistency in the time of study of educational material on the programs of subjects, the components of which are included in the content of the task; the integrity of the content and the lack of instructions of knowledge in which subjects/educational areas should be used in solving; interesting and emotionally colored content based on situations close to the student. An example of an integrated physics problem that requires the use of knowledge of geography and mathematics is given.

Key words: integration, integrated approach, integrated task, educational process in physics, types of integrated tasks in physics.

УДК 372.853

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.8>

Ліскович О.В.,

канд. пед. наук,
завідувач кафедри теорії й методики природничо-математичної освіти та інформаційних технологій
Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із напрямків удосконалення сучасної освіти є реалізація інтегрованого підходу в навчанні, що ґрунтується на комплексному підході до вирішення навчальних завдань. Інтегративний підхід визначений провідним у формуванні змісту освіти за концепцією «Нова українська школа».

Державний стандарт базової середньої освіти, що запроваджується в наступному навчальному році, визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів, для досягнення яких необхідна інтеграція предметів як у межах освітньої галузі, так і міжгалузева інтеграція. Підтвердженням актуальності даного питання є аналіз Типового

навчального плану для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти (розробленим за новим державним стандартом), де на вибір закладів освіти запропоновано 13 галузевих інтегрованих курсів і 5 міжгалузевих.

Запровадження нового стандарту і нових навчальних програм розпочинається у 2022-2023 навчальному році. Наразі чинні навчальні програми також осучаснені, модернізовані на компетентнісній основі. Засобом інтеграції навчального змісту є наскрізні змістові лінії, що виокремлені в програмах усіх навчальних предметів.

Як зазначено в пояснювальній записці до програми з фізики, реалізація наскрізних змістових ліній полягає у відповідному трактуванні навчального змісту тем і не передбачає будь-якого його розширення чи поглиблення, однак учитель потребує відповідних інструментів, навчально-методичних матеріалів тощо. Це саме стосується і формування ключових компетентностей учнів. Навчальною програмою визначені вміння та ставлення, що складають зміст кожної з компетентностей, із урахуванням специфіки предмета. Ефективним засобом формування компетентностей, а також реалізації змістових ліній визначено навчальні проєкти, що широко практикується вчителями. Проєктна діяльність є пріоритетною в новій українській школі. Однак варто розглянути й інші засоби. Ураховуючи, що компетентності формуються на міжпредметній основі, доцільним є використання в освітньому процесі з фізики інтегрованих завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій у фахових виданнях щодо використання інтегрованих завдань в освітньому процесі засвідчив, що переважна кількість досліджень стосуються початкової школи, що пояснюється впровадженням нового державного стандарту. У сучасній початковій школі викладаються предмети, утворені в результаті повної або часткової інтеграції різних освітніх галузей. Наприклад, інтегрований курс «Я досліджую світ», що об'єднує природничу, громадянську та історичну, соціальну та здоров'язбережувальну галузі.

Використання інтегрованих завдань досить часто розглядається в контексті підготовки майбутніх фахівців, коли вивчення загальних предметів інтегрується з професійно орієнтованими дисциплінами. Досліджуючи методичні засади інтеграції навчання технічних дисциплін і фізики в професійно-технічних навчальних закладах О. Дейнеко пропонує складання інтегрованих експериментальних задач [3].

Значення інтегрованих задач у підготовці майбутніх учителів фізики досліджували К. Макаренко, О. Макаренко та В. Макаренко. Доведено, що в процесі розв'язування та складання студентами інтегрованих навчальних задач відбувалось

формування цілісного сприйняття дійсності, систематизація міжпредметних знань тощо [7].

Досліджуючи технології інтегрованого навчання природничих предметів у закладах загальної середньої освіти Т. Засєкіна акцентує увагу на відмінностях технологій, що застосовуються для викладання інтегрованих природничих курсів і тих, що застосовуються в навчанні окремих предметів для інтеграції знань. У першому випадку інтеграція – це результат, а в другому – процес. Однак спільним для всіх технологій є необхідність створення системи дидактичних завдань і ситуацій, які мають бути комплексними, комбінованими, проблемно й практико орієнтованими, компетентнісними. Учена пропонує вважати завдання інтегрованим, якщо воно має ознаки контекстного, комплексного, ситуаційного, практико-орієнтованого, компетентнісного [5, с. 304]. На думку вченої при вивченні окремих предметів інтегрованим завданням приділяється недостатньо уваги.

У роботі Г. Гоменюк представлено варіанти інтегрованих компетентнісно-орієнтованих завдань із математики та біології. Автор стверджує, що сучасні підручники математики містять достатню кількість задач практичного спрямування, однак більшість із них є традиційними. Тому в запропонованих завданнях поєднується матеріал із різних тем шкільного курсу математики, а також міжпредметні зв'язки математики та біології [2].

Інтегровані завдання як засіб формування ключових компетентностей на уроках історії розглядають науковці П. Мороз та І. Мороз [10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши публікації з питань методики фізики, ми з'ясували, що загалом науковці розглядають можливості використання компетентнісно орієнтованих [9], ситуаційних, контекстних завдань [5, 6], для підвищення ефективності освітнього процесу, формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, що свідчить про актуальність даної проблеми. Такі завдання також можуть бути інтегрованими, тому це питання потребує додаткового вивчення.

Метою статті є дослідження можливостей використання інтегрованих завдань у процесі навчання фізики.

Для досягнення мети визначені наступні завдання:

- з'ясувати сутність поняття інтегроване завдання;
- визначити типи інтегрованих завдань із фізики та вимоги до їх змісту;
- розглянути можливості їх використання на різних етапах уроку фізики.

Виклад основного матеріалу. Для виконання першого завдання проаналізовано визначення поняття інтегроване завдання в наукових джерелах.

У першу чергу ми опиралися на дослідження проблеми інтеграції в шкільній природничій освіті Т. Засекіної [5]. Автор розглядає дві моделі реалізації інтегративного підходу. Перша передбачає розроблення та включення до переліку предметів інтегрованих навчальних курсів, а друга – розроблення механізмів інтеграції знань і вмінь за розподіленого предметного навчання. Одним із засобів реалізації другої моделі є розв'язування комплексних (ситуативних, комбінованих, контекстних) завдань. У дослідженні розкрито сутність таких завдань.

Аналізуючи поняття комбінована та комплексна задача вчена зазначає, що комбіноване завдання передбачає застосування знань з різних розділів одного предмета, а комплексне – із комплексу предметів. Як зазначає автор, перевіряти вміння учнів розв'язувати комплексні завдання в перспективі будуть після 9-го класу, коли державна підсумкова атестація здійснюватиметься у формі зовнішнього незалежного оцінювання як комплексного іспиту [5, с. 299].

Контекстне завдання в дослідженні розглядається як завдання мотиваційного характеру, в умові якого описано конкретну життєву ситуацію, що корелює з наявним соціокультурним досвідом, може містити опис події, що відбулася, або припустити ситуацію, яка може статися. Визначено такі відмінності контекстних завдань:

- значимість одержуваного результату (забезпечує пізнавальну мотивацію учня);
- опис умови завдання не містить явної вказівки, які знання необхідно використовувати;
- інформація і дані в завданні можуть бути представлені в різній формі, що потребує розпізнавання об'єктів;
- наявність надлишкових, відсутніх або суперечливих даних в умові;
- закладена можливість кількох способів розв'язання;
- вказівка області застосування отриманого результату [5, с. 301].

Також у дослідженні розглядаються ситуаційні завдання, що мають практико орієнтований зміст, але для розв'язання яких необхідне конкретне знання з одного або кількох предметів, та кейс-завдання, які на думку автора є інтеграцією комплексних, комбінованих, контекстних і ситуаційних завдань [5, с. 303].

Учена наголошує, що оскільки розв'язування таких завдань потребує інтегрованих умінь, спрямоване на формування такої інтегрованої якості особистості, як компетентність, розвиває гнучкі й жорсткі навички, то усі ці завдання мають ознаки інтегрованих [5, с. 304].

Дослідники К. Макаренко, О. Макаренко та В. Макаренко пропонують систему інтегрованих задач із міжпредметним змістом,

системоутворюючим фактором яких є мета функціонування (тренувальні, творчі, дослідницькі задачі, задачі для контролю знань). Упровадження такої системи сприяє цілісному засвоєнню елементів фізичних знань [8].

Розглядаючи питання сутності компетентісно орієнтованої задачі у попередніх публікаціях ми вважали, що це прикладна задача, пов'язана з реальними ситуаціями навчального, побутового чи суспільного змісту, розв'язання якої потребує практичного застосування фізичних знань як у стандартних так і нестандартних умовах. Запропоновані критерії відбору таких задач: тісний зв'язок із реальними життєвими ситуаціями різного характеру, об'єктами живої та неживої природи, техніки тощо; практичне застосування знань і навичок із фізики для розв'язання особистісних чи суспільно значущих проблем; міжпредметний цікавий для учнів даної вікової категорії зміст; особистісна ціннісним для учня [4]. Однак, вважаємо, що таке визначення та критерії не повною мірою відповідають змісту інтегрованого завдання.

Семантичний аналіз поняття «інтегроване завдання» виявив, що Великий тлумачний словник української мови подає значення терміну інтегрований як оснований на об'єднанні, інтеграції, комплексний [1, с. 500].

У дослідженні Т. Засекіної термін «інтегрований» вживається такому значенні: той, якого інтегрували, який зазнав дії інтегрування, цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається зовні [5, с. 30]. Саме в такому сенсі розглядаються відповідні терміни, у тому числі й інтегроване завдання.

Усе викладене вище дає підстави для висновку, що науковці одностайні щодо ефективності інтегрованих завдань у забезпеченні цілісності знань, формуванні компетентностей учнів, наскрізних умінь тощо, однак визначення даного поняття, на нашу думку, не конкретизоване. До його характеристик вчені відносять комплексність (застосування знань із різних предметів), контекстний практико-орієнтований зміст [5], міжпредметний зміст [2, 8].

Опираючись на наукові публікації та семантичний аналіз поняття під інтегрованим завданням ми розумітимемо комплексне завдання, пов'язане з реальними ситуаціями навчального, побутового чи суспільного змісту, розв'язання якого потребує практичного застосування знань із кількох предметів/освітніх галузей.

Виконання другого завдання передбачає визначення видів інтегрованих завдань, які можна використати в освітньому процесі з фізики.

Науковці пропонують використовувати такі типи:

- тренувальні, творчі, дослідницькі задачі, задачі для контролю знань [8];

– комплексні, ситуаційні, контекстні, практико-орієнтовані, компетентнісні [5].

Не применшуючи доцільності представлених типів інтегрованих завдань пропонуємо класифікувати інтегровані завдання за формою, у якій вони представлені в освітньому процесі з фізики: задача, навчальний проєкт, дослідницьке завдання, лабораторна робота.

У методиці фізики класифікація задач здійснюється за різними ознаками. Наприклад, за дидактичною метою задачі бувають тренувальні, творчі, дослідницькі та контрольні. Інтегрованими, на перший погляд, можуть бути творчі та дослідницькі. Однак, урахувавши зміст завдань міжнародних досліджень (наприклад PISA), реформу Нової української школи такі завдання використовуються для визначення рівня підготовки школярів. Якщо говорити про класифікацію за змістом, то це задачі міжпредметного, технічного, історичного змісту. За способом подання умови (текстові, графічні, експериментальні, задачі-рисунок) та способом розв'язування (розрахункові, графічні, експериментальні) задачі всіх типів, на нашу думку, можуть мати інтегрований зміст. Доцільно їх використовувати з метою формування практичних умінь і навичок, перевірки глибини і міцності засвоєння знань, повторення і закріплення матеріалу, розвитку творчих здібностей учнів тощо.

Навчальні проєкти передбачені усіма шкільними програмами і в перші роки запровадження оновлених програм виникали проблеми з перевантаженням учнів, оскільки з кожного предмету вони мали виконати проєкт. Ця проблема виникла внаслідок того, що педагоги пропонували монопредметні проєкти, хоча тематика й мала практичний зміст. Сама суть проєктної діяльності передбачає її міжпредметний інтегрований зміст. Наприклад, проєкт із визначення гостроти зору передбачає інтегроване використання знань із фізики, біології, математики (побудова математичної моделі для проведення експерименту), інформатики (візуалізація результатів). Окрім забезпечення цілісного засвоєння знань, маємо економію часу учнів, які отримують оцінки за роботу з кількох предметів, а отже виконують роботу на вищому рівні. Для надання більшої свободи щодо вибору напряму проєктної діяльності, урахування місцевих умов, інтересів і вподобань учнів тематики проєктів у програмі з фізики немає, що дає широкі можливості для творчості та інтеграції.

Дослідницькі, експериментальні завдання, які учні можуть виконувати як в класі, так і вдома, є одним із видів фізичного навчального експерименту, який традиційно застосовувався вчителями-практиками. Після того, як у освітньому процесі з'явилися навчальні проєкти, такі завдання можна назвати одним із різновидів проєктів.

Однак, ми виокремлюємо їх, щоб акцентувати увагу на можливості інтегрування змісту предметів під час виконання саме таких завдань. Наприклад, дослідження геотропізму в рослинах. Виконання завдання потребує знань із біології та фізики, а також застосування навичок по роботі з відео-та фотоматеріалами, що формуються на уроках інформатики.

Також нас зацікавила ідея зробити інтегрованими деякі лабораторні роботи з фізики. Звісно, наразі розроблені стандартні роботи, які детально описані в підручниках і зошитах із друкованою основою. Однак, окрім звичного варіанту виконання, автори пропонують додаткові завдання, що мають інтегрований зміст. Повністю інтегрованими можна зробити окремі роботи фізичного практикуму, що пропонується учням старшої школи. Наприклад, визначення центру мас тіла людини, визначення поверхневого натягу рідини з різними домішками тощо.

Визначення сутності поняття інтегрованого завдання конкретизуємо через вимоги до їх змісту. При цьому опиратимемося на ознаки комплексних і контекстних завдань [5], компетентісно орієнтованих завдань [4].

Оскільки такі завдання передбачають застосування знань із кількох предметів, необхідно врахувати узгодженість вивчення тих чи інших понять в різних програмах. Звісно, якщо інтегроване завдання використовуватиметься з метою постановки проблеми, щоб мотивувати учнів на уроці фізики, то фізична складова може бути для учнів новою, і після вивчення нового матеріалу воно буде розв'язане.

Щодо формулювання умови, то в ній можуть бути і надлишкові, і відсутні дані, але умова не повинна містити вказівок щодо того, знання з яких предметів потрібно застосувати під час розв'язування. Також залишаємось на тій позиції, що зміст має бути цікавим і ціннісним для учнів даної вікової категорії, позитивно впливати на емоційний стан.

Наведемо приклад інтегрованого завдання з фізики, яке можна використати під час вивчення теми «Магнітні явища» у 9 класі, або на початку вивчення механіки у 10 класі.

Міграція магнітного полюса

Важливу роль в навігаційних системах всього світу відіграє Всесвітня магнітна модель (WMM), яку складають фахівці Національного управління океанічних і атмосферних досліджень США і Британської геологічної служби. Дані обчислень беруть зі супутників і 160 наземних обсерваторій. GPS-сервіси в смартфонах також базуються саме на ній. Попередня модель, побудована у 2015 році, повинна була функціонувати до 2020 року, однак її похибки стали занадто великі вже до початку 2019 року. Чому?

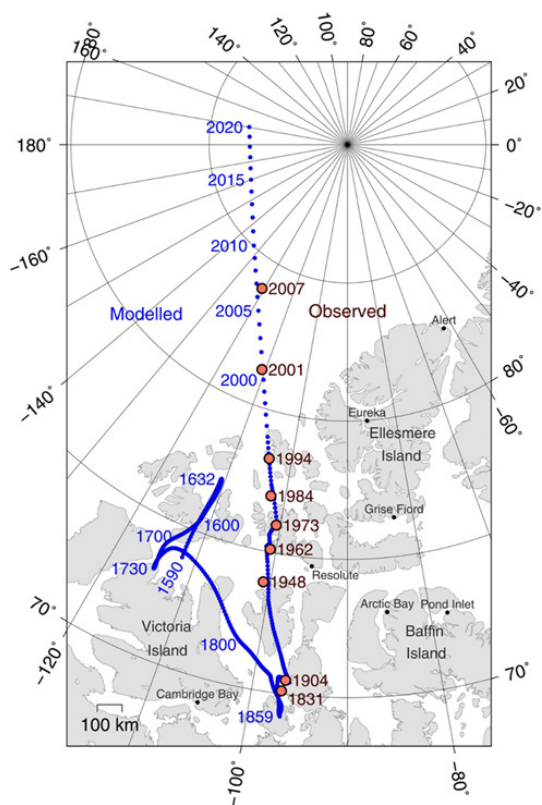


Рис. 1. Траєкторія переміщення північного магнітного полюса Землі

Завдання.

1. Перегляньте карту спостережень за розташуванням північного магнітного полюса Землі (рис. 1). Про що вона свідчить?

2. Визначити, яку відстань подолав північний магнітний полюс у період із 1831 до 2007 року. Чи можна вважати цей рух рівномірним?

3. Які наслідки швидкої зміни місцерозташування полюса для світової спільноти?

Зміст запропонованого завдання цікавий і зрозумілий для учні даної вікової категорії, передбачає застосування знань із фізики (рівномірний, нерівномірний рух, траєкторія), географії (координати, довжина 1° дуги паралелі на різних широтах) і математики. До переваг такої задачі можна віднести і певну неточність даних, що робить її більш близькою до реальних життєвих ситуацій.

Висновки. Інтегровані завдання є ефективним засобом формування компетентностей учнів і наскрізних умінь, забезпечення цілісного сприйняття світу. На основі аналізу наукових публікацій запропоновано уточнення сутності поняття інтегроване завдання як комплексного завдання, пов'язаного з реальними ситуаціями навчального, побутового чи суспільного змісту, розв'язання якого потребує практичного застосування знань із кількох предметів/освітніх галузей.

Запропоновано визначати типи інтегрованих завдань за формою, у якій вони можуть бути представлені в освітньому процесі з фізики:

інтегрована задача, навчальний проєкт, інтегроване дослідницьке завдання, інтегрована лабораторна робота. Інтегрованими можуть бути фізичні задачі різних типів (розрахункові, графічні, експериментальні), навчальні проєкти за своєю сутністю мають бути міжпредметного змісту, а інтегрований зміст різних видів фізичного навчального експерименту є перспективним напрямом для роботи науковців-методистів.

Під час конструювання/відбору інтегрованих завдань доцільно дотримуватись таких вимог: узгодженість у часі вивчення навчального матеріалу за програмами предметів, компоненти яких входять до змісту завдання; цілісність змісту і відсутність інструкцій знання з яких предметів/освітніх галузей необхідно застосувати під час розв'язування; цікавий та емоційно забарвлений зміст, що ґрунтується на ситуаціях, близьких до учня.

Оскільки використання таких завдань переважно розглядається в контексті викладання інтегрованих курсів, проблема використання їх в освітньому процесі з фізики потребує подальшого вивчення, зокрема в розроблені завдань різних типів, що є перспективами подальших наукових розвідок з даного питання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
2. Гоменюк Г. В. Створення інтегрованих компетентнісно-орієнтованих завдань з математики та біології. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи* : матеріали міжн. наук.-практ. конф., 20-21 травня 2019 р. Тернопіль. 2019. С. 164-166.
3. Дейнека О. Методичні засади інтеграції навчання технічних дисциплін і фізики в професійно-технічних навчальних закладах» автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2020. 24 с.
4. Ліскович О. В. Компетентнісно орієнтовані задачі з фізики як засіб формування ключових компетентностей учнів. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 168. – С. 128-132.
5. Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.
6. Засєкін Д. О. Контекстуальні завдання в підручниках з фізики для 7-9 класів. *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (електронне наукове видання), 20-21 травня 2021 р. Педагогічна думка. м. Київ. 2021. С. 25-28.
7. Макаренко К. С., Макаренко В. І., Макаренко О. В. Система інтегрованих задач у підготовці майбутніх учителів фізики. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 4 (18). С. 101-105.
8. Макаренко К. С., Макаренко В. І., Макаренко О. В. Дослідницькі задачі в системі інтегрованих завдань.

Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 6–7 грудня 2018 р., м. Суми : у 2-х частинах. 2018. Ч. 1. С. 43-44.

9. Мельник Ю.С. Компетентнісно орієнтована система задач у сучасному підручнику фізики старшої школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип. 15(2). С. 22-30.

10. Мороз П. В., Мороз І. В. Інтегровані завдання шкільного підручника історії як засіб формування компетенцій учнів. *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (електронне наукове видання), 20-21 травня 2021 р. Педагогічна думка. м. Київ. 2021. С. 45-46.

НОРМАТИВНО-ЗАКОНОДАВЧІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

THE LEGISLATIVE AND REGULATORY BASES OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN FUTURE PHILOLOGISTS OF APPLIED LINGUISTICS

У статті висвітлено нормативно-законодавчі основи формування професійної компетентності у філологів прикладної лінгвістики. Досліджено нормативно-законодавчу базу формування професійної компетентності в умовах закладу вищої освіти, які включають, але не обмежуються наступним: Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», «Стандарт вищої освіти бакалавра філології», «Стандарт вищої освіти магістра філології», «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», Національна рамка кваліфікацій, постанови Кабінету міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України та інші.

Розкрито сутність понять «компетентність» та «професійна компетентність», та складові елементи останньої у філологів прикладної лінгвістики, а саме: інтегральна компетентність, загальні компетентності, спеціальні (фахові, предметні) компетентності. З'ясовано, що в системі вітчизняної освіти спеціалізація 035.10 «Прикладна лінгвістика» є складовою частиною спеціальності 035 «Філологія», що в свою чергу відноситься до галузі 03 «Гуманітарні науки». Окреслено основні положення у сфері підготовки майбутніх фахівців, визначені, зокрема, в Законі України «Про вищу освіту», що передбачає здійснення освітньої діяльності на високому рівні. Наразі однією з основних цілей професійної підготовки фахівців є сприяння інтеграції українських закладів вищої освіти до Європейського простору вищої освіти, отже, подальша розробка та вдосконалення нормативно-законодавчої бази сприятиме формуванню професійної компетентності у майбутніх випускників закладів вищої освіти, в тому числі у філологів прикладної лінгвістики.

Ключові слова: фахівці, філологи, прикладна лінгвістика, нормативно-законодавчі

основи, іноземні мови, професійна компетентність.

The article highlights the legislative and regulatory bases of professional competence formation in future philologists of applied linguistics. The legislative and regulatory bases of professional competence formation in the conditions of higher education institution are studied, which include, but are not limited to the following: the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine "On Education", the Law of Ukraine "On Higher Education", "Standard on Higher Education for Bachelor of Philology", "Standard on Higher Education for Master of Philology", "Regulations on Accreditation of Study Programmes in Higher Education", National Qualifications Framework, resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine, orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine etc.

The essence of the concepts "competence" and "professional competence", as well as the components of the latter for philologists of applied linguistics are covered, namely: integral competence, general competences, special (professional, subject) competences. It was found that in the system of national education the specialization 035.10 "Applied Linguistics" is a component part of the specialty 035 "Philology", which in turn belongs to the field 03 "Humanities". The main provisions in the field of training of future specialists are outlined, and defined, in particular, in the Law of Ukraine "On Higher Education", which foresees the implementation of educational activities at a high level. Currently, one of the main goals of professional training is to assist the integration of Ukrainian higher education institutions into the European Higher Education Area, therefore, further development and improvement of the legislative and regulatory bases will contribute to the professional competence formation of future higher education graduates, including philologists of applied linguistics.

Key words: specialists, philologists, applied linguistics, legislative and regulatory bases, foreign languages, professional competence.

УДК 81'33+81'243:81'272
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.9>

Мегеш Н.О.,

асистент кафедри прикладної лінгвістики, аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Ужгородського національного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні на ринку праці зростає попит на кваліфікованих фахівців із прикладної лінгвістики, які здатні не лише надавати консультації, а й поповнювати вітчизняну наукову думку новими прогресивними розробками, що набуває ще більшої актуальності в складних умовах воєнного стану в Україні. У зв'язку з прагненням нашої країни долучитися до світового освітнього простору постає необхідність перегляду нормативно-законодавчих основ в контексті формування професійної компетентності у філологів прикладної лінгвістики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі професійної освіти та підготовки до професійної діяльності в закладах вищої освіти значну увагу приділяли як вітчизняні, так і зарубіжні

дослідники, а саме: С. Амеліна, В. Андрущенко, О. Артеменко, Г. Балл, І. Бендера, В. Борисов, М. Бориток, О. Варламова, С. Гончаренко, Л. Гунько, А. Дейвіс, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Молодиченко, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, А. Нісімчук, О. Падалко, П. Перепелиця, В. Сидоренко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Холідей та інші.

Дослідженню окремих аспектів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців-філологів значну увагу приділяли науковці М. Бакулін, В. Баркасі, Н. Бідюк, О. Бірюк, Т. Брига, О. Варламова, О. Волченко, Н. Гез, О. Дуплійчук, І. Задорожна, О. Зеленська, І. Зимня, М. Іконнікова, Д. Іщенко, В. Коваль, М. Леврінц, Н. Лобанова, І. Лобирьова, Н. Мороз, Ю. Пассов, Н. Побірченко,

О. Семенов, Т. Симоненко, С. Соколова, Н. Разенкова, В. Редько, Є. Рослякова, Г. Троцко, В. Черниш та інші.

Зокрема, на думку М. Іконнікової, впродовж 2010–2016 рр. нормативно-правова база зазнала значних змін, що стосується формування переліку напрямів підготовки фахівців у закладах вищої освіти України [4, с. 45].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на значну кількість досліджень в галузі професійної підготовки фахівців з іноземної мови, проблема комплексного аналізу нормативно-законодавчих основ формування професійної компетентності у майбутніх філологів прикладної лінгвістики не знайшла належного висвітлення в науковому дискурсі.

З огляду на вищезазначене, **метою статті** є здійснення аналізу нормативно-законодавчих основ формування професійної компетентності у майбутніх філологів прикладної лінгвістики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відкритість міжнародного освітнього простору для національної освіти спонукала до зміни її основних векторів, що призвело до трансформацій безпосередньо в освітньому середовищі закладів освіти. У свою чергу, це позначилося на необхідності реформування системи професійної підготовки майбутніх філологів, зокрема філологів прикладної лінгвістики.

Традиційна система професійної підготовки останніх вичерпала свої ресурси. Когнітивний компонент, що лежав в її основі, вимагав формування певного набору знань, умінь і навичок без урахування компетентнісного підходу, який із самого початку покликаний сформувати кваліфікованого фахівця. На нашу думку, вища освіта має спрямувати всі свої можливості для професійної підготовки компетентних фахівців, в тому числі філологів прикладної лінгвістики.

Нормативно-законодавчу базу для здобувачів освіти, в тому числі філологів прикладної лінгвістики, зокрема в умовах закладів вищої освіти, становлять Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», «Стандарт вищої освіти бакалавра філології», «Стандарт вищої освіти магістра філології», «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», Національна рамка кваліфікацій, постанови Кабінету міністрів України (КМУ), накази Міністерства освіти і науки України (МОН) та інші.

Ключовим у сфері підготовки філологів прикладної лінгвістики є Закон України «Про вищу освіту» (2014), у якому, у свою чергу, перераховані основні положення у сфері підготовки майбутніх фахівців. Документ передбачає здійснення освітньої діяльності на високому рівні, тобто забезпечення отримання здобувачами вищої освіти

відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями, а також державну підтримку освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності університетів, інститутів, коледжів, академій. Також документом окреслено основні завдання наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності закладів вищої освіти: одержання конкурентоспроможних наукових і науково-прикладних результатів; застосування нових наукових, науково-технічних знань під час підготовки фахівців з вищою освітою; формування сучасного наукового кадрового потенціалу, здатного забезпечити розробку та впровадження інноваційних наукових розробок [2]. В Законі України «Про вищу освіту» компетентність визначається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. В тексті закону термін «компетентність» є одним з ключових. Ми можемо відслідкувати його у багатьох визначеннях, в тому числі про вищу освіту, кваліфікацію, спеціальність, освітньо-науковий рівень вищої освіти, освітню програму, стандарт вищої освіти, освітній процес тощо. Варто зазначити, що компетентності визначено законом як результати навчання. За законом, кваліфікація - це офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту. В свою чергу, в цьому ж законі бачимо дефініцію, що результати навчання – це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми (програмні результати навчання) або окремих освітніх компонентів [Там же].

Під час дослідження іншим важливим нормативно-законодавчим документом виявлено «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», підготовленого Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, акредитація проводиться відповідно до Законів України «Про освіту» і «Про вищу освіту», статуту Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, власне Положення про акредитацію та інших актів законодавства. Положення про акредитацію містить наступні цілі: встановлення відповідності якості освітньої програми та освітньої діяльності за цією програмою визначеним цим Положенням критеріям; допомога закладам вищої освіти у визначенні сильних і слабких сторін освітньої програми та освітньої діяльності за цією

програмою; надання усім заінтересованим сторонам інформації про якість освітньої програми та освітньої діяльності за освітньою програмою; посилення довіри до вищої освіти в Україні; сприяння інтеграції українських закладів вищої освіти до Європейського простору вищої освіти. Варто відмітити, що у Положенні про акредитацію освітніх програм, відповідно до якого здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, наголошується на тому, що заклад вищої освіти повинен забезпечити освітню, організаційну, інформаційну, консультативну та соціальну підтримку здобувачів вищої освіти, що навчаються за освітньою програмою [6]. Можна констатувати, що ці положення створюють відповідні умови щодо реалізації права кожного громадянина України на якісну освіту.

Як було зазначено вище, однією з основних цілей професійної підготовки фахівців є сприяння інтеграції українських закладів вищої освіти до Європейського простору вищої освіти. Отже, в умовах конкурентоспроможності на європейському ринку праці, важливим є формування професійної компетентності у майбутніх випускників закладів вищої освіти, в тому числі у філологів прикладної лінгвістики. На думку Г. П'ятакової, підготовка фахівця «сьогодні вивчається з погляду психолого-педагогічного аспекта (Г. Московітс, Р. Оксфорд, Р. Скарцелла, І. Стевік, Е. Тероні, Д. Юл), відбувається зміна акценту до вимог фахівця від формальних чинників його кваліфікації і освіти до соціальної цінності його особистісних рис. В американській соціальній науці існує ретельно розроблена модель «компетентного робітника», в основі якої виділено універсальний набір індивідуально-психологічних рис спеціаліста, до якої належать самостійність, комунікабельність, схильність до саморозвитку (Д. Мерилл, Д. Юл, І. Стевік, М. Скілбек)» [14, с. 152].

Наразі Україна формує законодавчо-нормативну базу, проводить модернізацію освітніх й професійних стандартів. За сприяння Європейського фонду освіти (ЄФО) та всіх зацікавлених сторін проводиться розбудова нової інноваційної Національної системи кваліфікацій (сукупність механізмів правового та інституційного регулювання кваліфікацій працівників), структурним елементом якої є Національна рамка кваліфікацій (НРК). Національна рамка кваліфікацій – це опис кваліфікаційних рівнів освіти, систематизований і структурований за компетентностями. При цьому кожен рівень являє собою завершений етап освіти, який характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей особистості. В свою чергу компетентності визначаються стандартом освіти, а також повинні відповідати певному рівню Національної рамки кваліфікацій [11].

У новій редакції Національної рамки кваліфікацій, як одній з нормативно-законодавчих

основ, відповідно до постанови КМУ від 25 червня 2020 року «Про внесення змін у додаток до постанови КМУ від 23.11.2011 № 1341» *компетентність* розглядається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [12]. Аналогічне трактування представлене також у Законі України «Про освіту» [3].

Одним із критеріїв якості освітньої програми згідно з Положенням про акредитацію освітніх програм, відповідно до якого здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, і яким керується Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, є забезпечення практичної підготовки здобувачів вищої освіти, що є важливою передумовою здобуття *компетентностей*, необхідних для подальшої професійної діяльності [6].

Звичайно є низка недоліків та проблем у сфері забезпечення якості вищої освіти, особливо в умовах воєнного стану, над вирішенням яких, в тому числі, працює Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, яке є незалежним постійно діючим колегіальним органом, створеним згідно з Законом України «Про вищу освіту». Зокрема, агентство забезпечує розробку стратегії із забезпечення якості вищої освіти та виконує роль каталізатора позитивних змін у вищій освіті [10].

Нами виявлено, що в системі вітчизняної освіти спеціалізація 035.10 «Прикладна лінгвістика» (згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 25.05.2016 № 567 «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення») [5] є складовою частиною спеціальності 035 «Філологія», яка в свою чергу відноситься до галузі 03 «Гуманітарні науки» (згідно постанови Кабінету міністрів України від 29.04.2015 № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти») [13].

На сучасному етапі професійна підготовка фахівців з прикладної лінгвістики відбувається у багатьох закладах вищої освіти України, зокрема у Львівському національному університеті ім. І. Франка, Волинському національному університеті імені Лесі Українки, Ужгородському національному університеті, Миколаївському національному університеті ім. В. О. Сухомлинського, Національному аерокосмічному університеті ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» та інших.

Слід зауважити, що невід'ємною складовою нормативно-законодавчих основ є стандарт вищої освіти. У Законі України «Про вищу освіту» цей стандарт визначається як сукупність вимог до

освітніх програм вищої освіти, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності. Стандарти вищої освіти за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, що забезпечують формування і реалізують державну політику у відповідних сферах, галузевих об'єднань організацій роботодавців і затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти [2]. Стандарти базуються на компетентнісному підході та поділяють філософію Європейського простору вищої освіти, визначену в комюніке Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING) [9].

В ході дослідження з'ясовано, що стандарти вищої освіти для бакалавра і магістра філології базуються на наступних законодавчо-правових основах:

– Закон України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 № 1556-VII);

– Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII);

– Класифікатор професій: ДК 003: 2010;

– Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.05.2016 № 567 «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія»;

– Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти»;

– Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011 № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»;

– Постанова Кабінету міністрів України від 29.04.2015 № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [8; 7].

Відповідно до «Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» стандарти вищої освіти бакалавра і магістра філології містять перелік обов'язкових компетентностей випускника, а саме:

– інтегральну компетентність (узагальнений опис кваліфікації, що виражає її основні компетентнісні характеристики щодо професійної діяльності та/або навчання);

– загальні компетентності (універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача вищої освіти в різних галузях та для його особистісного розвитку);

– спеціальні (фахові, предметні) компетентності (компетентності, актуальні для конкретної

предметної області, які є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю на певному рівні Національної рамки кваліфікацій (НРК) [9].

Згідно зі «Стандартом вищої освіти бакалавра філології» перелік обов'язкових компетентностей випускника містить: **інтегральну компетентність** (здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі філології (лінгвістики, літературознавства, фольклористики, перекладу) в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає застосування теорій та методів філологічної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов); **загальні компетентності** (здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність бути критичним і самокритичним; здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність працювати в команді та автономно; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність проведення досліджень на належному рівні; **спеціальні (фахові, предметні) компетентності** (усвідомлення структури філологічної науки та її теоретичних основ; здатність використовувати в професійній діяльності знання про мову як особливу знакову систему, її природу, функції, рівні; здатність використовувати в професійній діяльності знання з теорії та історії мов(и), що вивчаються(ється); здатність аналізувати діалектні та соціальні різновиди мов(и), що вивчаються(ється), описувати соціолінгвальну ситуацію; здатність використовувати в професійній діяльності системні знання про основні періоди розвитку літератури, що вивчається, від давнини до XXI століття, еволюцію напрямів, жанрів і стилів, чільних представників та художні явища, а також знання про тенденції розвитку світового літературного процесу та української літератури; здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати

мову(и), що вивчається(ються), в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і реєстрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному), для розв'язання комунікативних завдань у різних сферах життя; здатність до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних фактів, інтерпретації та перекладу тексту (залежно від обраної спеціалізації); здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань; усвідомлення засад і технологій створення текстів різних жанрів і стилів державною та іноземною (іноземними) мовами; здатність здійснювати лінгвістичний, літературознавчий та спеціальний філологічний (залежно від обраної спеціалізації) аналіз текстів різних стилів і жанрів; здатність до надання консультацій з дотримання норм літературної мови та культури мовлення; здатність до організації ділової комунікації [8].

Щодо магістрів, згідно зі «Стандартом вищої освіти магістра філології» перелік випускника включає: **інтегральну компетентність** (здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі лінгвістики, літературознавства, фольклористики, перекладу в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог); **загальні компетентності** (здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність бути критичним і самокритичним; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність працювати в команді та автономно; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); здатність проведення досліджень на належному рівні; здатність генерувати нові ідеї (креативність); **спеціальні (фахові, предметні) компетентності** (здатність вільно орієнтуватися в різних лінгвістичних напрямках і школах; здатність осмислювати літературу як полісистему, розуміти еволюційний шлях розвитку вітчизняного і світового літературознавства; здатність критично осмислювати історичні надбання та новітні досягнення філологічної науки; здатність здійснювати науковий аналіз і структурування мовного / мовленнєвого й літературного матеріалу з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів; усвідомлення методологічного, організаційного та правового підґрунтя, необхідного для досліджень та/або інноваційних розробок у галузі філології, презентації їх результатів професійній спільноті та захисту

інтелектуальної власності на результати досліджень та інновацій; здатність застосовувати поглиблені знання з обраної філологічної спеціалізації для вирішення професійних завдань; здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній галузі філологічних досліджень; усвідомлення ролі експресивних, емоційних, логічних засобів мови для досягнення запланованого прагматичного результату; додатково для освітньо-наукових програм: здатність ефективно й компетентно брати участь у різних формах наукової комунікації (конференції, круглі столи, дискусії, наукові публікації) в галузі філології) [7].

Аналізуючи вищенаведені стандарти, можна зазначити, що на відміну від бакалаврів, перед магістрами ставляться більш комплексні та творчі завдання. Так, в інтегральній компетентності стандарт бакалавра передбачає застосування теорій та методів філологічної науки, у магістра – досліджень та інновацій, але обидва в умовах комплексності та невизначеності, що в свою чергу потребує застосування нових підходів; у загальних компетентностях стандарт бакалавра передбачає здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, у магістра – здатність до креативності, що вже потребує вміння творити, продукувати інноваційні ідеї, що в свою чергу відкриває перед майбутнім фахівцем кардинально нові можливості в подальшій навчальній та професійній діяльності; в спеціальних (фахових, предметних) компетентностях стандарт бакалавра вимагає здатність до організації ділової комунікації, у магістра – здатність до компетентної участі у різноманітних формах наукової комунікації в галузі філології, що надає випускникам-магістрам перспективу продуктивно працювати, розвиватися і вдосконалюватися у світовій науковій спільноті, при цьому також застосовуючи знання іноземних мов.

Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій. Стандарти вищої освіти використовуються для: розроблення та вдосконалення освітніх програм закладами вищої освіти і науковими установами; визначення та оцінювання якості вищої освіти та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ) під час інституційної акредитації та акредитації освітніх програм; оцінювання результатів навчання за відповідними спеціальностями [9].

Проте, на думку М. Іконнікової, аналіз освітніх програм філологів дає змогу визначити їх недоліки, зокрема «недостатнє узгодження результатів навчання з практичною професійною діяльністю майбутніх філологів; непрозорість для студентів і викладачів структури та логіки навчального плану; невизначеність місця циклів дисциплін у формуванні професійних компетенцій

випускників; недостатня свобода вибору для студентів при відповідно значній свободі вибору для ВНЗ; недостатнє обґрунтування практичної реалізації самостійної та науково-дослідницької роботи» [4, с. 46-47].

Як зазначає Л. Гунько, для майбутніх фахівців з іноземної мови та прикладної лінгвістики відкривається широкий спектр посад, які вони можуть обіймати в науковій, освітній, літературно-видавничій галузях, науково-дослідні й адміністративні посади у закладах вищої освіти I-IV рівнів акредитації, у тих чи інших фондах, спілках, фундаціях гуманітарного спрямування, культурно-мистецьких центрах, музеях, у сфері логістики, консалтингових компаніях тощо [1].

Висновки. З огляду на викладене вище, ми дійшли висновків, що нормативно-законодавчу базу формування професійної компетентності у філологів прикладної лінгвістики в умовах закладу вищої освіти становлять Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», «Стандарт вищої освіти бакалавра філології», «Стандарт вищої освіти магістра філології», «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», Національна рамка кваліфікацій, постанови Кабінету міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України та інші. Ключовим у сфері підготовки філологів прикладної лінгвістики є Закон України «Про вищу освіту» (2014), у якому, у свою чергу, перераховані основні положення у сфері підготовки майбутніх фахівців.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в подальшій розробці на державному рівні та імplementації нормативно-законодавчих основ, спрямованих на покращення всіх аспектів формування професійної компетентності у майбутніх філологів прикладної лінгвістики в закладах вищої освіти, що сприятиме її вдосконаленню, розвитку й адаптації до сучасних викликів і вимог.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гунько Л. О. Професійна підготовка магістрів іноземної мови та прикладної лінгвістики у вищих навчальних закладах КНР. Дисертація доктора філософії зі спеціальності 011 Педагогічні науки. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна Національної академії педагогічних наук України. Київ. 2020. URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s1/1-Гунько_стаття.pdf (дата звернення: 20.05.2022).
2. Закон України «Про вищу освіту» (Редакція від 01.01.2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 18.05.2022).
3. Закон України «Про освіту» (Редакція від 21.11.2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 17.05.2022).

4. Іконнікова М. Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки філологів у вищих навчальних закладах України // *Обрії : наук.-пед. журн. / Івано-Франків. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. працівників. Івано-Франківськ, 2017. № 2 (45). С. 45-50. URL: http://elar.khmn.edu.ua/jspui/handle/123456789/6636* (дата звернення: 16.05.2022).

5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.05.2016 № 567 «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0825-16#Text> (дата звернення: 24.05.2022).

6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.07.2019 № 977 «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text> (дата звернення: 23.05.2022).

7. Наказ Міністерства освіти і науки України. 20.06.2019 р. № 871 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf> (дата звернення: 26.05.2022).

8. Наказ Міністерства освіти і науки України. 20.06.2019 р. № 869 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf> (дата звернення: 26.05.2022).

9. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf> (дата звернення: 25.05.2022).

10. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (офіційний сайт). URL: <https://naqa.gov.ua/misia-ta-strategiya-agentstva> (дата звернення: 26.05.2022).

11. Національна рамка кваліфікацій (офіційний сайт). URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> (дата звернення: 27.05.2022).

12. Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011 № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (дата звернення: 26.05.2022).

13. Постанова Кабінету міністрів України від 29.04.2015 № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p#Text> (дата звернення: 19.05.2022).

14. П'ятакова Г. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін. *Вісник Львівського університету. Серія педагогіка*, 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 151–160.

ПРОПЕДЕВТИЧНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

PROPAEDEUTIC PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS-GEOGRAPHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

У статті проаналізовано роль педагогічної пропедевтичної практики у процесі підготовки майбутніх вчителів географії, розвитку інтересу до професії вчителя, формування позитивних професійних орієнтирів, становлення майбутнього вчителя. Визначено мету та основні завдання даного виду практики, особливості її проведення виходячи з викликів сьогодення. В умовах дистанційного навчання у закладах вищої та середньої освіти потребують перегляду основні етапи, форма проведення та зміст педагогічної пропедевтичної практики. Відтак, виникає необхідність внесення відповідних корективів у процес підготовки та проведення практики й опанування студентами практичних професійних компетентностей. Аналізуючи наукові публікації нами встановлено, що окремі заклади вищої освіти України запроваджували дистанційні форми навчання ще наприкінці ХХ століття, а у 2000 році наказом Міністерства освіти і науки України був створений Український центр дистанційної освіти. Широкого поширення дистанційна форма навчання не мала, радше це були експерименти. Карантинні обмеження, що пов'язані з поширенням вірусу COVID-19 змусили заклади освіти не лише України, а і більшості країн світу перейти на дистанційну чи змішану форму навчання. Вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу, але найбільш ускладнило організацію і проведення педагогічної практики студентів. У нашій публікації представлено досвід організації та проведення педагогічної пропедевтичної практики студентів географічного факультету у зв'язку з запровадженням онлайн-навчання, виділено її основні етапи. Наведено організаційні рекомендації до кожного етапу практики, які коректують у залежності від технічних можливостей закладів загальної середньої освіти, вказано на важливу роль керівника практики та його комунікативні якості в процесі організації та проведення педагогічної пропедевтичної практики у дистанційній формі. На нашу думку, досліджувана проблематика залишається актуальною й потребує подальшого методологічного дослідження, що пов'язано з викликами сьогодення, динамічними змінами в освітньому процесі та навчанні.

Ключові слова: педагогічна практика, пропедевтична практика, вчителі-предметники, дистанційне навчання.

The article analyzes the role of pedagogical propaedeutic practice in the process of training future teachers of geography, development of interest in the teaching profession, the formation of positive professional guidelines, the formation of future teachers. The purpose and main tasks of this type of practice, the peculiarities of its implementation based on today's challenges are determined. In the conditions of distance learning in institutions of higher and secondary education need to review the main stages, form and content of pedagogical propaedeutic practice. Hence, there is a need to make appropriate adjustments in the process of preparation and conduct of practice and mastering by students of practical professional competencies. Analyzing scientific publications, we found that some higher education institutions in Ukraine introduced distance learning at the end of the twentieth century, and in 2000 by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine was established Ukrainian Center for Distance Education. Distance learning was not widespread, but rather experiments. Quarantine restrictions related to the spread of the COVID-19 virus have forced educational institutions not only in Ukraine, but also in most countries of the world to switch to distance or blended learning. Forced distance learning was a challenge for all participants in the educational process, but most complicated the organization and conduct of pedagogical practice of students. Our publication presents the experience of organizing and conducting pedagogical propaedeutic practice of students of the Faculty of Geography in connection with the introduction of online learning, highlights its main stages. Organizational recommendations for each stage of practice are given, which are adjusted depending on the technical capabilities of general secondary education, the important role of the head of practice and his communicative qualities in the process of organizing and conducting propaedeutic pedagogical practice at a distance. In our opinion, the researched issues remain relevant and require further methodological research, which is related to the challenges of today, dynamic changes in the educational process and learning.

Key words: pedagogical practice, propaedeutic practice, subject teachers, distance learning.

УДК 91:371.133:37.018.43
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.10>

Мельничук В.П.,
ст. викладач кафедри фізичної географії та раціонального природокористування Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Карабінюк М.М.,
канд. геогр. наук,
ст. викладач кафедри фізичної географії та раціонального природокористування Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Лета В.В.,
канд. геогр. наук,
ст. викладач кафедри фізичної географії та раціонального природокористування Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Географія) передбачає обов'язкову практичну складову, яка забезпечує поєднання теоретичних основ з практичними вміннями й навичками. Такою складовою є педагогічна практика, у процесі якої студент має змогу «зануритись» в освітній процес не в якості здобувача, а в якості надавача освітніх послуг.

У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.) зазначено, що її метою є випереджаюча

модернізація педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей професійного й особистісного розвитку педагогів, які стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Це актуалізує проблему пошуку шляхів модернізації підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти, загалом,

та їх практичної підготовки, зокрема. Педагогічна практика студентів є невід'ємною складовою і оптимальною формою підготовки майбутніх вчителів, одним з основних контентів формування їх професійної компетентності [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретико-методологічні засади професійного становлення та підготовки майбутнього вчителя, окреслення шляхів підвищення ефективності формування його професійної компетентності, організації та проведення педагогічної практики знайшли відображення в дослідженнях О. Абдуліної [1], М. Козій [4], О. Костащук [5], О. Тімець [9] та багатьох інших науковців. Організацію дистанційного навчання у закладах середньої та вищої освіти висвітлено в колективній монографії під редакцією В. Кухаренка та В. Бондаренка [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Перша педагогічна практика, яку майбутні вчителі географії проходять у процесі навчання – це навчальна пропедевтична практика. Навчальна пропедевтична практика є практикою пасивного характеру, під час якої студенти спостерігають за навчально-виховним процесом. Дана практика доповнює теоретичну психолого-педагогічну підготовку студентів, сприяє набуттю студентами особистого досвіду, необхідного для осмислення своєї майбутньої педагогічної діяльності.

Пропедевтична практика є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки майбутніх вчителів. Виклики останніх років та сьогодення внесли корективи у систему освіти відповідно і проведення практик. Освіта частково або повністю перейшла в дистанційну форму. У таких умовах потребує перегляду організація, форма та зміст пропедевтичної педагогічної практики, зокрема майбутніх вчителів географії.

Метою статті є вдосконалення форм та аналіз досвіду проведення пропедевтичної педагогічної практики в умовах дистанційного навчання. Під час дослідження організації та проведення пропедевтичної педагогічної практики нами використані теоретичні та емпіричні загальнонаукові методи (спостереження аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення тощо).

Виклад основного матеріалу. Педагогічна практика студентів регламентується «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [6]. У наказі Міністерства освіти і науки України № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 25 квітня 2013 р. визначено, що дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу

у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [7].

Через розповсюдження вірусу COVID-19 із весни 2019 року країни світу почали запроваджувати карантинні заходи, що призвело до закриття на невизначений період усіх навчальних закладів. Вони змушені були за короткий термін перейти на дистанційну форму навчального процесу. Рівень готовності до цього процесу був невисоким і виникли технічні проблеми: відсутність стабільного підключення до мережі Інтернет, нестача персональних комп'ютерів, навчальних матеріалів у мережі тощо. Також вагомою проблемою постала неготовність значної кількості учасників навчального процесу до дистанційного навчання [3]. Як зазначено у статті Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, криза охорони здоров'я COVID-19 виштовхнула близько 1,3 мільярда дітей і молодих людей у всьому світі зі шкіл та університетів, відправивши їх додому в рамках заходів щодо уповільнення пандемії [10].

Однак, ще до карантинних обмежень 2019 року в багатьох країнах світу дистанційна освіта була поширеним явищем і з кожним роком її популярність зростала. Ця форма навчання є найбільш гнучкою та доступною, а її основним принципом є інтерактивна взаємодія між суб'єктами освітніх послуг.

В Україні вперше дистанційне навчання започаткували Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Харківський національний університет радіоелектроніки та Львівський інститут менеджменту ще в 1997 році. У 2000 році наказом Міністерства освіти і науки України був створений Український центр дистанційної освіти при національному технічному університеті «Київський політехнічний інститут». З цього моменту в університетах України відкриваються центри (інститути) дистанційного навчання, починається експериментальне впровадження дистанційного навчання. Одним з перших були Національна академія державного управління при Президентові України та її Регіональні інститути в Харкові, Дніпрі, Одесі та Львові. Першими університетами, які отримали дозвіл МОН України на проведення експерименту з дистанційного навчання, були Сумський державний університет та Хмельницький національний технічний університет. На жаль, суттєвої активності у цьому процесі в університетах України не спостерігалось [3].

Пандемічні обмеження пов'язані з COVID-19 внесли значні корективи в освіту України. Вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу. Організувати якісне навчання з використанням цифрових технологій, надихати й мотивувати здобувачів освіти, давати раду технічним проблемам виявилось зовсім непросто [7].

У зв'язку з карантинними обмеженнями у навчальних закладах студенти проходять педагогічну пропедевтичну практику в дистанційному режимі. Метою цієї практики є закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення педагогічних та психологічних дисциплін, формування професійних компетенцій майбутніх педагогів.

Завданнями педагогічної пропедевтичної практики є:

- ознайомлення здобувачів вищої освіти з організацією освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти;
- ознайомлення із сучасними методами і формами роботи вчителя та класного керівника;
- здійснення психолого-педагогічного спостереження за навчально-виховним процесом;
- закріплення теоретичних знань з педагогічних та психологічних дисциплін;
- застосування теоретичних знань отриманих у процесі навчання на практиці;
- розвиток умінь для аналізу уроків і виховних заходів;
- розвиток умінь вести психолого-педагогічні спостереження;
- розвиток стійкого інтересу до професії вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті;
- формування професійних якостей особистості вчителя;
- сприяння виробленню оптимістичної професійної позиції та прагненню до професійного самовдосконалення й розвитку професійної компетентності.

Згідно М. Вечірко, педагогічна практика для студента є складним етапом на шляху до професії вчителя, що пов'язано з поєднанням впродовж практики двох видів діяльності: навчальної і професійної [2]. Сама проблема ускладнюється ще й тим, що на одну ще незавершену навчальну діяльність накладається інша – педагогічна, яка має принципово інші засоби відтворення (мета, засоби, мотив, контроль, оцінка) [2].

Проведенню пропедевтичної практики передуює значна підготовча робота. Організація практики в умовах дистанційного навчання повністю

залежить від кафедральних керівників практики, їхнього досвіду, здатності комунікувати з адміністрацією баз практики, вчителями-предметниками, класними керівниками. Успішне виконання поставлених завдань вимагає чіткої організації педагогічної практики як однієї з пріоритетних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Проведення практики передбачає декілька етапів: підготовчий, основний етап, завершальний етап практики. Кожний етап практики має певні часові терміни, які регламентуються навчальним планом, завдання та конкретні цілі (табл. 1). Напередодні пропедевтичної педагогічної практики проводиться настановча конференція з використанням технологій відео-зв'язку (Zoom, Google Meet, Skype, Viber чи ін.). Студенти знайомляться зі змістом, завданнями, організацією практики, з інструктивною і звітною документацією, з обов'язками студентів-практикантів, а також з вимогами до оформлення результатів практики, одержують інформацію з питань комунікації, вирішують організаційні питання, консультуються з керівниками практики.

У перший день практики організовується відео-зустріч студентів-практикантів з адміністрацією та педагогічним колективом ЗЗСО. Під час бесіди з директором школи та його заступниками студенти отримують інформацію щодо структури навчального закладу, системи освітньої роботи, основних напрямків роботи школи на сучасному етапі, режиму роботи закладу, проблем, над якими працює школа. У кінці зустрічі за студентами закріплюють вчителів-предметників та класних керівників, з якими практиканти безпосередньо контактуватимуть у процесі проходження практики. Визначаються засоби комунікації які використовуює ЗЗСО.

По завершенню зустрічі, за умов технічної можливості, студентам проводять відео-екскурсію навчальним закладом. Практиканти мають змогу оглянути навчальні кабінети, оцінити матеріально-технічне забезпечення класних приміщень, задавати уточнюючі запитання, налагоджувати контакти із завідуючими кабінетами.

Таблиця 1

Етапи проведення педагогічної пропедевтичної практики

Підготовчий етап	Основний етап	Завершальний етап
<p>Настановча конференція:</p> <ul style="list-style-type: none"> – окреслення цілей та завдань практики; – розподіл за базами практики; – визначення засобів комунікації; – отримання необхідної документації. 	<p>Безпосередня участь у навчально-виховному процесі закладу середньої освіти:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знайомство з адміністрацією та педагогічним колективом закладу; – віртуальна екскурсія освітнім закладом; – безпосереднє спостереження за навчально-виховним процесом під час онлайн занять; – ведення щоденника практики. 	<p>Звітна конференція:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обговорення результатів практики; – виступи студентів; – оцінка практикантів керівниками від ЗЗСО; – зауваження та рекомендації; – захист практики.

У наступні дні практики студенти стають безпосередніми учасниками навчального процесу. Відвідують онлайн-уроки, проводять їх аналіз, спілкуються з педагогами, виокремлюють ефективні методи та прийоми взаємодії з учнями в умовах дистанційного навчання. Аналізуючи онлайн-урок, студенти мають змогу спостерігати за використанням наочних та технічних засобів навчання, уважністю учнів, сприйняттям учнями навчального матеріалу, шляхами активізації розумової діяльності учнів, особливостями відтворення учнями вивченого матеріалу, педагогічним тактом і етикою вчителя. Також, незважаючи на те, що пропедевтична педагогічна практика є ознайомчою (пасивною), практиканти можуть, частково, залучатись до навчально-виховної діяльності. На прохання вчителя географії практикант може провести для учнів коротку відео-екскурсію певною природною зоною, заповідником, столицею країни, об'єктом Світової спадщини ЮНЕСКО тощо, а також підготувати до виховного заходу презентацію про питання безпеки під час використання мережі Інтернеті та онлайн спілкуванні. Це дасть змогу практиканту контактувати з учнями, відповідати на запитання, виявляти їх інтереси, відчути себе в ролі вчителя.

На завершальному етапі практики проводиться звітна конференція, на якій присутні студенти-практиканти, керівники практики від кафедри та закладу загальної середньої освіти. У своїх виступах студенти діляться своїми враженнями від практики, розповідають про свої здобутки та проблеми, з якими безпосередньо стикались. Керівники практики дають оцінку діяльності й активності практикантів, спільними зусиллями розробляють рекомендації щодо вдосконалення проведення педагогічної практики в умовах дистанційного навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На наше переконання, пропедевтична педагогічна практика має суттєвий вплив на процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів. Успішність проведення практики в умовах дистанційного навчання залежить від організованості та системності керівництва педагогічною практикою, злагодженої взаємодії керівників практики від закладу вищої освіти та бази практики, а також низки інших факторів. Вміле педагогічне керівництво й удосконалення змісту діяльності студентів під час педагогічної практики в умовах онлайн-навчання створює умови для формування умінь, навичок та професійно значущих якостей майбутніх учителів, сприяє розвитку інтересу до

професії вчителя та вміння реалізовувати свої навчальні, а у майбутньому й професійні цілі.

Досвід організації дистанційної пропедевтичної педагогічної практики дає підстави стверджувати, що вона формує позитивні професійні орієнтири, стає основою для подальшого професійного становлення майбутнього вчителя. Подальші методологічні дослідження полягатимуть в пошуку оптимальних шляхів удосконалення процесу організації та проведення педагогічної пропедевтичної практики студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдулліна О.А., Загрязкіна Н.Н. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие для пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1989. 173 с.
2. Вечірко М.С. Педагогічна практика як одна із умов формування професійного самовизначення майбутнього вчителя філології. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2012. № 3-4. С. 270–277.
3. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія / за ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
4. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: метод. посібник. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. 141 с.
5. Костащук О.І. Педагогічна пропедевтична практика : навч.-метод. посібник. Чернівці : ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2019. 61 с.
6. Наказ Міністерства освіти України № 93 «Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» від 08.04.1993 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93#Text> (дата звернення: 12.05.2022 р.).
7. Розвиток дистанційної освіти (1998–2021 рр.). URL: <http://nbuv.gov.ua/node/5652> (дата звернення: 12.05.2022 р.).
8. Степанюк А.В., Міщук Н.Й., Жирська Г.Я., Барна Л.С. Особливості організації та змісту педагогічної практики здобувачів вищої освіти за програмою 014 середня освіта «Природничі науки». URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24061/1/Stepaniuk_Mishchuk.pdf (дата звернення: 16.05.2022 р.).
9. Тімець О.В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2020. 42 с.
10. Safe to learn during COVID-19: New recommendations released. URL: <https://en.unesco.org/news/safe-learn-during-covid-19-new-recommendations-released> (дата звернення: 10.05.2022 р.).

MA, MSC, MED: СПІЛЬНІ ТА ВІДМІННІ РИСИ В КОНТЕКСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

MA, MSC, MED: COMMON AND DIFFERENT FEATURES IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING FOR FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN GREAT BRITAIN

Стаття присвячена опису спільних та відмінних рис таких навчальних програм, як магістр мистецтв (Master of Arts (MA)), магістр наук (Master of Science (MSc)), та магістр освіти (Master of Education (Med)). Це найбільш поширені види магістратури Великої Британії, які дають змогу навчатись дистанційно для здобувачів відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня у сфері лінгвістики, зокрема майбутніх викладачів англійської мови. У статті наводяться основні класифікації ступенів магістерських програм. Серед них: академічний, дослідницький та професійний. Закцентовано увагу на тому, що усі види магістерських програм зосереджені більшою мірою у якомусь із відповідних ступенів (хоча, існують і змішані форми). Зібрано та представлено дані у таблиці щодо класифікації магістерських програм з дистанційною формою навчання за їхніми назвами, ступенями та тривалістю самого навчання. Також у статті представлено таблиці до кожного виду магістерської програми із зазначенням відповідного ступеня навчання, вибору галузі знань, кваліфікаційного рівня, кількості кредитів, рейтингового балу (відзнаки) необхідної для вступу на освітньо-кваліфікаційний рівень магістерської програми. Автор зазначає, що для навчання на магістерській програмі MA не обов'язково потрібно мати ступінь бакалавра мистецтв (Bachelor of Arts (BA)), а будь-якого ступеня бакалавра відповідної галузі буде достатньо. Іноді ступінь магістра мистецтв MA присвоюють поза традиційними гуманітарними науками. Якщо програма мистецтв або гуманітарних наук включає багато кількісного аналізу та технічних обчислень, то університет може присвоїти ступінь MSc замість MA. Хорошим прикладом є мовознавство (Linguistics). Програми, присвячені «науці» мовних систем, зазвичай надають ступінь MSc. Те саме стосується суспільних наук (Social Sciences). Загалом у статті зазначено, що курси, побудовані на принципі кількісного, а не якісного аналізу, швидше за все, кваліфікують магістерську програму як MSc, а не MA (і навпаки). Навчання за програмою MEd покликане більш зосереджуватись на практичному досвіді часто охоплюючи такі елементи, як адміністрування та кон-

сультування, чи розробку навчальних планів.
Ключові слова: магістерська програма, ступінь навчання, галузь знань, кваліфікаційний рівень, кредити, рейтинговий бал, відзнака.

The article describes the common and different features of such curricula as Master of Arts (MA), Master of Science (MSc), and Master of Education (Med). These are the most common types of master degree programs in the United Kingdom, which enable distance learning for students with the appropriate educational qualification level in the field of linguistics, including future English language teachers. In the article the main classifications of the master programs are presented, including: academic, research and professional degree. The attention is focused on the fact that all types of master programs are concentrated to a greater extent in some of the relevant degrees (although there are mixed forms). Classification data of master programs with the distance form of learning are collected and presented in the table by their names, degrees and duration of study. The tables for each type of master programs are showed indicating the appropriate degree, choice of knowledge field, qualification level, number of credits, rating point (equivalent) required to enter the educational qualification level of the master program. The author notes that it is not necessary to have a Bachelor of Arts (BA) degree to study for a Master of Arts (MA), and any bachelor degree in the relevant field will suffice. Sometimes the Master of Arts degree is awarded outside of the traditional humanities. If the arts or humanities program involves a lot of quantitative analysis and technical calculations, the university may award an MSc instead of an MA. A good example is linguistics. Programs dedicated to the "science" of language systems usually provide MSc degrees. The same goes for the Social Sciences. In general, it is stated that courses based on quantitative rather than qualitative analysis are more likely to be qualified as an MSc than an MA (and vice versa). MEd training is designed to focus on practical experience, often covering elements such as administration and counseling, or curriculum development.
Key words: master's program, degree, field of knowledge, qualification level, credits, rating point, equivalent.

УДК 81'42:378.147
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.11>

Микитенко М.М.,
аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Дипломи вищих навчальних закладів Великої Британії визнаються у всьому світі, та й саме навчання є адаптованим для студентів з різних країн світу. Серед вступників є велика кількість охочих здобувати знання у магістратурі в університетах Великої Британії зі світовим ім'ям. Саме тому ми детально розглянемо найбільш популярні магістерські програмами

Великої Британії (MA, MSc, MEd), за якими навчаються майбутні викладачі англійської мови засобами дистанційного навчання, та розглянемо, який ступінь навчання домінує у кожній з програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В наукових розвідках Д. Даніеля, М. Мура, Д. Кігана, В. Кухаренка, В. Олійника розкрито питання професійної підготовки вчителів іноземної мови за допомогою дистанційної форми навчання.

І. Козаченко вивчала підготовку вчителів іноземних мов у Великій Британії. Т. Гарбуз досліджувала професійну підготовку майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії, утім аналіз магістерських програм для майбутніх викладачів англійської мови за допомогою дистанційного навчання ще не було комплексно висвітлено у науковій літературі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Із зазначеного вище можна зробити висновок, що на сьогоднішній день існує достатня кількість праць про підготовку майбутніх вчителів іноземних мов за допомогою дистанційної форми навчання в університетах Великої Британії, однак недостатньо наукових розвідок про систему їх навчання в магістратурі та особливостей цього навчання. Таким чином, дана тема залишається малодослідженою у вітчизняному науковому просторі.

Мета статті полягає у дослідженні спільних та відмінних рис у контексті дистанційного навчання майбутніх викладачів англійської мови в університетах Великої Британії на магістерських програмах MA, MSc та MEd.

Виклад основного матеріалу. Найбільш поширеними є три ступені магістерських програм у Великій Британії. До них належать: *академічний, дослідницький та професійний*. Це означає, що кожен вид магістерської програми в більшій мірі зосереджений на якійсь із зазначених вище компонентів навчання. Однак, багато видів магістерських програм мають також змішані форми навчання, до прикладу магістр літератури (Master of Letters (MLitt)) поєднує в собі академічний та дослідницький ступені. А магістр соціальної роботи (Master of Social Work (MSW)) – академічний та професійний ступені разом.

До магістерських програм з дистанційною формою навчання для майбутніх викладачів англійської мови, що пропонуються університетами Великої Британії, належать магістр мистецтв (MA), магістр наук (MSc) та магістр освіти (MEd). Перших два види, магістр мистецтв та магістр наук, зосереджені в академічному ступені, а магістр освіти має більш професійне спрямування.

Академічний ступінь магістра, або магістри яких навчають (Taught Masters). Підготовка фахівців, які навчаються за академічним ступенем магістра за дистанційною формою навчання, здійснюється на таких же засадах, що й для магістрів денної форми. Відповідно до програми, що передбачає викладання в аудиторіях, лабораторіях або дистанційно, студенти повинні бути присутніми на семінарах згідно із складеним заздалегідь розкладом. Дистанційне навчання у формі лекцій та семінарських занять проходять так, як це відбувається під час навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. Оцінювання традиційно здійснюється за допомогою іспиту, есе, письмової наукової роботи, проекту або письмової магістерської

освітньо-кваліфікаційної роботи. Для багатьох студентів такий вид магістерської програми є звичним та зрозумілим, а також передбачає формування та вдосконалення відповідних професійних знань і навичок.

Професійний або спеціалізований ступінь магістра (Professional Masters). Це більш вузькоспеціалізована програма підготовки магістрів, яка часто зосереджується на певній професійній галузі. Даний ступінь магістерської програми зосереджений на розвитку кар'єри в певній професії. Тому деякі дипломи професійних магістрів починаються зі слова «Професіонал» (Professional) у назві. Наприклад, ступінь магістра професійних наук (Professional Science Master's Degree (PSM)) – це диплом, який здобувається в рамках програми з поглибленим практичним компонентом, що дає студентам навички та знання, необхідні для професійної роботи у вибраній галузі [3].

Ще один згаданий нами ступінь – *дослідницький ступінь магістра (Research Masters)*. Він дозволяє студентам брати на себе більше відповідальності за свою роботу та графік, працюючи над написанням дипломної роботи під керівництвом викладача університету. Таким чином, магістри, які самостійно здійснюють дослідження, зосереджені на незалежній роботі над проектами, а не на семінарах чи лекціях [5].

Представимо наведені вище дані щодо класифікації магістерських програм з дистанційною формою навчання для майбутніх викладачів англійської мови за їхніми назвами, ступенями та тривалістю навчання в наступній таблиці 1 [4]:

Таблиця 1

Види магістерських програм Великої Британії

Вид	Повна назва	Ступінь	Тривалість
MA	Магістр мистецтв (Master of Arts)	Академічний	1-2 роки
MSc	Магістр наук (Master of Science)	Академічний	1-2 роки
MEd	Магістр освіти (Master of Education)	Професійний	2 роки

Магістр мистецтв (MA) насправді є одним із найдавніших типів кваліфікації навчальних програм. У більшості освітніх систем ступені магістра мистецтв виникли як академічні кваліфікації викладача. Проходження рівня магістерської підготовки передбачає отримання студентом відповідних професійних навичок та досвіду і зробить студента фахівцем у галузі, у якій він буде викладати певні дисципліни. Сучасна магістерська програма MA представляє наступний рівень академічного навчання після здобуття ступеня бакалавра.

Таким чином, багато студентів навчаються за ступенем магістра мистецтв після бакалавра

мистецтв (Bachelor of Arts (BA)). Зазвичай, при вступі на дану програму, студент повинен мати завершений ступінь бакалавра з рейтинговим балом 2,1 або вище. Хоча, університети можуть робити винятки. Це означає, що абітурієнт, який прагне вступити на магістратуру, повинен мати відзнаку другого класу, вищого рівня, (відзнака 2,1), що свідчить про те, що середня загальна оцінка іспитів має становити більше 60-ти балів зі 100. Для навчання на магістерській програмі MA не обов'язково мати ступінь BA, будь-якого ступеня бакалавра відповідної галузі буде достатньо. Деякі студенти продовжують здобувати ступінь магістра мистецтв MA після бакалавра наук (Bachelor of Science (BSc)). У Великій Британії магістр мистецтв MA є кваліфікацією 7 рівня, еквівалентною до MSc, MBA, MRes та інших магістерських програм у Національній рамці кваліфікацій Великобританії (National qualifications frameworks in the United Kingdom).

Кваліфікація магістра мистецтв включає всі мистецькі та гуманітарні дисципліни, а також декілька галузей суспільних наук. Це не означає, що всі маістри мистецтв чи гуманітарних наук є маістерськими програмами MA. Ними можуть бути спеціалізовані ступені, такі як MLitt або MFA. Студентам в межах гуманітарних спеціальностей з технічним напрямом (наприклад, прикладна лінгвістика чи археологія) можуть навіть присвоювати ступінь маістра наук MSc. Іноді поза традиційними гуманітарними науками випускникам можуть також надаватися ступені маістрів мистецтв MA. Зазвичай в межах цих програм вивчають або теоретизують технічні теми. Навчання за програмою MSc може включати курси інформатики, що фокусуються на цифрових творах мистецтва або програми медицини, зосереджені на етиці та історії хвороби.

У Великій Британії більшість програм зорієнтовані на один рік денного навчання. Однак, на відміну від ступенів бакалавра, маістр Великобританії навчається протягом 12 місяців. Дана програма включає «літні канікули», але зазвичай навчання закінчується, коли студент захищає власну маістерську освітньо-кваліфікаційну роботу. Заочна форма навчання MA зазвичай вдвічі перевищує тривалість денних програм. При цьому за той же період часу студенти повинні прогресувати на рівні 50% опрацювання та засвоєння навчального матеріалу, який розрахований для студентів денної форми навчання. Отже, заочна маістратура у Великобританії триває два роки [1].

Більшість країн використовують академічні кредитні системи для організації маістерських програм. Це дозволяє оцінювати окремі компоненти курсу. У Великобританії маістерська програма MA нараховує 180 кредитів. Зазвичай їх розділяють на чотири модулі по 30 кредитів, а також 60 кредитів на маістерську роботу. Ступінь MA закінчується

проектом маістерського дослідження. Студент обирає досить оригінальну тему і призначає керівника з відповідними знаннями. Після цього маістр проводить дослідження, оцінює власні висновки та записує їх у свою наукову роботу. Маістерська освітньо-кваліфікаційна праця є дуже важливою частиною в навчанні, оскільки це також кульмінація всього того, чого навчився молодий науковець, і всіх навичок, які він отримав під час навчання в маістратурі.

Продемонструємо зібрані дані в наступній таблиці 2 [1].

Таблиця 2

Маістр мистецтв (Master of Arts)

Ступінь	академічний
Галузі знань	мистецтво, гуманітарні та деякі суспільні науки
Кваліфікаційний рівень	7 (NQF) / Другий цикл (Болонський процес)
Тривалість	1-2 роки
Кількість кредитів	180 CATS / 90-120 ECTS
Відзнака (рейтинговий бал)	2,1

Маістр наук MSc є стандартною кваліфікацією маістерської програми Великобританії, в рамках якої викладаються предмети з науковим та технічним спрямуванням. Цей тип наукового ступеня також був представлений в закладах вищої освіти впродовж століть. Маістр наук MSc характеризується значним рівнем знань, ця кваліфікація є ступенем «другого циклу». Це означає, що студент навчається на MSc після відповідного бакалаврату, але перед вищим науковим ступенем, таким як доктор філософії PhD. У Великій Британії MSc є кваліфікацією на 7 рівні Національної рамки кваліфікацій, так, як і MA.

Як правило, програма MSc включає в себе предмети «STEM» – наука, технології, інженерія та медицина (Science, Technology, Engineering and Medicine). Ці дисципліни мають тенденцію присвоювати більше власних спеціалізованих ступенів, ніж мистецтвознавство та гуманітарні науки. Наприклад, в галузі інженерії багато студентів навчаються на чотирирічній інтегрованій маістерській програмі, відомій як MEng (Master of Engineering). Дана кваліфікація є еквівалентом бакалаврської чи маістерської програми. Деякі програми MSc в галузі інженерії позначаються як ступені маістра наук MSc(Eng), щоб показати, що вони відповідають одному і тому ж акредитованому стандарту, як і MEng.

Університети мають право самостійно організувати свою кваліфікацію та часто надають диплом маістра наук з інших предметів. Якщо програма мистецтв або гуманітарних наук передбачає багато кількісного аналізу та технічних обчислень,

вона може надавати MSc замість MA. Хорошим прикладом є мовознавство (Linguistics). Навчальні програми, присвячені «науці» мовних систем, кваліфікуються як академічний ступінь магістра наук MSc. Те саме стосується суспільних наук (Social Sciences). Отже, курси, які надають перевагу кількісному, а не якісному аналізу, швидше за все, при суджують MSc, а не MA (і навпаки).

Можемо також навести зібрані дані щодо магістерської програми MSc в наступній таблиці 3 [2]:

Таблиця 3

Магістр наук (Master of Science)

Ступінь	академічний
Галузі знань	наука, технології, інженерія, математика та деякі суспільні науки
Кваліфікаційний рівень	7 (NQF) / Другий цикл (Болонський процес)
Тривалість	1-2 роки
Кількість кредитів	180 CATS / 90 ECTS
Відзнака (рейтинговий бал)	2,1

Таким чином, незалежно від того, навчається студент на MSc чи MA, його кваліфікація має абсолютно однаковий академічний статус та науковий ступінь. Студенти також можуть переходити між галузями «Мистецтво» та «Наука», коли вони здобувають послідовні ступені. Якщо диплом магістра є актуальним та відповідає певному рівню знань, ніщо не заважатиме студенту навчатися на MSc після BA або MA після BSc.

Ще однією, хоч і менш представленою, магістерською програмою, яка передбачає підготовку майбутніх викладачів англійської мови є програма *магістра освіти (Master of Education)*. Це надзвичайно вагомий тип кваліфікаційної магістерської програми, який може значно допомогти у кар'єрі в освітній галузі. Хоча у Великобританії магістратура не потрібна для вступу в освітній сектор, вона часто є корисною та вагомою сходинкою для більш спеціалізованих викладацьких, керівних, консультаційних чи адміністративних посад.

Розглянемо дану програму детальніше, порівнявши MEd та MA in Education. Хоча ці обидві кваліфікації є магістрами в сфері освіти, основна відмінність між магістерськими програмами MEd та MA in Education залежить від типу навичок, які розвиватимуться впродовж навчального курсу. Ступінь магістра мистецтв MA підпадає під егіду мистецького ступеня (Arts degree), з більшим акцентом на дослідження та обговорення. Зазвичай MA вимагає від студентів завершення магістерського дослідження та його захисту в кінці курсу. Курси MA in Education, як правило, спрямовані на покращення розуміння різних впливів на навчання в школі, зокрема у сфері соціальних та економічних факторів. Навчання студентів

переважно базується на основі навичок обговорення та аналізу.

Кваліфікація MEd вважається професійним ступенем. Вона покликана зосереджуватись більше на практичному досвіді. Програма MEd також глибоко концентрується на навчальному процесі, часто охоплюючи такі елементи, як адміністрування, консультування та складання навчальних програм. Обидва курси зазвичай тривають від одного до двох років і вважаються рівноцінними за рівнем освіти [6].

Продемонструємо зібрані дані щодо магістерської програми MEd в наступній таблиці 1 [6]:

Таблиця 4

Магістр освіти (Master of Education)

Ступінь	професійний
Галузі знань	предмети за спеціальністю «Освіта»
Кваліфікаційний рівень	7 (NQF) / Другий цикл (Болонський процес)
Тривалість	1-2 роки
Кількість кредитів	180 CATS / 90 ECTS
Відзнака (рейтинговий бал)	2,1

Студенти, які завершили професійний ступінь магістра освіти, можуть реалізувати себе у таких вакансіях: викладання англійської мови як іноземної, вчитель-дефектолог, корпоративний тренер, тьютор, освітній консультант, розробник навчальних програм та ін.

Висновки. Підсумовуючи, можемо зробити висновок, що в залежності від того якою є основна компонента навчання при здобуванні освітньо-кваліфікаційного рівні магістра у Великій Британії, розрізняють академічний, дослідницький та професійний ступені. Обидві магістерські програми MSc та MA, «рівні» між собою і мають однаковий академічний ступінь; програма MEd більш зосереджена на практичному досвіді, передбачаючи професійний ступінь. Саме ці три види магістерських програм за своїми спеціальностями зосереджуються на компоненті навчання прикладної лінгвістики. Ці програми мають однакові кваліфікаційний рівень, кількість кредитів, рейтинговий бал для вступу та тривалість навчання. Різняться ступені навчання та особливості фахового спрямування. Таким чином, і освітній ступінь магістра мистецтв (MA), і магістра наук (MSc), і магістра освіти (MEd) можуть допомогти у формуванні кар'єри в освітній галузі, зокрема й у мовознавчій сфері.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. The Master of Arts (MA) Degree – A Guide. URL: <https://www.findamasters.com/advice/finding/master-of-arts-ma-guide.aspx> (дата звернення: 08.08.2021).
2. The Master of Science (MSc) Degree – A Guide URL: <https://www.findamasters.com/advice/finding/>

master-of-science-msc-guide.aspx (дата звернення: 10.08.2021).

3. Types Of Master's Degrees: By Hasna Haidar. URL: <https://www.topuniversities.com/blog/types-masters-degrees> (дата звернення: 05.08.2021).

4. Types of Masters Degree. URL: <https://www.findamasters.com/advice/finding/types-of-masters-course.aspx> (дата звернення: 29.07.2021).

5. Updates for International Students. URL: <https://www.studyin-uk.com/study-options/postgraduate-and-masters-degree/> (дата звернення: 26.07.2021).

6. What Can I Do With a Masters in Education? URL: <https://www.findamasters.com/advice/finding/what-can-i-do-with-a-masters-in-education.aspx> (дата звернення: 13.08.2021).

ЕТНОКУЛЬТУРНІ АКЦЕНТУАТОРИ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

ETHNOCULTURAL ACCENTUATORS IN THE LANGUAGE TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Стаття присвячена розкриттю змісту і побудови фахового мовлення майбутніх учителів музичного мистецтва у мовній підготовці (зокрема у викладанні мовних дисциплін). Мовна підготовка майбутніх музикантів орієнтована на оволодіння термінологічного апарату, що надає змогу на рівні академічного професійного дискурсу доречно добирати мовні ресурси; засвідчувати функціональну грамотність у передаванні інформації, яка стосується характеристик процесів і явищ музикознавства. Етимологічний коментар як дидактичний супровід стає елементом герменевтики категорійного апарату музикознавства, з одного боку, з іншого, – розширює уявлення майбутніх фахівців про син- і діахронний склад спеціальної лексики, етнокультурний чинник розвитку музичної галузі в аспекті національної і світової культур. Лексикографічна робота майбутніх учителів музичного мистецтва спрямована насамперед на вироблення вміння орієнтуватися в термінологічній системі музикознавства. Робота з термінами базується на ґрунтовному аналізі парадигматичних, синтагматичних взаємозв'язків термінів музичної галузі; граматичних їх характеристик, валентних потенцій. Робота з термінами порушує також питання соціокультурного чинника української ортології, що розв'язується на рівні структурно-семантичного аналізу мистецької лексики, морфологічних характеристик (як власне українських, так і запозичених мистецьких термінів). Вокально-орфоепічна культура музиканта у мовній підготовці ґрунтована на виробленні алгоритмів вокально-фонаційного і вокально-мовного інтонування з урахуванням національно-виконавських традицій. Формування вокально-орфоепічної культури майбутніх музикантів передбачає етапи: засвоєння фонетико-орфоепічних норм сучасної української мови у декламуванні, виразному читанні поетичних текстів та / або текстів, покладених на музику; вироблення уміння майбутніх музикантів рефлексувати вокально-орфоепічну співмірність художньо-образної герменевтики змісту творів; вироблення уміння через інтонаційний малюнок відтворити художньо-образну архітектуру твору. Виробленню майстерності виразного читання творів, покладених на музику, сприяє ознайомлення майбутніх музикантів з методикою декламування, а також прикладами декламації; вокально-поетична імпровізація апелює не лише до традицій національної культури виконання, але також до авторського стилю виконання; музичної інтонаційності як способу звукомовного самовираження.

Ключові слова: майбутні учителі музичного мистецтва, етнокультурний акцентатор, музична етнокультурна, музикознавство, фахове мовлення, субмова музикознавства.

The article is devoted to the disclosure of the content and construction of professional speech of future teachers of music in language training (including in the teaching of language disciplines). Language training of future musicians is focused on mastering the terminological apparatus, which allows at the level of academic professional discourse to select appropriate language resources; to demonstrate functional literacy in the transmission of information related to the characteristics of processes and phenomenon of musicology. Etymological commentary as a didactic accompaniment becomes an element of hermeneutics of the categorical apparatus of musicology, on the one hand, on the other expands the understanding of future experts on syn- and diachronic composition of special vocabulary, ethnocultural factor in the development of music in terms of national and world cultures. The lexicographic work of future teachers of music art is aimed primarily at developing the ability to navigate in the terminological system of musicology. Working with terms is based on a thorough analysis of the paradigmatic, syntagmatic relationships of terms in the mental field; their grammatical characteristics, valence potentials. Working with terms also raises the issue of socio-cultural factor of Ukrainian orthology, which is solved at the level of structural and semantic analysis of artistic vocabulary, morphological characteristics (both Ukrainian and borrowed artistic terms). The vocal and orthoepic culture of a musician in language training is based on the development of algorithms for vocal-phonation and vocal-language intonation, taking into account national performance traditions. The formation of vocal and orthoepic culture of future musicians involves stages: mastering the phonetic and orthoepic norms of the modern Ukrainian language in recitation, expressive reading of poetic texts and / or texts set to music; developing the ability of future musicians to reflect the vocal and orthoepic proportions of artistic and figurative hermeneutics of the content of works; developing the ability to reproduce the artistic and figurative architecture of the work through intonation drawing. Familiarization of future musicians with the methods of recitation, as well as examples of recitation, contributes to the development of the skill of expressive reading of works set to music; vocal and poetic improvisation of the appeal not only to the traditions of the national culture of performance, but also to the author's style of performance; musical intonation as a way of sound-speech self-expression.

Key words: future teachers of music art, ethnocultural accent, music ethnocultural, musicology, professional speech, sublanguage of musicology.

УДК 378:[37.011.3–051.78]:39(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.12>

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

Качайло К.А.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Криворізького державного педагогічного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.
Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у вивченні мовних дисциплін орієнтована на вироблення спеціальних і предметних

компетентностей, специфіка полягає в акцентуації на виробленні комунікативної і вокально-орфоепічної вправності; рефлексії цінностей, що становлять дискурс вітчизняних і світових

мистецько-національних традицій. Герменевтика музичного твору, стилевідповідне втілення мовою авторського оригіналу апелює до власних екзистенцій, а також формуванню емоційного інтелекту як різновиду людської духовно-емоційної комунікації, засобом внутрішньодіалогового пізнання дійсності.

Викладання мовних дисциплін має корелювати з програмовими завданнями виробляти функціональну грамотність, яка полягає в оволодінні культурою вимови (дотримання фонетико-орфоепічних норм), вокальної орфоєпії як складника виконавської майстерності. Вокально-орфоепічна культура майбутніх учителів музичного мистецтва також співвідноситься з умінням скорелювати етнолінгвістичну практику розуміння опрацьованого твору з вокальною акцентуацією. Комунікативно-стилістичні ознаки мовлення – *нормативність, точність і виразність* – майбутніх учителів музичного мистецтва є безпосередньо пов'язаними зі специфікою виконавської майстерності, музична виразність має вияв у контексті вокального виконавства, де через темп, тембр і емоційний фон ретранслює інтеріоризоване естетичне переживання, уможливлене відповідним художнім рівнем лінгвістичного аналізу твору, подальшої його виконавської інтерпретації.

Окрім того, важливим є розуміння художньої ментальності аналізованих текстів, подальша їх артикуляція й інтонування з урахуванням національної школи вокалізму, орфоепічних норм сучасної української мови зокрема.

На рівні функціональної грамотності майбутніх учителів музичного мистецтва робота з мистецькою лексикою передбачає не лише засвоєння категорійно-поняттєвого апарату, але також подальше моделювання академічного дискурсу відповідно до типу текстового акцентатора (опис, роздум, аналіз, розповідь, характеристика, обґрунтування тощо). Фахове мовлення характеризується точністю і правильністю уживання термінів, дотриманням мовних норм сучасної української мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фахова мовна підготовка майбутніх учителів музики передбачає не лише оволодіння термінологічним апаратом (послугування термінами у продукуванні академічного музичного дискурсу; усвідомлення того, що сучасна субмова музикознавства становить спеціальну галузь наукового знання; склад музичної лексики за походженням репрезентує своєрідний діахронний шар розвитку світової музичної думки), але також рефлексування понять на рівні цінностей у складі мовної особистості музиканта (С. Булик-Верхола [3, с. 6–12]; І. Кочан, Г. Мацюк, Т. Панько [4, с. 14–18]; Л. Халіновська [8, с. 146–148]; Ю. Юцевич [9, с. 20–26]).

Моделювання фахового мовлення майбутніх учителів музичного мистецтва у змісті мовної підготовки орієнтоване на вироблення

вокально-орфоепічної культури у читанні / виконанні / декламуванні творів; культури фахової мови (досягнення комунікативно-стилістичних ознак нормативності, точності та виразності фахового мовлення) (Д. Антонович [1, с. 256–258]; І. Кочан, Л. Красинська, О. Семенов, В. Супрун, П. Турянський [7, с. 25–27]). У виробленні вокально-орфоепічної культури майбутніх музикантів акцентами є взаємозв'язок вокально-мовного інтонування і національних традицій вокалізму у музичному мистецтві (М. Боровик [2, с. 151–155], І. Дабаєва, В. Медушевський [1, с. 211–227]).

Етнокультурна музична спадщина має реляцію на рівні вокально-фонаційного і вокально-мовного інтонування (національно-виконавських традицій), так і на рівні художньої інтерпретації твору і втілення ідейного задуму у виконавській техніці (М. Каган, О. Потебня, О. Ребров [1, с. 115–119]). Аксиологічний і поліхудожній підходи до інтерпретації творів сприяють виробленню емоційного інтелекту майбутніх музикантів, згармонізують емоційне й інтелектуальне в особистісному утворенні як реляцію національних і світових надбань пізнання світу через музику, віднайдення екзистенції через герменевтику символічних музичних образів (Н. Мозгальова, В. Теплов, Л. Ракітянська [5, с. 16–23; 6, с. 8–10]).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Мовна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має вибудовуватися в тісному взаємозв'язку з такими особливостями фаху, як вокально-орфоепічна й інтонаційна культура, відповідно, виразність як комунікативно-стилістична ознака мовлення майбутніх фахівців розглядається предметна компетентність; функціональна грамотність, яка полягає в умінні передати художню парадигму у виконавській майстерності; в умінні продукувати академічний дискурс із використанням відповідних мовних ресурсів музичної галузі.

Термінологічний апарат рекомендовано розглядати не лише з позиції термінологічної точності й нормативності, але також з позиції походження, оскільки етимологія мистецької лексики представляє свого роду національний й інтернаціональний аспект світової музичної культури, панораму художнього пізнання дійсності через естетику звуку, композиторське вирішення, а також вокально-фонаційне і вокально-мовне інтонування.

Окремого розгляду вимагає рефлексія не лише музичних кореляцій, але також переживання екзистенції на рівні емоційного інтелекту (відтворює автхтонність кожної національної музичної культури, що виявляється в самобутності народних музичних інструментів, національних і світових виконавських традицій, композиторського вирішення шляхом герменевтики сюжету, що інтерпретується через естетику музичного тла). Етнокультурні акцентатори

мовної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва апелюють до розуміння музичної спадщини на рівні діалогу культур.

Мета статті – схарактеризувати етнокультурні акцентуатори у мовній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісно орієнтоване навчання майбутніх музикантів у викладанні мовних дисциплін («Українська мова професійного спрямування», «Академічне письмо») забезпечує набуття спеціальних компетентностей, пов'язаних із виконанням різних видів фахової діяльності, на подальших етапах сприяє самоосвітньому поступу, коли індивідуальна освітня парадигма вибудовується фахівцем шляхом визначення освітніх запитів, рівня сформованості емоційного інтелекту, ступеня інтеріоризації цінностей, які визначають не лише цілісність мовної й культурної особистості як представника національної лінгво- й музичної культур, але також усвідомлення того, що учитель музичного мистецтва транслятором етнокультурних і світових цінностей і активним їх творцем.

Навчання комунікативної та вокально-орфоепічної вправності майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечується реалізацією мовних дисциплін «Українська мова професійного спрямування», «Академічне письмо» відповідно до програми підготовки бакалавра спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво).

Розвиток предметних і спеціальних компетентностей майбутніх учителів музики забезпечується такими шляхами:

1. Лексикографічна робота студентів-музикантів не лише актуалізує засвоєння поняттєво-категорійного апарату, який відтворює системність термінообігу, але також сприяє подальшому розвитку функціональної грамотності у сфері музикознавства й дотичних галузей з позиції інтеграції. Системність складу музичної лексики студенти усвідомлюють шляхом укладання міні-словників за тематичними групами: 1. Музичні інструменти та їх деталі. 2. Професії, спеціальності, амплуа, пов'язані з музикою. 3. Назви співацьких голосів та їх регістрів. 4. Назви музичних колективів та їх груп. 5. Назви дій, процесів праці у галузі музичного мистецтва. 6. Назви видів, жанрів, різних галузей музики. 7. Назви окремих музичних творів та їх складових частин. 8. Назви музичних форм та їх елементів. 9. Терміни нотного письма. 10. Музичні номені.

У змісті лексикографічної роботи майбутні музиканти продукують фахові тексти із використанням термінів, причому окрему увагу необхідно звертати на вимогу дотримання термінологічної норми. Порушення термінологічної норми призводить не лише до розхитування соціальних дескрипторів, але також значною мірою нівелює

високий рівень фахової дискурсивної майстерності, зокрема вокально-орфоепічного компонента мовної культури.

Лексикографічна робота майбутніх учителів музики передбачає здійснення філіації й семантизації термінів музичної галузі, подальше досягнення точності мовлення. Терміни музичної галузі переважно є інтернаціональними, тому рекомендованим є їх етимологічний аналіз. Також доцільним є історичний коментар стосовно розвитку значень термінів.

Досягнення точності фахового мовлення досягається шляхом продукування фахово орієнтованих текстів, спостереження над термінологічною базою, а також робота над дослідженням структурно-семантичних характеристик термінів, добирання термінів-дублетів.

Робота зі спеціальним словником сприяє виробленню не лише точності і правильності фахового мовлення, а також сприяє формуванню наукової картини світу. Вивчаючи склад мистецької лексики, майбутні учителі музики долучаються до національної етнокультури, ознайомлюються з мистецькою спадщиною інших народів, рефлексують цінність надбань у музичному мистецтві світової спільноти.

Практика викладання мовних дисциплін майбутнім музикантам переконує в тому, що роботу з термінологічним апаратом рекомендовано проводити за концентричним принципом, коли мовний матеріал аналізується системно при розгляді парадигматичних, синтагматичних, граматичних тощо характеристик.

Прикладом словникової роботи у вивченні мовних дисциплін можуть бути такі освітні траєкторії (подаємо методичний матеріал, використаний як окремі завдання в межах тем):

Тема: Лексичні норми сучасної української мови. Професіоналізми.

Парадигматичні взаємозв'язки музичних термінів виявляються в синонімії (*гайда – дуда – жоломія – пищик – сопілка – флюяра – фура; вертлик – катеринка – шарманка*) й антонімії (*одноголосся – багатоголосся; висхідна секвенція – низхідна секвенція; звучання – беззвучність; головна партія – побічна партія*). Завдання може мати таке формулювання:

Завдання. Послугуючись «Музичним енциклопедичним словником», укладіть міні-словник синонімів й антонімів.

Завдання. Подайте до словникових статей їх іншомовні відповідники, де можливо, українські терміни-дублети. Уведіть 5 (п'ять) прикладів фахових термінів, дібраних самостійно, в речення.

Приклади словникових статей: 1) повторення голосом мелодії, безпосередньо перед тим виконаною іншим голосом; вихідний принцип музичної організації: забезпечує їх єдність у будь-яких

ладових умовах й умовах гармонії (*імітація, наслідування*); 2) історично найбільш давній тип продукування музики, у процесі якого творення музики відбувається під час її виконання (*імпровізація*); 3) комічна або пасторальна сценка (пантоміма, балет), яка розігрується між актами драматичного спектаклю (*інтермедія*); 4) акустично правильне відтворення висоти і характеру звуків (співзвуч), ступінь акустичного вирівнювання тембру (*інтонація*); 5) категорія музичної естетики, яка характеризує предметне втілення музики у вигляді виробленого й завершеного в собі музичного твору (*композиція*).

Етнокультурні особливості спостерігаємо на прикладі термінів, що входять до складу термінологічно самобутньої групи «Слова якої відображають традиції і смаки українців»; спеціальних слів, що називають види, жанри різних галузей музики: *веснянка* або *веснівка* – весняна пісня, що співається виключно ранньою весною і виключно молоддю; *гаївка* – весняна хороводна гра та весняна пісня у цій грі; *гуцулка* – вид народної пісні, наспіву; *коломийка* – особливий вид пісні в Галичині, Буковині та на Угорській Русі; *котарь* – колицька пісня; *кужилка* – пісня під час прядіння; *терличка* – вид пісні; *христосанка* – особлива пісня релігійного змісту, яку виконують на різдвяних святах (Словарь української мови / [упорядкував з додатком власного матеріалу Б. Д. Грінченко]. [надруковано з видання 1907 – 1909 рр. фотоспособом]. Київ : Наук. думка, 1996. Т. I-IV.).

Викладач зацентровує на тому, що розглядувані мовні одиниці відтворюють календарну обрядовість українського народу, його звичаї й обряди, тому становлять культурну спадщину.

Робота з термінами не лише сприяє виробленню вмінь продукувати фахово орієнтовані тексти грамотно з позиції мовленнєвого супроводу, але також системно розвивати наукову картину світу, розуміти і в подальшій фаховій діяльності актуалізувати музичні поняття на рівні інтеріоризації.

Тема: Морфологічні норми сучасної української мови. Невідмінювані іменники.

Завдання. Ознайомтеся зі складом мистецької лексики (театральне, музичне мистецтво). Поясніть їх значення, прокоментуйте їх походження.

Окресліть норми віднесення невідмінюваних іменників до родових характеристик. Підготуйте інформацію обсягом до 1 сторінки друкованого аркуша про музичну етнопольтуру (на основі інформації про національні музичні інструменти), проілюструйте текст.

Театр: 1) назви видів драматичних творів, вистав: *ауто, аяцурі, вар'єте, дагушу, кабукі, ревію, шоу*; 2) назви акторів за їхнім амплуа: *інженю, кашперле, травесті* тощо. Музика: 1) назви музичних інструментів, більшість з яких вказують на генетичну належність інструмента тому чи

іншому народові, пор.: *банджо* – «струнний щипковий інструмент американських негрів», *генсле* – «польський струнний щипковий музичний інструмент», *гудаствірі, ствірі, саламурі* – «грузинські музичні духові інструменти», *кантеле* – «фінський і карельський народний струнний щипковий музичний інструмент», *чонгурі* – «грузинський народний струнний щипковий музичний інструмент»; *страдиварі, хардингфеле, стабуле, вилепілі* (за родовою назвою *скрипка*); 2) назви музичних творів за змістом, формою і стилем: *аріозо, альборода, диско, інтермецо, кантрі, капричіо, концертно, ламенто, пастіччо, попурі, скерцо, соло, томбо*; 3) слова на позначення виконавців за тембром і кількістю голосів та способів виконання музичних творів (методично виправданим може бути додаткове завдання подати алфавітним порядком; пояснити правопис): *алегрето, алегро, анімато, апасіонато, арпеджіо, а темпо, бельканто, вібрато, глісандо, граве, групето, крещендо, ларго, ларгето, легатисимо, легато, лібрето, піцикато, контральто, мецо, мецо-піано, мецо-сопрано, піано, сопрано, форте*.

Визначте рід невідмінюваних іменників, прокоментуйте семантичний чинник у визначенні роду невідмінюваних іменників. Довідка: *сопрано* – 1) «високий жіночий голос; колоратурне сопрано»; 2) «співачка з таким голосом»; 3) «високі за регістром різновиди деяких музичних інструментів».

Окрім завжди соковитого мецо-сопрано, драматичного таланту, солістка захопила глядачів перевтіленнями образу (Україна молода); Окрасою цієї сцени стали яскравий, сильний тенор Олександра Симоненка та чудова сопрано Світлани Мамчур (Музика).

Підготуйте інформацію про вітчизняних вокалістів (персоналія – за вибором). Обсяг – 1 сторінка друкованого аркуша.

Подайте етимологічний коментар невідмінюваних іменників *бієнале, трієнале*. Доберіть із фахових текстів 3-5 прикладів уживання цих іменників.

Студенти самостійно або з допомогою викладача з'ясовують, що *бієнале, трієнале* мають значення «фестиваль» або «виставка», які розрізняються за допомогою графем чоловічого або жіночого роду, уводять у контекст. У такий спосіб у продукуванні фахово орієнтованих текстів правильним буде таке узгодження: *Венеціанський бієнале / Венеціанська бієнале*. Викладач подає додатковий коментар, що стосується *соціокультурного чинника* української ортології: *маскулізм / фемінітив* аналізованих невідмінюваних іменників як нормативна граматична форма передає шляхи освоєння українською мовою запозичених іменників (зокрема, мистецької лексики з італійської мовної системи): через семантичне вирівнювання; через перенесення родового віднесення з мови-донора.

Структурно-семантичний аналіз мистецької лексики із частиномовним віднесенням до невідмінюваних іменників може передбачати також спостереження над діапазоном значень (процеси звуження / розширення значення залежно від дескрипторів національної музичної культури).

Оскільки музична лексика вказує на предмети, процеси і явища, пов'язані з музичним культурним дискурсом, рекомендовано подати дидактичний мультимедійний супровід (наприклад, екскурсія до віртуального музею «Віртуальний музей музичних інструментів» «Terra Musicalis», «Музеї України просто неба» в рамках кампанії «Автентична Україна»). Методично доцільним буде розгляд так званих екзотизмів за тематикою «Народні музичні інструменти», рекомендована також робота зі словником. Наприклад: *пандури* – грузинський, абхазський, аджарський музичний щипковий інструмент; *комуз* – 1. Киргизський струнний щипковий інструмент. 2. Дагестанський язичковий музичний інструмент, подібний до гармоніки, *генданг* – індонезійський барабан циліндричної або конічної форми з однією або двома мембранами.

У межах проєкту студенти також працюють з тематичною групою «Українські народні музичні інструменти та їх деталі: історія становлення й сучасність».

2. Навчання майбутніх музикантів мови професійного спілкування у вивченні мовних дисциплін орієнтоване також на формування **вокально-орфоепічної культури**. Засвоєння фонетико-орфоепічних норм є ефективним, коли на заняттях викладач, демонструючи зразки вітчизняної і світової музичної культури, ознайомлює студентів з інтонаційним малюнком текстів різної жанрової приналежності, покладених на музику; студенти самостійно або з допомогою викладача аналізують архітектоніку композиторського вирішення, прийоми досягнення ефекту музикальності твору.

Декламування таких творів передбачає не лише вироблення орфоепічної вправності, що полягає в дотриманні чинних акцентуаційних норм сучасної української мови, але також моделювання інтонаційного малюнка тексту задля логічних акцентів у виконавській інтерпретації, так званої вправності у вокальній орфоепії. Застосування техніки виразного читання творів сприяє виробленню уміння майбутніх музикантів рефлексувати вокально-орфоепічну співмірність художньо-образної герменевтики змісту творів.

Виробленню майстерності виразного читання творів, покладених на музику, сприяє ознайомлення майбутніх музикантів з авторською декламацією (наприклад, вітчизняних народних артистів, професійних декламаторів). Креативність майбутніх фахівців у декламуванні творів полягає в авторській герменевтиці. Ідеться про їх авторське осмислення шляхом вокально-поетичної

імпровізації, що поєднує не лише традиції національної культури виконання, але також передбачає вироблення авторського стилю виконання. Запропонована методика дозволяє ефективно розв'язати питання розуміння й подальшої інтерпретації взаємозв'язків слова й музичного вирішення в різних жанрах вокальної творчості.

Тема: Фонетико-орфоепічні норми сучасної української мови. Фонетико-орфоепічний складник мовної культури музиканта. Вокально-орфоепічна культура музиканта.

Завдання. Виразно прочитати текст вітчизняної / зарубіжної поезії, покладеної на музику; здійснити часткове транскрибування тексту.

Твори добирають або студенти з допомогою викладача, або в межах авторського проєкту (наприклад, поетичні збірки письменників, твори яких покладені на музику, також пропонується в межах проєкту власна пропозиція композиційного вирішення). Студенти оволодівають артикуляційною технікою у процесі виконання творів, їх декламування із застосуванням прийомів фонетичного аналізу, емоційно-варіюваного інтонування твору. Прикладом можуть слугувати твори різної жанрової приналежності і родової віднесеності. Як засвідчує практика, фахові запити майбутніх учителів музичного мистецтва орієнтовані на роботу з культурною спадщиною, творчим доробком письменників (вітчизняне й зарубіжне письменство).

Формування навичок вокальної орфоепії здійснюється на основі як лінгвістичного аналізу тексту (наприклад, акцентуація на стрижневих (символьних) словах, так і з допомогою застосування прийомів виразного читання (інтонування, закладене пунктуаційним малюнком). У такий спосіб майбутні учителі музичного мистецтва оволодівають артикуляційною технікою у виразному читанні творів, у подальшому – на етапі виконання вокальних творів.

Тема: Мова і мовлення. Функції мови.

Герменевтика твору, що має музично-інтонаційне й композиторське вирішення, дозволяє аналізувати *ідентифікаційну, культурологічну, естетичну, експресивну і філософсько-світоглядну* функції мови.

Завдання. Проаналізувати мультимедійний супровід відтворення змісту твору (наприклад, відеокліп на виконання народної пісні / поезії, покладеної на музику; відеоролик за мотивами вітчизняного / зарубіжного екранізованого твору).

У рамках власного проєкту ефективним є вироблення відеоролику різного стильового спрямування (сучасний фольк-дискурс; національна музична пісенна парадигма, що апелює до фольклорних символів). Студенти з допомогою викладача зіставляють естетичну (художню) модель інтерпретації культури (на прикладі національної

картини світу) шляхом аналізу відеороликів / саундтреків українського музичного мистецтва (Дмитро Гнатюк «Летять ніби чайки»; Ніна Матвієнко «Ой летіли дикі гуси», «Сіла птаха»; Квітка Цісик «Я піду в далекі гори» (відеоролик із використанням сюжету кінофільму «Тіні забутих предків» (реж. Сергій Параджанов); Ольга Богомолець «Що в нас було? Любов і літо...» (поезія Ліни Костенко); сучасної української фолк-музики (за вибором).

Художньо-образна парадигма охоплює також варіативність темброво-фонаційної якості, де кульмінація відтворює рефлексію лінгвофілософської кореляції музичного тла і художнього образу; герменевтику фольклорного образу зорі, втіленого в поезії Тараса Шевченка «Зоре моя вечірняя...» (Діана Петриненко «Зоре моя вечірняя», музичний супровід – оркестр, народні інструменти; інсталяція народної музики; Оксана Муха «Зоре моя вечірняя» Тараса Шевченка, музичний супровід – «Місячна соната» Людвіга фон Бетховена; Марія Довгалюк «Зоре моя вечірняя», вокал, авторське композиторське вирішення).

Варіативність академічного дискурсу може полягати у вокально-художній інтерпретації виконання пісні різними виконавцями, пропозиція авторського інтонаційно-художнього малюнку.

Символьна тематика пропозицій майбутніх музикантів безпосередньо відтворює рівень емоційного інтелекту, який розуміють як когнітивні здібності, що забезпечують сприйняття, оброблення емоційної інформації, подальшу інтеріоризацію цінностей, пов'язаних із екзистенцією національного буття, філософії мистецтва загалом, особистості зокрема. Такий зміст роботи з твором орієнтує також на усвідомлення музичної інтонаційності як способу звуко-мовного самовираження, де емоційно-інтелектуальне осмислення символічного дискурсу музичного твору уможливорює широку варіативність в інтерпретації його образного смислу.

Висновки та перспективи дослідження. Компетентнісний підхід у викладанні мовних дисциплін сприятиме не лише виробленню високого рівня загальної фахової мовної культури, але також відповідних спеціальних компетентностей відтворити засобом вокально-орфоепічного малюнку художньо-стильову архітектоніку тексту, презентувати якісну артикуляційну техніку. Вокально-орфоепічна культура музиканта провадиться як реляція вокально-фонаційного і вокально-мовного інтонування з урахуванням національно-виконавських традицій.

Оволодіння термінологічним апаратом музичної галузі сприяє виробленню точності

у продукуванні академічного тексту, розуміння етимології позначуваних термінами процесів, явищ і предметів; усвідомлення етнокультурного фонового знання. Синтагматичні й парадигматичні взаємозв'язки музичного терміна майбутні музиканти вивчають у лексикографічній роботі. Інтеріоризація позначуваних понять у структурі мовної особистості учителя музичного мистецтва, формування емоційного інтелекту забезпечується у пізнанні музичного мистецтва, національної і світової реляції; процесі герменевтики творів на основі аксіологічного й поліхудожнього підходів; вивченні художньої ментальності.

Перспективами подальших розвідок у викладанні дисциплін спеціальної мовної підготовки майбутніх музикантів, де проекти орієнтовані на дослідження національних вокально-виконавських традицій; оволодіння методикою лінгвістичного аналізу художніх творів у виконавській практиці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонович Д. Українська музика. *Українська культура* : лекції за ред. Дмитра Антоновича. Київ, 1993. 413 с.
2. Боровик М. Давньоруський церковний спів. *Історія української музики*. Київ : Наук. думка, 1989. Т. 1. С. 148–171.
3. Булик-Верхола С. З. Формування і розвиток української музичної термінології : автореф. дис. ... канд. філолог. наук : 10.02.01 / Софія Зіновіївна Булик-Верхола. Львів, 2003. 25 с.
4. Панько Т. І., Кочан І. М., Мацюк Г. П. Українське термінознавство : підручник. Львів : Світ, 1994. 216 с.
5. Ракітянська Л. Концепція формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. *Педагогічний процес: теорія і практика* (Серія: Педагогіка): гол. ред. С. Сисоєва. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2019. №3-4 (66-67). С. 16–23.
6. Ракітянська Л. М. Теоретичні та практичні аспекти формування емоційного інтелекту особистості: методичні рекомендації для викладачів, студентів спеціальностей: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво), 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 053 Психологія, 231 Соціальна робота, 024 Хореографія; для вчителів закладів загальної середньої освіти. Кривий Ріг, 2020. 29 с.
7. Семенов О. М. Етнолінгводидактична культура педагога. Практикум : навчальний посібник. Київ, Глухів, 2006. 251 с.
8. Халіновська Л.А. Українська термінологія: Формування і функціонування. Київ, 2017. 234 с.
9. Юцевич Ю. Словник музичних термінів. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Музична Україна, 1977. 206 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В УКРАЇНІ
ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМАTRAINING OF FUTURE EDUCATORS IN UKRAINE
AS HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті запропоновано аналіз становлення системи підготовки майбутніх вихователів в історії вітчизняної професійної освіти. Подано структурні компоненти системного утворення підготовки фахівців дошкільної галузі. На основі ретроспективного аналізу архівних матеріалів, наукових розвідок обґрунтовано особливості становлення системи підготовки майбутніх вихователів. Окреслено основні проблеми, які виникали під час підготовки фахівців дошкільної освіти. Охарактеризовано вплив суспільних трансформацій на підготовку педагогічних кадрів в умовах педагогічних курсів, педагогічних технікумів, педагогічних училищ, педагогічних коледжів. Підготовку майбутніх вихователів в умовах спеціальної середньої, згодом вищої та фахової передвищої освіти в хронологічних межах дослідження розглянуто в контексті суспільних вимог до фаховості вихователя дошкільного навчального закладу.

Зазначається також, що метою підготовки педагогічних кадрів, зокрема і майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, є не лише професійно якості, як фахівця, а й особистісний розвиток здобувача освіти. Основну увагу зосереджено на історичному векторі організації освітньої діяльності в педагогічних закладах, що готували майбутніх вихователів. Наголошено, що на визначення змісту підготовки майбутніх вихователів, зокрема і методичної підготовки, впливали трансформаційні зміни у суспільстві. Висвітлено основні форми освіти майбутніх педагогічних працівників дошкільних закладів; розкрито роль громадських організацій та товариств у підготовці майбутніх вихователів-садівниць. Проаналізовано особливості різнорівневої підготовки фахівців дошкільної галузі. Виявлено, що у 50-90-х роках ХХ ст. важливим компонентом у підготовці майбутніх вихователів було формування готовності до реалізації мети, завдань виховання дітей дошкільного віку, удосконалення програмно-методичного забезпечення та здійснення підготовки дитини до школи.

Ключові слова: педагогічні кадри, дошкільна освіта, підготовка майбутніх вихователів,

педагогічні заклади, педагогічні коледжі, педагогічні училища.

The article presents an analysis of the formation of the system of training future educators in the history of domestic vocational education. The structural components of the systemic education of preschool specialists are presented. On the basis of retrospective analysis of archival materials, scientific research, the peculiarities of the formation of the system of training future educators are substantiated. The main problems that arose during the training of preschool education specialists are outlined. The influence of social transformations on the training of pedagogical staff in the conditions of pedagogical courses, pedagogical technical schools, pedagogical schools, pedagogical colleges is characterized. The training of future educators in the conditions of special secondary, later higher and professional higher education within the chronological framework of the study is considered in the context of social requirements for the professionalism of the educator of the preschool educational institution.

It is also noted that the purpose of training teachers, including future educators of preschool education, is not only professional quality as a specialist, but also the personal development of the student. The main focus is on the historical vector of organization of educational activities in pedagogical institutions that train future educators. It was emphasized that the definition of the content of training of future educators, including methodological training, was influenced by transformational changes in society.

The main forms of education of future pedagogical workers of preschool institutions are highlighted; the role of public organizations and societies in the training of future educators-gardeners is revealed. Peculiarities of multilevel training of preschool specialists are analyzed. It was found that in the 50-90s of the twentieth century. An important component in the training of future educators was the formation of readiness to achieve the goals, objectives of raising preschool children, improving software and methodological support and preparation of the child for school.

Key words: pedagogical staff, preschool education, training of future educators, pedagogical institutions, pedagogical colleges, pedagogical schools.

УДК 37.016:373.2.011.3-051(091)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.13>

Найда Р.Г.,

канд. пед. наук, доцент,
голова циклової комісії
Відокремленого структурного
підрозділу «Дубенський педагогічний
фаховий коледж Рівненського
державного гуманітарного
університету»

Постановка проблеми. Реформування освіти, визначення пріоритетних напрямів та основних шляхів у розвитку освіти передбачено у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993). Відтак, перехід до гнучкої ступеневої системи підготовки фахівців вимагає створення, забезпечення та поліпшення якості надання освітніх послуг.

Головною метою Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002) є створення умов для самореалізації кожної особистості. Отже, досягнення поставленої мети здійснюватиметься

за напрямами визначеними державною політикою, які окреслюють завдання системи безперервної освіти та навчання впродовж життя, шляхи підвищення якості освіти та зміст інтегрованих процесів вітчизняної освіти до Європейського та світового освітніх просторів.

Зазначимо, що у Національній стратегії розвитку України (2013) сучасна система управління освітою визначена як такою, що навчена орієнтуватися на розвиток мислення, вдосконалення національної системи освіти, пошук ефективного процесу відповідно до світових тенденцій і вимог

ринку праці, що очікує від випускника, в першу чергу, здатності самостійно застосовувати теоретичні знання у нестандартних ситуаціях та вміння розв'язувати складні освітні завдання.

Проблему реформування освіти розглянуто в концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років та спроектовано шляхи їх вирішення. В документі наголошено на необхідності створення умов для оновлення змісту освіти, модернізація бази підготовки педагогічних працівників нової генерації. Також, необхідно відзначити, про принципи високоякісного викладання, що лежать в основі процесу підготовки фахівців заявлено в «Білій Книзі» (White Paper: Higher Standards, Better School for All), що закликає переорієнтуватися з академічних потреб закладу освіти на успіхи й потреби особистості здобувача освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У наукових дослідження вітчизняних учених приділяється значна увага професійній підготовці майбутніх вихователів в умовах педагогічних коледжів та становленню системи їх підготовки, як-от: обґрунтування наукових засад професійної підготовки майбутніх вихователів (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківська, К. Крутий, Т. Поніманська, Т. Танько, Р.Аронова, Л. Зданевич, Н. Миськова та ін.; характеристика становлення системи підготовки майбутніх вихователів знайшли своє відображення в працях Н.Лисенко, М.Братко З. Нагачевської, О.Бондар, А.Січкара, О.Венгловської, А.Федорович, Г. Улюкаєвої, М. Ярмаченка. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-педагогічних дослідження з проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічних коледжів, питання становлення методичної підготовки майбутніх вихователів у фаховій передвищій освіті залишається недостатньо дослідженим та потребує вивчення й узагальнення.

Мета статті – провести ретроспективний аналіз становлення та розвитку системи підготовки майбутніх вихователів; охарактеризувати форми організації освіти майбутніх фахівців в умовах педагогічних коледжів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, вважаємо, що значущим для осмислення проблеми, що досліджується, є вивчення історико-педагогічних джерел, які відображають шлях становлення мережі закладів фахової передвищій освіти.

Аналіз історичних документів засвідчив, що попередниками фахових педагогічних коледжів були педагогічні курси, учительські та педагогічні інститути, педагогічні класи, згодом, педагогічні училища. Після отримання незалежності в Україні діяли педагогічні училища і коледжі, педагогічні

університети й академії комунальної, державної та недержавної форм власності.

Вагомим компонентом у підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є мережа закладів фахової передвищій освіти фахові коледжі, які здійснюють підготовку «фахових молодших бакалаврів» зі спеціальності 012 Дошкільна освіта. Створення та функціонування цих закладів зумовлене реформаторськими змінами у системі освіти. Соціально-економічні та освітні потреби держави у вихователях-практиках задовольняються, на нашу думку, шляхом створення освітніх фахових закладів, які мають практико-теоретичне спрямування.

Здійснений ретроспективний аналіз уможливив виявити умови функціонування професійних закладів із підготовки кадрів для роботи з дітьми дошкільного віку. Отже, на початку ХХ ст. у великих промислових центрах деякі громадські організації розпочали роботу з підготовки педагогічних кадрів для дошкільних установ. У Києві з 1908р. почало діяти «Фребелівське суспільство», що згодом ініціювало створення Київського жіночого педагогічного інституту з трирічним курсом навчання. Безпосередньо підготовка вихователів закладів дошкільної освіти тривала 2 роки, а наступних півтора року готували інструкторів з дошкільної освіти. Змістове наповнення освітнього процесу в закладах включало питання вивчення проблем організації системи дошкільного виховання та особливостей використання різних освітніх програм в роботі дитячих садків. Актуальними були форми організації педагогічного процесу: практикуми, екскурсії, різні види педагогічної практики. Аналіз архівних джерел засвідчив, що у 1910/1911 роках у таких закладах навчалося 217 студентів, а в 1913/1914 роках – 338 осіб. Студентів знайомили із різними системами виховання. Навчання в інституті було платним тому в ньому здобували освіту дівчата із заможних сімей. Додатково в Київському педагогічному інституті організовувалися вчительські курси та надавалися консультації з питань дошкільного виховання.

Під час Першої світової війни, у 1914-1915 рр. було впроваджено короткострокові курси з дошкільного виховання. Вперше до освітнього процесу було введено вивчення дитячої фізіології і психології. Натомість, педагогічних кадрів не вистачало. У 1921р. було вперше здійснено підготовку майбутніх вихователів дитячих садків у державних педагогічних технікумах, а не в інститутах. До 1928р. педагогів дошкільних установ в Україні готувало 23 педагогічних технікуми. За постановою уряду Союзу Радянських Соціалістичних Республік у 1938 році педагогічні технікуми стали називатися педагогічними школами, а з 1 січня 1945 року згідно з постановою МО УРСР педагогічна школа стала називатися педагогічним училищем.

Держава поставила перед наукою нові завдання, які стосувались системи підготовки фахівців дошкільної освіти, як-от: оновлення форм роботи, навчально-методичного забезпечення, пріоритетності напрямів виховання і навчання майбутніх вихователів.

Після Другої світової війни окрім педагогічних училищ, тимчасово відкривалися педагогічні класи на базі одинадцяти класів загальних середніх шкіл. Професійно-практичний зміст підготовки не передбачав методичну багатогранність. Значна увага приділялась практичній діяльності. Подолання після воєнної бездоглядності дітей, товариством «Знання» було організовано систему педагогічної освіти батьків для ознайомлення із досвідом організації виховання та його впливу на дитину. Товариством «Знання» за сприянням освітніх закладів було створено навчально-методичне забезпечення, яке включало, відповідно, робочі програми, навчальну літературу.

Згодом, у 1947 році педагогічні училища перейшли на чотирирічний термін навчання за семестровою системою. У ході відбудови вітчизняної педагогічної освіти, збільшувалися вимоги до підготовки фахівців. Учительські інститути переорганізовувалися у педагогічні. Запорукою успіху на шляху здобуття освіти вважалося ґрунтовне оволодіння методиками викладання дисциплін. До прикладу, в Київському міському відділі народної освіти було створено шість секторів та із 8 березня 1946 року, на виконання постанови Уряду і ЦККП/б/У №407 «Про поліпшення роботи вечірніх шкіл робітничої та сільської молоді УРСР» розпочалося створення секторів шкіл робітничої та сільської молоді. Одним із шести секторів був сектор дошкільного виховання та сектор, який відповідав за підготовку кадрів. Відділи народної освіти добирали кадри для педучилищ; контролювали стан освітньо-виховної роботи педучилищ та проведення заходів із виявлення та поширення передового досвіду [11].

Особливим досвідом розвитку освіти був той факт, що поза увагою не залишалися діти з особливими потребами. Було залучено до навчання та виховання майже усіх дітей із дефектами слуху, зору. Відповідно з'явилася потреба у педагогічних кадрах, які змогли б реалізувати завдання освітнього процесу для такої групи дітей. У постанові «Про поліпшення організації роботи міського відділу народної освіти та розподілу обов'язків між керівництвом відділу» у відділі народної освіти розпочали роботу сектори кадрів та дитячих садків [5].

У 1950-их роках продовжувалася освітня діяльність педагогічних училищ водночас із педагогічними інститутами та вчительськими інститутами надавалася можливість для всіх хто бажав отримати педагогічну освіту. Натомість, вступ до педагогічних закладів передбачав від вступників

наявність характеристик від прийнятих профспілкових, комсомольських та інших громадських організацій. Отже, для вступників організовувався конкурсний відбір.

Зазначимо, що у 50-х роках ХХ ст. спостерігалась тенденція до збільшення мережі педагогічних закладів. Так, у 1952 році, за даними архівних матеріалів, налічувалося 77 педагогічних училищ. Згідно плану Міністерства освіти УРСР на 1953 рік кількісний показник збільшився на 1 заклад. Водночас слід зауважити, що планувалося скоротити мережу інших закладів, які надавали педагогічну освіту, зокрема учительські інститути. Щодо складу студентського контингенту, то з 1951 по 1953рр. він значно скоротився із 8637 студентів до 8000 осіб. Така тенденція свідчить про збільшення популярності вищої освіти. За даними ретроспективного аналізу в цей період державна політика всіляко намагалася розбудувати вищу педагогічну освіту.

Про кількісне скорочення студентів педагогічних училищ свідчать також дані щодо їх випускників. Із 1951-1953рр. кількість випускників скоротилась із 7487 до 6480 осіб. Однак попри те, що прийом абітурієнтів в педагогічні училища планувалося зменшити на користь закладів вищої освіти, кількість бажаючих вступати на навчання в педучилища збільшилася на 45%.

Принагідно зазначимо, що провідне місце на той час у підготовці фахівців педагогічної освіти займала виховна робота, яка була спрямована здебільшого на створення колективу, а не на передавання знань; на практичне спрямування навчання; розвиток мисленнєвих процесів та максимальне наближення навчання до професійної діяльності. Окрім денної форми навчання, в педагогічних коледжах діяли заочні відділення.

Для забезпечення якісної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, керівні органи влади дбали про освіченість викладачів педагогічних училищ. У своєму виступі заступник міністра освіти України О.Арсеньєв відзначав, що педагогічні училища забезпечені «кваліфікованими та відданими справі педагогічними кадрами» [1, с. 4].

Щодо навчально-методичного забезпечення, то освітні програми містили більше навчального матеріалу порівняно із вищими навчальними закладами. Результатом такого підходу до організації освітньої діяльності в педагогічних коледжах була ґрунтовна теоретична та фахова підготовка, насамперед практична. Зазначимо, що в педагогічних училищах не вивчалися іноземна мова, що ускладнювало для випускників вступ до інститутів, де було передбачено складання іспиту з іноземної мови.

Розширення спектру вимог до вихователів вимагало зміни у підходах до професійної підготовки майбутніх фахівців. Нормативні документи другої половини ХХ ст. Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток

системи народної освіти в Українській РСР» (1959), «Основи законодавства СРСР та союзних республік про народну освіту» (1973), постанова «Про основні напрямки реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984) регламентували нововведення в організації підготовки майбутніх вихователів у педагогічних училищах.

Мережа педагогічних закладів продовжувала зростати. У 1950-1952 роках працевлаштовано було 2090 випускників дошкільних відділень педагогічних училищ. У 60-ті роки продовжувалася робота із збільшення кадрового потенціалу у дошкільних навчальних закладах. Педагогічні училища на той час підготували та випустили 30000 вихователів дітей дошкільного віку. Постійно обговорювалися питання покращення якості виховання дітей, упровадження у практику передового педагогічного досвіду. У 1978р. підготовку майбутніх вихователів здійснювали у 38 педагогічних інститутах і 214 педагогічних училищах.

У період 1973-1983р. підготовка в педагогічних училищах майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відбувалася за «Основами законодавства СРСР та союзних республік про народну освіту» (1973) щодо вимог до вихователів, їхні професійні права та обов'язки. Прийняті міри розкривали проблему вдосконалення змісту та форм підготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти. Після прийняття постанови «Про основні напрямки реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984) було переглянуто вимоги до вихователів. Звертає увагу шостий розділ цієї постанови, в якому акцентувалося на важливості педагога, а також необхідності самого педагога творчо підходити до організації педагогічної діяльності, любити дітей та мати відповідну фахову підготовку [7, с.56-58].

Проведення освітньої реформи у 1980-х роках визначили напрями та стратегії подальшої підготовки педагогічних кадрів зі спеціальності 012 Дошкільна освіта. Ухвалені постанови «Про заходи із вдосконалення підготовки, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти і професійно-технічної освіти та поліпшення умов їхньої праці та побуту» [7, с.91-98], «Про подальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовку дітей до навчання у школі» визначали основний зміст «психолого-педагогічної та методичної підготовки» [7, с.92], пропонували продовжити здобуття педагогічної освіти після закінчення педагогічного училища за скороченим терміном навчання. Зміни у психолого-педагогічній та методичній підготовках передбачали розширення практичного аспекта підготовки майбутніх вихователів, збільшення кількості лабораторних занять, годин на навчальну та виробничу практики. Вважалося, що практична діяльність студентів допоможе їм у реалізації

завдань теоретичного аспекта: наступність між дошкільним навчальним закладом та початковою школою; вправлення у використанні технічних засобів навчання. Окрім цього, викладачі педагогічних закладів могли у ході спостереження за студентами визначити серед них схильних до роботи з дітьми дошкільного віку.

Таким чином, у період із 1947 до 90-х рр. ХХ ст. на підготовку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в системі педагогічної освіти значно впливали соціально-економічні, ідеологічні та освітні чинники. Водночас у цей період важливе місце приділялося фаховій підготовці із врахуванням трансформаційних змін у суспільстві. Принагідно зазначимо, що система підготовки майбутніх вихователів у педагогічних училищах не враховувала регіональний особистісний аспект.

Модернізаційні процеси у дошкільній галузі вимагали фахівця, який швидко орієнтується у соціальних запитах та реагує на виклики суспільства, є творчим та готовим до використання теоретичних здобутків на практиці.

У другій половині 90-х років ХХ ст. відбувається реформування педагогічної освіти, зокрема, педагогічні училища змінюють статус на коледжі I-II рівнів акредитації. Підготовка фахівців дошкільної галузі здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст». Окрім структурно-організаційних змін відбулися перетворення і в підходах до організації освітнього процесу. Зміст підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів реалізував принципи варіативності навчання, впровадження інноваційних форм організації освітнього процесу, розширення навчальних планів та включення дисциплін культурологічного спрямування, дисциплін самостійного вибору навчального закладу та вільного вибору студента. Випускник по закінченню курсу навчання здобував кваліфікацію «Вихователь в дошкільному закладі», «Вчитель з дошкільного виховання» (2015), «Вихователь закладів дошкільної освіти» (2019).

Висновки. Отже, історико-гностичний аналіз становлення системи підготовки майбутніх вихователів в Україні засвідчив, що на визначення змісту методичної підготовки майбутніх вихователів впливали трансформаційні зміни у суспільстві. Водночас, професійна підготовка майбутніх вихователів була зумовлена метою та завданнями дошкільного виховання та вимогами до вихователів впродовж ХХ-початку ХХІ століття. Представлені результати ретроспективного аналізу проблеми дослідження не вичерпують всіх аспектів методичної підготовки майбутніх вихователів. Потребують наукового аналізу складові компоненти системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі, як-от: місце та роль учасників освітнього процесу у підготовці до професійної діяльності в дошкільній галузі та власне педагогічна система.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арсеньев А. М. Подготовка учителей общеобразовательной школы в пятом пятилетнем плане развития СССР. *Советская педагогика*. 1953. № 1. С. 3–13.
2. Бондар О. Підготовка дошкільних працівників в УСРР у 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст. *Наукові праці Миколаївського гуманітарного університету ім. Петра Могили. Серія «Історія»*. Вип. 19. Т. 32. – Миколаїв, 2004. С. 39–43.
3. Венгловська О. А. Система підготовки вихователів дітей дошкільного віку в Україні у 50–80-х роках ХХ сторіччя. *Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін ціннісної парадигми суспільства* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / [редкол. : В. О. Огнев'юк, І. А. Зязюн та ін.]. Київ, 2010. С. 25–27.
4. Гендрихівська А. Масове готування дошкільних робітників (До сільськогосподарської кампанії 1931 р.). Харків, 1931. 40 с.
5. Державний архів м. Києва, ф.р-4, арк.3328
6. Дічек Н. П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історикопедагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2. С. 67–75.
7. Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи : зб. документів і матеріалів / [пер. з рос.]. Київ : Політвидав України, 1984. 110 с
8. Січкара А. Д. Становлення інституту підготовки фахівців з дошкільної освіти в Українській Народній Республіці. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]*. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. № 4. С.191–194.
9. Слободянюк Т. Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 2000. 25 с.
10. Улюкаєва І. Історія дошкільної педагогіки : підручник. К. : Видавничий дім «Слово», 2016. 424 с.
11. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВОУ), ф.166, оп. 1, спр. 201, арк. 4. ЦДАВО України, ф.166, оп.15, спр.130,131,241.

НАСТУПНІСТЬ У ВИВЧЕННІ СЛОВЕСНОСТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX СТОЛІТТЯ): ВІД РИТОРИКИ ДО «ПРАКТИЧНОГО» МЕТОДУ

SEQUENCE IN THE STUDY OF LITERATURE (SECOND HALF OF THE XIX CENTURY): FROM RHETORIC TO THE "PRACTICAL" METHOD

Стаття присвячена важливій проблемі розвитку методичної науки – викладанню літератури в школі. Істотною допомогою в її вирішенні може надати вивчення кращого педагогічного досвіду минулого. Зазначено, що друга половина XIX століття – час створення основних методичних праць, програм та навчальних посібників зі словесності. В цей час зростає інтерес до проблем дидактики та методики, з'являються солідні методичні роботи, починається тривала полеміка про реальну та класичну освіту. Учасники перших з'їздів вчителів-словесників, які проходили в 60-ті роки, керуючись в цілому міністерськими інструкціями, беруть за основу своєї діяльності «практичний спосіб викладання». Мета дослідження: проаналізувати посібник М. Архангельського «Керівництво до вивчення словесності і до практичних вправ у творах» у контексті «практичного способу викладання», який вплинув на розвиток самостійної та творчої діяльності учнів. У статті констатовано, що в праці цього педагога чітко простежується вплив традицій риторики та піітики: спрямованість на літературну творчість учнів, розвиток здібностей, необхідних письменникові: мислення, пам'яті, уяви, почуття витонченого, дару слова. Прагнувши сформувати в учнів навички самостійної роботи над твором, М. Архангельський розробив вправи, які тренували вміння, необхідні для написання творів (уміння обмірковувати тему, збирати матеріал, логічно, послідовно викладати його, удосконалювати написане). У навчанні писати твори педагог не відмовився від деяких риторичних прийомів, наприклад, від використання загальних риторичних місць (топиків), що допомагають у збиранні матеріалу для твору, від прикрашання мови за допомогою тропів, риторичних фігур. З риторики М. Архангельський взяв і прийоми спонукання до написання твору, які полягають у міркуванні про предмет твору та читанні книг, теми яких подібні до теми твору. Продовження традицій риторики (чіткість та ясність, опора на зразкові тексти, практична спрямованість) у методичній системі М. Архангельського забезпечувало великі можливості організації творчої діяльності на уроці та в позакласній роботі, що так необхідно для сучасного школяра.

Ключові слова: риторика, словесність, методика, робота над написанням твору, практичні вправи.

The article is devoted to an important problem of the development of methodical science - teaching literature at school. Studying the best pedagogical experience of the past can provide significant help in solving it. It is noted that the second half of the 19th century was the time of the creation of the main methodical works, programs and textbooks on literature. At this time, interest in the problems of didactics and methodology grows, solid methodical works appear, and a long controversy about real and classical education begins. The participants of the first congresses of lexicographers, which took place in the 60s, guided by the ministerial instructions in general, take the "practical method of teaching" as the basis of their activities. The purpose of the study: to analyze the work of M. Arkhangel'skyi «Guide to the study of literature and to practical exercises in works» in the context of «practical method of teaching», which influenced the development of independent and creative activity of students. The article stated that the influence of the traditions of rhetoric and piety can be clearly traced in the work of this teacher: the focus on the literary creativity of students, the development of abilities necessary for a writer: thinking, memory, imagination, a sense of sophistication, the gift of words. In an effort to develop in students the skills of independent work on a work, M. Arkhangel'skyi developed exercises that trained the skills necessary for writing works (the ability to think about a topic, collect material, logically and consistently present it, improve what is written). In learning to write works, the teacher did not abandon some rhetorical techniques, for example, the use of general rhetorical places (topics) that help in gathering material for the work, embellishing the language with the help of tropes, rhetorical figures. From rhetoric, M. Arkhangel'skyi also took methods of encouragement to write a work, which consist in thinking about the subject of the work and reading books whose themes are similar to the theme of the work. Continuation of the traditions of rhetoric (clarity and clarity, reliance on exemplary texts, practical orientation) in the methodical system of M. Arkhangel'skyi provided great opportunities for organizing creative activities in class and in extracurricular work, which is so necessary for a modern schoolboy.

Key words: rhetoric, literature, methodology, work on writing a creative work, practical exercises.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.14>

Новаківська Л.В.,

докт. пед. наук,
професор кафедри української
літератури, українознавства
та методик їх навчання
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми. Стан сучасного викладання літератури в школі вимагає осмислення тенденцій, що визначають напрями розвитку методичної науки, розробки єдиної концепції, яка буде сприяти розвитку літературної освіти і вказувати перспективні напрямки її модернізації.

Шкільне викладання літератури сьогодні зорієнтоване на виховання духовно розвинутої особистості, яка здатна до самопізнання, самоудосконалення, до творчої діяльності в сучасному світі.

Однак існують проблеми, які потребують ефективного вирішення. «Для успішної творчої професійної діяльності педагогу-філологу потрібно, по-перше, усвідомити словесне мистецтво як джерело особистого натхнення та наснаги школярів, залучення їх до творчої дослідницької роботи, а не як засіб навчання. По-друге, представляти сферу літератури як особливий світ, в якому адаптуватися можна лише за певними літературознавчими правилами. Для вчителя важливо перетворити

сприйняття художніх творів з навчально-виховного процесу в стимул літературно-дослідницької творчості» [2, с.78].

Тому актуальним є звернення до історичного досвіду методики викладання словесності, який дозволяє порівняти методичні концепції минулого і теперішнього, зробити висновки про ефективність тих чи інших установок, визначити шляхи удосконалення методів і прийомів сучасного викладання літератури в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання розвитку методики викладання словесності в різні періоди вивчалися вченими-методистами ХХ– поч. ХХІ століть. Докладні історичні огляди було зроблено В. В. Голубковим, Я. А. Ротковичем, О. П. Скафтимовим, Д. К. Мотольською, В. Ф. Чертовим, О. Р. Мазуркевичем, Т. Є. Беньковською, Л. Ф. Мірошніченко, Л. О. Базиль, Л. В. Адоніною, Т.О. Яценко та ін. Однак дослідники у контексті наукових розвідок, обмежуючись об'єктами розгляду, не звертали належної уваги на вивчення спадщини тих словесників минулого, які мали практичний досвід викладання.

У цьому контексті викликають інтерес рекомендації педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ століття, які займалися педагогічною діяльністю і тривалий час залишались на периферії історико-педагогічної науки.

Мета дослідження: проаналізувати посібник М. Архангельського «Керівництво до вивчення словесності і до практичних вправ у творах» у контексті «практичного способу викладання», який вплинув на розвиток самостійної та творчої діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Друга половина ХІХ століття – час створення основних методичних праць, програм та навчальних посібників зі словесності. У 40–50-ті роки значно зростає інтерес до проблем дидактики та методики, з'являються солідні методичні роботи, починається тривала полеміка про реальну та класичну освіту, яка продовжується і в 60–80-і роки.

Пожвавлення в педагогіці та методиці, що намітилися вже у 50-ті роки, характеризує і 60-80-ті роки – час реформ та дискусій, зокрема, між прихильниками класичної та реальної освіти.

Учасники перших з'їздів вчителів-словесників, які проходили в 60-ті роки, керуючись в цілому міністерськими інструкціями, беруть за основу своєї діяльності «практичний спосіб викладання».

Зауважимо, що «практичний метод» почав уходити до школи ще у першій половині ХІХ століття. «Практичні заняття» полягали в тому, що правила риторики, які вивчалися, підлягали розробці у вправах, котрі пропонувалися учням: теоретичний виклад підкріплювався практичними вправами. Інший підхід до «практичного навчання» висунув О. Галахов. У «практичному методі» він

бачив шлях до активізації розумової діяльності учнів. «Насамперед при поясненні різних родів красномовства та поезії йшли від правил до прикладів. Перевага була на боці суто теоретичній; головна турбота викладача схилялася до вказівки того, що міститься в підручнику, а не до розбору та оцінки зразкових творів. Наслідком такого способу викладання нерідко було коротке знайомство з керівництвом до словесності, а не з різними родами красномовства і поезії. Тепер обраний шлях прямо протилежний: досвідчені викладачі йдуть від прикладів до правил, тобто, взявши кілька зразків словесних творів, відзначають відмінні риси, формулюють їх визначення» [3, с. 75].

У 60-ті роки «практичний метод» отримав широке визнання. Навчальна практика показала, що він сприяв збудженню в учнів активного ставлення до тексту, розвитку спостережливості, тренуванню розумової діяльності. Догматичний виклад риторичних правил став за нього неможливим, слідування риторичним штампам засуджувалося, більша перевага стала надаватися живому слову школяра.

Важливість практичного вивчення, безпосереднього знайомства з літературними творами вже ніким не піддавалася сумніву, проте завдання читання та аналізу тексту різними педагогами розглядалися по-різному, звідси й відмінності у методах та прийомах вивчення.

У 50-ті роки ХІХ ст. «практичний метод» у навчанні отримав вагомі форми вираження у навчальному посібнику Михайла Ферапонтовича Архангельського (1825 – 1904), професора Санкт-Петербурзької духовної семінарії. У зв'язку з цим його «Керівництво до вивчення словесності і до практичних вправ у творах» (1857), що спиралося на багатий педагогічний досвід автора, враховувало потреби вихованців духовної семінарії. Проте М. Архангельський адресував свій посібник як слухачам семінарії, а й «всім викладачам і вихованцям, які побажають приватно користуватися ним» [1, с. 1].

Посібник викликав досить суперечливі думки у сучасників автора, що спонукало нас звернутися до його детального аналізу.

Ми з'ясували, що «Керівництво...» має чітко поставлену мету, яка полягає у тому, щоб «пробудити вільну і природну діяльність здібностей людини, дати їм правильний напрямок та ознайомити з мистецтвом творити» [1, с.7]. Відповідно до цієї мети перебуває практичний характер навчання: «У класі словесність викладалася мною практично. Я брав приклади, аналізував їх і з літературного аналізу виводив правила чи закони творів, підтверджуючи їх знову прикладами» [1, с. 1]. Практичні заняття, передбачені автором у всіх розділах посібника, сприяють застосуванню виведених правил розвитку здібностей майбутнього

письменника, тобто до вправлення у творах. Проте практичні заняття мають і інше призначення: вони допомагають усвідомити літературне значення творів письменників. Отже, посібник М. Архангельського успішно поєднує вивчення теорії словесності з недостатнім розвитком творчих здібностей учнів.

Слід проаналізувати, як поставлена мета реалізується в посібнику.

«Керівництво...» складається зі вступу, двох частин: «Загальна словесність» і «Приватна словесність», та висновків. У вступі висвітлено загальні поняття про словесність як науку: про її предмет, про учнівський твір як словесний витвір.

Перша частина відкривається параграфами «Про здібності, які необхідні письменникові» і «Про засоби їх розвитку». На думку М. Архангельського, для успіхів у написанні твору потрібні, по-перше, природні обдарування, і, по-друге, правильний їх розвиток. До здібностей, які необхідні письменникові, він відносить: розум, пам'ять, уяву, фантазію, почуття витонченого і добрий від природи дар слова. «Ці здібності, доведені до певного ступеня розвитку, і становлять те, що називається в письменника обдаруванням або талантом» [1, с. 5], – писав педагог. Але й людина, яка не є геніальною чи талановитою, може, на думку М. Архангельського, займатися творчістю: «Навіть не маючи художнього обдарування, людина зі здоровим розумом, теплим почуттям і доброю моральністю може бути, при належному розвитку своїх здібностей, письменником, звичайно, не художнім, але тим не менше слухним і корисним» [1, с. 5]. Ці слова педагога можна вважати вагомим аргументом на користь тієї точки зору в методиці кінця 50-х – початку 60-х років XIX століття, що школа хоча і не готує письменників, повинна й у звичайних дітях розвивати їхню здатність до творчості.

Як це робити, педагог розмірковує у наступному параграфі «Про розвиток здібностей письменника». Наголошуючи на тому, що талант хоч і дається від природи, проте йому необхідні знання і постійні вправи, щоб розкритися і дозріти, М. Архангельський вибудовує наступну систему розвитку здібностей учня: а) вивчення правил словесності; б) читання книг; в) власні практичні вправи у творчих спробах.

На користь виділення цих трьох основних складових системи педагог висуває свої аргументи.

1. *Про вивчення правил словесності.* Проводячи аналогію між живописом, музикою та словесністю як видами мистецтва, автор пише: «Щоб виявити себе в живописі, музиці, скульптурі, митцю, крім здібностей, потрібні правила щодо цих мистецтв та відповідне до них керівництво. Так і для словесного таланту потрібні свої правила і своє керівництво, щоб він вивчився, якщо можна так висловитися, творити. Без керівництва

найкращі обдарування згаснуть або не досягнуть свого ступеня досконалості» [1, с. 7].

2. *Про читання книг.* Читання, на переконання автора, є прямий і правильний засіб для успіху у творчості, тому що «воно водночас збагачує нас різноманітними пізнаннями, розвиває розум, формує смак, зміцнює серце в добрій моральності, удосконалює дар слова і, нарешті, не лише надає зразки всіх родів і видів творів, а й знайомить нас із таємницями словесного мистецтва» [1, с. 7]. При виборі творів для читання вчителю слід віддавати перевагу зразковим творам класичних письменників, до того ж жанр своїх творів бажано узгоджувати з вивченням теорії словесності і практичними вправами. Так, під час вивчення листів треба читати більше листів, щодо історії – історичні твори.

Таке систематичне читання, за словами педагога, веде і до розуміння правил науки, і до більшого успіху у власних вправленнях.

Поряд із певним порядком читання, М. Архангельський висуває вимогу аналітичного читання: «Краще читати небагато і так, щоб розуміти зміст творів, бачити хід думок автора, заглиблюватися в таємниці його мови, шукати загальні та видові властивості творів. А для цього добре один і той же твір прочитувати кілька разів, вивчати напам'ять і навіть виписувати на папір». У цій рекомендації автор спирається на досвід найславнішого оратора Греції Демосфена, який вісім разів переписував всю «Історію» Фукидіда і завдяки цьому освоїв його чудовий стиль. Зауважимо, що М. Архангельський багато своїх положень прагнув підкріпити висловлюваннями відомих письменників, древніх риторів. Це робить підручник не лише пізнавальним, а й цікавим для учнів.

3. *Про практичні вправи.* Вивчення правил словесності та читання книг необхідно доповнювати вправами. «Без старанного заняття творчими роботами, – писав педагог, – люди з чудовими талантами або не досягали належного ступеня свого розвитку, або не виробляли нічого особливо важливого для літератури» [1, с. 10].

До *другого* відділу практичних вправ входять: 1) перекази, 2) переклади, 3) витяги.

1. Перекази бувають двох видів: а) перекази-переклади будь-яких творів з мови церковнослов'янської або давньоруської на сучасну; б) перетворення віршованої мови у прозову.

Через десятиліття перекази віршів у прозу викликатимуть у методистів серйозні і справедливі заперечення як прийом, що руйнує чарівність, цілісність сприйняття поетичного твору. Можливо, що учні не відразу впораються з витонченим вираженням думок, але вимога викладача висловитися так, щоб переказ був співзвучний оригіналу, відповідав йому за стилем, безсумнівно, поступово

благотворно вплине на вишуканість мови учнів. Тим більше, що педагог пропонує поєднати з цією вправою таке завдання: скласти загальне враження про автора вірша, про художню цінність самого твору, про його внутрішню структуру. Таким чином, літературно-творча діяльність учнів поєднуватиметься з аналізом вірша.

2. Переклади з інших мов. На користь цієї вправи автор наводить такі докази: «Переклади з давніх-давен визнавали заняттям корисним для успіху в мистецтві творити. Багато наших вітчизняних письменників перекладам зобов'язані достоїнствами своїх творів... Для створення якісних і корисних перекладів потрібно передати дух і стиль зарубіжного твору, і все це передати доречно, мовою чистою, правильною і красивою, з дотриманням, по можливості, відтінків думки і вислову оригіналу» [1, с. 85].

Переклад як творча вправа, що розвиває і думку, і стиль учня, згодом розроблятиметься та застосовуватиметься в практиці інших педагогів другої половини XIX століття. У сучасній методиці використовується прийом зіставлення перекладу з оригіналом, який, очевидно, бере свій початок саме з вправ у перекладах.

3. Витяги поділяються М. Архангельським на два види: а) витяги окремих виразів; б) витяги зі змісту найважливіших думок.

Перше полягає в тому, щоб виписувати з творів зразкового письменника найкращі слова та мовні звороти. Витяги зі змісту – це утримування в пам'яті під час читання твору тільки суттєвих думок, упускаючи з уваги подробиці, а потім викладення цих думок в строгому порядку і зв'язку між собою. Методика витягу зі змісту така: спочатку вправа виконується усно, потім письмово, причому обов'язково слід пояснювати, чому одні думки утримуються, інші опускаються.

До *третього* відділу практичних вправ відносяться *наслідування*. Наслідуваннями М. Архангельський називає такі літературні вправи, які складаються за зразками. До наслідувань педагог ставить такі вимоги: а) брати предмет, однаковий з предметом зразка, або подібний до нього, або протилежний йому; б) викладати думки в такому ж порядку, і по можливості, таким самим стилем, як вони представлені у зразку; в) не дотримуватися сліпо оригіналу, щоб вправа не була копією зразка.

Зазначимо, що наслідування як творчу вправу можна використовувати в практиці сучасного викладання як стосовно поезії, а і прози.

Четвертий відділ складають вправи на запропоновані чи довільно взяті теми. Цей вид вправ у сучасній методиці прийнято називати власне твором. Послідовність роботи над твором М. Архангельський пропонував таку: а) обрати тему, наприклад, опис ранку, яка має бути розкрита; б) знайти думки, які б пояснювали її, доводили, описували;

в) розташувати свої думки у порядку та зв'язку між собою; г) висловити це словами.

Педагог пред'являє певні вимоги до теми твору: «Темою може бути будь-який предмет, явище природи чи нашого внутрішнього світу. Взята тема повинна збуджувати допитливість, розуміння себе і не перевищувати наших можливостей» [1, с. 33].

Відзнакою четвертого відділу практичних вправ є чітко розроблена та доступно викладена методика роботи над твором, багато положень якої звучать цілком сучасно і можуть бути корисні учневі. Ця методика потребує окремого аналізу в наступних наших дослідженнях.

Друга частина розділу «Загальна словесність» присвячена викладу теорії словесності, і як у будь-якому підручнику з цього предмета, тут даються загальні поняття про художній твір, про закони його композиції, про роди і жанри, риторичні фігури, тропи тощо. Але на відміну від багатьох інших, у посібнику М. Архангельського вивчення теорії супроводжується практичними вправами.

У процесі аналізу цього розділу серед інших видів письмових робіт було виявлено такі цікаві літературно-творчі форми творів, як листи та розмови (діалоги).

Написання твору у формі листа передбачається після вивчення відповідного теоретичного параграфу, де дано відомості про особливості епістолярного жанру, про вимоги до стилю та мови листів. Послідовність виконання завдання чітко продумана. Перш, ніж писати самостійно, учні повинні познайомитися з найкращими зразками епістолярного жанру. Потім слідує розбір цих творів і дається завдання написати листа, спочатку наслідуючи якийсь приклад, розібраний у класі, потім – відповідно до усного пояснення викладача і, нарешті, самостійно.

Теми мають бути доступні учням. Це можуть бути: а) листи до батьків про свої заняття; б) до братів і сестер та інших родичів з нагоди дня народження; в) до друзів про заняття, про книгу, про нові знайомства тощо.

Розмовна форма, зазначав педагог, рідко зустрічається в чистому вигляді, вона збереглася переважно в драматичних творах, якими вона засвоєна. Тим не менше педагог пропонує такі завдання творчого характеру: а) відтворити розмови з творів письменників, наприклад, з байок; б) переробити якийсь монологічний твір у розмовну форму; в) розвинути у класі певну думку у розмовній формі, щоб потім викласти цю розмову на папері; г) дати тему та зразок, щоб учні склали розмову за цим зразком.

На нашу думку, навчання діалогу слід використовувати й у сучасному викладанні. Часто діти не володіють культурою діалогу та монологу та майже не використовують їх у своїх творчих роботах.

У розділі посібника «Приватна словесність» йдеться про поетичні та прозові твори, їх схожість і відмінність. Для учнівських вправ М. Архангельський рекомендує такі жанри прозової мови: описи; характеристики; опис подорожей; біографії; автобіографії; сповіді (наприклад, «Спогади про моє дитинство», або «Чудові випадки з мого життя»); міркування; рецензії на прозові та поетичні твори.

Як бачимо, різноманітні, зокрема творчі вправи, запропоновані М. Архангельським, сприяють вирішенню поставленої у посібнику мети – розвивати літературні здібності учня і ознайомити його з мистецтвом творити.

Висновки. Розвиток теорії та практики творчої діяльності учнів щодо гуманітарних предметів розпочалося у другій половині XIX століття. Ми розглянули методичну спадщину одного з педагогів-словесників цього періоду М. Архангельського з погляду використання кращого досвіду для творчого розвитку сучасних школярів. Це дало можливість побачити наступність та поступальний рух методичної думки у галузі керівництва творчою діяльністю учнів.

У праці цього педагога чітко простежується вплив традицій риторики та піітики: спрямованість на літературну творчість учнів; розвиток здібностей, необхідних письменнику: мислення, пам'яті, уяви, почуття витонченого, дару слова. Прагнучи сформувати в учнів навички самостійної роботи над твором, М. Архангельський розробив вправи, які тренували вміння, необхідні для написання

творів (уміння обмірковувати тему, збирати матеріал, логічно, послідовно викладати його, удосконалювати написане). У навчанні писати твори педагог не відмовився від деяких риторичних прийомів, наприклад, від використання загальних риторичних місць (топиків), що допомагають у збиранні матеріалу для твору, до прикрашання мови за допомогою тропів, риторичних фігур. З риторики М. Архангельський взяв і прийоми спонукання до написання твору, які полягають у міркуванні про предмет твору та читанні книг, теми яких подібні до теми твору. Продовження традицій риторики (чіткість та ясність, опора на зразкові тексти, практична спрямованість) у методичній системі М.Ф. Архангельського забезпечувало великі можливості організації творчої діяльності на уроці та в позакласній роботі, що так необхідно для сучасного школяра.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архангельский М.Ф. Руководство к изучению словесности и к практическому упражнению в сочинениях. СПб., 1857. 318 с.
2. Базыль Л. А. Реализация литературоведческой компетентности учителя украинского языка и литературы в условиях информационного общества. *International Academy of Science and Higher Education*. London : IASHE, 2013. p. 76 – 81.
3. Галахов А.Д. Предисловие к «Полной русской хрестоматии». История литературного образования в российской школе: хрестоматия/Авт.–сост. В.Ф. Чертов. М.: Изд. центр. «Академия», 1999. С. 66 –80.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЛЕКСУ «СТУГНА-П» У РІЗНИХ УМОВАХ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ (ОПЕРАТИВНОЇ) ДІЯЛЬНОСТІ

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE OFFICERS OF THE NGU FOR APPLICATION OF THE “STUGNA-P” COMPLEX IN DIFFERENT CONDITIONS OF COMBAT ACTIVITY

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури встановлено, що питанням визначення сутнісних характеристик формування готовності майбутніх офіцерів інституції сектору безпеки і оборони України (СБОУ) із правоохоронними функціями до застосування новітніх протитанкових, зенітно-ракетних та інших комплексів високоточної зброї у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності (СБOD) – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших досліджень та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напряму наукової розвідки.

Головною метою дослідження є визначення сутності та структури формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України) до застосування комплексу «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Відповідно до результатів теоретико-методологічного аналізу з окресленої проблематики, членами науково-дослідної групи визначено сутність формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України) до застосування комплексу «Стугна-П» у різних умовах СБOD – особистісне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування у курсантів вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України (представників інституції СБОУ) готовності до захисту України, а також виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах СБOD із вмілом та ефективним використанням можливостей комплексу «Стугна-П» (інших зразків високоточної і стрілецької зброї тощо) та забезпечує узгодження ними знань про зміст та структуру військово-професійної діяльності, а також вимог цієї діяльності до: рівнів теоретичних знань, практичних навичок; стану психофізичної готовності, а також сформованих ключових компетентностей військово-професійної діяльності зі сформованими та усвідомленими ними в процесі розвитку можливостями та потребами. Крім цього, враховуючи результати отримані наприкінці 2 етапу теоретичного дослідження нами визначено структуру зазначеної вище готовності за мотиваційним, стресостійким та функціональним компонентами.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування комплексу «Стугна-П» в екстремальних умовах СБOD.

Ключові слова: готовність, всебічна підготовленість, компетентність, комплекси,

майбутні офіцери, професійна освіта, сутнісні характеристики, теорія, технічні засоби, тренажери.

According to the results of the analysis of scientific-methodical, special and reference literature it is established that the issue of determining the essential characteristics of the formation of readiness of future officers of institutions of the security and defense sector of Ukraine (SDSU) with law enforcement functions to the use of the latest anti-tank, anti-aircraft missile and other high-precision weapons systems in different conditions of service-combat (operational) activity (SCOA) – insufficient number of scientific and methodical works is devoted, which requires further research and emphasizes the relevance and practical component of the chosen area of scientific research.

The main purpose of the study is to determine the nature and structure of the formation of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine (on the example of cadets of the command and staff faculty of the National Academy of the National Guard of Ukraine) to the use of the complex "Stugna-P" in different conditions of service and combat (operational) activities.

In accordance with the results of theoretical and methodological analysis on the outlined issues, members of the research group determined the essence of the formation of readiness of future officers of the National Guard of Ukraine (on the example of cadets of the command and staff faculty of the National Academy of the National Guard of Ukraine) to the use of the complex "Stugna-P" in different conditions SCOA – personal education, which is formed by purposeful pedagogical influence on the formation of cadets of higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine (representatives of institutions SDSU) readiness to defend Ukraine, as well as the implementation of tasks on purpose in extreme conditions SCOA with skillful and effective use of the capabilities of the complex "Stugna-P" (other models of high-precision and small arms, etc.) and ensures their coordination of knowledge about the content and structure of military-professional activities, as well as the requirements of these activities to: levels of theoretical knowledge, practical skills; state of psychophysical readiness, as well as the formed key competencies of military-professional activity with the opportunities and needs formed and realized by them in the process of development. In addition, considering the results obtained at the end of the 2nd stage of the theoretical study, we determined the structure of the above readiness for motivational, stress-resistant and functional components.

Prospects for further research in the chosen area of scientific intelligence include determining the criteria, indicators and levels of readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to use the complex "Stugna-P" in extreme conditions SCOA.

Key words: essential characteristics, competence, complexes, comprehensive training, professional education, readiness, simulators, technical means, theory, future officers.

УДК 378.147:[351.743:796](477)(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.15>

Павлов Я.В.,

канд. пед. наук, доцент,
начальник факультету логістики
Національної академії
Національної гвардії України

Самсонов Ю.В.,

канд. тех. наук, доцент,
заступник начальника факультету
логістики з навчально-методичної
та наукової роботи
Національної академії
Національної гвардії України

Бородін С.В.,

ст. викладач кафедри вогневої
підготовки
Національної академії
Національної гвардії України

Толкнєв В.О.,

ст. викладач кафедри вогневої
підготовки
Національної академії
Національної гвардії України

Кушнарьов Б.О.,

викладач кафедри вогневої підготовки
Національної академії Національної
гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний стан розвитку науки та техніки у військовій сфері висуває високі вимоги до представників інституцій сектору безпеки і оборони України, зокрема – військовослужбовців різних категорій Національної гвардії України. Враховуючи реалії сьогодення, в підрозділи Національної гвардії України (НГУ) постачається новітнє озброєння (боєприпаси), техніка та екіпіровка: ракетні системи з лазерним наведенням, прилади нічного бачення, оптика, лазерні далекоміри, безпілотні катери берегової охорони, комплекси «Стугна-П», засоби радіоелектронної боротьби, стрілецьке озброєння (під стандарт НАТО) тощо. Це у свою чергу потребує модернізації системи професійної підготовки військовослужбовців зазначеної вище «силової структури» (військовослужбовців інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ)).

Заслуговує уваги і той факт, що на рівні із зарубіжними зразками високоточної зброї конкурує український комплекс «Стугна-П». Зазначений вище вогневий засіб розроблено на базі комплексу танкового керованого озброєння з протитанковою керованою ракетою «Стугна». Необхідно підкреслити, що комплекс «Стугна-П» призначений для ураження танків, вертольотів та інших броньованих цілей, у тому числі оснащених сучасними засобами динамічного захисту.

Важливим в реаліях військового стану є підготовка майбутніх офіцерів НГУ, які у подальшому, відповідно до своїх посадових обов'язків будуть захищати Україну, а також навчати військовій справі підлеглий особовий склад. Підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації осіб офіцерського складу для НГУ проводиться згідно із законодавством України у вищих військових навчальних закладах НГУ.

Сучасний етап реформування вищих військових навчальних закладів НГУ до стандартів НАТО передбачає внесення змін у наявні програми професійної освіти майбутніх офіцерів, що в подальшому забезпечить якісне виконання ними завдань за призначенням. У свою чергу, використання новітніх педагогічних технологій, методик із сучасними технічними засобами навчання, навчальних зразків зброї, зокрема модифікацій комплексів «Стугна-П», «Джавелін», «Стінгер» тощо в системі вогневої підготовки майбутніх офіцерів НГУ – забезпечить формування у них професійних компетентностей, що забезпечує ефективне виконання ними завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності і є важливим практичним завданням.

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідної роботи: факультету логістики та кафедри вогневої підготовки Національної академії Національної гвардії України (ініціативний проєкт «Практик», 2021-2022 р.р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій

(1 етап, вересень – листопад 2021 р.) дозволив визначити низку учених: О. Моргунова, О. Яреценка, О. Хацаюка [1], О. Маслія [2], С. Русанівського, О. Федченка, О. Крука, С. Олексійчука, Р. Лисица, В. Штому, С. Безпалого [3], В. Шемчука, В. Мудрика, А. Матвеева, С. Бородіна, С. Гунбіної, О. Кравченко [4], О. Маркова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, В. Шемчука, І. Атаманенка [5] та інших фахівців (Г. Гончар, М. Медвідь, Ю. Фіногенова, А. Чудика, В. Ягупова), які у своїх працях висвітлювали актуальні проблеми організації системи професійної освіти майбутніх офіцерів інституцій СБОУ.

Достатньо цікавими, виконаними на високому науково-методичному рівні є роботи: В. Шемчука, О. Петрачкова, О. Федоренко, Ю. Муштатова, Д. Коновалова [6], О. Хацаюка, О. Єлісеєвої, В. Жукова, В. Клименка, Ю. Бережного [7], В. Шемчука, О. Хацаюка, В. Соколовського, А. Ковтуненка, О. Корнієнка, Ю. Муштатова [8], В. Пронтенка, О. Старчука, О. Гусака, А. Дятела, І. Хлібовича, К. Пльєви, О. Рябухи [9], О. Khatsaiuk, M. Medvid, V. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba, V. Tyurina, P. Chervonyi, O. Yevdokimova, M. Levko, I. Demchenko, N. Maliar, E. Maliar, I. Maksymchuk [10] та інших учених і практиків (Ю. Медвідь, Я. Павлова, О. Соколова, Л. Устінової, О. Шемчук) – у яких розкриваються особливості формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності (СБОД).

Подальший аналіз науково-методичної та спеціальної літератури, привернув нашу увагу до наукових праць: П. Пістряка, В. Афанасєєва [11], О. Циса, Д. Бауліна, П. Пістряка, М. Зюбана [12], Ю. Самсонова, О. Головченка, І. Кочури, Є. Безбородова, В. Толокнєєва, К. Дяченка, М. Курилова [13], Ю. Репіли, О. Головченка [14], Ю. Самсонова, О. Яреценка [15] та інших фахівців обраного напряму наукової розвідки (В. Варакути, В. Гаврилюка, С. Латіна, О. Маслія, Ю. Пушкарьова) – у яких визначаються сучасні педагогічні моделі, технології (педагогічні умови, методики тощо), що забезпечують формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до застосування протитанкових, зенітно-ракетних, комплексів (систем) у різних умовах СБОД.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналітичний огляд спеціальної науково-методичної (довідкової) літератури у обраному напрямі дослідження дозволив визначити наступні суперечності між:

– достатнім рівнем сформованості теоретичних знань з вогневої підготовки майбутніх офіцерів командно-штабного факультету Національної академії НГУ та недостатнім рівнем сформованості

практичних навичок використання новітніх зразків високоточної зброї та модифікацій комплексу «Стугна-П»;

– стійкими сформованими знаннями матеріальної частини комплексу «Стугна-П» (окремих новітніх зразків високоточної зброї), а також основ методики вогневої підготовки військовослужбовців НГУ та недостатнім рівнем розвитку практичних навичок організації навчання підлеглих військовослужбовців управлінню комплексом «Стугна-П» (іншими зразками високоточної зброї) у різних умовах СБОД.

Підсумовуючи результати аналізу науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури (результати моніторингу спеціалізованих Інтернет-ресурсів), членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням визначення сутнісних характеристик формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ із правоохоронними функціями до застосування новітніх протитанкових, зенітно-ракетних та інших комплексів високоточної зброї у різних умовах СБОД – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших досліджень та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напряму наукової розвідки.

Мета статті. Головною метою дослідження є визначення сутності та структури формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії НГУ) до застосування комплексу «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Для досягнення мети дослідження планувався вирішити наступні завдання:

– провести аналіз науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури у напрямі організації системи професійної освіти майбутніх офіцерів інституцій СБОУ;

– здійснити моніторинг Інтернет-джерел (аналіз спеціальної та довідкової літератури) у напрямі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до виконання завдань за призначенням у різних умовах СБОД;

– визначити ефективні педагогічні моделі (технології), педагогічні умови, методики, що забезпечують формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до застосування протитанкових (зенітно-ракетних) комплексів (систем) у різних умовах СБОД.

В процесі дослідно-аналітичної роботи були використані наступні методи: аксіоматичні, ідеалізації, історичні і логічні, сходження від конкретного, формалізації, тощо. Крім цього було використано власний досвід організації системи багаторічної підготовки майбутніх офіцерів НГУ та інших інституцій СБОУ.

Виклад основного матеріалу. У динаміці 2 етапу (грудень 2021 р. – лютий 2022 р.) теоретичного

дослідження, членами науково-дослідної групи (НДГ) розглянуто сутнісні характеристики формування готовності майбутніх офіцерів командної ланки НГУ до виконання завдань за призначенням в реаліях сьогодення.

Необхідно підкреслити, що підготовка висококваліфікованих офіцерських кадрів для потреб НГУ здійснюється із урахуванням завдань (функцій) передбачених законом України «Про Національну гвардію» [16, ст. 2]. У свою чергу, в системі вогневої, фізичної та тактичної підготовки [17, 18] й інших предметів бойової підготовки (відповідних навчальних дисциплін тощо) – забезпечується формування ключових професійних компетентностей у представників досліджуваної категорії.

Аналізуючи вище викладене, ключовими словами є – «всебічна підготовка», або «підготовка». Відповідно до наукової теорії І. Гавриша [19], зазначений вище термін «невід'ємно пов'язаний із фаховою освітою та ґрунтується на концепції безперервного навчання, який збагачує поняття готовності, а підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї (готовність є результатом професійної підготовки індивіда)».

У свою чергу, професійна підготовка (в «силових структурах» може трактуватися як: індивідуальна підготовка, службова підготовка тощо) – є системою навчання, що забезпечує формування прикладних компетентностей, необхідних для відповідної військово-професійної (службово-бойової, оперативної) діяльності, з метою здобуття відповідної кваліфікації за обраною професійною спеціалізацією.

Отже, «поняття «готовність» – є станом готового, а «готовий» – це той, хто зробив необхідне приготування до чого-небудь; складений, підготовлений; набув досвіду, уже склався» [20 с. 257]. Необхідно підкреслити, що готовність майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до військово-професійної (службової) діяльності досліджували наступні учені і практики: Д. Грищенко, О. Марков, М. Медвідь, Я. Павлов, С. Полторака, А. Турчинов, Ю. Фіногенов, О. Хацаюк, А. Чух, О. Шабалін, В. Шемчук, В. Ягупов та інші фахівці обраного напряму наукової розвідки.

Враховуючи специфіку педагогічних наук, на сьогодні у напрямі дослідження проблем готовності індивіда до професійної діяльності, учені (досвідчені практики) виділяють наступні підходи:

«персоналістичний» – готовність до професійної діяльності виражається через вимоги до особистості фахівця, а також через сукупність його відповідних (ключових) компетентностей (дослідники: К. Берд, А. Деркач, М. Лазарев, М. Москальов, О. Пехота, Є. Селезньова та ін.);

«культурологічний» – готовність до професійної діяльності проявляється через рівень сформованості професійної культури (дослідники:

М. Бастун, Г. Васянович, Х. Гнатовська, В. Гриньова, Л. Лунгу, О. Олійник, Г. Чередніченко, Т. Чикалова, О. Шевченко та інш.);

«креативний» – готовність до фахової діяльності означає здатність індивіда до творчості, а фахова майстерність трактується як різновид творчості (дослідники: М. Ілляхова, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, Л. Петришин, Л. Цетнар, В. Ягупов та інш.);

«змішаний підхід» – є синтезом персоналістичного, культурологічного та креативного підходів. Різновид підходів у напрямі сутнісних характеристик певного виду «готовності» зумовлює варіативність її визначень, а також логічних трактувань (дослідники: С. Дімітрова-Бурлаєнко, Н. Мойсенюк, П. Рибалко, І. Сірак, Н. Твердохліб, О. Хацаюк, В. Шемчук).

Подальший аналіз спеціальної науково-методичної літератури (моніторинг Інтернет-ресурсів з окресленої проблематики) дозволив нам визначити низку трактувань поняття «готовність особистості до професійної діяльності» (табл. 1).

Аналізуючи вище викладене доцільно констатувати, що службово-бойова (оперативна) діяльність представників досліджуваної «силової структури» у порівнянні із іншими видами професійної діяльності має свої властиві відмінності. Опираючись на власний досвід багаторічної підготовки офіцерських кадрів для НГУ, а також інших інституцій СБОУ, беручи до уваги результати аналізу науково-методичної та спеціальної літератури [2, 4, 7, 10], вважаємо доцільним використовувати наступне трактування – «готовність майбутніх офіцерів до службово-бойової (оперативної) діяльності».

Необхідно підкреслити, що низкою учених: А. Бевзом, А. Бухуном, Є. Денисенком, М. Котик, Л. Карамушка, Л. Кузнецовим, С. Максименком, Ю. Медвідь, О. Пелехом, О. Шабалінін – акцентується увага на фізичну (спеціальну фізичну) готовність представників досліджуваної категорії до військово-професійної діяльності (трактування поняття «готовність майбутніх офіцерів до СБОД» наведено у табл. 2.). Однак при ретельному вивченні наукових поглядів перелічених вище

учених і практиків помічено, що ними не в повному об'ємі використовуються ефективні, а також високофункціональні сучасні засоби фізичної (спеціальної фізичної) підготовки, що забезпечують готовність майбутніх офіцерів до СБОД в умовах застосування ними високоточної зброї, зокрема – комплексу «Стугна-П». Це у свою чергу підкреслює актуальність та своєчасність обраного напрямку дослідження.

Крім вище зазначеного, цікавими за своїми сутнісними характеристиками є визначення учених: О. Маслія [2], Ю. Самсонова [13], О. Хацаюка [7, 10], В. Шемчука [4] та інших фахівців обраного напрямку наукової розвідки (А. Балендара, Є. Брижатового, О. Михайлишина, Я. Павлова, Е. Сивохопа). Таким чином, поняття «готовність майбутніх офіцерів НГУ до СБОД» доцільно вважати похідним від поняття «готовність особистості (індивіда) до професійної діяльності», що співпадає із науковими поглядами учених: А. Деркача, А. Ісаєва, С. Полторака, П. Рибалки, Є. Романова, О. Старчука, А. Турчинова, В. Уліча. На думку учених: Г. Кловака, Б. Максимчука, О. Хацаюка, В. Шемчука, В. Ягупова (та інших фахівців обраного напрямку наукової розвідки) – «готовність» є компетентність.

Необхідно підкреслити, що на готовність майбутніх офіцерів НГУ до СБОД із використанням комплексу «Стугна-П» та інших зразків високоточної зброї провідну роль відіграє педагогічний вплив. Це відображено у роботах учених: М. Боровика, О. Демченка, С. Максименка, М. Недбая, О. Пелеха, О. Старчука, А. Турчинова, Д. Швеця, О. Ярещенка та інших фахівців. Доцільно також зауважити, що готовність індивіда (особистості) може бути сформована за умови, якщо вона має чітке уявлення про зміст та структуру майбутньої військово-професійної діяльності, а ключові компетентності будуть відповідати вимогам СБОД.

Підсумовуючи вище зазначене, пропонуємо наступне визначення «готовність майбутнього офіцера НГУ до СБОД із використанням комплексу «Стугна-П»» – особистісне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого педагогічного

Таблиця 1

Трактування поняття «готовність особистості до професійної діяльності»

Учений (а)	Визначення «готовність особистості до професійної діяльності»
Л. Карамушка	«комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених психологічних якостей, які забезпечують ефективність професійної діяльності»
Г. Коджаспірова	«складна динамічна система, що містить інтелектуальні, емоційні, вольові, мотиваційні сторони психіки»
Г. Непейна	«якість особистості, в якій виражено її прихильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду і здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності; готовність може являти собою наведену єдність елементів – мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність»
Б. Сосновський	«ієрархізована система професійно-важливих якостей і властивостей особистості, необхідних, а також психологічно достатніх для ефективної професійної діяльності»

Трактування поняття «готовність майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до СБОД»

Учений (а)	Визначення «готовність майбутніх офіцерів до СБОД (виконання завдань за призначенням)»
О. Бойко	«складне динамічне психічне утворення, що виражає сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, операційно-управлінських і вольових складових його психіки в їх співвідношенні із зовнішніми умовами та управлінськими завданнями та включає взаємодію і взаємовплив моти-ваційного, емоційно-вольового, орієнтаційно-мобілізаційного, пізнавально-оцінювального, операційно-управлінського та інтелектуального компонентів»
М. Дьяченко, Л. Кандибович	«цілеспрямований прояв особистості, що містить у собі її переконання погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, налаштованість на певну поведінку»
М. Недбай	«структурна інтеграція професійно важливих якостей особистості, знань, умінь та навичок щодо загальнонаукових основ сучасної техніки, формування яких відбувається під час навчально-виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі»
О. Старчук	«професійно-особистісне новоутворення майбутнього військового фахівця, що формується у процесі фізичної підготовки, забезпечує можливість сформувати у майбутніх офіцерів ситуацію успіху і реалізувати її в процесі професійного становлення й самовдосконалення під час військової служби»

впливу на формування у курсантів вищих військових навчальних закладів НГУ (представників інституцій СБОУ) готовності до захисту України, а також виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах СБОД із вмільм та ефективним використанням можливостей комплексу «Стугна-П» (інших зразків високоточної і стрілецької зброї, тощо) та забезпечує узгодження ними знань про зміст та структуру військово-професійної діяльності, а також вимог цієї діяльності до: рівнів теоретичних знань, практичних навичок; стану психофізичної готовності, а також сформованих ключових компетентностей військово-професійної діяльності зі сформованими та усвідомленими ними в процесі розвитку можливостями та потребами.

Аналітичний огляд наукових праць: О. Маслія [2], В., Шемчука В., Мудрика (та інш.) [5], О. Хацяюка, М. Медвідь, Б. Максимчука (та інш.) [10], Ю. Самсонова (та інш.) [13, 15], І. Гавриша [19] та інших учених і практиків (О. Бойко, С. Кубіцький, І. Маріонда, Я. Павлов, А. Сіцінський, Р. Троцький) – у напрямі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до виконання завдань за призначенням (військово-професійної діяльності) дозволив нам виділити в її структурі низку компонентів, що є спільними:

1) «мотиваційний» – забезпечує формування усвідомлення труднощів СБОД та їх можливих, а також раціональних шляхів подолання; сприяє об'єктивній оцінці своїх можливостей стосовно управління психічним та фізичним станом в екстремальних умовах виконання завдань за призначенням; забезпечує формування достатнього рівня сформованості військово-прикладних навичок, що забезпечує ефективне управління комплексом «Стугна-П» (іншими аналогами високоточної зброї);

2) «стресостійкий» – формування у майбутніх офіцерів-правоохоронців високої психофізичної

стійкості до несприятливих факторів службово-бойової (оперативної) діяльності;

3) «функціональний» – формування та розвиток необхідних професійних компетентностей, які необхідні для виконання завдань за призначенням із використанням сучасних зразків високоточної зброї, зокрема – комплексу «Стугна-П» (його аналогів) в екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Підсумовуючи вище викладене доцільно констатувати, що поставлені перед нами завдання виконанні, а головна мета дослідження – досягнута.

Висновки. Відповідно до результатів теоретико-методологічного аналізу з окресленої проблематики, членами науково-дослідної групи визначено сутність формування готовності майбутніх офіцерів НГУ (на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії НГУ) до застосування комплексу «Стугна-П» у різних умовах СБОД – особистісне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування у курсантів вищих військових навчальних закладів НГУ (представників інституцій СБОУ) готовності до захисту України, а також виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах СБОД із вмільм та ефективним використанням можливостей комплексу «Стугна-П» (інших зразків високоточної і стрілецької зброї тощо) та забезпечує узгодження ними знань про зміст та структуру військово-професійної діяльності, а також вимог цієї діяльності до: рівнів теоретичних знань, практичних навичок; стану психофізичної готовності, а також сформованих ключових компетентностей військово-професійної діяльності зі сформованими та усвідомленими ними в процесі розвитку можливостями та потребами. Крім цього, враховуючи результати отримані наприкінці 2 етапу теоретичного дослідження нами визначено структуру зазначеної

вище готовності за мотиваційним, стресостійким та функціональним компонентами.

Результати теоретичного дослідження впроваджені у систему вогневої підготовки курсантів старших курсів командно-штабного факультету Національної академії НГУ. Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування комплексу «Ступна-П» в екстремальних умовах СБОД.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Моргунов О.А., Ярещенко О.А., Хацаюк О.В. Удосконалення прикладних навичок практичної стрільби в системі професійної освіти Національної поліції України. *Честь і закон*. 2016. № 1. С. 49-56.
2. Маслій О.М. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння у вищих військових навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 2020. 43 с.
3. Русанівський С., Федченко О., Крук О., Олексійчук С., Лисик Р., Штома В., Безпалій С. Характеристика психоемоційного стану майбутніх поліцейських у процесі занять боротьбою самбо. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2020. Вип. 5 (125). С. 132-135.
4. Шемчук В., Мудрик В., Матвеев А., Бородін С., Гунбіна С., Кравченко О.В. Сутнісні характеристики формування готовності здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в прикладній стрільбі до змагальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2021. Вип. 12 (144). С. 179-183.
5. Марков О.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Шемчук В.А., Атаманенко І.О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектора безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки з використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 32 (Т. 2). С. 60-74.
6. Шемчук В.А., Петрачков О.В., Федоренко О.О., Муштатов Ю.В., Коновалов Д.О. Методика навчання тактиці армійського рукопашного бою здобувачів вищої освіти вищих військових закладів освіти ЗСУ. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 25 (Т. 1). С. 113-118.
7. Хацаюк О.В., Єлісеєва О.С., Жуков В.Л., Клименко В.П., Бережний Ю.М. Модель формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до застосування заходів фізичного впливу в різних умовах службово-оперативної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 29 (Т. 2). С. 174-178.
8. Шемчук В., Хацаюк О., Соколовський В., Ковтуненко А., Корнієнко О., Муштатов Ю. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки. *Військова освіта*. 2021. № 1 (43). С. 360-381.
9. Пронтенко В., Старчук О., Гусак О., Дятел А., Хлібович І., Плева К., Рябуха О. Вплив засобів спеці-

альної фізичної підготовки на формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до професійно-бойової діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2021. Вип. 10 (141). С. 106-110.

10. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, V., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (2), 457-475. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431>.

11. Пістряк П.В., Афанасєв В.В. Методичні рекомендації по використанню комплексного тренажера переносного зенітного ракетного комплексу «Ігла» : метод. реком., 2016. 190 с.

12. Цис О.І., Баулін Д.С., Пістряк П.В., Зюбан М.І. Підготовка підрозділів протиповітряної оборони Національної гвардії України (озброєних 23-мм зенітною установкою ЗУ-23-2) : навч. посібн., 2016. 121 с.

13. Самсонов Ю.В., Головченко О.В., Кочура І.І., Безбородов Є.В., Толокнєєв В.О., Дяченко К.Е., Курилов М.М. Модель формування готовності розрахунку установки ЗУ-23 до виконання завдань за призначенням із використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2021. Вип. 7 (138). С. 109-114.

14. Репіло Ю.Є., Головченко О.В. Модель ведення бойових дій артилерійськими підрозділами під час вогневої підтримки у ході ведення наступальних дій. *Modern Information Technologies in the Sphere of Security and Defense*. 2021. Вип. 1 (40). С. 153-162.

15. Самсонов Ю.В., Ярещенко О.А. Сутнісні характеристики, критерії та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до дій у складі бойових розрахунків ПТРК в системі професійної освіти із використанням засобів СФП. *Актуальні проблеми розвитку службово-прикладних, традиційних та східних одноборств*. 2020. № 15. С. 49-61.

16. Закон України «Про Національну гвардію» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 17, ст.594). 2014. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/876-18> (дата звернення: 10.04.2022).

17. Пістряк П.В., Марков О.В., Афанасєв В.В., Самсонов Ю.В., Соколовський В.В. Робоча програма навчальної дисципліни «Бойове застосування озброєння» (25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону) : роб. прог. навч. дисц., 2019. 41 с.

18. Хацаюк О.В. Робоча програма навчальної дисципліни ЦПП 14 «Спеціальна фізична підготовка» (25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону) : роб. прог. навч. дисц., 2018. 44 с.

19. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 2006. 542 с.

20. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник української мови : навч. посібн., 2004. 1440 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕРМІНОЗНАВСТВО» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

PECULIARITIES OF TEACHING THE DISCIPLINE «TERMINISTICS» FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF DISTANCE EDUCATION

Стаття присвячена огляду питань, що стосуються сучасного стану та перспектив організації дистанційної освіти в Україні. Подано дефініцію концепту електронного дистанційного навчання, виокремлено переваги та потенційні недоліки, з якими стикаються освітяни при навчанні в онлайн режимі. Розкрито властивості дистанційного навчання та охарактеризовано його риси: гнучкість, модульність, паралельність, економічність, технологічність. У схематичній формі запропоновано оцінити переваги відкритої освіти, де чинне місце займає дистанційна форма навчання. Здійснено короткий огляд потенційних можливостей засобів організації дистанційного відеозв'язку, зокрема зовнішніх платформ Skype, Microsoft Teams, Zoom, Google Meet. Наголошено на зміні сучасної парадигми викладання, яка тяжіє в сторону комунікативної взаємодії.

Розкрито алгоритм та принцип творення контенту із застосуванням потенціалу Microsoft (Word, Excel, OneNote, Power Point, Power B) та Google Suite for education (Gmail, Google Drive, Google Slides, Calendar). Встановлено, що сервіси Google мають широке функціональне значення для розвитку та оптимізації освітньої галузі. Окреслено можливості MOODLE як віртуального освітнього осередку, зокрема через механізм створення груп, для кожної з яких буде доступний власний контент та встановлення залежності одного інформаційного блоку від іншого. Термінознавство, як дисципліна, повною мірою адаптована до викладання в рамках онлайн процесу, але вимагає від викладача якісної підготовки навчально-методичного контенту, в тому числі, що стосується дизайну і способу подачі інформації засобами цифрових технологій. Запропоновано оптимальні способи інтегрування різних програм в навчальний процес та подано рекомендації відносно можливості застосування окреслених інструментів при викладанні дисципліни «термінознавство» для студентів ВНЗ. Визначено переваги дистанційного навчання із організаційної точки

зору та окреслено перспективи подальших наукових пошуків.

Ключові слова: дистанційна освіта, цифровізація, менторство, термінознавство, навчальний контент, модульність, інформаційні ресурси.

The article is devoted to the review of issues related to the current state and preconditions of the organization of distance education in Ukraine. The definition of the concept of e-distance learning is given, the advantages and potential disadvantages that educators face when learning online are highlighted. The properties of distance learning are revealed and its features are characterized: flexibility, modularity, parallelism, economy, manufacturability. In a schematic form, it is proposed to assess the benefits of open education, where the current place is occupied by distance learning. A brief overview of the potential of remote video communication tools, including external platforms Skype, Microsoft Teams, Zoom, Google Meet. Emphasis is placed on the change of the modern teaching paradigm, which tends towards communicative interaction.

The algorithm and principle of content creation using the potential of Microsoft (Word, Excel, OneNote, Power Point, Power B) and Google Suite for education (Gmail, Google Drive, Google Slides, Calendar) are revealed. Google services have been found to be widely used to develop and optimize the education industry. The possibilities of MOODLE as a virtual educational center are outlined, in particular through the mechanism of creating groups, each of which will have access to its own content and establishing the dependence of one information block on another. The optimal ways of integrating different programs into the educational process are proposed and recommendations are given regarding the possibility of using the outlined tools in teaching the discipline "terminology" for university students. The advantages of distance learning from the organizational point of view are determined and the prospects of further scientific research are outlined.

Key words: distance education, digitalization, mentoring, terminology, educational content, modularity, information resources, professional competence, brainstorming, Case-Study, educational process.

УДК 378.018.43
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.16>

Писарська Н.В.,

канд. іст. наук,
доцент кафедри української мови
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

Немерцова О.Е.,

ст. викладач кафедри української мови
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

Чернявська С.М.,

канд. іст. наук, доцент,
завідувачка кафедри української мови
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

Актуальність теми. Однією із нових, щонайбільш затребуваних форм навчання є дистанційна освіта, можливість впровадження якої є результатом розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Зміна парадигми освітнього процесу та основних підходів до методики викладання обумовлена низкою соціально-політичних факторів, які включають стрімке поширення коронавірусної хвороби, введення воєнного стану в Україні та відповідні обмеження, які виходять із вказаного. Попередньо, на цьому наголошували у наукових

розвідках такі вчені-теоретики як Андрусенко Н. В. [1], Биков В. Ю. [2], Самолук Н. [7], Ушкаленко І. М., Зелінська Ю. С. [8] та інші. У наукових колах активно напрацьовуються методичні рекомендації та окреслюються перспективи використання практичних напрацювань та ІТ-рішень для забезпечення безперервного освітнього процесу як для школярів, так і студентів вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ). Більше того, задля форсування даного процесу, апробації засобів навчально-методичного забезпечення, проведення експертної

роботи за вказаним напрямком, координації діяльності закладів вищої освіти (ЗВО) із інтеграції та розвитку дистанційної освіти, підвищення кваліфікації викладачів створено широку, розгалужену систему навчально-методичних центрів, серед яких Український центр дистанційної освіти (Київ), Інститут дистанційних технологій навчання (Київ), проблемна лабораторія дистанційного навчання (Харків) та інші [7]. Разом з тим, актуальним залишається питання відносно специфіки викладання вузьконаправлених дисциплін, як от у випадку із термінознавством, що досліджує спеціальну лексику за її функціонуванням, формою, походженням, значенням, типологією, а також із позиції творення, упорядкування і використання. Відповідно, **метою** нашої **роботи** є аналіз найбільш оптимальних методів та способів проведення дистанційних занять по термінознавству із студентами ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Мобільність сучасної молоді, мінливість соціального простору обумовила стрімку популярність дистанційної форми навчання серед абітурієнтів. Електронне дистанційне навчання (e-learning) – це вид дистанційного навчання, який передбачає в основному індивідуалізовану взаємодію між організаторами та учасниками навчального процесу як синхронно у часі, так і асинхронно, принципово і переважно вживаючи електронні транспортні системи доставки навчального матеріалу та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Internet/Intranet, ІКТ [2, с. 98-99]. Відповідно, із кожним роком українські ЗВО намагаються розширити спектр освітніх послуг, які надаються навчальним закладом у віддаленому форматі. Разом з тим, брак фінансового, технічного, кадрового забезпечення значною мірою гальмує систему розвитку дистанційної освіти як на загальнодержавному, так і локальному рівнях [8, с. 3]. За таких умов саме викладачі мають проявляти креативність, імпровізувати та організувати проведення занять не менш цікаво, а ніж в офлайн режимі. Влучно наголошує Е. Яценко та І. Левандовська: «на вимогу часу в освіті зростає попит на професійних тьюторів, фасилітаторів, менторів, тренерів, коучів, які вміло використовують принципи і технології педагогіки співробітництва» [10, с. 126]. Відповідно, модифікується не лише сама структура навчального процесу, але й відносини в системі «викладач – студент», де перший сприймається більшою мірою як наставник, головна задача якого – правильно скоординувати свою аудиторію. Порівняно із іншими формами навчання, які наразі активно практикуються ЗВО, дистанційна освіта характеризується низкою відповідних переваг, які фактично і відображають його риси. Мова йде про: гнучкість освіти – відсутня потреба у визначенні регулярного графіку проведення занять, освітяни самостійно встановлюють зручний для себе час та місце,

звідки їм краще отримувати нові знання, вільні у виборі ЗВО із будь-якого куточку світу, у випадку, якщо він володіє ресурсом для організації дистанційної освіти. За таких умов розкривається ще одна властивість – паралельність – можливість поєднувати освіту без відриву від іншого виду діяльності (роботи, хобі); модульність є ключовим принципом дистанційного навчання. Курс формує уявлення про предметну область, а складається із окремих модулів, максимально адаптованих до потреб і рівня знань студентів; економічність, яка забезпечується за рахунок більш доступних цифрових ресурсів, передбачає уніфіковане та концентроване представлення інформації, зниження фактичних матеріальних затрат для підготовки спеціалістів без впливу на якість освіти. Навпаки, прогнозується, що в такий спосіб навчання оптимізується за рахунок можливості залучення кращого професорсько-викладацького складу, включення до програми кращих дидактичних матеріалів, розробки оптимальних способів контролю знань студентів; технологічність. Сучасну людину не можливо уявити без взаємодії із інформаційним простором в мережі Інтернет. Доступність необхідних відомостей та оперативність у наданні результатів – дві ключові властивості, які спонукають освітян щоденно вдаватися до допомоги, яку пропонує Всесвітня павутина [1, с. 8-9]. Кількість переваг над ймовірними недоліками, безперечно, домінує, проте не можемо залишити осторонь ймовірні труднощі, з якими мають справу студенти ВНЗ, навчаючись в онлайні. Відсутність реального контакту із здобувачами освіти ускладнює перевірку авторства роботи, відповідно остаточний контроль дійсного рівня знань відбувається на очній сесії. Тривала освіта без фактичної взаємодії між викладачем та студентом пригнічує в останнього здатність вступати в активну дискусію, правильно аргументувати та відстоювати свою позицію. Відповідно, за таких умов особливу роль відіграє мотиваційний компонент та самодисципліна. Застосування систем електронного навчання покликані реалізувати один із головних принципів сучасної освіти – принцип відкритості. Серед універсальних систем дистанційного навчання, які забезпечують відео- та аудіо комунікацію в режимі реального часу виділяємо зовнішні платформи Skype, Microsoft Teams, Zoom, Google Meet. Перед початком занять, викладачі створюють віртуальну кімнату на обраному ресурсі, надсилають запрошення для участі у конференції студентам. Значної популярності в період пандемії набула програма Zoom, що забезпечує проведення синхронії зустрічі через ноутбук, мобільний телефон, персональний комп'ютер, планшет. Єдина проблематика, з якою стикаються користувачі безкоштовної версії – це лімітованість у часі: не перевищує 40 хв. Безперечно, одна із функціональних переваг

Zoom – це можливість транслювати не лише інформацію з екрану, але й показувати дані через інтерактивну дошку, робити доступним для аудиторії звук від комп'ютера оратора. Режим «робочого столу» корисний при проведенні занять із технічних дисциплін, в тому числі для майбутніх ІТ-спеціалістів, адже дозволяє наочно показувати як працювати із певними програмами, вирішувати задачі тощо. Zoom передбачає функцію запису заняття з можливістю повторного перегляду. Паралельно із конференцією, для оперативного обміну відомостями надана можливість обміну повідомленнями приватно, або із доступом для перегляду кожним учасником. Алгоритм роботи із Google Meet для організації відеоконференції не викликає труднощів у користувачів, основна умова – мати акаунт Gmail. Google Meet функціонує на заміну ресурсу Hangouts, підтримує всі пристрої із підключеним Інтернетом (Android, iPhone або iPad) проте є більш оптимальним з точки зору потенційних можливостей. Зокрема, дозволяє проводити необмежену кількість зустрічей із студентами, колегами, однокласниками. Вбудована технологія розпізнавання мовлення дозволяє слідкувати за перебігом дискусії. Груповий чат дає змогу обмінюватися повідомленнями, файлами, посиланнями; кожен новий учасник, який долучився до зустрічі, в праві переглянути повідомлення з моменту приєднання, попередні не будуть для нього доступні. Функція «піднятої руки» дисциплінує студентів та не дозволяє перетворити навчальний процес в онлайн-режимі на хаос. З позиції Хомік О. та Савчук Н., більш досконалим ресурсом є Microsoft Teams, що включена до пакету Office 365, так як він підходить і для студентів із обмеженими можливостями, в тому числі – з порушенням зору [9, с. 186]. Єдина платформа, яка здатна повною мірою використати все різноманіття функцій Microsoft Office, дає змогу учасникам робочої групи публікувати загальні документи, новини, підключати онлайн сервіси, проводити цікаві конференції. Вбудовані додатки Word, Excel, OneNote, Power Point, Power B та інші завжди знаходяться у розпорядженні користувача. З-поміж звичних додатків вважаємо за доцільне звернути увагу на хмарний сервіс хостингу файлів OneDrive, за допомогою якого здійснюється обмін навчальним матеріалом між освітянами. Керуванням правом доступу може визначити коло осіб, для яких доступний для перегляду контрентний файл, тека, презентація. OneDrive зручний у використанні при модульному навчанні, адже дає змогу задіяти різний файловий контент: опитування та тести для перевірки пройденого матеріалу; посилання на ресурси, розміщені в мережі Інтернет; текстові документи та електронні таблиці (в тому числі для спільного редагування); зовнішні додатки. Для викладачів будь-якої дисципліни досить гостро

постає питання відносно способів творення якісного навчального контенту, доступ до якого можливо забезпечити із будь-яких пристроїв. Важливою вимогою, яка іде поруч із змістовним наповненням, стало творення і систематизація даних у такий спосіб, щоб інтерфейс і дизайн були не менш цікавими для перегляду студентами, а ніж сам матеріал. Інтеграція відеоматеріалу із відеохостингу YouTube, включення складних схем і графіків, анімовані уроки, інші види мультимедіа – всі ці параметри доступні при застосуванні Microsoft Sway у підготовці та проведенні лекції / семінару. Хоча деякі теоретики визначають Microsoft Sway як альтернативу PowerPoint, слід наголосити, що функціональний спектр першого ресурсу більш ширший. Розробники програми відступили від класичних слайдів і сторінок книжкового формату та перейшли до параметрів web-сторінки із оптимізованим сенсорним веденням та спрощеною зміною локації елементів. Вбудовані хмарні служби не лише спрощують пошук даних, але й забезпечують автоматичне збереження документу. Як і в інструментах Google, Microsoft пропонує використовувати Forms для підготовки анкет, проведення тестування та акумуляції результатів у формі діаграм, окремо узагальнених відповідей. Програма пропонує можливість експорту отриманих даних до Microsoft Excel для їх більш детального аналізу. Разом з тим, не слід обмежуватися виключно вищепереліченими ресурсами, адже компанія Google створила цілий набір безкоштовних додатків, корисних для навчання, в тому числі, студентів ВНЗ – G Suite for education. Наявність єдиного акаунту дає доступ до роботи із електронною поштою Gmail, проведення відеоконференції із використанням Google Meet, збереження фалів і надання до них доступу необмеженому колу користувачів – Google Drive, створення розкладу і систематизація запланованих занять в Google Calendar, розробка та демонстрація презентацій Google Slides тощо. З-поміж основних систем дистанційного навчання слід виділити особливо популярний в Україні ресурс MOODLE. Простота використання та лаконічно сформульована форма інсталяції не викликає у користувачів суттєвих проблем у роботі з ресурсом. Потенціал програми широкий, включає: доступ до навчальних матеріалів для всіх бажаючих на єдиному ресурсі; документування відомостей, отриманих в ході навчального процесу: результати дискусій, обговорень, збереження робіт, лекційних і семінарських відомостей; застосування інструментів поточного контролю досягнень студентів, а також аналіз індивідуальних досягнень кожного студента за результатами вивчення теми курсу; здатність до комплексного аналізу затраченого студентом на опанування матеріалу часу. Інтерфейс MOODLE пристосований для використання більше ніж 70 мовами.

Власне, архітектура ресурсу передбачає самостійне творення контенту викладачем у такий спосіб, який для нього є найбільш прийнятний. Більшою мірою саме за рахунок цього вдається реалізувати різні педагогічні сценарії диференційованого навчання. Перший механізм – це створення груп, для кожної з яких буде доступний власний контент. Наступний спосіб – встановлення залежності одного інформаційного блоку від іншого: не виконавши перше тестування, студент не зможе ознайомитися із матеріалами чи контрольним завданням по другому модулю. Такі маневрування з доступом можна робити як відносно всього матеріалу, так і окремих його частин чи блоків. На рівні із іншими програмами (Google Classroom, Chamilo, Blackboard Learn), MOODLE значно скорочує потребу затрати часу викладачем на рутинні маніпуляції. Зазначене, відображає особливості організації дистанційної освіти в цілому. Що стосується прикладного аспекту, то для кожної дисципліни викладачі підбирають свої інструментарії, які за технічним функціоналом найбільш адаптовані для подачі інформації, що передбачає модуль (курс) програми. До прикладу, беручи за основу навчальний курс із термінознавства, ми розуміємо, що зазначена дисципліна відноситься до предметів гуманітарного спрямування і, відповідно, потребує комплексної підготовки, щоб не перетворити лекційні заняття у монотонну ромуву викладача. Вступні заняття, де розглядається понятійно-категоріальний апарат курсу, може проводитися із наочною демонстрацією по роботі із відповідними ресурсами. Це онлайн словники, електронні бібліотеки із цифровими каталогами (сайт Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Національної бібліотеки України ім. Ярослава Мудрого, аналогічні е-сторінки зарубіжних ресурсів), сайти термінологічних організацій, що стандартизують терміни на міжнародному рівні (Міжнародна організація зі стандартизації (ISO), Міжнародна електротехнічна комісія (IEC), Британський інститут стандартів, Міжнародний союз телекомунікації (ITU) [3, с. 142]. Питання когнітивного термінознавства, віхи становлення сучасної української терміносистеми слід подавати, більшою мірою, у табличній формі, через режим whiteboard. До прикладу, при підготовці до заняття, предметом огляду якої є огляд вузькогалузевого наукового дослідження, доцільно підготувати презентацію у Canva або Google Slides. Так, дослідження ботанічної термінології в рамках заняття по методиці лінгвістичного описування назв зелених насаджень має супроводжуватися відповідними тематичними зображеннями або короткими відеороликами пізнавального спрямування (блок «цікаво знати»). Досліджуючи питання проблематики і перспектив розвитку мовних форм вираження термінів, інтернаціональних за змістом, варто зосередити увагу на

індивідуальних чи групових завданнях: підготовка спільного проекту, написання есе, презентація по групам. Такий ресурс як Quizlet чи StudyStack досить часто використовується викладачами, адже володіє інтерактивним ігровим аспектом. Зокрема, якщо заняття було більшою мірою спрямовано на поповнення термінологічного запасу студентів, його варто використати для перевірки рівня засвоєння матеріалу. Гнучкість, а разом з тим широкий спектр інструментаріїв, якими оперують в рамках дистанційної освіти, дозволяє їх використовувати і при очній формі навчання.

Висновки. Система електронної освіти (e-learning) – це складний комплекс програм та технологічних рішень, частина яких концентрується на сервері, а частина – на комп'ютерах. Передача даних між сервером та студентом здійснюється через мережу Інтернет. Сервер зазвичай знаходиться в освітній установі і зберігає в собі всю інформацію про курси, що викладаються педагогами, розклад, довідкові матеріали, оцінки студентів та іншу інформацію. Основне завдання e-learning полягає не в тому, щоб витіснити традиційне навчання, а в тому, щоб ефективно інтегруватися в нього. Вочевидь, що за правильної організації саме змішане навчання здатне забезпечити найвищу якість освіти [4]. У цьому випадку завдання із передачі матеріалів курсу, що викладається, можна реалізувати електронними засобами системи, у той час як під час очних зустрічей викладач може сфокусуватися на питаннях студентів, на роз'ясненні складних моментів, організації дискусій. Термінознавство, як дисципліна, повною мірою адаптована до викладання в рамках онлайн процесу, але вимагає від викладача якісної підготовки навчально-методичного контенту, в тому числі, що стосується дизайну і способу подачі інформації засобами цифрових технологій. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у аналізі способів творення нової економічної термінології.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрусенко Н. В. Дистанційне навчання в Україні. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*: матеріали міжвузівського вебінару. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. К.: Атіка, 2009. 684 с.
3. Дзюба М. М., Малевич Л. Д. Використання мережевих ресурсів та для формування термінологічної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 76. № 2. С. 137-151
4. Іващенко В. Сучасне українське теоретичне термінознавство: віхи становлення. *Слов'янське термінознавство кінця ХХ – початку ХХІ століть*. Київ: Жнець, 2018. С. 31-74.
5. Науково-методичні основи впровадження технологій змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: методичний посібник. за заг.

ред. С. П. Касьяна, В. В. Олійника, Л. Л. Ляхоцької; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2018. 311 с.

6. Павленко О.М., Шаров С.В., Москальова Л.Ю., Шарова Т.М., Коваленко А.С. Реалізація дистанційної форми навчання засобами платформи Moodle у процесі підготовки майбутніх філологів. Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 3, С.106-121.

7. Самолюк Н. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. Нова педагогічна думка. 2013. № 1.1. С. 193

8. Ушкаленко І. М., Зелінська Ю. С. Дистанційна форма навчання у вищих навчальних закладах України та інших країнах світу. Ефективна економіка. 2018. С. 1-7.

9. Хомік О., Н. Савчук, «Ефективність електронних освітніх ресурсів для реалізації дистанційного навчання студентів із особливими освітніми потребами (на прикладі LMS MOODLE ТА MICROSOFT TEAMS)», OD. 2021. вип. 35, вип. 4, с. 173–195.

10. Яценко Е., Левандовська І. Дистанційна освіта в освітній діяльності вищої школи: виклики часу. Педагогіка. № 1, 2021. С. 124-134.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ «ІННОВАЦІЙНІСТЬ» У ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

FORMING OF KEY COMPETENCE "INNOVATION" AMONG PUPILS WITH PHYSICAL EDUCATION TOOLS

У статті розкриваються питання, пов'язані із шляхами впровадження ключової компетентності «Інноваційність» у фізичне виховання школярів закладів загальної середньої освіти. Окреслено педагогічні ситуації та методичні прийоми, які учителі фізичної культури можуть використовувати під час урочної форми та в поза навчальний час. На основі модульної контрольної роботи, яка є обов'язковою складовою програми курсів підвищення кваліфікації «Модернізація шкільного фізичного виховання в умовах нової української школи» для учителів фізичної культури, що проводяться на базі Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, виокремлено шляхи впровадження цієї ключової компетентності за допомогою засобів фізичного виховання. Учителі фізичної культури під час курсової перепідготовки (134 осіб, з них: 72 особи вищої кваліфікаційної категорії, що становить 53,74%; 29 осіб – I категорії (21,64%); 12 – II категорії (8,96%); 18 – спеціалістів (13,43%); 3 – молодших спеціалістів (2,24%) здійснювали моделювання уроку фізичної культури на основі компетентнісного підходу, уклали педагогічні ситуації та методичні прийоми, за допомогою яких вводили нововведення в різні форми фізичного виховання. Встановлено, що основними шляхами інноваційності у фізичному вихованні є: педагогічні ситуації, що сприяють творчості учнів, здійснюючи постійний пошук нових ідей, вправ, правил, нестандартного інвентарю при виконанні фізичних вправ; педагогічні ситуації, які сприяють досягненню освітніх завдань та розвитку когнітивних здібностей та фізичних якостей; запровадження новітніх варіативних модулів навчальної програми для підвищення інтересу до виконання фізичних вправ; методичні прийоми, які пов'язані з використанням сучасних технічних пристроїв навчання – мультимедійне обладнання, відеоролики з техніки виконання фізичних вправ, що допомагає кращому опануванню навчального матеріалу та застосування з оздоровчою метою фітнес браслетів.

Ключові слова: учителі фізичної культури, інноваційність, педагогічні ситуації, методичні прийоми, учні.

The article describes questions that are connected with ways of implementation key competence "Innovation" into physical education of pupils from general educational establishments. There is shown pedagogical situation and methodic approaches, that can be applied by physical education teachers during lessons and in after-school activities. There were determined ways of implementation of this key competence with physical education tools on the basis of module control work, that is a required component of courses programs of qualification increasing "Modernization of school physical education in terms of new Ukrainian school" for physical educational teachers, that took place in Lviv state university of physical education named after Ivan Boberskyi.

Physical education teachers (134 teachers, among them are 72 of higher qualification (53,74%), 29 teachers of I qualification (21,64%), 12 of II qualification (8,96%), 18 teachers are specialists (13,43%), 3 teachers are younger specialists (2,24%)) during course preparation have performed modelling of physical education lesson on the basis of competence approach, created pedagogical situations and methodic approaches and with it's use they implemented innovations into different forms of physical education.

It was determined, that main ways of innovation in the physical education are pedagogical situations, that promote pupils' creativity when permanently looking for new ideas, exercises, not standardized inventory while performing physical exercises; pedagogical situations, that promote achievement of educational tasks and development of cognitive skills and physical qualities; implementation of new optional modules from studying program in order to increase interest towards performing of physical exercises; methodic approaches that are connected with implementation of modern technical devices for studying – multimedia, videos from technique of how to perform physical exercises, that helps to better obtain studying program and implement fitness bracelets with healing goal.

Key words: physical education teachers, innovation, pedagogical situations, methodic approaches, pupils.

УДК 001.895:796.011.1-053.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.17>

Сороколіт Н.С.,
канд. наук з фіз. вих. і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії та методики
фізичної культури
Львівського державного
університету фізичної культури
імені Івана Боберського

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Освітня реформа «Нова українська школа», яка запроваджена Міністерством освіти та науки України в початкових класах з вересня 2018 року та впроваджується у середні класи з вересня цього року, передбачає зміну парадигми освіти та перехід на компетентнісне навчання. Таке навчання забезпечує реалізацію в освітньому процесі школярів одинадцяти ключових компетентностей, однією з яких є «Інноваційність». Сутність цієї компетентності в тому, щоб сформувати в здобувачів

освіти відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі (клас, школа, громада тощо), формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечують подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади [8, ст. 225]. Окреслюючи основні шляхи впровадження інноваційності у фізичне виховання, ми запропонували це уміння застосовувати інноваційно-оздоровчі технології для покращення фізичного стану; розвивати варіанти ідеї та можливості

створення нових оздоровчих технологій, досліджувати та експериментувати з інноваційними підходами у фізичному вихованні; створювати інноваційні програми індивідуальних фізкультурно-оздоровчих занять. При реалізації ключової компетентності «Інноваційність» учні зможуть усвідомити значення інноваційних технологій у фізичному самовдосконаленні; розумітимуть потребу у впровадженні інноваційних засобів у фізичному вихованні [8, ст. 227]. Тому питання формування знань, умінь та навичок щодо застосування нововведень у фізичному вихованні є актуальним та важливим моментом сьогодення.

Дослідження проведене відповідно до Технічного завдання кафедри теорії та методики фізичної культури Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського (ЛДУФК) за темою: «Теоретико-методичні основи формування освітніх компетентностей, рухової активності, фізичної підготовленості різних груп населення в умовах нових соціальних викликів» (затверджено Вченою радою ЛДУФК від 09.02.2021 р., протокол № 4).

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Питанню запровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти інноваційних технологій, засобів, методів навчання приділяється значна увага серед вітчизняних науковців, управлінців та вчителів практиків. Над теоретичними засадами впровадження інноваційності в заклади загальної середньої освіти працювали: Л. Ващенко, 2006 – досліджувала систему управління інноваційними процесами в школах [1]; К. Гораш, 2021 – окреслила ключову компетентність «Інноваційність» як важливу складову підготовки сучасного вчителя [2, ст. 117]; Т. Грабовська, О. Грабовський, Я. Сивохоп, 2019 у своїх дослідженнях наголошують на важливості застосування інноваційних технологій як основи формування ключових компетентностей учнів [3, ст. 62]; Л.Гриневич, Н. Морзе, М. Бойко, 2020 – окреслили наукову основу для інноваційної компетентності [4, ст. 22]; І. Дичківська, 2004 – провела системні дослідження щодо запровадження інноваційних технологій у вітчизняну освіту [5]; О. Марущенко, 2004 – охарактеризував особливості становлення інноваційної освіти в Україні [7]; Л. Рибалко, 2016 – зосередила увагу в своїх дослідженнях на запровадженні інноваційних підходів як шлях до модернізації змісту освіти [12, ст. 10]; О. Локшина, 2009 – зосередила увагу на впровадженні новітніх підходів в оцінюванні навчальних досягнень учнів [6]. Системні дослідження у запровадженні інноваційності в систему шкільної освіти проведе О.Савченко, 2011–2015 – реалізація компетентнісного підходу як інноваційного ресурсу в навчанні [14, ст. 165] та впливу ключових компетентностей на результат навчання школярів [13, ст. 5]. У фізичному вихованні вагомий внесок

у запровадження нововведень внесла професор Н. Москаленко, 2011–2015, акцентуючи увагу на запровадженні інноваційних технологій в урок фізичної культури [9, 10]; до теоретичної підготовки школярів [11]. Варто зазначити, що попередні наші дослідження [8, ст. 224; 15, ст. 170] спрямовані на шляхах та можливостях запровадження ключових компетентностей у фізичному вихованні.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми запровадження інноваційних підходів, засобів, методів у фізичному вихованні, не достатньо на нашу думку, розкрито питання запровадження ключової компетентності «Інноваційність» у фізичне виховання школярів, учителі мають труднощі із окресленням шляхів впровадження цієї ключової компетентності, мають низький рівень розуміння компетентнісного підходу й потребують додаткового навчання під час курсової перепідготовки.

Формулювання цілей статті (постановка завдань) – укласти педагогічні ситуації, методичні прийоми, з допомогою яких можна ефективно розвивати ключову компетентність «Інноваційність», використовуючи засоби фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для вирішення мети, ми уклали програму курсів підвищення кваліфікації та провели педагогічний експеримент на базі Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського. Під час курсової перепідготовки, учителі фізичної культури, на основі модульної контрольної роботи, яка є обов'язковою складовою програми курсів підвищення кваліфікації «Модернізація шкільного фізичного виховання в умовах нової української школи», намагалися здійснити пошук можливих шляхів впровадження ключової компетентності «Інноваційність» у фізичне виховання школярів.

У розвитку цієї компетентності учителі фізичної культури пропонують використовувати метод ускладнень у виконанні фізичних вправ та зміни правил, спонукають учнів вигадувати свій варіант нової естафети; здійснюють постійний пошук нових ідей при виконанні фізичних вправ та вивченні модулів; використовують нові вправи, інвентар, створюють нові комплекси та програми для заохочення занять фізичною культурою. Це формує в учнів вміння приймати рішення, впроваджувати свої ідей під час виконання завдань; придумати нові правила, які діють до закінчення уроку; використовувати різне нестандартне обладнання та естафети за програмою Всеукраїнського спортивно-масового заходу серед школярів «Cool Games».

Встановлено, що учителі фізичної культури у розвитку цієї ключової компетентності проводять комбіновані уроки, поєднавши два модулі

футбол і баскетбол в одному уроці: ведення та передача у баскетболі, а м'яч закидається у футбольні ворота. Така педагогічна ситуація сприяє і розвитку уваги та координації учнів. Окрім цього учителі впроваджують інноваційні варіативні модулі «Корфбол», «Алтимат фризбі», «Фістбол», «Сквош», «Панна», «Доджбол» та інші.

У гуртковій роботі під час вивчення бадмінтону учителі фізичної культури рекомендують застосовувати міні-сітки, через які учні можуть вдосконалити вміння і навички; для стрибкових вправ використовувати міні-бар'єри та фітнес-резинки.

Розвиток цієї ключової компетентності фахівці з фізичного виховання пропонують поєднувати із застосуванням в уроці фізичної культури мультимедійного обладнання; використання комп'ютерів, фітнес браслетів. Це, на думку учителів, поліпшить якість проведення уроку; дасть можливість учням за допомогою відеороликів, краще зрозуміти техніку виконання фізичних вправ; об'єктивно оцінити реакцію організму учнів на фізичні навантаження.

Учителі переконані, що у розвитку інноваційності необхідно створити для учнів умови для саморозвитку і самовираження, а тому пропонують під час вивчення гімнастики для дівчат вводити в комплекси загально розвивальних вправ елементи сучасних танців та фітнесу, самостійно розробляти такі комплекси під музичний супровід. При цьому пропонують ученицям самим добирати музику.

При вивченні теоретичного матеріалу використовувати інтерактивну дошку і мультимедійний проектор. Пояснення матеріалу відбувається за допомогою презентації, а також відеоматеріалів, які проєктуються на дошку. На домашнє завдання учням задається здійснити пошук і обробку цікавинок на задану тему та презентувати свою роботу.

Використовують нові способи перешикування під час проведення підготовчої частини уроку; впровадження інтерактивних методів роботи на уроці фізичної культури, навчати учнів мислити творчо та креативно.

Серед методичних підходів в оцінюванні навчальних досягнень учнів, учителі фізичної культури пропонують використовувати такі техніки формувального оцінювання, як: світлофор, тижневий звіт, мовні підказки, вимірювання температури, техніку жестів, трихвилинну паузу, міні-огляд, парні форми тренувань, створення «ситуації успіху». Для активізації пізнавального інтересу в учнів старших класів, рекомендують застосовувати педагогічні ситуації, ставлячи навчальне завдання «Я майбутній вчитель» і «Варіативний модуль - який ти?» (учень користуючись власним досвідом здобутим у спортивних секціях, зі статей газет і журналів, інтернету, створює свій власний підхід до проведення одного з видів спорту який, йому імponує, або модуль який входить до навчальної програми, але не проводиться у школі

і в межах 15 хв розкажує і показує його разом з однокласниками). Окрім цього, використовують рухливі психологічні ігри з елементами кольоротерапії та корекції зору.

Ці підходи учителі застосовують з метою зацікавлення учнів; вчать учнів шукати інформацію, думати, креативно мислити. Щоб мотивувати учнів до занять, варто часто використовувати челенджі, флешмоби та квести, пропонувати учням вигадувати власні правила під час проведення гри.

Таким чином, при реалізації ключової компетентності «Інноваційність» учні зможуть усвідомити значення інноваційних технологій у фізичному самовдосконаленні; розумітимуть потребу у впровадженні інноваційних засобів у фізичному вихованні; важливості впливу інформаційних та комунікаційних технологій й пристроїв на здоров'я людини, переваг та ризиків їх застосування, розуміння проблем та наслідків комп'ютерної залежності. Окрім цього, сформована ця ключова компетентність дасть можливість учням реалізувати їхні ідеї, проводити різноманітні підвідні розвиваючі вправи, проявити себе як креативного, творчого лідера.

Висновки. Отже, проведене нами дослідження дає можливість стверджувати, що основними шляхами інноваційності у фізичному вихованні є: педагогічні ситуації, що сприяють творчості учнів, здійснюючи постійний пошук нових ідей, вправ, правил, нестандартного інвентарю при виконанні фізичних вправ; педагогічні ситуації, які сприяють досягненню освітніх завдань та розвитку когнітивних здібностей та фізичних якостей; запровадження новітніх варіативних модулів навчальної програми для підвищення інтересу до виконання фізичних вправ; методичні прийоми, які пов'язані з використанням сучасних технічних пристроїв навчання – мультимедійне обладнання, відеоролики з техніки виконання фізичних вправ, що допомагає кращому опануванню навчального матеріалу та застосування з оздоровчою метою фітнес браслетів.

Перспективи подальших досліджень. Подальші наші дослідження у цьому напрямку будуть спрямовані на пошук шляхів впровадження ключової компетентності «Навчання упродовж життя» у фізичне виховання школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ващенко Л.М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. К., 2006.
2. Гораш К.В. Інноваційність як одна з ключових компетентностей сучасного вчителя. Історія та філософія освіти в незалежній Україні : контрверзи сучасного наукового пізнання : зб. тез всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. уч., 8 червня 2021 р., Київ, Ін-т педагогіки НАПН України / ред. кол.: Тупузов О.М.,

Сисоєва С.О., Дічек Н.П., Култаєва М.Д. та ін. [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2021. С. 117–119.

3. Грабовська Т., Грабовський О., Сивохоп Я. Інноваційні технології навчання як основа і засіб формування ключових компетентностей учнів. Педагогічні інновації у фаховій освіті. Ужгород, 2019. Вип. 10. С. 59–64.

4. Гриневич Л.М., Морзе Н.В., Бойко М.А. Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. Інформаційні технології і засоби навчання, 2020. Том 77. № 3. С. 1–26. DOI: 10.33407/itlt.v77i3.3980.

5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / Київ : Академвидав, 2004. 218 с.

6. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досліджень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу. *Studies in Comparative Education*, 2009. № 2. DOI : 10.31499/2306-5532.2.2009.18073.

7. Марущенко О.А. Становлення інноваційної освіти в Україні : дис. на... к.соціол.н. за спец. : 22.00.04 / Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Харків, 2004.

8. Москаленко Н. В., Сороколіт Н.С., Турчик І.Х. Ключові компетентності у фізичному вихованні школярів в рамках реформи «Нова українська школа». *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15, Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*

(фізична культура і спорт) : [зб. наук. пр.]. Київ, 2019. Вип. 5(113)19. С. 223–228.

9. Москаленко Н.В., Борисова Ю.Ю., Сидорчук Т.В., Лядська О.Ю. Інформаційні технології у фізичному вихованні : [навч. посіб.] / Дніпропетровськ : Інновація, 2014. 128 с.

10. Москаленко Н.В., Власюк О.О., Степанова І.В., Шиян О.В. Інноваційні технології у фізичному вихованні школярів: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Дніпропетровськ : Інновація, 2011. 238 с.

11. Москаленко Н.В., Кожедуб Т.Г. Інноваційні підходи до теоретичної підготовки у фізичному вихованні : [навч. посіб.] / Дніпропетровськ, 2015. 108 с.

12. Рибалко Л.М. Упровадження інноваційних підходів до навчання – шлях модернізації змісту освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 2016. Вип. 31. С. 3–13.

13. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*, 2011. № 8-9. С. 4–8.

14. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Наук. вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 2015. Вип. 33. С. 161–167.

15. Сороколіт Н. Можливості реалізації ключових компетентностей Нової української школи у фізичному вихованні школярів. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2019. № 3. С. 167–174.

ЕЛЕКТРОННІ НАВЧАЛЬНІ КУРСИ З СОЛЬНОГО СПІВУ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

ELECTRONIC TRAINING COURSES IN SOLO SINGING: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

У статті висвітлено переваги та недоліки використання електронних навчальних курсів з сольного співу. Дослідження базується на комплексі загальнонаукових теоретичних методів: аналізу, узагальнення, порівняння, дедукції, педагогічному (констатувальному) експерименті. Автори підкреслюють на важливості практико зорієнтованого навчання майбутніх артистів-вокалістів та на необхідності створення спеціальних умов для цього, серед яких: обладнати шумоізоляційною системою аудиторії, наявність музичних інструментів, звукопідсилюючої апаратури, паперових або цифрових носіїв інформації тощо. На думку авторів, в основі дистанційної освіти має бути врахований «спеціальний підхід» адже впровадження для них ЕНК з фахових дисциплін має містити свою специфіку. Наряду з перевагами ЕНК з теоретичних предметів, структура, особливості розробки, доцільність і форми використання ЕНК з практичних дисциплін потребують попереднього вивчення. Оpubліковано результати індивідуального наукового дослідження, проведеного на кафедрі академічного та естрадного вокалу Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка. З'ясовано, що форми та методи впровадження та використання електронного курсу з вокалу потребують попереднього вивчення. Ця форма роботи більше підходить добре мотивованим студентам, які навчаються в магістратурі. Для вокалістів-першокурсників самостійні заняття будуть малоефективними та можуть призвести до пошкодження голосового апарату. Викладачі, які створили електронні курси з вокалу не можуть нести відповідальність за будь-які негативні наслідки самонавчання студентів. У сучасному світі дистанційне навчання є важливою частиною вищої ланки художньої освіти. Однак, електронні курси по практичним дисциплінам не можуть повністю замінити аудиторне навчання співаків з педагогом та концертмейстером. Таким чином, діяльність викладачів вокального факультету може бути націлена на розробку курсів електронного навчання інформаційного змістового наповнення. Інформація представлена в статті може бути корисна музикознавцям, дослідникам української вищої школи та виконавського мистецтва.

Ключові слова: вища школа, музична освіта, виконавство, співак, вокал, електронний навчальний курс, студент.

The article highlights the advantages and disadvantages of vocal electronic training courses using. The authors of the publication focus on the

modernization of vocal performance and higher music education. The research is based on general scientific theoretical methods: analysis, generalization, comparison, deduction, pedagogical experiment, etc. The authors emphasize the importance of practice-oriented training of young singers as well as the need to create special conditions for them, which include: the presence of the soundproofing system of the audience, musical instruments, sound equipment, paper or digital media and more. According to the authors, the "special approach" should be taken into account in the basis of distance education because the implementation of electronic training courses for them in professional disciplines should have its own specifics. Along with the advantages of electronic training courses in theoretical subjects, their structure, features of development, feasibility and forms of use in practical disciplines require prior study. The analysis of contemporary changes in these areas have been published as well as the results of Tetiana Cherneta's individual scientific study, which was held at the Academic and Pop Vocal Department. The tendencies and prospects of higher music education and performance are considered, the ways of the industry's modernization are outlined. It has been found out that the forms and methods of introducing and using an e-learning course in vocals need a prior study. This form of work is more suitable for well-motivated students pursuing a master's degree. For first-year vocalists self-study will be ineffective and may damage the voice apparatus. Teachers who have created distance courses in vocals cannot bear the responsibility for any negative effects of students' self-study. Nowadays a distance education is an important part of higher education. A music education is not an exception. Theoretical disciplines and their e-learning courses are actively included in the teaching practice. This practice has several positive components in the modern world because of the covid pandemic situation. But the situation with practical disciplines is completely different. Practical e-learning courses are developed and used in the educational process of students of musical specialties, in the first place, for information and demonstration purposes. However, distance courses in practical disciplines cannot completely replace the classroom training of singers with a teacher and a concertmaster. Therefore, the activities of the Vocal Department's teachers can be directed at development of e-learning courses with information content. The information presented in this article may be useful for musicologists, researchers of Ukrainian higher education and performing arts.

Key words: higher school; music education; performance; singer; vocals; e-learning course; student.

УДК 378.018:78[004]:005.336.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.18>

Чернета Т.О.,

канд. мистецтвозн,
доцент кафедри академічного
та естрадного вокалу
Інституту мистецтв Київського
університету імені Бориса Грінченка

Мережко Ю.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри академічного
та естрадного вокалу
Інституту мистецтв Київського
університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Необхідність постійної модернізації вищої освіти у нашу добу інформації, комп'ютеризації та діджиталізації не викликає сумніву. Такі популярні останнім часом освітні явища, як дистанційне навчання

в університетах світу, Moodle середовище вишів, електронні навчальні курси, різноманітні приватні online курси та авторські лекції, вебінари, заняття за допомогою Skype тощо сьогодні втратили статус інновації і стали звичною практикою.

Вищезазначене справедливе і для вищої музичної освіти, невід'ємною складовою якої є музичне виконавство.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Питання становлення вищої музичної освіти та виконавства в Україні розглядалися у працях сучасних науковців: О.Олексюк, Г.Падалки, О. Щолокової та ін.; проблеми підготовки музикантів-інструменталістів цікавили Л. Сбруєву, І. Чистякову, О.Горбатюк тощо; проблеми фахової підготовки майбутніх фахівців з вокального виконавства розкривалися у наукових доробках В. Антонюк, Н. Овчаренко, Л. Василенко, Т. Пляченко та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, до питання необхідності впровадження електронних навчальних курсів в освітній процес вищої школи зверталось небагато науковців, що підтверджує актуальність вибраної теми дослідження, її своєчасність та важливість. Детального обґрунтування потребує необхідність використання електронних навчальних курсів, саме з вокальних дисциплін.

Мета статті – на основі констатувального експерименту зробити висновки про форми та методи наповнення електронних навчальних курсів з дисциплін вокально-виконавського циклу, доцільність їх використання та недоліки впровадження в освітній процес студентів вищої ланки освіти.

Виклад основного матеріалу. Академічна музична освіта та вокальне й інструментальне виконавство не стоять осторонь сучасних тенденцій. На сьогоднішній день музиканти широко використовують новітні технічні засоби у виконавському та освітньому процесах. Професійним сьогоденням естрадних та академічних вокалістів є радіо мікрофони, цифрова звукопідсилююча апаратура, пульти, мікшери, різноманітні цифрові носії інформації, програмне забезпечення для створення музичних композицій, спеціальних ефектів, запису й обробки звуку тощо.

Із розвитком технологій значних змін зазнає сьогодні і сфера освіти, у тому числі мистецька. Київський університет імені Бориса Грінченка не стоїть осторонь сучасних технологій і передових тенденцій в освіті, є активним їх впроваджувачем. Значна увага адміністрації вишу приділяється матеріальній базі і програмному забезпеченню, що відповідають запитам сучасної молоді. Для зручності студентів, що обрали наш університет, на його сайті впроваджено е-портфоліо професорсько-викладацького складу, електронну бібліотеку, систему Moodle-освіти тощо. Електронні навчальні курси (ЕНК) створюються для студентів денної та заочної форми навчання. У цьому напрямі працюють і викладачі кафедри академічного та естрадного вокалу. Втім, методика викладання мистецьких навчальних дисциплін, зокрема вокально-музичних, має свою специфіку.

Фахова підготовка музиканта-вокаліста має практико зорієнтований характер і потребує спеціально створених умов. Насамперед, це проведення індивідуальних занять з викладачем вокалу у супроводі професійного концертмейстера. Крім того, необхідні обладнані шумоізоляційною системою аудиторії, наявність музичних інструментів, звукопідсилюючої апаратури, паперових або цифрових носіїв інформації, існування концертної зали тощо.

Спеціальний підхід має бути в основі і дистанційної освіти вокалістів, впровадження для них ЕНК з фахових дисциплін має містити свою специфіку. Наряду з перевагами ЕНК з теоретичних предметів, структура, особливості розробки, доцільність і форми використання ЕНК з практичних дисциплін потребують попереднього вивчення. Наряду з пошуком дієвих та доцільних форм подання практичного матеріалу в ЕНК з вокалу точилася полеміка щодо відповідальності за голос кожного студента під час дистанційних занять, яка протягом аудиторного навчання співаків цілком «лежить» на педагогах. Очевидним стало питання недостатньої сценічно-виконавської практики у дистанційному навчанні співака. Крім того, триває пошук процентного співвідношення годин навчання студента з викладачем і концертмейстером та за умов роботи в ЕНК.

Вивчаючи сучасні тенденції та сьогоднішню ситуацію у сфері професійного навчання вокалу у вищій школі, в рамках індивідуального наукового дослідження Чернети Т. О. та наукової теми кафедри академічного та естрадного вокалу Інституту мистецтв було проведено анкетування студентів спеціальності «Музичне мистецтво», освітньо-професійної програми «Сольний спів» щодо досвіду та доцільності дистанційного навчання. Майбутнім співакам були поставлені запитання загального характеру про їх інформаційну та віртуальну активність і питання, які стосувалися безпосередньо бажання та готовності студентів користуватися ЕНК з вокальних дисциплін. В анкетуванні взяли участь 33 студенти I-V курсів. Анкета була розроблена у вигляді google-форми.

За результатами відповідей студентів на запитання анкети з'ясовано, що абсолютно всі вони користуються інтернетом та інтернет-послугами (електронна пошта, банкінг, соціальні мережі тощо). 81 % опитуваних мають досвід дистанційного навчання на різних online курсах і тренінгах, переважно у галузі вивчення іноземних мов (46,2 %). Значно менша кількість студентів (31,3 %) брали участь у вебінарах. Декілька з них вивчали англійську мову, психологію, математику, історію за допомогою Skype. Один студент сам проводив заняття з битбоксу, використовуючи цю програму.

Більшість учасників анкетування не знає жодної вітчизняної або зарубіжної вокальної школи, курсів

чи викладачів вокалу online і не цікавилась ними. Тільки деякі студенти (переважно магістранти) змогли назвати зарубіжні освітні організації та викладачів, що працюють у цій галузі: «Freevoice», «Rulada music», «Cherry Porter», Ірина Цуканова, Поліна Гагаріна. 81,3 % молодих співаків не мають досвіду навчання вокалу online. Ті, хто пробував таку освітню форму (15,8 %), написали, що навчатися online можна любителям чи аматорам «для себе», для професійного ж навчання краще займатися з викладачем. Студенти з таким досвідом та без нього з переваг дистанційного навчання вокалу назвали тільки можливість обирати місце і час заняття, тобто їх «мобільність». Втім ефективності такого навчання за десятибальною шкалою вони надали низьку (43,7 %) та середню (50 %) оцінки, вказавши, що «по інтернету якісно навчати і навчатися вокалу не можна». Не готові нести повну особисту відповідальність за результати та наслідки самостійного навчання вокалу online за відеороками, записами розспівок 43,8 % вокалістів. У разі негативних результатів навчання вокалу online (завдання шкоди голосу) учні вважають справедливим ділити відповідальність за це з викладачем, з яким проходили дистанційні заняття.

На необхідності наявності у вищій школі ЕНК з теоретичних дисциплін наголосили 59,4 % анкетованих студентів, уточнивши щодо виключно інформаційної мети їх використання. В ЕНК з практичних дисциплін відчують потребу тільки 21,9 % опитованих, підкресливши при цьому, що заняття «в живу» з викладачем є більш ефективними. Необхідність створення ЕНК з вокалу (для студентів як денного, так і заочного відділення) розділяють лише 9,4 % студентів-вокалістів, вказавши, що він може бути носієм вокального теоретичного матеріалу: будова голосового апарату, робота голосових зв'язок тощо. Крім того, студенти висловили думку, що ЕНК з вокалу, відеозаписи уроків та заняття online не підходять для співаків-початківців (I курс), частково можуть використовуватися бакалаврами (II-IV курси), мають деякі переваги для магістрантів (V-VI курси). У коментарях було зазначено, що навчання за вокальним ЕНК може бути додатковим до основного, і тільки вокаліст з досвідом може продовжити свій професійний розвиток online. 97 % опитованих вважають, що ЕНК з вокалу не можуть повністю замінити заняття з викладачем і концертмейстером у класі навіть на заочній формі навчання. У процентному відношенні, на думку студентів, обсяг занять у класі має бути 80-100 %, переважна більшість з них взагалі не готові займатися вокалом дистанційно, тим паче на контрактній формі навчання.

Чимало вдячних фраз було висловлено студентами на адресу роботи викладачів та концертмейстерів кафедри на аудиторних заняттях з сольного співу. Окремими коментарями було підкреслено

важливу роль концертмейстера на заняттях та під час виступів. Можливість проводити дистанційні заняття вокалу online з викладачем з фаху та наявність ЕНК з вокалу зовсім не приваблює близько половини опитованих.

Під час вступу до Університету хотіли би подивитись на його сайті записи занять викладачів вокалу 62,5 % опитованих, але вирішальним критерієм при виборі вишу, що готує вокалістів, така інформація стала би тільки для 50 % студентів. Обрали наш Університет і вступили до нього, заздалегідь обравши викладача вокалу, тільки 7 осіб. Жодна особа з них не дізналась про нього з сайту чи взагалі з інтернету, скоріше за рекомендацією знайомих: колег, друзів, студентів старших курсів.

Відомо, що професійне виховання артиста-вокаліста полягає не тільки у розвитку вокальної техніки співацького голосу і природних вокальних даних. У живому спілкуванні із викладачем вокалу та концертмейстером студент не тільки вчиться співати, а й оволодіває професійною лексикою, переймає відповідну вищому закладу освіти та мистецькому середовищу манеру спілкування, вчиться створювати художні образи, розкривається як виконавець, інтерпретатор, митець тощо.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що форми та методи впровадження і використання ЕНК з вокалу потребують попереднього вивчення. Така форма роботи більше підходить для достатньо вмотивованих студентів старших курсів, насамперед заочної форми навчання. Для вокалістів-першокурсників самостійні безконтрольні заняття будуть малоефективними і можуть завдати шкоди голосовому апарату. Викладачі, які створили ЕНК з вокалу, не можуть нести особисту відповідальність за ймовірні негативні наслідки самостійного навчання студентів у разі завдання під час його використання шкоди голосу (подібно до ступеню відповідальності лікаря, рекомендації якого порушувалися пацієнтом у процесі лікування). У цьому питанні є розбіжності думок викладачів та студентів.

Усвідомлюємо, що у сучасному світі дистанційне навчання активно входить в мистецьку освіту вищої школи. ЕНК з практичних дисциплін розробляються і застосовуються в освітньому процесі студентів музичних спеціальностей, насамперед, з інформаційно-демонстраційною метою. Втім вони не можуть повністю замінити навчання співаків в аудиторії з викладачем і концертмейстером. Анкетування студентів показало, що тут їх думки та педагогів повністю співзвучні. Тож, на нашу думку, діяльність викладачів кафедри академічного та естрадного вокалу може бути спрямована на запис демонстраційних відеороків для розташування на сайті нашого Університету і більш ефективного пошуку абітурієнтів, розробку ЕНК з інформаційним контентом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект : монографія. Вид. 2-ге. Київ : Українська ідея, 2001. 144 с.
2. Горбатюк О. В. Дистанційна освіта в Україні: особливості та основні проблеми. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 28 (1). 2020. С. 15–25.
3. Мережко Ю. В., Киченко Т. О. Формування навичок самостійної роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія №14 (26). 2019. С. 75–83.
4. Пляченко Т. М. Методика викладання вокалу : навч.-метод. посібник для студентів музичних факультетів. Кіровоград : КДПУ, 2005. 80 с.
5. Офіційний сайт Національної спілки кобзарів України : веб-сайт. URL: <http://kobzari.org.ua/> (дата звернення 25.03.2022).
6. Iryhina S., Sbruieva A., Chystiakova I., <https://www.webofscience.com/wos/author/record/40682878> Chernyakova Z. Implementation of Emotional Intelligence Theory in Future Musical Art Teachers Training. *Tarih Kultur Ve Sanat Arastirmalari Dergisi Journal of History Culture And Art Research*. 2020. T. 9. Vol. 2. P. 50–60.
7. Ovcharenko N., Matveieva O., Chebotarenko O., Koehn N. Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Research. *Tarih Kultur Ve Sanat Arastirmalari Dergisi Journal of History Culture And Art Research*, 2019. T. 8. Vol. 4. P. 166–176.
8. Ovcharenko N., Samoilenko O., Moskva O., Chebotarenko O. Innovative Technologies in Vocal Training: Technological Culture Formation of Future Musical Art Teachers. *Tarih Kultur Ve Sanat Arastirmalari Dergisi Journal of History Culture And Art Research*, 2020. T. 9. Vol. 3. P. 115–126.
9. Eric Whitacre : веб-сайт. URL: <https://ericwhitacre.com/> (дата звернення 03.03.2022).

ПРО ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

ON FORMS OF ORGANIZATION OF TEACHING 5TH-6TH GRADES UKRAINIAN AS A STATE LANGUAGE

У статті акцентовано увагу педагогів на формах організації навчання учнів. Наведено приклади різних визначень зазначеного терміну, запропоновані сучасними науковцями. Наголошено на тому, що для ефективного вивчення української мови учнями 5-6 класів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин важливе усвідомлення учителями різноманітності форм навчання та специфіки кожної з них. Коротко описано класифікації форм навчання, виявлені автором статті у результаті науково-методичних джерел та публікацій вчених у наукових виданнях. Крім того йдеться про розрізнення понять «форма навчання» й «форма навчальної діяльності учнів». Зокрема друге поняття трактується як видове для першого. У статті також детально розглянуто форми навчання та форми навчальної діяльності учнів, запропоновано їх короткий опис. Проаналізовано відображення форм навчання та форм навчальної діяльності учнів у чинних документах з питань освіти, які регулюють процес навчання у закладах загальної середньої освіти, вивчення української мови у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. Описано особливості застосування форм навчання та навчальної діяльності здобувачів освіти для вивчення української мови учнями 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, також перелічено відповідні умови, дотримання яких сприятиме ефективному засвоєнню державної мови. Зокрема уміщено міркування про специфіку застосування в освітньому процесі форм навчання та навчальної діяльності учнів в умовах білінгвізму, необхідність урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів 5-6 класів.

Ключові слова: форми навчання, форми навчальної діяльності учнів, організація навчання, навчання української мови, навчання учнів 5-6 класів, вивчення державної мови у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.

The article focuses the attention of teachers on forms of the organization of teaching students and provides examples of different definitions of the term phrase suggested by modern researchers. It emphasizes the importance of teachers' awareness of diversity of the forms of teaching and their specifics for teaching the students of 5th-6th grades with the languages of national minorities as main languages of teaching. The article briefly describes different classifications of the forms of teaching, brought to light by the author based on the results of the studying scientific and methodological sources and publications in scientific journals. Apart from that it explores the differentiation between the terms "form of teaching" and "form of students' learning". In particular, the second term is defined as a category of the first one. This article explores in great detail the forms of teaching and the forms of students' learning and offers their short description. It analyzes the reflection of the forms of teaching and the forms of students' learning in current documents regulating education in secondary education institutions and teaching Ukrainian in secondary education institutions with languages of national minorities as the main language of teaching. This article describes the specifics of application of the forms of teaching and the forms of students' learning of 5th-6th grade students of secondary education institutions with languages of national minorities as the main language of teaching and enumerates the necessary conditions adherence to which promotes effective acquisition of the state language. In particular, the article contains considerations of application in the process of education, the forms of teaching and the forms of students' learning in conditions of bilingualism with the consideration of the age specifics of 5th-6th grade students.

Key words: forms of teaching, forms of students' learning, organization of learning, teaching Ukrainian, teaching 5th-6th grade students, teaching the state language in secondary education institutions with languages of national minorities as the main language of teaching.

УДК 373.5.091.31*кл5/6:811.161.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.19>

Шевчук Л.М.,
канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник,
відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Для ефективного вивчення української мови у 5-6 класах закладів з навчанням мовами національних меншин важливе усвідомлення учителями різноманітності форм навчання учнів та специфіки кожної з них. Водночас необхідним є чітке розрізнення педагогами понять «форма навчання» та «форма навчальної діяльності учнів». Уміле застосування різних форм навчальної діяльності здобувачів освіти також потребує окремої уваги та детального розгляду. Окремої уваги заслуговує розгляд особливостей та умов застосування в освітньому процесі форм навчання та навчальної діяльності учнів для ефективного вивчення української мови як державної мови. Особливо актуальний розгляд проблеми в умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тлумачення поняття «форма організації навчання» (форма навчання) запропоноване у публікаціях таких вчених як Н. Мойсеюк, В. Бондаря, І. Зайченка, Б. Лихачова та ін. Зазначені науковці пропонують власні класифікації форм організації навчання. Окремі дослідники (І. Зайченко, Ю. Мальований) пишуть про розрізнення понять «форма організації навчання» та «форма організації навчальної діяльності учнів».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У науковій та навчально-методичній літературі уміщено опис форм навчання, їх класифікації, утім бракує розгляду зазначеного поняття із врахуванням специфіки

білінгвізму, особливостей вивчення української мови як державної під час адаптаційного циклу базової середньої освіти.

Мета статті – розгляд основних аспектів та специфіки застосування форм навчання та навчальної діяльності здобувачів освіти у процесі вивчення учнями 5-6 класів української мови як державної мови.

Виклад основного матеріалу. У 2017 році набув чинності Закон України «Про освіту», у якому мовою освітнього процесу визначено українську мову (як державну мову). Разом з тим, у статті 7 зазначено, що «особам, які належать до національних меншин України, гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини». Деяко по-іншому визначено права для осіб, які належать до корінних народів, – здобуття дошкільної і загальної середньої освіти рідною мовою.

У 2019 році було затверджено Дорожню карту з імплементації статті 7 Закону України «Про освіту».

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» знаходимо аналогічні твердження:

- щодо мови освітнього процесу у закладах загальної освіти – це державна мова (тобто українська мова), вивчення української мови відбувається згідно із чинними державними стандартами;
- кожному здобувачеві освіти гарантується право на засвоєння змісту повної загальної середньої освіти української мови;
- особам, представникам національних меншин України, надається право здобувати початкову освіту рідною мовою у державному, комунальному чи корпоративному закладі освіти;
- особам, які належать до корінних народів України, гарантоване право на отримання повної загальної освіти рідною мовою у закладах різної форми власності (державних, комунальних чи корпоративних).

Водночас щодо 5-6 класів інформація щодо мови навчання для учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин відповідно Закону України «Про повну загальну середню освіту» різниться таким чином:

1) рідна мова осіб є офіційною мовою Європейського Союзу, – у 5 класі учні навчаються українською мовою не менше 20 відсотків часу; у 6 класі, і кожному наступному класі, передбачено поступове збільшення згаданого обсягу; необхідний результат у 9 класі – 40 відсотків;

2) «особи, які належать до інших національних меншин України, здобувають у державних, комунальних чи корпоративних закладах освіти базову та профільну середню освіту державною мовою в обсязі не менше 80 відсотків річного обсягу навчального часу» [5].

Уточнимо, що для учнів – представників національних меншин та корінних народів України надається можливість для навчання рідною мовою поряд з державною мовою. Якою мовою (державною чи рідною) учні вивчають ті, чи інші предмети, зазначають в освітній програмі закладу загальної середньої освіти. Важливі та необхідні фактори для врахування – це вимоги державного стандарту та особливості мовного середовища.

У Законі України «Про освіту» уміщено інформацію про основні форми здобуття освіти (таблиця 1):

Водночас у Законі України «Про освіту» уточнено, що «особа має право здобувати освіту в різних формах або поєднуючи їх» [6]. Для вивчення української мови як державної (у нашому випадку, – учнів 5-6 класів) можливе в умовах інституційних форм здобуття освіти, – очної денної, дистанційної (у зв'язку із COVID-19 для дотримання карантину, під час воєнного стану в Україні дистанційне навчання досить поширене); індивідуальної форми, – екстернатної, домашньої, педагогічного патронажу.

Розгляд поняття «форма організації навчання» («форма навчання») потребує насамперед з'ясування сутності терміну «форма», який у довідкових виданнях [2; 9] трактують таким чином: «будова», «спосіб організації», «зовнішній вияв ... , пов'язаний з його сутністю, змістом».

Неля Мойсеюк, опираючись на те, що слово «форма» у перекладі з латинської мови означає «зовнішній вигляд», пише, що «форма у навчанні означає зовнішню сторону упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності учителя і учнів, спрямованої на розв'язання завдань навчання» [8].

На думку Володимира Бондаря, «форма організації навчання» – це зовнішнє вираження «узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку та певному режимі» [1, с. 122].

За Іваном Зайченком, форма навчання – це «спеціальна конструкція процесу навчання» [4, с. 195], процес взаємодії педагога з учнями, їхнього спілкування у процесі навчальної діяльності, внутрішня організація змісту навчання. На характер взаємодії впливає зміст, методи й засоби навчання, види діяльності здобувачів освіти.

У довідковому виданні «Енциклопедія освіти» (за редакцією Василя Кременя [3]) знаходимо твердження, що форми організації навчання визначають «яким чином має бути організовано процес навчання, ... зумовлюють, зокрема, часовий і організаційний характер зовнішнього виявлення функцій учителя і учнів у процесі навчання, порядок спілкування ... суб'єктів навчального процесу та ін.» [3, с. 965].

Про спілкування й співпрацю учнів у трактуванні поняття «форма навчання» пише також Борис Ліхачов. На його думку, це «цілеспрямована, чітко

Основні форми здобуття освіти [6]

№ з/п	Форми здобуття освіти		Опис способу організації навчання
1.	інституційна	очна (денна, вечірня)	ґрунтується на безпосередній участі учнів в освітньому процесі
		заочна	передбачає поєднання очної форми освіти (короткочасні сесії) і самостійного оволодіння здобувачами освіти навчальним матеріалом між сесіями
		дистанційна	здійснюється індивідуалізовано, забезпечується завдяки «опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [6]
		мережева	здобуття освіти відбувається завдяки участі у навчальній діяльності різних суб'єктів освітньої діяльності, взаємодія яких відбувається на договірних засадах.
2.	індивідуальна	екстернатна	оволодіння навчальним матеріалом відбувається самостійно, відповідно до чинного законодавства здійснюється перевірка й оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, присудження освітньої кваліфікації
		сімейна (домашня)	організацією навчальної діяльності займаються батьки, перевірка й оцінювання здобутих учнями результатів, присудження освітніх кваліфікацій відбувається відповідно до чинного законодавства
		педагогічний патронаж	застосовується для «засвоєння освітньої програми здобувачем освіти, який за психофізичним станом або з інших причин, визначених законодавством, зокрема з метою забезпечення доступності здобуття освіти, потребує такої форми» [6]
		на робочому місці	оволодіння освітньою програмою організовують безпосередньо на виробництві, превалює практичне навчання під керівництвом фахівців-практиків (застосовується професійно-технічної та передвищої освіти)
3.	дуальна		навчання здобувачів освіти у закладах поєднують із навчанням на робочих місцях

організована, змістовно насичена і методично оснащена система пізнавального і виховного спілкування, взаємодії, стосунків учителя з учнями», для реалізації якої характерна єдність (до того ж органічна) організації змісту, змісту і засобів навчання, що забезпечує засвоєння учнями знань, формування умінь і навичок, виховання моральних якостей, розвиток психічних процесів, та, водночас, професійне зростання педагога [7, с. 397].

В. Бондар поділяє форми організації навчання на такі групи (залежно від місця здійснення навчальної діяльності):

- навчальний заклад, – урок, факультатив, консультація, семінар та ін.;
- поза закладом освіти, – екскурсії, конкурси, гуртки, заняття у закладах позашкільної освіти тощо;
- вдома, – самопідготовка.

І. Зайченко наводить приклад класифікації форм організації навчання (яку, разом з тим, вважає не достатньо науковою), в основі якої такі критерії як місце (де здійснюється навчальна діяльність), кількість учнів, тривалість роботи. Перелічені критерії зумовлюють «індивідуальні, індивідуально-групові, колективні, класні та позакласні, шкільні та поза-шкільні» форми навчання [4, с. 197].

Неля Мойсеюк [8] класифікує форми організації навчання за різними критеріями (таблиця 2).

У науково-методичних джерелах знаходимо твердження щодо розрізнення понять «форма навчання» та «форма навчальної діяльності учнів». І. Зайченко, опираючись на напрацювання Ю. Мальованого, пише розкриття поняття «форма навчання» через сутність таких понять: «система навчання», «форма навчального заняття», «форма навчальної роботи учнів на занятті». Перше поняття охоплює такі аспекти: «розподіл навчального матеріалу за роками та протягом року; місце навчання; контингент учнів; обсяг навчальних занять залежно від вікових та індивідуальних особливостей учнів; засоби навчання; пріоритетні форми навчальних занять; відповідну роль учителя в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів тощо» [4, с. 195]. Для «форми навчального заняття» характерне визначення (залежно від рівня самостійності учнів та обраних засобів навчання) превалюючих видів навчальної діяльності учнів, специфікою здійснення педагогом навчальної діяльності здобувачів освіти. Щодо третього поняття, на нашу думку, необхідно чітко усвідомлювати, що поняття «форма навчальної діяльності учнів» є окремим аспектом сутності поняття «форма організації навчання» («форма навчання»). Юрій Мальований уточнює, що «форма

навчальної діяльності учнів» може мати індивідуальний або колективний характер. Різноманітність способів реалізації на практиці форм навчальної діяльності учнів виявляється у тому, що індивідуальну навчальну діяльність можливо здійснювати в умовах індивідуальної роботи, групової або фронтальної; колективну – групової роботи або фронтальної.

Добираючи форми організації навчання, навчальної діяльності учнів необхідно мати на увазі, що 5-6 роки навчання – це перший, адаптаційний цикл базової середньої освіти. Водночас необхідно враховувати специфіку білінгвізму, – спорідненість / неспорідненість мов, рівень володіння українською мовою (та, разом з тим, рівень знань, умінь і навичок з рідної мови), особливості мовного середовища. Освітній процес необхідно організувати «з урахуванням вікових особливостей, фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей, їхніх особливих освітніх потреб» [5].

Висновки. Для ефективного вивчення української мови як державної у 5- класах необхідне чітке усвідомлення педагогами сутності понять «форма організації навчання» та «форма організації навчальної діяльності учнів», різноманітності та умов, необхідних для дотримання для їх оптимальної реалізації. На вибір форм організації навчання й організації навчальної діяльності учнів впливають такі фактори як вікові та індивідуальні особливості здобувачів освіти. Разом з тим, важливий фактор – це особливості білінгвізму, на які суттєво впливає імплементація Закону України «Про освіту», інші нормативні документів, що визначають зміст освіти та регулюють організацію освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь : ВФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Енциклопедія освіти / головн. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
4. Зайченко І.В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Освіта України, КНТ, 2008. 528 с.
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст.226). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
6. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Лихачев Б.Т. Педагогіка. Курс лекцій. / Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт-М, 2001. 607 с.
8. Мойсеюк Н. Педагогіка. URL: <https://pidru4niki.com/12570107/pedagogika/pedagogika>
9. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Т. 4. Київ : Аконті, 1998. 910 с.
10. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
11. Полетило С. А. Групповая учебная деятельность учащихся в теории и практике обучения физике (на материале молекулярной физики и электродинамики) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Киев, 1987. 240 с.
12. Форми навчання в школі / Ю. І. Мальований та ін.; за ред. Ю. І. Мальованого. Київ : Освіта, 1992. 160 с.

ЧИННИКИ ВИБОРУ ВЧИТЕЛЕМ КОМУНІКАТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ

FACTORS OF TEACHER'S CHOICE OF COMMUNICATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES

У статті досліджується питання вибору вчителем комунікативних педагогічних стратегій. Ця проблема актуалізується з прийняттям Професійного стандарту вчителя, у якому прописані професійні функції вчителя, більшість з яких пов'язані з налагодженням комунікації педагога з різними суб'єктами освітнього процесу, а також документів, які унормовують реформування освіти. Метою статті є визначення чинників вибору учителем педагогічних стратегій спілкування з суб'єктами освітньої взаємодії. Автором сформульовано дефініцію «комунікативна педагогічна стратегія» як загальний намір досягнення мети мовленнєвої діяльності в певній комунікативній ситуації та планування мовленнєвих дій, ресурсів відповідно до мотивів, потреб, установок суб'єктів освітнього процесу. Автор також виокремлює педагогічну тактику як сукупність послідовних дій педагога та мовленнєвих прийомів відповідно до поставленої освітньої цілі у певній ситуації взаємодії з суб'єктами навчання.

Представлено чотири категорії чинників, які впливають на вибір учителем комунікативної стратегії: інституційні, особистісні, соціальні, професійні.

Інституційні визначаються державними документами. Чинні документи мотивують учителя будувати суб'єкт-суб'єктні стосунки і, зрештою, вибрати відповідні комунікативні стратегії, які спрямовані на розкриття та розвиток здібностей, талантів і можливостей кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

Особистісні чинники визначаються врахуванням особистісних характеристик суб'єктів навчання, їхніх конкретних цілей, інтенцій як адресата, так і адресанта мовлення, цінностей учасників спілкування.

Соціальні чинники визначають контекст, у якому відбувається комунікативна взаємодія. Зокрема, це виклики, пов'язані з упровадженням дистанційного навчання, воєнною російською агресією, пошуком ресурсів для покращення спілкування.

Професійний чинник обумовлює можливість педагога будувати спілкування відповідно до власної комунікативної компетентності, знання психолого-вікових особливостей своїх співрозмовників, уміння використовувати техніки роботи з командами, ненасильницької комунікації тощо.

Запропоновано класифікацію власне комунікативних педагогічних стратегій, виокремлено управлінські, стратегії взаємодії, інформаційні, оцінювальні.

Ключові слова: комунікативна стратегія, комунікативна тактика, суб'єкти навчання,

освітня взаємодія, професійні функції педагога.

The article investigates the issue of teachers' choice of communicative pedagogical strategies. This problem is actualized with the adoption of the Professional Standard for Teachers, which prescribes the professional functions of teachers, most of which are related to the communication of teachers with various actors in the educational process, as well as documents governing education reform. The purpose of the article is to determine the factors of teacher's choice of pedagogical strategies for communication with the subjects of educational interaction.

The author formulates the definition of "communicative pedagogical strategy" as a general intention to achieve the goal of speech activity in a particular communicative situation and planning speech actions, resources in accordance with the motives, needs, attitudes of the subjects of the educational process. The author also singles out pedagogical tactics as a set of consistent actions of the teacher and speech techniques in accordance with the educational goal in a particular situation of interaction with the subjects of learning.

There are four categories of factors that influence the teacher's choice of communication strategy: institutional, personal, social, professional.

Institutional are determined by state documents. Current documents motivate teachers to build subject-to-subject relationships, and ultimately to choose appropriate communication strategies that aim to uncover and develop each child's abilities, talents, and abilities through a partnership between teacher, student, and parent.

Personal factors are determined by taking into account the personal characteristics of the subjects of education, their specific goals, the intentions of both the addressee and the addressee of speech, the values of the participants.

Social factors determine the context in which communicative interaction takes place. In particular, these are the challenges associated with the introduction of distance learning, Russia's military aggression, and the search for resources to improve communication.

The professional factor determines the teacher's ability to build communication in accordance with their own communicative competence, psychological awareness and age characteristics of their interlocutors, the ability to use techniques of teamwork, non-violent communication and more.

The classification of actually communicative pedagogical strategies is offered.

Key words: communicative strategy, communicative tactics, subjects of education, educational interaction, professional functions of a teacher.

УДК 37.06:316.77

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.20>

Шуневич О.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри методики викладання
навчальних предметів
Комунального закладу
«Житомирський обласний інститут
посліпдипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Новий Професійний стандарт, що врегульовує діяльність учителя в сучасних умовах, декларує зміну підходів до загальних і професійних компетентностей, що передбачає виконання вчителем визначених

цим документом трудових функцій [1]. Більшість із цих функцій пов'язані з налагодженням комунікації педагога з різними суб'єктами освітнього процесу: учнями, іншими педагогами, адміністрацією, батьками, представниками місцевої спільноти.

Водночас на сьогодні одним з *наскрізних умінь*, яке має формувати засобами свого предмета кожен учитель, є, за вимогами Державного стандарту, уміння висловлювати власну думку в усній і письмовій формі (тобто словесно передавати думки, почуття, переконання, зважаючи на мету та учасників комунікації, обираючи для цього відповідні мовленнєві стратегії) [2]. Відповідно педагог сам має знати про такі стратегії, вміти обирати під час спілкування й навчати цього учнів.

Зрештою, сучасні виклики, пов'язані із запровадженням дистанційного навчання, теж торкаються комунікації між суб'єктами освітнього процесу, зокрема, як дослідили вчені, це істотно впливає на освітній процес, на самоусвідомлення, на продуктивність навчання, зумовлює втрату емоційних зв'язків з однокласниками, учителями, і, як результат, – цікавості до навчання [3; 4]. Тож очевидно, що опанування учителем комунікативних стратегій, які допоможе ефективно зорганізувати процес освітньої взаємодії, сприятиме мотивації учнів до активного навчання, створюватиме сприятливий емоційний клімат на уроках, у тому числі під час онлайн-взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наразі спостерігається підвищена увага науковців до проблеми комунікації в освітньому процесі, зокрема до педагогічної риторики, педагогічних комунікативних стратегій. Так, поняття комунікативні стратегії досліджувалися з огляду на комунікативну лінгвістику (Ф.Бацевич, О.Семенюк, О. Дубцова), педагогічний дискурс (М. Кухта, А. Нікітіна.), шкільну лінгводидактику (О. Горошкіна, Н. Голуб, С. Караман, О. Караман, Г. Сагач), лінгводидактику вищої школи (Л. Башманівська, О. Кучерук, К. Климова, Н. Ницета, Г. Клочек, О. Семенов). Ця проблема актуалізувалася в психолого-педагогічних дослідженнях і через перехід до НУШ як осередку партнерства всіх суб'єктів навчання, а також у зв'язку з дистанційним навчанням (Г. Ржевський, О. Пасічник).

Невирішені частини загальної проблеми.

Формулювання цілей статті. Незважаючи на дослідницький інтерес науковців до питання педагогічних комунікативних стратегій, чинники вибору вчителем стратегій і тактик спілкування з учасниками освітнього процесу вивчені недостатньо, що й зумовлює **мету** нашої роботи: визначити чинники вибору учителем педагогічних стратегій спілкування з суб'єктами освітньої взаємодії.

Виклад основного матеріалу. У лінгвістичних дослідженнях для означення тексту, який продукує вчитель у співавторстві з іншими суб'єктами навчання, послуговуються терміном «педагогічний дискурс», який «передбачає компетентну, толерантну, творчу мовленнєву взаємодію, яка допомагає кожному із суб'єктів навчально-виховного середовища реалізувати свій комунікативний

задум» [6, с. 89], педагог формує дискурс – текст, «запліднений» діяльністю адресата (когнітивною, психологічною, естетичною тощо), тобто з'являється з тексту, народжується у ньому [7, с. 344]. Іншими словами, педагог як фасилітатор освітнього процесу, осмислюючи свій комунікативний намір, має замислитись над вмотивованим вибором власної комунікативної стратегії.

Дефініція «комунікативна стратегія» достатньо активно вивчається сучасними науковцями. Стратегію комунікації трактують як результативний вплив на співрозмовника, як трансформацію його моделі світу в очікуваному для адресанта аспекті. Є. Гоффман, американський соціолог, зазначав, що будь-який словесний вплив є стратегічним, а будь-яка словесна взаємодія вказує на стратегічні цілі мовця, тому неможливо висловитися нейтрально [8, с. 77]. Закордонні дослідники трактують комунікативні стратегії як «правила використання мови та правила спілкування» (D. Hymes), «стилістичні стратегії» [10, с. 64–79] (R. Lakoff). Сучасні українські науковці розглядають її як програму дій мовця [11, с. 165-166] (Г. Сагач), як загальний план досягнення мети мовленнєвої діяльності в певній комунікативній ситуації [6, ст. 105] (О. Горошкіна), як мовну інтенцію [12, с. 153] (О. Семенюк), послідовність мовленнєвих дій у типових ситуаціях [13, с. 63] (А. Габідулліна), «комунікативний намір мовця... і мовну об'єктивізацію цього наміру», [14, с. 85] (І. Фролова), когнітивно-мовленнєву програму [15, ст. 128] (О. Цепкало).

Зважаючи на визначення науковців, сформулюємо дефініцію комунікативної *педагогічної стратегії як загального наміру досягнення мети мовленнєвої діяльності в певній комунікативній ситуації та планування мовленнєвих дій, ресурсів відповідно до мотивів, потреб, установок суб'єктів освітнього процесу.*

Розрізняють також мовленнєву тактику, яку потрактовують дослідники як сукупність послідовних конкретних дій мовця, спрямованих на досягнення мети мовленнєвої діяльності в певній ситуації [6, ст.106], сукупність прийомів і методів реалізації комунікативної стратегії, визначену лінію мовленнєвої поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямовану на одержання бажаного ефекту чи запобігання ефекту небажаного; мовленнєві прийоми, які дають змогу досягнути комунікативної мети [16, с. 120]. Узявши за основу визначення Ф. Бацевича та О. Горошкіної, визначимо педагогічну комунікативну тактику як *сукупність послідовних дій педагога та мовленнєвих прийомів відповідно до поставленої освітньої цілі у певній ситуації взаємодії з суб'єктами навчання.*

Питання класифікації комунікативних стратегій детермінується цілями лінгвістичних, педагогічних, психологічних досліджень. Це і зумовлює різноманітність цих класифікацій. Так, О. Семенюк,

досліджуючи теорію комунікації, виокремлює такі стратегії: пояснювальна, оцінювальна, контролювальна, організаційна, стратегії сприяння [12].

З огляду на дослідження в царині комунікативної лінгвістики, низку стратегій виокремив Ф. Бацевич: діагностувальні, конструктивно-моделювальні, контрольні-оцінювальні. Діагностувальні мають на меті визначити рівень готовності учнів до нової порції знань, до вироблення умінь і навичок; конструктивно-моделювальні спрямовані на пізнання учнями нового, контрольні-оцінювальні орієнтовані на виявлення результативності навчання, вираження емоційної оцінки, зміни емоційний стан співрозмовника, спонукати до дії) [16].

Вивчаючи особливості дидактичного дискурсу, А. Габідулліна виокремлює навчальні (епістемічні), звернені передусім до ментальних механізмів мислення учнів, стратегії управління інтелектуальною діяльністю школярів і дискурсивні (стратегії регуляції взаємовідносин учителя й учнів у процесі інтеракції, індексація різних параметрів комунікативної ситуації) [13, ст.64].

Узагальнимо лінгвістичні й дидактичні підходи К. Ібрагімова, М. Мирзабекова, С. Карамана, О. Караман, М. Кухти, О. Семенюк [17;18; 6; 12] й виокремимо *навчальні педагогічні стратегії і власне комунікативні педагогічні стратегії*. Зауважимо, що в педагогічному дискурсі навчальні й комунікативні педагогічні стратегії є взаємозумовленими. Так, обираючи навчальну стратегію кооперативного навчання, учитель має дібрати відповідну комунікативну стратегію, вдалий вибір якої комунікативної стратегії позитивно впливає на результат використання вчителем навчальної стратегії, що, очевидно, сприятиме освітній взаємодії.

До *навчальних педагогічних стратегій* відносять вибір послідовності методичних дій учителя залежно освітніх цілей (стратегії текстотворення, цілетворення, діалогічні стратегії навчання, стратегії кооперативного навчання, стратегії роботи з підручником тощо). По суті, навчальними педагогічними стратегіями визначаються методи, прийоми, форми освітньої взаємодії.

До *власне комунікативних педагогічних* віднесемо такі стратегії.

1. Управлінська (висловлення своїх намірів, пояснення сенсу своїх дій, спрямування діяльності освітніх спільнот, організація освітнього середовища: створення чеклістів, путівників для роботи учнів, батьків, колег, прямий інструктаж, наказ, вказівка тощо)

2. Стратегія взаємодії (спільне обговорення правил, домовленостей, організація командної взаємодії, зміни ролей, спільне прийняття рішень, компроміс, модерування, фасилітація, медіація).

3. Інформаційна (стимулювально-мотиваційні звернення, переконання, навіювання, діалог,

стимулювання до дій, створення ситуацій здобуття учнями знань, активної інтерпретації інформації).

4. Оцінювальна (обговорення очікуваних результатів, критеріїв оцінювання, надання розвивального зворотного зв'язку, надання підтримки в процесі оцінювання).

З огляду на підходи, задекларовані в Державному та Професійному стандартах, що ґрунтуються на засадах педагогіки партнерства, вважаємо доцільною класифікацію, в основі якої лежить позиціонування вчителем власної професійної особистості. Залежно від цього можна виокремити домінуючі (неконструктивні) та партнерські (конструктивні) стратегії.

Домінуючі (неконструктивні) базуються на роз'єднувальних стратегіях, зокрема дискредитації (негативна оцінка), образи і приниження, висміювання, іронії, натяку, критики, ухилення від відповідей, звинувачення, навішування ярликів, приниження та висміювання, вербального насилля (тактика наказу й заборони, тактика погрози), маніпуляцій (тактика демагогії, лестоців, маніпулятивні тактики). До тактик домінуючої стратегії може належати також мовчання як комунікативна дія, що часто супроводжується ігноруванням, а також вибір учителем засобів невербальної комунікації, які демонструють зверхність або зневагу. Це, зрозуміло, прозводить до конфліктів і внутрішнього незадоволення. Обрання педагогом домінуючої комунікативної стратегії, на думку Ю. Скринік, зумовлює або опір з боку співрозмовника, або його згоду зі своєю роллю «підлеглого», це, у свою чергу, визначатиме подальший перебіг спілкування (конфліктні ситуації чи розвиток невпевненості, вразливості особистості учня) [18].

Показовим у цьому контексті є дослідження В. Нищети щодо використання вчителем «риторичних лабіринтів», антикомпліментів. «У тебе дріява пам'ять!», «Ти впертий, як віслук!», «На кого ти схожа?», «Що ти мовчиш, як риба», «От паралельний клас уже вивчив цю тему, а ви...» [6]. Такі фрази руйнують партнерські взаємини і не сприяють порозумінню між співрозмовниками.

Партнерські (конструктивні) комунікативні стратегії спрямовані на побудову співпраці, турботу про співрозмовника, його поступ (конструктивний зворотний зв'язок, емпатійне слухання, техніки ненасильницького спілкування), вирішення конфліктів (медіація, координування «права на мовлення»), налагодження діалогу.

Фахівці розмежовують інституційну та особистісну комунікацію, відносячи педагогічне спілкування до інституційного типу як регламентоване й структуроване. Зважаючи на необхідність налагоджувати особистісні зв'язки між суб'єктами навчання, створення партнерської взаємодії, вважаємо, що чіткі межі тут недоречні. Усе залежить від комунікативного наміру педагога, ситуації

спілкування і правильного вибору комунікативної стратегії.

Учитель у своїй педагогічній діяльності стикається з різними комунікативними ситуаціями, які потребують пояснення, аргументації, спонукання до дії, оцінювання, контролю тощо. Водночас чимало ситуацій, насамперед у професійному мовленні, вимагають піднятися над інтуїтивними уявленнями про комунікативний процес і здійснювати свідомий вибір оптимальних мовленнєвих ресурсів. Як стверджує М. Оліяр, для людини, яка звикла рефлексувати з приводу власного мовлення (а це стосується насамперед учителя, для якого педагогічне мовлення є основним засобом реалізації професійних завдань), стратегічне і тактичне планування мовленнєвих дій – цілком досяжне завдання [20]. Обираючи та змінюючи комунікативні стратегії, учитель може регулювати сприйняття суб'єктами навчання себе та своїх партнерів по взаємодії, підвищувати мотивацію навчання, підтримувати учнів, колег, батьків у їхній траєкторії розвитку, створювати позитивний клімат, формувати в учнів здатність до взаєморозуміння, міжособистісної взаємодії.

Вибір комунікативної стратегії (лінгвістична категорія) залежить від нелінгвістичних параметрів. На думку Олени Горошкіної, в ситуаціях риторично-педагогічної діяльності цей вибір залежить від мети, інтенцій педагога та його професійно-риторичної компетентності [6]. Зважаючи на цю думку, додамо, що вибір стратегії може залежати від конкретних цілей, від інтенцій як адресата, так й адресанта мовлення, які обов'язково має врахувати вчитель при виборі педагогічної комунікативної тактики, цінностей учасників спілкування, контексту, який має місце під час взаємодії, ресурсів, а також смислового компонента.

Зазначимо, що вибір учителем педагогічної стратегії визначається низкою умов. Зважаючи на те, що чимало ситуацій у професійному мовленні потребують не інтуїтивної побудови комунікативного процесу, а осмисленого вибору оптимальних ресурсів для спілкування, було виокремлено чинники, які мають вплив під час вибору стратегій спілкування. Представлено чотири категорії чинників, які впливають на цей процес: *інституційні, особистісні, соціальні, професійні*.

Інституційні визначаються державними документами. Обрання відповідних стратегій спілкування обумовлюється вектором розвитку освіти, освітніх реформ, сучасними вимогами до організації освітньої взаємодії, результатами навчання, функціями, які має виконувати вчитель. Чинні документи [1; 2; 5] мотивують учителя будувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, і, зрештою, вибирати відповідні комунікативні стратегії, які спрямовані на розкриття та розвиток здібностей, талантів і можливостей кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

Особистісні чинники визначаються врахуванням особистісних характеристик суб'єктів навчання, їхніх конкретних цілей, інтенцій як адресата, так й адресанта мовлення, цінностей учасників спілкування.

Велику роль у виборі вчителем комунікативних стратегій мають також *освітні потреби учасників процесу*: учнів, батьків, учителів. Тут учителям варто урізноманітнювати стратегії взаємодії, ураховуючи запити учасників, їхні наміри, ситуації спілкування, власні педагогічні цілі тощо. Обираючи стратегії співпраці, учитель може використовувати певні тактики, які спрямовані на гармонізацію стосунків між суб'єктами освітнього процесу: монологічні (аргументування, сугестивну, залучення), тактики наставницького діалогу (домовленості про правила, рутини, розвивальний зворотний зв'язок, модерування, активного (рефлексивного) слухання, Я-повідомлення, тактики ненасильницького спілкування, рефлексивні запитання, опосередкованої комунікації (листування, телефонні розмови, онлайн-спілкування); невербальні (екстралінгвістичні: паузи, мугикання, сміх, зітхання, темп; паралінгвістичні: голос, діапазон, тональність).

Соціальні чинники визначають контекст, у якому відбувається комунікативна взаємодія. Учитель, аналізуючи цей контекст, має звертати увагу на виклики, які з'явилися. Під час вибору педагогічної комунікативної стратегії важливо врахувати *особистісні і соціокультурні характеристики співрозмовників*. Особливо це важливо під час роботи з уразливими категоріями учнів і батьків. Добір учителем комунікативної стратегії залежить і від *обставин, у яких перебувають мовці*. Особливістю сучасного спілкування є урахування складних життєвих умов, у яких опинилися учні та вчителі через воєнну російську агресію. Очевидно, що життєві ситуації, у яких перебувають чи перебували люди, спричинили зміни як у світосприйнятті, так і в поведінкових реакціях, що потребує додаткового особливого педагогічного впливу, ретельного обдумування і вибору власної комунікативної стратегії, щоб не нашкодити, підтримати, допомогти знайти учневі, батькам, колегам власну траєкторію поступу.

Професійний чинник обумовлює можливість педагога будувати спілкування відповідно до власної комунікативної компетентності (уміння врахувати семантичні, лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори, структурувати розмову відповідно до комунікативного режиму, стилю, жанру, добирати вдалі мовленнєві конструкції), знання психолого-вікових особливостей своїх співрозмовників, уміння використовувати техніки роботи з командами, техніку ненасильницької комунікації, здатність пошуку ресурсів, професійних спільнот, які можуть допомогти в покращенні спілкування.

Висновки. Насамкінець зауважимо, що педагог у сучасній школі в умовах екзистенційних викликів має продумувати і свідомо обирати власні комунікативні стратегії. Чинники, які впливають на такий вибір, визначаються як життєвими та професійними ситуаціями, так і вимогами нормативних документів, які, власне, і побудовані на потребах суб'єктів освітнього процесу. Перспективами наукових досліджень може стати вивчення особливостей добору педагогом комунікативних стратегій з різними соціальними групами, способи навчання учнів різних комунікативних стратегій і тактик.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoi-osviti-i300920-898>
3. Ржевський Г. Дистанційна форма навчання в сучасних умовах: психолого-педагогічні особливості. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2017. Вип. 259. С. 214-221.
4. Пасічник О. Методичні рекомендації для основної та старшої школи. *Організація дистанційного навчання в школі*. 2020. С. 54-65.
5. Концепція Нової української школи. URL: mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/.
6. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія / [О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.] ; за ред. О. А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. 258 с.
7. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник]. Київ : Академія, 2004. 344 с.
8. Goffman, E. The presentation of self in everyday life. Garden City: Doubleday Anchor Books, 1959.
9. Hymes, D. Models of the interaction of language and social life. In: *Gumperz, J.J. & Hymes, D. (eds) Directions in sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Basil Blackwell, 1986.
10. Lakoff, R. Language and woman's place. New York: Harper and Row, 1975. P. 64–79.
11. Сагач Г. М. Риторика : навч. посіб. К. : Ін Юре, 2000. 568 с.
12. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ : Академія, 2010. 240 с.
13. Габідулліна А. Дидактичний дискурс та його мовленнєві жанри. *Мандрівець*. 2005. № 2. С. 63–67.
14. Фролова І. Є. Стратегія конфронтації в англomовному дискурсі: [монографія]. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. 344 с.
15. Цепкало О. В. Комунікативні стратегії як об'єкт дослідження когнітивної та комунікативної лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 126-129.
16. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.
17. Ибрагимова К. К., Мырзабекова М. Педагогический дискурс как коммуникативная стратегия обучения и воспитания. *Вестник Казахского НПУ*. Алматы, 2017. С. 56-60.
18. Кухта М. Педагогічний дискурс як засіб мотивації навчальної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 16. С. 342-346.
19. Скриннік Ю. С. Особливості комунікативної поведінки мовців при зміні соціальних ролей у інституціональному дискурсі. Теоретична і дидактична філологія. 2017. Вип. 25. С. 371-378.
20. Оліяр М. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. II (18), Issue: 37. С. 77-80.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN TRAINING FUTURE DOCTORS

Стаття присвячена визначенню інноваційних методів навчання, які застосовуються в медичних закладах вищої освіти України при підготовці майбутніх лікарів, проблем впровадження та шляхів їх вирішення. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищити конкурентоспроможність вищої медичної освіти, вивести її на якісно новий рівень та покращити якість надання медичних послуг.

Мета статті – розроблення напрямів вирішення проблем, пов'язаних з впровадженням інноваційних методів навчання при підготовці майбутніх медиків. Для досягнення мети під час дослідження було розглянуто поняття «інноваційні методи», визначено мету їх використання та основні види. Після аналізу вітчизняного досвіду виокремлено проблеми, які уповільнюють процес впровадження інноваційних методів навчання та запропоновано шляхи їх вирішення.

В ході проведення дослідження були використані методи аналізу, синтезу, індукції та дедукції. В статті вперше запропоновані практичні шляхи вирішення проблем, що мають негативний вплив на впровадження інноваційних методів навчання.

За результатами дослідження встановлено, що інноваційні методи підготовки студентів-медиків – це технології навчання, засновані на впровадженні нових способів взаємодії педагога та студента. Основною метою їх використання є виховання професійної компетентності. Впровадження інноваційних методів навчання ускладнюється низьким рівнем кадрового потенціалу медичних закладів вищої освіти, моральним та фізичним зносом їх матеріально-технічної бази, відсутністю сучасних навчально-дослідницьких, наукових та клінічних центрів, застарілістю програм навчання та систем підготовки майбутніх лікарів, відтоком студентів-медиків за кордон. Основними шляхами вирішення цих проблем є: стажування викладачів, залучення міжнародних організацій до відновлення зруйнованої інфраструктури та модернізації існуючої матеріально-технічної бази, розробка нових посібників та програм навчання, спрощення умов вступу до вітчизняних медичних освітніх закладів. Практичне значення дослідження полягає в можливості застосовувати отримані результати закладами вищої освіти, які готують майбутніх фахівців медичної сфери.

Ключові слова: інноваційні методи, медична освіта, професійна компетентність, мозковий штурм, Case-study, освітній процес.

This article is devoted to determining the innovative methods of teaching used in medical institutions of higher education in Ukraine in the training of future doctors, the problems of implementation and ways to solve them. The relevance of the research stems from the need to improve the competitiveness of higher medical education, to bring it to a qualitatively new level and improve the quality of medical services.

The aim of the article - development of directions of solution of problems, connected with introduction of innovative methods of training at preparation of future physicians. In order to achieve the goal, the study considered the concept of "innovative methods", defined the goals of their use and the main types. After analyzing the domestic experience, the problems that slow down the process of implementation of innovative methods of training were identified and ways to solve them were proposed.

In the course of the study methods of analysis, synthesis, induction and deduction were used. The article for the first time proposes practical ways to solve the problems that have a negative impact on the implementation of innovative teaching methods.

According to the results of the study, it was established that innovative methods of training medical students are learning technologies based on the introduction of new ways of interaction between the teacher and the student. The main purpose of their use is to nurture professional competence. The implementation of innovative methods of training is complicated by the low level of staff potential of medical institutions of higher education, the moral and physical deterioration of their material and technical base, the lack of modern teaching, research and clinical centres, outdated curriculum and training systems for future doctors, the outflow of medical students abroad. The main ways of solving these problems are: training of teachers, involvement of international organisations in restoration of the destroyed infrastructure and modernisation of the existing material and technical base, development of new manuals and curricula, simplification of conditions of admission to domestic medical educational institutions.

The practical significance of the study lies in the possibility of applying the obtained results of higher education, which prepare future specialists in the medical field.

Key words: innovative methods, medical education,

УДК 378.14:61

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.21>

Юрій Р.Ф.,

канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри біофізики,
медичної апаратури та інформатики
Вінницького національного медичного
університету імені М.І. Пирогова

Ільїна-Стогнієнко В.Ю.,

канд. мед. наук,
доцент кафедри загальної
та військової хірургії
Одеського національного
медичного університету

Ковтун Л.О.,

канд. мед. наук,
асистент кафедри дерматології
та венерології
Одеського національного
медичного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Медична освіта минулого століття заснована на передачі знань від викладача до студентів та побудована на лекціях й отриманні практичного клінічного досвіду. На той час цей метод підготовки майбутніх лікарів вважався найефективнішим. Проте, приєднання України до Болонського процесу, яке відбулося 19 травня

2005 року у норвезькому місті Берген, внесло кардинальні зміни в сферу медичної освіти. В результаті роботи численних експертних груп, міжнародних нарад та конференцій було сформульовано основні вимоги до медичних закладів вищої освіти та факультетів, які пред'являються державою та суспільством. До них відноситься єдність освіти, наукових досліджень та клінічної практики. Щоб відповідати цим вимогам, медичні заклади вищої

освіти повинні створити умови для високоякісних наукових досліджень та полівалентної освіти, за якої компетенції дипломованого випускника дозволяють йому вибрати будь-яку зі спеціальностей чинної номенклатури або кар'єру вченого чи викладача. Особливу увагу необхідно приділити стимулюванню клінічного мислення студента, наділенню необхідними знаннями, вміннями та навичками. Майбутній лікар повинен бути підготовлений до систематичного опрацювання потужного потоку інформації, інтеграції знань з застосованого зарубіжного досвіду та у процесі вивчення нових дисциплін. З урахуванням цих вимог необхідно не тільки розробляти нові програми та навчальні плани, а й впроваджувати інноваційні методи навчання, спрямовані на модернізацію вищої медичної освіти. Вони стимулюють клінічне мислення, формують у студентів певний творчий потенціал, сприяють формуванню у майбутніх лікарів інтересу до обраної професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційні методи навчання, які застосовуються при підготовці студентів-медиків, розглядаються в роботах багатьох науковців. До них можна віднести Мазур Л. А. [1], Сеченову І. М. [2], Єсауленко І. Е. [5], Пашкова А. Н. [5], Панфілова А. П. [6] та ін. Кожен з авторів має свою точку зору з приводу інноваційних методів, які потрібно використовувати в навчанні майбутніх лікарів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах, коли необхідна модернізація вищої медичної освіти та покращення якості надання медичних послуг, недостатньо уваги приділяється впровадженню інноваційних методів навчання при підготовці майбутніх лікарів. Саме тому це питання потребує поглибленого дослідження та аналізу. Враховуючи вищезазначене, **мета статті** полягає в розробленні напрямів вирішення проблем, пов'язаних з впровадженням інноваційних методів навчання при підготовці майбутніх медиків.

Виклад основного матеріалу. В класичній педагогічній науці виокремлюють два підходи до навчання: інформативний та діяльнісний [1, с. 102]. Інформативний підхід у викладанні відповідає так званій «директивній» моделі навчання, коли викладач ініціює потік інформації, а студент її механічно відтворює. Основними критеріями директивної моделі навчання є точність, безперечність, однозначність, достовірність матеріалу, що подається у процесі навчання. В умовах застосування інформативного підходу передбачається самостійна робота студентів у позаурочний час, поточний та підсумковий контроль. При інформативному підході студент читає навчальний матеріал, запам'ятовує його та на занятті відтворює викладачеві. При цьому враховується, що інформація потрапляє до короткочасної пам'яті

і не фіксується надовго, оскільки через дві-три доби студент може відтворити до 20% отриманого матеріалу, а ще через тиждень – трохи більше 5 – 10% [2, с. 44]. Цей метод досить часто застосовується у процесі самостійного навчання на основі онлайн-курсів, дистанційних уроків тощо.

Разом з тим, якщо інформативний метод навчання цілком підходить для студентів більшості закладів вищої освіти, то для студентів-медиків інформаційних методів не є достатньо для того, щоб отримати достатній рівень компетенцій. З метою формування кваліфікованих спеціалістів, що готові вирішувати практичні завдання, застосовується діяльнісний підхід.

Діяльнісний підхід передбачає передачу інформації від викладача студенту і навпаки. При діяльнісному підході метою навчання є формування вміння вирішувати типові завдання (діяти у реальних або нестандартних ситуаціях). Студент знайомиться з навчальним матеріалом (але не заучує його), а потім виконує завдання викладача, спрямоване на активну роботу з новим матеріалом. Такий підхід характерний для інтерактивної моделі викладання, яка є більш ефективною, однак передбачає радикальну зміну ролі викладача в процесі навчання студента та впровадження інноваційних методик, спрямованих на засвоєння нових знань, умінь та формування навичок.

Як у інформаційному, так і діяльнісному підході до навчання застосовуються класичні прийоми, що доповнюються інноваційними. Для того, щоб сформувати кваліфікованого спеціаліста, необхідно застосовувати не тільки інновації на практиці, однак і в процесі самого навчання. Саме ж поняття «інновації» походить від латинських слів «in» – і «nove» – новий і означає процес освоєння та впровадження нового [3, с. 58].

Інноваційні чи новаторські методи підготовки студентів-медиків – це технології навчання, засновані на впровадженні нових способів взаємодії педагога та студента. Вони дозволяють впровадити різні методи, прийоми, інструменти навчання, які в результаті дозволяють досягти цілей, виконати поставлені завдання з врахуванням основних принципів освіти. Крім того, використання в процесі навчання інноваційних методів є рушійною силою всього процесу здобуття знань, його відповідність сучасним тенденціям розвитку освіти. Впровадження інноваційних методів дозволяє провести реформу не лише в процесах навчання, а й освітніх програмах загалом.

Основною метою використання інноваційних методів навчання є виховання професійної компетентності. З цієї причини акценти у сучасному процесі навчання переносяться з інформаційного навчання на безпосередній процес отримання знань та способи перенесення знань у професійну діяльність. При цьому дієвість та ефективність

цього процесу залежить від великої кількості компонентів, які входять в систему. До компонентів професійної компетентності відносяться: 1) пізнавальна активність; 2) креативне мислення; 3) аналітичне мислення; 4) проблемно-орієнтоване навчання; 5) інноваційність; 6) адаптивність.

В центрі уваги при цьому залишається студент та його пізнавальна активність. Формування мотивації, стимуляція креативного мислення, здатність отримувати, аналізувати та застосовувати дані з метою вирішення проблемних питань, генерація нових ідей та здатність керувати результатами інтелектуальної діяльності, миттєва адаптація до мінливих ситуацій – завдання сучасної медичної освіти, які можна вирішити виключно шляхом комбінації традиційних та інноваційних методів навчання.

Застосування різноманітних методів навчання викликає у студентів інтерес до занять, що дуже важливо для вироблення мотивованого ставлення до підготовки. Проте, одночасне використання кількох форм та методів може дезорієнтувати студента, тому при їх виборі важливо чітко формулювати основну мету заняття, вимоги до методики та результату навчання.

Розглянемо основні інноваційні методи навчання, які використовуються під час підготовки майбутніх лікарів. Вони наведені в табл. 1.

У табл. 1 наведений не весь перелік інноваційних методів навчання, які використовуються при підготовці майбутніх лікарів, оскільки у процесі творчого навчання з'являються нові методи, які можуть бути адаптованими до навчального середовища або особливостей аудиторії.

Серед інших популярних інноваційних методів навчання необхідно відмітити модульне, контекстне, програмоване навчання, дискусії, роботу в малих групах, критичне мислення, вікторини, міні-дослідження, рольові заняття, написання асоціативних есе, бліц-опитування. На практичних заняттях крім стимуляторів, можуть використовуватися муляжі, фантоми, тренажери, аудіо- та відеозаписи, мультимедійні презентації, відеофільми тощо.

Враховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що впровадження інноваційних методів навчання, яких на сьогоднішній день є досить багато, має важливе значення при підготовці лікарів. Разом з тим, щоб процес навчання стимулював студентів на придбання знань, необхідно поєднувати їх з традиційними. Незважаючи на те, що нові технології суттєво змінюють освітній процес, такі методи залишаються найважливішою формою передачі знань. В свою чергу, застосування інноваційних методів навчання досить часто є проблематичним, оскільки в умовах стандартизованої освіти використання нових технологій ускладнюється.

Медичні заклади вищої освіти, з одного боку, підпорядковуються державній політиці в області

освіти, з іншого – відчувають на собі вплив охорони здоров'я, яке також модернізується сьогодні. У цьому специфіка та основна відмінність українських закладів вищої освіти, які готують майбутніх медиків, від інших ЗВО світу, що реформують освіту з урахуванням пріоритетів, визначених у ході Болонського процесу загалом та для медичної освіти зокрема. Разом з тим, в останні роки спостерігається поступове впровадження інноваційних методів навчання в освітніх закладах України, в тому числі, й медичних. Ця тенденція має позитивний вплив на якість підготовки майбутніх медиків, навчально-наукову роботу ЗВО, винахідницьку діяльність та привабливість для абітурієнтів. В зв'язку з тим, що останні роки навчання в закладах вищої освіти відбувається переважно в дистанційному чи змішаному форматі, застосування інноваційних методик є дуже актуальним та відіграє важливу роль у підготовці студентів-медиків.

Проаналізувавши дані консолідованого рейтингу закладів вищої освіти медичного спрямування 2021 року, можна зробити висновок, що найвищий рівень впровадження інноваційних методів в навчання демонструють наступні ЗВО: Національний медичний університет імені О. О. Богомольця; Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького; Харківський національний медичний університет; Дніпровський державний медичний університет; Буковинський державний медичний університет [8].

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, один із перших в Україні запровадив у 2018 році інноваційну методику навчання, яка передбачає проведення лекцій в новому форматі з використанням системи інтерактивного опитування студентів в режимі реального часу [9].

Не дивлячись на те, що Одеський національний медичний університет, не увійшов до списку 10 найкращих медичних ЗВО України в 2021 році, він вважається одним з найбільш технологічних та прогресивних медуніверситетів нашої держави [10]. Одеський медичний університет відомий впровадженням стимуляційних методів в навчальний процес. Справжніх пацієнтів тут імітують сучасні роботи. Студенти мають змогу відпрацьовувати практичні навички, такі як діагностика, реанімація, лапароскопічні операції, на симуляторах. В останні роки в цьому закладі освіти роблять ставку на компетентнісній освіті, яка неможлива без впровадження інноваційних методик навчання.

Симуляційні та інші сучасні методи навчання використовує Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, на базі якого створений навчальний імітаційний центр [11].

Не відстає від нього і Харківський медичний університет, який в 2020 році отримав на міжнародній виставці «Освіта та кар'єра» гран-прі в номінації

Інноваційні методи навчання

Методи	Значення
Метод проблемного навчання	Метод проблемного навчання здобув популярність в багатьох європейських країнах. Це навчання, при якому студенти отримують завдання не в готовому вигляді, а шляхом самостійного дослідження. Суть проблемного навчання полягає у створенні ланцюга проблемних ситуацій та управління діяльністю студентів з самостійного вирішення навчальних проблем. Однак необхідно пам'ятати про те, що лише певна частина знань та способів діяльності може стати об'єктом проблемного навчання. Ним неможливо повністю замінити чинну систему навчання. Основні фундаментальні знання, досвід, накопичений людством і ряд істин, встановлених фундаментальними науками, доцільно повідомляти студентам, використовуючи інші методи
Тренінги	Цей інноваційний метод грає важливу роль при підготовці майбутнього лікаря. Під час тренінгів моделюються конкретні значущі ситуації спілкування, управління, проводиться аналіз реальної поведінки учасників. У процесі відео-тренінгу перегляд та обговорення відеозаписів дають можливість учасникам отримати оперативний зворотний зв'язок та підвищити компетентність за рахунок рефлексивного використання інформації, що отримується
Ділові ігри	Цей метод допомагає занурити студентів в атмосферу, що є гранично близькою до роботи лікаря, навчає спілкуватися майбутніх спеціалістів з пацієнтами та колегами, а також навчає проводити обстеження, діагностику, обирати правильне оптимальне лікування. Основне призначення ділових ігор – зменшити ступінь новизни та несподіванки можливих виробничих ситуацій. Неодмінною умовою для успішної ділової гри є створення динамічно мінливої картини в залежності від правильних або помилкових дій гравців. Необхідно постійно нагадувати студентам про те, що «виробничою» сферою лікаря є хвора людина і ситуація, що стала для лікаря несподіваною, часто може призвести до фатальних наслідків для пацієнта
«Клінічний випадок»	Він використовується для майбутніх лікарів, але може бути застосований і на рівні фахівця, бакалаврату медичної освіти як форма та засіб навчання. Використання методу «клінічний випадок» сприяє формуванню компетентностей студентів за рахунок інтеграції знань, умінь у навичку, досвід діяльності та приваблює емоційним супроводом, реальністю клінічних ситуацій. Його використання сприяє інтеграції знань учнів за рахунок застосування наочних засобів, емоційного наповнення, реальності клінічних ситуацій, що підвищує рівень практичної готовності студентів та їх відповідальності за досвід професійної діяльності
Case-study	Неігровий імітаційний метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань, ситуацій (кейсів). Цілі даного методу полягають у тому, щоб групи студентів спільними зусиллями проаналізували ситуацію – кейс, що виникає при конкретному збігу обставин, знайшли практичне рішення, оцінити всі запропоновані варіанти та вибрати з них найбільш підходящий. Застосування методу case-study під час навчання студентів медичних ЗВО дозволяє виробити навички колективної роботи під час вирішення реальних проблем, дає студентам можливість навчитися, приймати важливі рішення при виникненні серйозної життєвої ситуації, що особливо важливо для майбутніх лікарів, виробляти навички правильної побудови питань та відповідей на них
«Мозковий штурм»	Метод «Мозковий штурм» заснований на стимулюванні творчої активності групи учасників. Він допомагає студентам опанувати необхідні для роботи навички, чітко і коротко висловлювати свої думки, тренувати мислення, розвивати вміння слухати та чути колег. З його допомогою легко зацікавити студентів. Використання методу «мозкового штурму» показує недостатність їх знань, тим самим стимулює до навчання
Симуляція	Симуляція – це інноваційний метод навчання, в основі якого лежить реалістичне моделювання, імітація клінічної ситуації або окремо взятої фізіологічної системи. Для цього використовуються біологічні, механічні, електронні та віртуальні (комп'ютерні) моделі. Мета навчання з використанням симуляційних сценаріїв – набуття та засвоєння навичок, які складають компетентність майбутнього лікаря

Примітка: систематизовано авторами на основі джерел [4; 5, с. 383; 6, с. 496; 7]

«Впровадження сучасних засобів навчання, проєктів, програм і технологій для удосконалення та підвищення ефективності освітнього процесу». В останні роки у навчальний процес інтегровано різноманітні інноваційні методики. Активно використовуються технології дистанційного навчання, класичні лекції поєднуються з відео-лекціями та інтерактивними матеріалами, розміщеними на веб-сайті кафедри, використовуються інтерактивні онлайн-тести для підготовки та кращого засвоєння матеріалу, проводяться вебінари та практично-орієнтовані навчально-наукові студентські

конференції, відбувається інтеграція елементів науково-дослідної роботи студентів у навчальний процес тощо [12].

Враховуючи досвід провідних медичних закладів вищої освіти України, можна зробити висновок про поступове впровадження інноваційних методик навчання при підготовці майбутніх медиків. Порівняно з країнами Європи та США, де освіта та медицина знаходиться на більш високому рівні, темпи впровадження інноваційних методик навчання є недостатньо активними. Цей процес уповільнює низка проблем, зокрема:

1. Низький рівень розвитку кадрового потенціалу, недостатня кваліфікація професорсько-викладацького складу та працівників вищих медичних закладів вищої освіти.

2. Моральний та фізичний знос матеріально-технічної бази та оснащеності сфери медичної освіти, руйнування та пошкодження інфраструктури медичних закладів освіти.

3. Відсутність в багатьох ЗВО навчально-дослідницьких, наукових та клінічних центрів.

4. Застарілі підручники, учбові посібники та програми навчання.

5. Застаріла система підготовки майбутніх лікарів.

Зазначені проблеми виявлені і методами статистичного дослідження. Зокрема, за даними опитування, що проводили Жиляєв В., Калашнікова С., Ковтунець [17]. Встановлено, що найбільшою проблемою, що підтверджує низький кадровий потенціал є корупція серед викладачів, слабкий зв'язок між якістю викладання та авторитетом викладача та низький професійний рівень викладання, що показано на рис. 1.

Також за результатами дослідження встановлено, що 29% опитаних студентів вважають, що матеріально-технічна база є застарілою, ще близько 10% студентів вважають, що у процесі викладання використовуються застарілі методики та підручники. Недостатній рівень практичних навиків призводить до того, що 45% випускників закладів вищої освіти не мають таких знань, який вимагає ринок праці.

Для того, щоб вирішити ці проблеми, на основі дослідженої наукової літератури та експертних публікацій пропонуємо шляхи розвитку вищої освіти у табл. 2.

Вирішення проблем, які уповільнюють процес впровадження інноваційних методик навчання при підготовці майбутніх лікарів, покращить якість медичної освіти та сприятиме її переходу на новий рівень.

Висновки. Формування кваліфікованого спеціаліста – одна з головних умов підвищення

конкурентоспроможності вищої медичної освіти, виведення її на якісно новий рівень та покращення якості надання медичних послуг. Для підвищення рівня підготовки майбутнього лікаря необхідно впроваджувати інноваційні методи навчання.

Інноваційні методи підготовки студентів-медиків – це технології навчання, засновані на впровадженні нових способів взаємодії педагога та студента. Основна мета їх використання – виховання професійної компетентності. Сьогодні в медичних закладах вищої освіти застосовуються такі інноваційні методи як метод проблемного навчання, тренінги, ділові ігри, «клінічний випадок», Case-study, «мозковий штурм», симуляція та ін. Для того щоб процес навчання стимулював студентів на придбання знань, вони поєднуються з традиційними методами навчання.

Впровадження інноваційних методів навчання при підготовці майбутніх медиків ускладнюється багатьма проблемами. Серед них необхідно зазначити про низький рівень кадрового потенціалу медичних закладів вищої освіти, моральний та фізичний знос їх матеріально-технічної бази, пошкодження та руйнування інфраструктури, відсутність сучасних навчально-дослідницьких, наукових та клінічних центрів, застарілість програм навчання та систем підготовки майбутніх лікарів, відтік студентів-медиків за кордон. Для вирішення цих проблем необхідно забезпечити стажування викладачів, залучати міжнародні організації до відновлення зруйнованої інфраструктури та модернізації існуючої матеріально-технічної бази, розробляти нові посібники та програми навчання, спростити умови вступу до вітчизняних медичних освітніх закладів для українських абітурієнтів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що заклади вищої освіти, які готують майбутніх фахівців медичної сфери, можуть застосовувати отримані результати в процесі своєї діяльності.

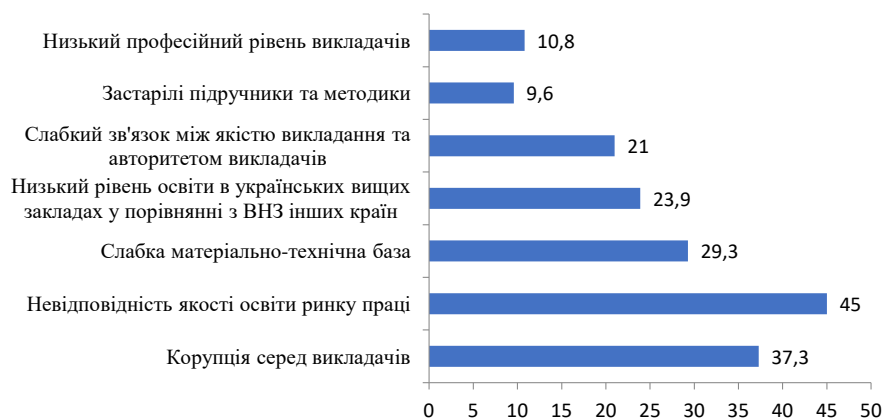


Рис. 1. Проблеми вищої освіти, виявлені в ході опитування [17]

Таблиця 2

Проблеми впровадження інноваційних методик навчання та шляхи їх вирішення

Проблеми	Шляхи вирішення
Низький рівень розвитку кадрового потенціалу, недостатня кваліфікація професорсько-викладацького складу та працівників вищих медичних закладів вищої освіти	Професорсько-викладацький склад та працівники медичних ЗВО України повинні стажуватися в провідних вітчизняних та зарубіжних наукових, дослідних, клінічних, лікувальних навчальних та інших центрах. Завдяки цьому вони зможуть навчитися працювати на новому обладнанні, використання якого передбачене інноваційними методиками навчання
Моральний та фізичний знос матеріально-технічної бази та оснащеності сфери медичної освіти	В зв'язку з повномасштабним вторгненням російських військ на територію України зруйнована та пошкоджена інфраструктура багатьох вищих навчальних закладів. В більшості ЗВО, які знаходяться на відносно безпечних територіях, матеріально-технічна база та оснащення не відповідає сучасним вимогам. Для відновлення зруйнованої інфраструктури та модернізації існуючої матеріально-технічної бази медичних ЗВО потрібно залучати міжнародні організації. Так, в квітні 2022 року групою супроводу Болонського процесу було ухвалено рішення про фінансову підтримку українських інституцій, активізацію співпраці, залучення українських студентів та співробітників до європейської вищої освіти, а також про допомогу у відновленні зруйнованої інфраструктури ЗВО України
Відсутність в багатьох ЗВО навчально-дослідницьких, наукових та клінічних центрів	Не всі медичні заклади вищої освіти України мають навчально-дослідницькі, наукові та клінічні центри, необхідні для впровадження інноваційних методів навчання. Для їх створення потрібно залучати державні кошти та кошти міжнародних партнерів. Крім того, такі центри необхідно укомплектувати сучасним обладнанням та висококласними фахівцями, які пройшли відповідне підвищення кваліфікації
Застарілі підручники, учбові посібники та програми навчання	Необхідно модернізувати та розробити нові посібники та програми навчання, які відповідають інноваційним методам, що впроваджуються при підготовці майбутніх лікарів
Застаріла система підготовки майбутніх лікарів	Необхідно розробити систему підготовку лікарів, в якій традиційні методи навчання поєднуються з інноваційними. Вона повинна орієнтувати студентів на постійну освіту і самоосвіту, яка сприятиме гнучкому теоретичному та клінічному мисленню, формуватиме інтелектуальний потенціал майбутнього лікаря, спонукатиме брати участь в наукових дослідженнях та розробці нових технологій
Відтік майбутніх студентів медичних ЗВО за кордон	В зв'язку з воєнними діями з України за кордон виїхали більше ніж 600 тисяч учнів та студентів. При цьому не ідентифіковано, де знаходиться 10-15% здобувачів середньої та вищої освіти. Відтоку студентів сприяло спрощення умов вступу для українських абітурієнтів. Для того щоб стримати їх в Україні, необхідно адаптувати українську систему під потреби абітурієнтів з окупованих територій. Також необхідно підвищувати якість медичної освіти в Україні

Примітка: систематизовано авторами на основі джерел [15;16]

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мазур Л. А. Методи та підходи в навчальній діяльності у вищих медичних навчальних закладах. Матеріали наук.-практ. конф. «Сучасні методичні технології керування навчальним процесом у вищих медичних навчальних закладах». Вінниця, 2018. 102 с.
2. Сеченова І. М. Разработка и внедрение модульной технологии обучения в образовательном процессе по специальностям «Лечебное дело», «Стоматология»: методические рекомендации. Москва: Медицина для всех, 2007. 44 с.
3. Полегенька М. А. Етимологія терміну «Інновація» як економічної категорії. Дніпропетровський державний аграрний економічний університет. *Агросвіт*. 2016. № 21. 58 с.
4. Ділова гра. Значення ділових ігор в навчанні студентів-медиків. *clincasequest.academy*, 2022. URL: <https://clincasequest.academy/medical-game/>
5. Есауленко І. Э., Пашков А. Н., Плотникова І. Е. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие. 2-е изд., исправл. и допол. Воронеж: ВГМА, 2011. 383 с.
6. Панфилова А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений. Спб.: Питер, 2005. 496 с.
7. Симуляционный тренинг в медицинском образовании. *clincasequest.org*, 2022. URL: <https://clincasequest.org/simulation/>
8. Найкращі медичні заклади вищої освіти України. *osvita.ua*, 2021. URL: <https://osvita.ua/vnz/rating/42226/>
9. Інноваційні освітні технології для підвищення якості підготовки майбутніх лікарів з дисципліни «Фармакологія». *nmuofficial.com*, 2018. URL: <https://nmuofficial.com/news/innovatsijni-osvitni-tehnologiyi-dlya-pidvyshhennya-yakosti-pidgotovky-majbutnih-likariv-z-dystsypliny-farmakologiya/>
10. Денавчатисяналікаряу2021році? *rbc.ua*, 2021. URL: <https://www.rbc.ua/ukr/style/uchitsya-vracha-2021-godu-top-5-meduniversitetov-1622713996.html>
11. Навчальний імітаційний центр. *new.meduniv.lviv.ua*, 2022. URL: <https://new.meduniv.lviv.ua/pidrozdily/navchalnyj-imitatsijnyj-tsentr/>
12. Кафедра гістології, цитології та ембріології. *knmu.kharkov.ua*, 2022. URL: <http://www.knmu.kharkov>

ua/index.php?option=com_content&view=article&id=150%3A2011-05-15-17-53-23&catid=7%3A2011-05-05-09-09-08&Itemid=27&lang=uk

13. Освіта в Україні: кожен п'ятий націлений вчитися тільки за кордоном. uifuture.org, 2021. URL: <https://uifuture.org/publications/osvita-v-ukrayini-kozhen-pyatyj-naczilenyj-vchytysya-tilky-za-kordonom/>

14. В українських вишах навчаються 76,5 тис. іноземних студентів, майже 50% - на медичних спеціальностях. ua.interfax.com.ua, 2021. URL: <https://ua.interfax.com.ua/news/general/746934.html>

15. Через військову агресію Росію та Білорусь виключили з Болонського процесу. zaxid.net, 2022.

URL: https://zaxid.net/cherez_viyskovu_agresiyu_rosiyu_ta_bilorus_viklyuchili_z_bolonskogo_protseesu_n1540923

16. За кордон виїхали понад 600 тисяч учнів і 23 тисячі вчителів. lb.ua, 2022. URL: https://lb.ua/society/2022/05/04/515686_kordon_viihali_ponad_600_tisyach.html

17. Жилиєв В., Калашнікова С., Ковтунець В. та ін. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. МОН України, 37. 2015. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2016/18-strategiya-reformuvannya-vishhoi-osviti-20.doc>

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

IMPLEMENTATION OF PERSONALLY-ORIENTED LEARNING IN HISTORY LESSONS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню питання дистанційного навчання при викладанні історії в закладах загальної середньої освіти і впровадження в цей процес особистісно орієнтованого навчання та побудова моделі «Реалізація особистісно орієнтованого навчання на уроках історії в умовах дистанційного навчання».

Основною метою статті визначено теоретичне обґрунтувати засобів, прийомів та методів, які найбільш ефективно сприяють реалізації особистісно орієнтованого навчання на уроках історії в умовах дистанційного навчання. Реалізація поставленої мети дослідження здійснюється за допомогою теоретичних методів: аналізу, синтезу, узагальнення.

У статті виділено методи, які вчителі можуть використовувати в умовах дистанційного навчання, як-от: словесний; практичний; наочний; дослідницький; пошуковий; метод стимулювання; методи контролю й самоконтролю; інтерактивні методи. Також обґрунтовано застосування кожного з виділених методів навчання в контексті реалізації особистісно орієнтованого навчання під час дистанційної освіти.

Досліджуючи поставлену проблему ми дійшли висновку, що задля організації дистанційного навчання з використанням особистісно орієнтованої спрямованості ефективним буде використання таких підходів в освіті, як – от: діяльнісний, компетентнісний, інформаційний.

Проаналізувавши психолого – педагогічну літературу ми розробили модель організації дистанційної освіти під час вивчення історії з урахуванням особистісно орієнтованого навчання. Структурними компонентами цієї моделі стали: завдання для вчителів на етапі планування дистанційного навчання на навчальний рік; визначено етапи організації і здійснення дистанційного навчання спрямованого на особистісну орієнтацію здобувачів освіти, де на першому етапі вчителі історії знайомляться з інформаційними Інтернет ресурсами задля подальшого використання їх в освітньому процесі з урахуванням особистісно орієнтованого навчання. На другому етапі здійснюється підготовка методичних рекомендацій для дистанційного навчання на основі інформації з Інтернет ресурсів з історії. На цьому ж етапі вчителі створюють електронну хрестоматію задля спрощення роботи учнів під час самостійної роботи. Діяльність на третьому етапі передбачає розробку засобів контролю та самоконтролю у вигляді тестів, якими може скористатися як вчитель так і учні, що забезпечить зворотній зв'язок під час дистанційного навчання.

Реалізація особистісно орієнтованого навчання при вивченні історії під час дистанційного навчання не можливе без застосування інформаційно – комунікаційних технологій, що сприяє формуванню в учнів інформаційної компетентності. Під час організації дистанційного навчання учні набувають умінь самоконтролю, самоорганізації та самооцінки, що і реалізує в освітньому процесі особистісно орієнтовану спрямованість.

Ключові слова: дистанційне навчання, особистісно орієнтоване навчання, методи дистанційного навчання, теоретичні підходи в освіті, інформаційно – комунікаційні технології.

The article is devoted to the theoretical substantiation of the issue of distance learning in history teaching in general secondary education institutions and introduction of personality - oriented learning in this process and construction of the model "Implementation of personality - oriented learning in history lessons in distance learning".

The main purpose of the article is to theoretically substantiate the tools, techniques and methods that most effectively contribute to the implementation of personality-oriented learning in history lessons in terms of distance learning. Realization of the set purpose of research is carried out by means of the theoretical methods: the analysis, synthesis, generalization.

The article identifies methods that teachers can use in distance learning, such as: verbal; practical; visual; research; search engine; method of stimulation; methods of control and self-control; interactive methods. The application of each of the selected teaching methods in the context of the implementation of personality-oriented learning during distance education is also substantiated.

Examining the problem, we came to the conclusion that for the organization of distance learning with the use of personality-oriented orientation will be effective to use such approaches in education, such as: activity, competence, information.

After analyzing the psychological and pedagogical literature, we have developed a model of distance education in the study of history, taking into account personality-oriented learning. The structural components of this model were: tasks for teachers at the stage of planning distance learning for the school year (thematic - calendar plan for a particular class); identified stages of organization and implementation of distance learning aimed at personal orientation of students, where at the first stage history teachers get acquainted with informational Internet resources for further use in the educational process based on personality-oriented learning. At the second stage, methodological recommendations for distance learning were prepared on the basis of information from Internet history resources. At the same stage, teachers create an electronic textbook to simplify the work of students during independent work. The activity in the third stage involves the development of means of control and self-control in the form of tests, which can be used by both teachers and students, which will provide feedback during distance learning.

The implementation of personality-oriented learning in the study of history during distance education is not possible without the use of information and communication technologies, which contributes to the formation of students' information competence. During the organization of distance learning, students acquire the skills of self-control, self-organization and self-esteem, which implements in the educational process a personality-oriented orientation.

Key words: distance learning, personality-oriented learning, teaching methods, theoretical approaches in education, information and communication technologies.

УДК 37:93/94

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.22>

Яновська Л.Г.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри всесвітньої історії та методології науки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Яновський А.О.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри прикладної математики та інформатики
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В реаліях сучасного освітнього процесу дистанційне навчання розглядається як альтернативна якісна форма освіти. Дистанційні курси навчання історії поруч з поглибленням історичного змісту шкільного курсу реалізують і технології особистісно орієнтованого навчання, забезпечуючи розвиток особистісного потенціалу здобувача освіти. Застосування в освітньому процесі дистанційного навчання ґрунтується на сучасних педагогічних та інформаційних методах навчання, що допомагає зробити цей процес гнучким та багатовекторним відповідно до особистісних потреб, інтересів, здібностей учнів тобто організувати, як запропоновано в концепції НУШ, індивідуальну освітню траєкторію для кожної дитини.

Форми, методи та засоби організації дистанційного навчання передбачають значно більший обсяг самостійної роботи здобувачів освіти, на відміну від традиційної методики навчання історії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В науково-педагогічній літературі теоретичні і практичні аспекти дистанційного навчання розглядалися в дослідженнях В. Ю. Ващенко, В. Ю. Бикова, В. О. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. В. Хуторського та ін. Використання новітніх інформаційних технологій в дистанційному освітньому процесі досліджували О. С. Воронкін, М. І. Жалдак, Т. І. Коваль та ін. Над проблемою формування інформаційної компетентності студентів задля покращення дистанційної освіти в майбутній професійній діяльності працювали О. М. Гончарова, А. П. Кудін, О. В. Овчарук, О. М. Спірін та ін.

Теоретичні аспекти особистісно орієнтованого навчання дослідженні в роботах П. С. Атаманчука, Є. В. Бондаревської, О. М. Ніколаєва, Е. Л. Носенко, Н. О. Романчука, С. О. Сисоєвої, І. Я. Якиманської та інших учених.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Досвід вітчизняних і зарубіжних педагогів і методистів дає підстави стверджувати, що дистанційне навчання має майбутнє в освітній системі. Однак використання засобів мережі Інтернет у шкільному курсі історії висвітлене недостатньо. Особливо це стосується методики дистанційного викладання історії (створення методичного забезпечення електронних освітніх курсів з історії, відбір платформ для дистанційного навчання, володіння в достатній мірі інформаційними технологіями вчителями історії).

Актуальність та практична значущість проблеми дистанційного навчання на уроках історії в закладах загальної середньої освіти та імплементація в цей процес особистісно орієнтованого навчання зумовило вибір теми дослідження «Реалізація особистісно орієнтованого навчання на уроках історії в умовах дистанційного навчання». Відповідно до теми дослідження визначено

основну мету статті: теоретично обґрунтувати засоби, прийоми та методи, що є найбільш ефективними в реалізації особистісно – орієнтованого навчання на уроках історії в умовах дистанційного навчання, розробити модель реалізації особистісно орієнтованого навчання на уроках історії в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Особистісно орієнтована освіта в умовах дистанційного навчання спрямована на реалізацію методологічного принципу де учень є і суб'єктом і об'єктом навчання. Основою цього принципу є спрямованість освітнього процесу на індивідуально – психологічні особливості учня, що включає потреби, мотиви, здібності, інтелект, активність особистості здобувача освіти. Можливості дистанційного навчання під час вивчення історії дозволяють поглиблено використовувати як потенціал предмету так і особистісно зорієнтоване навчання. При такій формі освітньої діяльності на уроках історії головним завданням стає не стільки вивчення готових історичних фактів, подій, явищ, як формування умінь орієнтуватися в тому масиві історичного матеріалу, що запропоновано в шкільній програмі за допомогою Інтернет ресурсів. Таким чином можна активізувати пізнавальні можливості учнів, сформувані вміння самоконтролю, вміння швидкого зв'язку з вчителем при виникаючих проблемах під час самостійної роботи.

Актуальними є питання відбору прийомів та засобів у дистанційному навчанні. Так вбудовані на платформі Moodle веб-сторінки, презентації, файли та інші ресурси для навчання допомагають вчителям репрезентувати навчальний матеріал на уроці.

Методи навчання, які використовуються під час дистанційної освіти опираються на традиційні але відмінність полягає в тому, що методи навчання в дистанційному навчанні плануються не перед проведенням кожного уроку а на етапі планування дистанційного курсу в цілому. Науковці Л. В. Власенко та Н. В. Шинкаренко пропонують класифікацію методів задля використання в дистанційному навчанні: методи самонавчання (за допомогою взаємодії здобувачів освіти з освітніми ресурсами); методи індивідуалізованого навчання; методи, які передбачають застосування традиційного словесного методу, де вчитель надає інформацію класу, але в і дистанційному навчанні такий метод відіграє свою роль; методи активної взаємодії між учасниками дистанційного навчання (дискусії, конференції)[1].

Поєднуючи дистанційне навчання з особистісно орієнтованим, на нашу думку, найбільш актуальними можуть бути методи: словесний метод (повідомлення інформації різними способами); практичний метод (виконання індивідуальних завдань практичної роботи); наочний метод (демонстрація презентацій, схем, графіків, історичних карт тощо);

дослідницький метод (самостійне розв'язання поставленої вчителем проблеми з застосуванням творчого підходу кожним учнем); пошуковий метод (самостійний пошук нової навчальної інформації з різних засобів: веб-ресурсів, електронних довідників, посібників та ін.); метод стимулювання (зацікавлення учнів нетрадиційними видами діяльності, створення проблемних ситуацій); методи контролю й самоконтролю (тести для перевірки і самоперевірки отриманих знань, усне опитування, індивідуальні письмові роботи); інтерактивні методи («мозковий штурм», «коло ідей», «робота в групах», «інтерв'ю» та ін.).

За основу в нашому дослідженні ми взяли діяльнісний та компетентностний підходи в освіті, що забезпечують спрямованість освітнього процесу на формування здібностей до самоосвіти та розвиток ключових історичних компетентностей: хронологічних, просторових, інформаційних, аксіологічних, логічних, які не можливо формувати без застосування особистісно орієнтованого навчання. Також ми задіяли в дослідженні інформаційний підхід, який скерований на формування інформаційної компетентності вчителів історії, що дає можливість використовувати сучасні інформаційні технології в дистанційному навчанні.

В ході дослідження ми розробили модель реалізації особистісно орієнтованого навчання при вивченні історії під час дистанційного навчання.

Першим структурним елементом цієї моделі було завдання для вчителів історії перед впровадженням в освітній процес дистанційного навчання: 1) окреслити коло завдань, які потрібно реалізувати в дистанційному освітньому процесі; 2) відібрати форми і методи роботи щоб зорієнтувати учнів на самостійну роботу під час дистанційного навчання; 3) скласти таблицю в якій зазначити недоліки та переваги самостійного пошуку навчальної інформації з історії по кожній темі з подальшим врахуванням цих результатів в підготовці до уроків; 4) при підготовці до уроку, на етапі написання планів – конспектів обґрунтувати відбір навчального матеріалу до уроків історії з урахуванням пізнавальних пріоритетів учнів певного класу; 5) визначити доцільність індивідуальної роботи учнів чи групової; 6) розробити і запропонувати учням критерії самооцінки своєї діяльності.

Далі було визначено етапи організації і здійснення дистанційного навчання спрямованого на особистісну орієнтацію здобувачів освіти де перший етап – це знайомство вчителів історії з інформаційними ресурсами Інтернет (відповідно до навчальної програми з історії) з метою виявлення методичних основ особистісно орієнтованого навчання в вивченні історії за допомогою цих ресурсів.

Другий етап - це підготовка методичних рекомендацій використання освітньої інформації

з Інтернет ресурсів з історії (згідно шкільної навчальної програми з історії), вчителі мають створити методичну структуру курсів дистанційного навчання по класам з урахуванням індивідуальної самостійної роботи учнів (на сторінці доступного сервера, визначеного для роботи з учнями тієї чи тієї школи, району, області має подаватися інформація, яка структурована відповідним чином та має гіпертекстову web – структуру. Відповідно текст містить посилання до довідкових та інформаційних файлів (більш детальна інформація про історичних діячів, визначення історичних понять, посилання на точку зору науковців з окресленого питання) тощо). Як варіант, на другому етапі вчителі можуть створити електронну хрестоматію де буде перераховано адреси історичних документів та матеріалів на сайтах Інтернет, які учні можуть використовувати під час самостійної роботи. Підготовка роботи перед впровадженням дистанційного навчання передбачає аналіз сайтів інформаційних ресурсів бібліотек, в тому числі і бібліотек педагогічних ЗВО, періодичних видань сайтів Інтернет тощо, та створення переліку тих, які містять електронні документи, що відповідають темі уроку. Найдоцільніше заповнити таблицю в якій буде відображено: тема уроку, назва документа, електронна адреса (без тексту самого документа).

На третьому етапі вчителі історії мають розробити засоби контролю та зворотнього зв'язку в дистанційній освіті при вивченні історії з урахуванням особистісно орієнтованого навчання. На цьому етапі вчителі розробляють тестові завдання до кожного розділу шкільного курсу історії. Основною метою цих тестових завдань під час дистанційної освіти з урахуванням особистісно орієнтованого навчання має стати допомога учням самостійно оцінити ступінь засвоєння навчального матеріалу, проаналізувати свою індивідуальну роботу, за потреби ще раз повторити матеріал який погано запам'ятався, та прийняти рішення перейти до вивчення наступної теми чи розділу. При складанні тестів учитель має можливість диференціювати завдання для учнів. Ми рекомендуємо використовувати програми «MyTEST», «TestW2», сервіси Web 2.0.

Дистанційна освіта в реаліях сьогодення не можлива без використання новітніх інформаційних технологій. Використання на уроках історії Інтернет технологій надає можливість учителям історії працювати з базами даних історичних джерел, що органічно впроваджується в освітній процес. Такий вид діяльності створює основу для особистісно орієнтованого навчання в освітньо – пізнавальній діяльності здобувачів освіти з узагальнення історичних джерел до певної теми, формування умінь самостійно аналізувати джерело, залучати історичні джерела в створенні презентацій тощо. З учнями може бути організована робота по

створенню творчих мультипроектів з теми шкільного курсу історії. Особливість цих проектів полягає в тому, що вони заздалегідь не структуровані. В цих творчих проектах вчитель визначає тільки загальний чіткий план, завдання, результат та розробляє методику їх створення. Створення індивідуальних творчих мультипроектів максимально активізують пізнавальні можливості кожного учня в роботі з історичними джерелами які можуть містити протиріччя, та не містити єдино правильних відповідей.

Наряду з творчими проектами учням можна запропонувати створення більш складних за формою проектів – дослідницьких. Створення таких мультипроектів передбачає визначення вчителем історії чітких та актуальних для здобувачів освіти цілей, обґрунтованої та запропонованої структури, методів історичного дослідження тощо. Тематика дослідницьких мультипроектів відображає актуальні, сучасні історичні проблеми.

Висновок. Отже, опираючись на вищезазначене, ми можемо зробити висновок, що дистанційне навчання має великий потенціал в реалізації особистісно орієнтованого навчання в освітньому процесі під час викладання історії. Відбувається формування умінь самостійної роботи учнів з різними джерелами інформації, посилюється мотивація навчання, здійснюється активізація пізнавальної активності учнів. Запропонована нами модель допоможе вчителям історії більш ефективніше

організувати дистанційне навчання з застосуванням форм, засобів та методів навчання спрямованих на особистісно орієнтоване навчання. В подальшому ми плануємо спрямувати наші дослідження на формування у майбутніх учителів історії інформаційної компетентності задля підвищення рівня оволодіння інноваційними та інформаційними технологіями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. 2010. №1 (15). URL:<http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
2. Воронкін О. С. Основи використання інформаційно-комп'ютерних технологій в сучасній вищій школі : навч. посіб. Луганськ : Вид-во ЛДІКМ, 2011. 156 с.
3. Власенко Л. В. Шинкаренко Н. В. Методи дистанційного навчання. URL: <http://goo.gl/OOOU3Z>.
4. Дем'яненко В. М. Методичні рекомендації з оцінювання якості електронних засобів і ресурсів у навчально-виховному процесі Інформаційні технології навчання. 2011. № 6 (26). URL :<http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/589>
5. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. Харків : НТУ «ХПІ», 2002. 320 с.
6. Середовище дистанційного навчання «WebAlmiг». Центр інформаційно-комунікаційних технологій. URL: <http://riit.kstu.ks.ua/?q=uk/node/246>
7. Глумачний словник Internet-термінів. URL: <http://www.webopedia.com>.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ ЗАСОБАМИ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ METHOD OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS AND STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DENTISTS BY SIMULATION EDUCATION MEANS AND ANALYSIS OF RESEARCH RESULTS

У статті охарактеризовано методичні аспекти упровадження педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання й аналіз результатів експериментального дослідження. З'ясовано, що авторська методика відбиває ключову мету дослідження, методологічні основи (системний, діяльнісний, синергетичний, культурологічний, контекстний, особистісно-орієнтований, аксіологічний підходи), принципи (інтерактивності, диверсифікації контексту професійної підготовки, діалогізації, індивідуалізації, особистісної свободи та ін.), етапи реалізації: пропедевтичний (навчально-методичний семінар для викладачів «Формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання», розробка навчально-методичного забезпечення, попередня діагностика), змістовно-процесуальний (зміст, форми, симуляційні методи навчання); рефлексивно-аналітичний (рефлексія, самодіагностика, самокорекція); контрольно-оцінний (діагностика кінцевих результатів). У процесі організації та проведення експериментальної роботи враховувався той факт, що зміст освіти надає широкі можливості для застосування засобів симуляційного навчання в розрізі формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів. Окрім того, логіка проєктування методики упровадження педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання апелювала до того факту, що однією з актуальних проблем медичної освіти, з погляду педагогіки вищої школи та практичної охорони здоров'я, є недостатнє формування клінічного мислення у майбутніх лікарів-стоматологів. З метою аналізу результатів експериментального дослідження порівнювалися цифрові показники вхідного і підсумкового рівнів сформованості кожного компонента професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів, які навчались у контрольних (КГ) та експериментальних групах (ЕГ). Доведення достовірності результатів дослідно-експериментальної роботи базувалося на порівнянні числових показників емпіричного F-критерію (F_{emp-KG} і F_{emp-EG}), які обчислювалися з цифрових даних, отриманих в ході експерименту, та теоретичного F-критерію (F_{krit}), поданого у стандартній таблиці F-значення. Показник F_{krit} для нашого дослідження обчислювався за числом ступенів свободи, яке визначалося шляхом віднімання одиниці від числа кількості студентів у КГ та ЕГ.

Ключові слова: студенти, майбутні лікарі-стоматологи, професійна підготовка, про-

фесійна компетентність, модель, структурно-функціональна модель, симуляційне навчання, методика.

The article describes the methodical aspects of the implementation of pedagogical conditions and the structural-functional model of the formation of professional competence of future dentists by means of simulation training and the analysis of experimental research results. It was found that the author's methodology reflects the key purpose of the research, methodological foundations (systemic, activity-based, synergistic, cultural, contextual, person-oriented, axiological approaches), principles (interactivity, diversification of the context of professional training, dialogization, individualization, personal freedom, etc.), stages of implementation: propaedeutic (educational and methodological seminar for teachers "Formation of professional competence of future dentists by means of simulation training", development of educational and methodological support, preliminary diagnosis), substantive and procedural (content, forms, simulation methods of training); reflective and analytical (reflection, self-diagnosis, self-correction); control and evaluation (diagnosis of final results). In the process of organizing and conducting experimental work, the fact that the content of education provides ample opportunities for the use of simulation training tools in the context of the formation of professional competence of future dentists was taken into account. In addition, the logic of designing the methodology for the implementation of pedagogical conditions and the structural-functional model of the formation of the professional competence of future dentists by means of simulation training appealed to the fact that one of the urgent problems of medical education, from the point of view of higher school pedagogy and practical health care, is insufficient formation of clinical thinking in future dentists. In order to analyze the results of the experimental study, numerical indicators of the input and final levels of formation of each component of the professional competence of future dentists who studied in the control (CG) and experimental groups (EG) were compared. The verification of the reliability of the results of the experimental work was based on the comparison of the numerical indicators of the empirical F-criterion (F_{emp-KG} and F_{emp-EG}), which were calculated from the digital data obtained during the experiment, and the theoretical F-criterion (F_{krit}), given in the standard F-value table. The F_{krit} indicator for our study was calculated from the number of degrees of freedom, which was determined by subtracting one from the number of students in CG and EG.

Key words: students, future dentists, professional training, professional competence, model, structural-functional model, simulation training, methodology.

УДК 378.147.34:78/89

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.23>

Копчак О.В.,

докт. мед. наук, професор,
зав. кафедри терапевтичної
стоматології та пародонтології
Приватного вищого навчального
закладу «Київський медичний
університет»

Рогозін В.В.,

асистент кафедри терапевтичної
стоматології та пародонтології
Приватного вищого навчального
закладу «Київський медичний
університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Метою реформування існуючої системи вищої стоматологічної освіти є забезпечення умов для підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів-стоматологів. Тому методика реалізації педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання враховує й акумулює вимоги щодо підготовки майбутніх лікарів, що містяться в державних програмах розвитку охорони здоров'я [4].

Задля забезпечення ефективності формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання авторська методика відбиває ключову мету дослідження, методологічні основи (системний, діяльнісний, синергетичний, культурологічний, контекстний, особистісно-орієнтований, аксіологічний підходи), принципи (інтерактивності, диверсифікації контексту професійної підготовки, діалогізації, індивідуалізації, особистісної свободи та ін.), етапи реалізації: пропедевтичний (навчально-методичний семінар для викладачів «Формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання», розробка навчально-методичного забезпечення, попередня діагностика), змістовно-процесуальний (зміст, форми, симуляційні методи навчання); рефлексивно-аналітичний (рефлексія, самодіагностика, самокорекція); контрольньо-оцінний (діагностика кінцевих результатів).

Логіка провадження авторської методики спрямовувалася на конструювання цілісного процесу навчання, що забезпечує оволодіння студентами комплексом знань, умінь, навичок, необхідних для виконання професійних функцій лікаря-стоматолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що сучасні науковці вивчають різноманітні методичні аспекти оновлення й інновації процесу професійної підготовки майбутніх лікарів-стоматологів. Зокрема когорта дослідників (В. Артьоменко, Д. Новіков, О. Єгоренко, С. Семенченко) довела ефективність симуляційних методів навчання [1]. На противагу цьому, у напрацюваннях В. Лісового, В. Капустник, В. Марковського, І. Завгороднього конкретизовано загальні проблеми та перспективи застосування симуляційних методів освіти [2]. Застосування педагогічних технологій під час підготовки майбутніх стоматологів досліджували М. Остафійчук, В. Батіг, А. Бамбуляк, Л. Лопушняк [3]. На необхідності реформування змісту освіти майбутніх лікарів-стоматологів наголошує С. Цюра [10] та ін.

Привертають увагу висновки Я. Кульбашної, котра виокремила концептуальні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології [5]. Слушними

вважаємо резюмування В. Палійчука щодо багатоаспектності професійної підготовки майбутніх стоматологів методами ситуативного моделювання [6]. Своєю чергою П. Сікорський вивчав закономірності освітнього процесу та їх урахування під час моделювання навчальних технологій [8].

У науковій літературі знаходимо відомості щодо доцільності формування практичної складової освіти лікаря під час сестринської практики в клініці внутрішніх хвороб в умовах пандемії COVID-19 [7], шляхом удосконалення сучасних методів викладання на кафедрі ортопедичної стоматології ХНМУ [9]. Водночас проблема розробки та реалізації ефективної методики упровадження педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання в освітній процес закладів вищої медичної освіти (далі – ЗВМО) залишилася поза межами наукових розвідок сучасних дослідників.

Метою статті визначено характеристику методичних аспектів упровадження педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання й аналіз результатів експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу. Проєктування авторської методики опиралося на необхідність реалізації педагогічних умов дослідження, а саме: забезпечення професійної мотивації студентів шляхом персоніфікованого супроводу освітньої діяльності студентів під час роботи з симуляційними тренажерами; конвергенція засобів ситуативного навчання у міждисциплінарно-інтегративній теоретичній підготовці майбутніх лікарів-стоматологів; залучення студентів до вирішення інтегрованих професійно спрямованих ситуативних завдань задля привенції професійних помилок; формування стійкої професійно-суб'єктної позиції майбутніх лікарів-стоматологів.

Реалізація розробленої методики здійснювалася в межах освітнього процесу ЗВМО й не порушувала його архітектоніку. Професійна підготовка студентів контрольних груп відбувалася за традиційною методикою, тоді як студенти експериментальних груп навчалися в умовах цілеспрямованого використання засобів симуляційного навчання.

У процесі організації та проведення експериментальної роботи враховувався той факт, що зміст освіти надає широкі можливості для застосування засобів симуляційного навчання в розрізі формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів. Зокрема ведемо мову про створення міжкафедральних фантомних центрів на стоматологічних факультетах в обраних для експериментального дослідження ЗВМО. В рамках роботи таких центрів відбувалося формування професійної компетентності студентів шляхом

використання різних симуляторів (віртуальні симулятори, роботи-симулятори, манекени-імітатори, фантоми-симулятори, медичні тренажери та ін.), новітніх технічних засобів навчання та дистанційних освітніх технологій.

Окрім того, логіка проєктування методики упродовження педагогічних умов й структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання апелювала до того факту, що однією з актуальних проблем медичної освіти, з погляду педагогіки вищої школи та практичної охорони здоров'я, є недостатнє формування клінічного мислення у майбутніх лікарів-стоматологів. Тоді як, за словами В. Палійчука, сформоване клінічне мислення є складником професійної компетентності лікарів-стоматологів і дозволяє їм всеохоплююче пов'язати і комплексно оцінити важливі для конкретної нозологічної форми захворювання суб'єктивні та об'єктивні клінічні ознаки загальносоматичного та психологічного статусу пацієнтів [6].

Клінічне мислення – це комплекс професійних і творчих рішень проблем діагностики, лікування та визначення прогнозу хвороби у даного конкретного хворого на основі наявних знань, досвіду та лікарської інтуїції. У контексті сказаного, клінічне мислення розглядали як один з ключових компонентів успішності лікувальної діяльності майбутнього лікаря. Відомо, що клінічне мислення за своєю сутністю є мисленням продуктивним, одним з елементів узагальнення якого є дані об'єктивного огляду, результати проведених додаткових методів дослідження, що вимагають від лікаря-стоматолога відповідних базових теоретичних знань і прикладних мануальних навичок.

Погоджуючись з висновками В. Палійчука, задля реалізації педагогічних умов дослідження використовувалося ситуативне моделювання. Під час розробки ситуаційних завдань для студентів ми керувалися такими правилами:

- змістовний блок завдань повинен розроблятися відповідно до навчально-методичних цілей дисципліни, завдання повинно мати практико-орієнтований характер у рамках специфіки майбутньої професії;

- змістовно-методична структура завдання повинна забезпечити пізнавальну активність та самостійність у ході його вирішення;

- при систематичному застосуванні ситуаційних завдань обсяг самостійної роботи необхідно поступово збільшувати в міру освоєння студентами навичок самоосвіти, саморозвитку, самоорганізації;

- розробляти комплекс різнорівневих завдань з урахуванням готовності до самоосвіти тощо;

- передбачати можливість прояву студентами нестандартного підходу (алгоритму) до вирішення клінічних завдань.

За словами дослідника арсенал методів ситуативного моделювання доцільно доповнювати «методом «case-study» (кейсового навчання), оскільки в його основі лежить створення викладачем певних навчальних ситуацій у письмовому або усному вигляді, які є відображенням реальної професійної ситуації, для подальшого аналізу майбутніми фахівцями. Оскільки кейс є реальною професійною ситуацією, то в освітньому процесі можливе вирішення таких завдань: набуття майбутніми фахівцями-стоматологами досвіду вирішення реальних професійних проблем; занурення здобувачів освіти в реальну професійну ситуацію для досягнення «ефекту підвищення знань»; створення «ситуації успіху» та індивідуальний і колективний розвиток майбутніх фахівців. Використання «case-study» у професійній підготовці фахівців має низку переваг, а саме: стимулювання самостійності особистості та відповідальності за прийняття рішень; формування комунікативної та аналітичної компетентностей; можливість максимального наближення навчання до професійної діяльності. Серед недоліків витрати часу для підготовки навчально-методичної документації» [6, с. 107].

З метою аналізу результатів експериментального дослідження порівнювалися цифрові показники вхідного і підсумкового рівнів сформованості кожного компонента професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів, які навчалися у контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) групах (таблиця 1), де ВК – вступний контроль, ПК – підсумковий контроль.

Цифрові показники відображають результативність розробленої методики й підтверджують ефективність визначених педагогічних умов і моделі формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання. На основі аналізу таблиці 1 встановлено, що за показниками середнього бала у студентів КГ спостерігалось зростання цього показника від 3,47 до 3,82 бала (на 0,35 бала), а в ЕГ – від 3,43 до 4,10 (на 0,67 бала), що на 0,32 бала більше, ніж у студентів контрольних груп. Тобто у студентів ЕГ дещо краще відбулося зростання рівнів сформованості усіх компонентів професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів, ніж у студентів КГ.

З метою перевірки достовірності та обробки результатів педагогічного експерименту були використані методи математичної статистики, які застосовуються у професійній педагогіці. Для порівняння параметрів генеральних сукупностей (середніх значень і дисперсій) визначався F-критерій Фішера. Доведення достовірності результатів дослідно-експериментальної роботи базувалося на порівнянні числових показників емпіричного F-критерію (F_{emp} -КГ і F_{emp} -ЕГ, які

Узагальнені цифрові показники сформованості професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання

Гр. і КС	ЕК	Цифрові показники сформованості професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів								СП
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ - 38 ст.	ВК	5	13,16	12	31,58	17	44,74	4	10,52	3,47
	ПК	8	21,05	16	42,11	13	34,21	1	2,63	3,82
ЕГ – 41 ст.	ВК	3	7,50	14	35,00	20	50,00	3	7,50	3,43
	ПК	20	50,00	4	10,00	16	40,00	0	0,00	4,10

обчислювалися з цифрових даних, отриманих в ході експерименту) та теоретичного F-критерію, поданого у стандартній таблиці F-значення. Показник F_{crit} для нашого дослідження обчислювався за числом ступенів свободи, яке визначалося шляхом віднімання одиниці від числа кількості студентів у КГ та ЕГ.

Узагальнення отриманих цифрових показників засвідчило, що показники F-критерію для КГ (F_{emp} -КГ) відрізняються від стандартних табличних даних. Так, показник F_{emp} -КГ із значеннями від 0,81 до 0,92 виходить за межі вірогідності, тому незначне підвищення рівня сформованості кожного компонента і загалом професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів у КГ пов'язане з умовами природного процесу навчання. F-критерій для експериментальних груп (F_{emp} -ЕГ) має показники від 1,51 до 1,63, що знаходиться в межах показників стандартної таблиці. Це означає, що результати нашого дослідження з формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання є вірогідними та підтверджують ефективність авторської методики.

Проведений аналіз цифрових показників, відображених у таблиці 1, підтверджує ефективність визначених педагогічних умов і моделі формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання. Для такого аналізу задіяно студентів КГ та ЕГ, що призначені для апробації дієвості визначених педагогічних умов. Основний етап експериментального дослідження проводився зі студентами новосформованих КГ та ЕГ й удосконаленою методикою реалізації означених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання

Висновки. У межах реалізації авторської методики в освітньому процесі ЗВМО використовувалися симулятори різних рівнів складності та засоби симуляційного навчання, що підвищували ефективність підготовки студентів-медиків і забезпечували позитивні зміни у сформованості професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів. Задля здійснення аналізу результатів

експериментального дослідження порівнювалися цифрові показники вхідного і підсумкового стану сформованості професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів, які були учасниками КГ та ЕГ. З цією метою використовувалися методи математичної статистики – порівняння параметрів генеральних сукупностей (середніх значень і дисперсій) за допомогою F-критерію Фішера, що засвідчили достовірність отриманих результатів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Ефективність симуляційних методів навчання / В. В. Артьоменко, Д. А. Новіков, О. С. Єгоренко, С. С. Семенченко. *Управління Закладом охорони здоров'я*. 2015. № 6. С. 70–76.
- Загальні проблеми та перспективи застосування симуляційних методів освіти / В. М. Лісовий, В. А. Капустник, В. Д. Марковський, І. В. Завгородній. *Симуляційне навчання в системі підготовки медичних кадрів: матеріали навч.-метод. конф., присвяченої 212-й річниці від дня заснування ХНМУ* (Харків, 30 листопада 2016р.). Харків: «АКАДЕМІЯ», 2016. С. 3–7.
- Застосування педагогічних технологій при підготовці майбутніх стоматологів / М. О. Остафійчук, В. М. Батіг, А. В. Бамбуляк, Л. Я. Лопушняк. *Актуальні проблеми сучасної медицини*. 2021. Том 22, Випуск 1 (77). С. 162–167.
- Концепція реформування стоматологічної служби України (основні засади). URL: http://moz.gov.ua/ua/portal/dn_20080609_0.html (дата звернення: 20.01.2022 р.)
- Кульбашна Я. А. Концептуальні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології. *Освітнологічний дискурс*. 2014. № 2 (6). С. 86–96.
- Палійчук В. І. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх стоматологів методами ситуативного моделювання. *Сучасна стоматологія*. 2019. № 5. С. 106–109.
- Сиволап В. В., Лихасенко І. В. Формування практичної складової освіти лікаря під час сестринської практики в клініці внутрішніх хвороб в умовах пандемії COVID-19. *Досвід впровадження змішаної форми навчання у ЗДМУ, траєкторія розвитку та місце в системі вищої медичної освіти* : матеріали навч.-метод. відеоконф. Центр. метод. ради (26 травня 2021 р., м. Запоріжжя) / МОЗ України, Запоріз. держ. мед. ун-т, Центр. метод. рада. Запоріжжя : ЗДМУ, 2021. С. 75–76.

8. Сікорський П., Колодій І. Закономірності освітнього процесу та їх урахування під час моделювання навчальних технологій. *Вища освіта України*. 2021. № 2. С. 66–76.

9. Удосконалення сучасних методів викладання на кафедрі ортопедичної стоматології ХНМУ / І. Л.

Дюдіна та ін. *Експерим. та клініч. стоматологія*. 2019. № 1/2. С. 38–42.

10. Цюра С. Особливості реформування змісту освіти майбутніх лікарів-стоматологів (початок XXI століття). *Молодь і ринок*. 2018. № 2 (157). С. 19–24.

ПЕРСОНАЛЬНИЙ БРЕНДИНГ ЯК СУЧАСНА ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

PERSONAL BRANDING AS A MODERN PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

Соціокультурні зміни в суспільстві є причинами оновлення пріоритетів та підходів в освітній галузі. Впроваджується галузевий стандарт для здобувачів освіти зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», оснований на компетентнісному підході. Даний стандарт спрямовано на формування певних загальних та фахових компетентностей майбутніх педагогів. Освітні програми, в яких визначальним положенням визначено студентоцентризоване навчання, мають бути побудовані і реалізовані із акцентом на працевлаштування та активне життя здобувачів вищої освіти в суспільстві. Дані підходи мають за мету підвищити конкурентоздатність майбутніх педагогів через формування комплексу затребуваних ринком освітніх послуг знань, умінь і навичок.

Сучасним трендом для вищої педагогічної освіти визначено тематику персонального брендингу, його актуальності та реалізації в освітніх програмах майбутніх педагогів. Проаналізовано теоретичні й практичні результати досліджень зарубіжних і українських дослідників та науковців, які стосуються персонального брендингу. Актуальність використання брендингу в українській освіті зумовлена завдяки впровадженню дистанційної освіти, спричинену пандемією COVID-19 та військовими діями через російську агресію. Встановлено роль та значення персонального брендингу для набуття навичок із самопрезентації, посилення конкурентоздатності при пошуку роботи, побудови кар'єри, професійного визнання та підвищення доходів. Основними перевагами особистого бренду сучасного педагога є формування авторитету на ринку освітніх послуг, визначення своїх сильних сторін, побудова власного стилю педагогічної майстерності, отримання вищої науково-педагогічної кваліфікації, створення передумов успішної кар'єри та збільшення свого доходу. Запропоновано доповнити існуючий перелік фахових якостей майбутніх педагогів компетентністю з формування персонального бренду.

Ключові слова: персональний брендинг, персональний бренд, персональний брендинг

майбутніх педагогів, фахова компетентність.

Sociocultural changes in society are the reasons for updating priorities and approaches in the field of education. An industry standard is being implemented for those seeking education in specialty 015 "Professional education (by specializations)", based on the competency approach. This standard is aimed at forming certain general and professional competencies of future teachers. Educational programs, in which student-centered learning is defined as a defining provision, should be built and implemented with an emphasis on employment and the active life of higher education graduates in society. These approaches are aimed at increasing the competitiveness of future teachers through the formation of a set of knowledge, skills and abilities demanded by the educational services market.

The topic of personal branding, its relevance and implementation in the educational programs of future teachers is defined as a modern trend for higher pedagogical education. The theoretical and practical results of research by foreign and Ukrainian researchers and scientists related to personal branding are analyzed. The relevance of the use of branding in Ukrainian education is due to the implementation of distance education caused by the COVID-19 pandemic and military actions due to Russian aggression. The role and importance of personal branding for acquiring self-presentation skills, increasing competitiveness when looking for a job, building a career, professional recognition and increasing income have been established. The main advantages of the personal brand of a modern teacher are the formation of authority in the market of educational services, the identification of one's strengths, the construction of one's own style of pedagogical mastery, obtaining a higher scientific and pedagogical qualification, creating the prerequisites for a successful career and increasing one's income. It is proposed to supplement the existing list of professional qualities of future teachers with competence in the formation of a personal brand.

Key words: personal branding, personal brand, personal branding of future teachers, professional competence.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.24>

Кравченко С.О.,

канд. пед. наук,
викладач

Відокремленого структурного підрозділу
«Дніпровський фаховий коледж
інженерії та педагогіки Українського
державного хіміко-технологічного
університету»

Бажан С.П.,

канд. пед. наук,
директор

Відокремленого структурного підрозділу
«Дніпровський фаховий коледж
інженерії та педагогіки Українського
державного хіміко-технологічного
університету»

Яскравим проявом даних процесів є переорієнтація цілей навчання майбутніх фахівців на формування певних компетентностей, унормованих відповідним галузевим стандартом. Варто констатувати, що цей тривалий процес ще не закінчено, а перед українською вищою школою вже постали нові виклики і тенденції. Жорстка конкуренція на ринку праці актуалізує тематику брендингу в освітній галузі як на рівні організацій, так і окремих особистостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Значний вклад в дослідження теоретичних, методологічних і практичних аспектів парадигми вищої освіти в Україні зроблено М. Євтухом, І. Зязюном,

А. Козирем, В. Кременем, В. Курилом, В. Луговим та іншими. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців вивчалися В. Биковим, Г. Васяновичем, О. Овчаруком, О. Пометунном, С. Раковим, Л. Антонюком, Н. Васильковою, Д. Ільницьким тощо. Проблемами бренду та брендингу займалися Х. Рамперсад, Т. Пітерс, Е. Бурдюгова, О. Біловодська, І. Юник, О. Помаз та інші зарубіжні та українські фахівці. Незважаючи на певні теоретико-практичні напрацювання у сфері персонального брендингу, відсутні приклади його цілеспрямованого застосування у формуванні фахової компетентності майбутнього педагога.

Не вирішені раніше питання, що є частиною загальної проблеми. З огляду на вищевикладене, невирішеними залишаються питання застосування персонального брендингу в педагогічній сфері з метою формування системи знань та вмій щодо розробки власної стратегії професійного розвитку майбутнього педагога, створення ним та просування особистого бренду для досягнення фінансової свободи та побудови успішної кар'єри.

Мета даної роботи полягає в логічному обґрунтуванні важливості набуття теоретичних основ з формування і використання персональних брендів як чинника підвищення конкурентоспроможності майбутніми педагогами (здобувачами вищої педагогічної освіти зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)») в сучасних ринкових умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження.

В побудові та реалізації освітніх програм зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» лежить компетентнісний підхід (competence-based approach). Визначення переліку та змісту програмних компетентностей і цілей навчання даної освітньої програми нормативно закріплено відповідним галузевим стандартом, затвердженим в 2019 р. [1]. Даним документом базовими визначено 11 загальних та 15 спеціальних (фахових) компетентностей, які здобувач має набути за час навчання. Загальні (generic) компетентності мають універсальний характер, а до спеціальних (subject related) відносяться компетентності, які є специфічними для даної освітньої галузі, пов'язані безпосередньо із спеціальними знаннями та визначають профіль програми, тобто роблять її індивідуальною. Відповідно даного Стандарту спеціальними (фаховими, предметними) компетентностями є такі, що залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

Безперечно, процес стандартизації вищої освіти покликаний забезпечити упорядкування та унормування на ринку освітніх послуг, певну якість освітніх послуг та забезпечення рівного доступу до вищої освіти. Але ми цілком погоджуємося з думкою С. Терепищого, дослідника філософських аспектів вищої освіти, який наголошує, що «...процес стандартизації вищої освіти, що покликаний урегулювати одні суперечності, сам сповнений рядом інших суперечностей, зокрема, між інновацією та традицією, між педагогічною творчістю та імперативністю стандартів» [2]. Тобто, наявні побоювання, що процес стандартизації вищої освіти здатен спровокувати застійні і консервативні процеси на ринку освітніх послуг, а випускники педагогічних вишів так і залишаться малопідготовленими до вимог сучасного ринку освітніх послуг.

Іншим визначальним положенням сучасної парадигми вищої освіти, окрім компетентнісного підходу,

визначено студентоцентроване навчання (student-centered education), на основі якого мають бути побудовані і реалізовані освітні програм із акцентом на працевлаштування та активне життя здобувачів вищої освіти в суспільстві. Тобто, ці підходи мають за мету підвищити конкурентоздатність майбутніх педагогів – сформувати комплекс затребуваних ринком освітніх послуг знань, умінь і навичок.

Одним із шляхів вирішення означеної вище проблеми нами пропонується створення умов щодо навчання майбутніх педагогів теоретичним основам, стратегіям та інструментам ефективного персонального брендингу (селфбрендингу) як передумови їх успішної самопрезентації на ринку праці та ідентифікації на фоні конкурентів. Припускаємо, що компетентність у створенні та просуванні персонального бренду стане важливою якістю конкурентоспроможності майбутнього педагога як повноцінного учасника ринку освітніх послуг.

На необхідності повідомлення студентів про концепцію особистого брендингу, важливості розуміння ними особистого брендингу як процесу, за допомогою якого людина здатна активно керувати враженнями інших про свої навички, здібності та досвід, наданні порад щодо того, як найкраще передати свій імідж у соціальних мережах, що допоможе їм досягти успіху в побудові кар'єри, наголошувала К. Джонсон [3].

В свою чергу, R. Suddaby визначив персональний брендинг як «стратегічний процес створення, позиціонування та підтримки позитивного враження про себе, заснований на унікальній комбінації індивідуальних характеристик, які сигналізують про певну обіцянку цільовій аудиторії через диференційований наратив та образи» [4].

На необхідність формування педагогічних брендів вказує і поширена проблема інформаційного вакууму у сфері української вищої освіти, адже за відсутності коштів на рекламне просування освітяни мають обмежену кількість засобів комунікації з цільовою аудиторією, серед яких найпоширенішими є дні відкритих дверей, конференції тощо [5].

Маємо констатувати, що тематика персонального брендингу вже давно активно використовується в підприємстві, рекламі, маркетингу, політиці.

Найпоширенішим визначенням поняття «персональний бренд» є визначення Т. Пітерса, який розумів під даним поняттям наш образ у свідомості інших людей; як нас бачать і сприймають; все, те, що інші люди думають про нас (ідеї та асоціації, які ми викликаємо в думках про наш вигляд, поведінку тощо); це наш образ, який генерує додаткову цінність і створює вигоди для нас [6].

В свою чергу, дослідником S. Ottovordemgentschenfelde надане визначення, в якому дане поняття це «сукупність характеристик

особистості (атрибутів, цінностей, переконань тощо), представлених у диференційованому наративі та образах з метою встановлення конкурентної переваги у свідомості цільової аудиторії» [7].

Публічні особи можуть виступати з курсами, лекціями та тренінгами, запрошуватися як експерти, які здатні на підставі своїх знань та досвіду надавати кваліфіковану консультацію за винагороду, монетизувати власні соцмережі, блоги та ютуб-канали, працювати фрілансером [8].

Окремі зарубіжні дослідники з тематики персонального брендингу наголошують, що досягнення в галузі штучного інтелекту та впровадження енергоефективних технологій спричиняють незворотні процеси на світовому ринку праці, які проявляються в масовому скороченні робочих місць та посиленні конкуренції на ринку праці. Таким чином, фахівцям в різних галузях для побудови успішної кар'єри стало необхідним розширювати та створювати нові мережі контактів. А це, в свою чергу, вимагає більше уваги і зусиль приділяти діяльності з особистого брендингу [9].

Окремі зарубіжні дослідники теорії брендингу під особистим брендом розуміють самопрезентацію та самомаркетинг (10, 11, 12, 13, 14). Інші під особистим брендом розуміють кар'єру, якою потрібно керувати у віртуальну епоху через спрощення спілкування в Інтернеті та численних платформ [15].

Учасники дослідження J. Jacobson усвідомлювали особистий бренд як невід'ємну практику у своєму професійному та особистому житті, узагальнили власні практики брендингу, мотиви для необхідності особистого брендування та вплив їхнього особистого брендингу на їхнє життя. Персональний брендинг став для них інструментом для позиціонування на ринку праці шляхом просування своїх навичок, досвіду та особистості, особливо під час пошуку роботи [16].

Нагода більш прискіпливо замислитись над темою освітнього брендингу й можливості його успішного використання в підготовці майбутніх педагогів, стала наслідком різноманітних соціокультурних явищам, які відбуваються в світових масштабах. Актуальність використання брендингу в освіті виникла завдяки рокам впровадження дистанційної освіти на фоні пандемії, спричиненої COVID-19. Необхідно визнати, що далеко не всім освітянам вдалося з легкістю перебудувати свою викладацьку роботу в таких умовах, освоїтися з використанням технік і засобів дистанційної роботи, стати «зіркою» для своїх учнів і студентів. В більшості випадків розірвалися звичні зв'язки «викладач-студент», які реалізувалися на «території» викладача – лабораторії, аудиторії тощо. Як результат, майже кожному освітянину прийшлося опанувати багато знань і вмій, які і виявилися предметами брендингу (особливо тих навичок, які стосуються різноманітних

соціальних мереж), щоб втримати увагу своєї аудиторії та довести свою «експертність» в певній предметній галузі. Даний процес виявився болючим, так як освітня галузь виявилася не достатньо готова до таких викликів і явищ, не спрацювала в основній масі на випередження.

Висловлюємо побоювання, що ці негативні явища в освіті, посилюються через активні військові дії в Україні, які змусили багатьох учасників освітнього процесу залишити домівки і навіть країну проживання, переривати навчання через загрозу обстрілів і повітряні тривоги. Тому актуальність освітнього брендингу має посилитися, так як учасники освітнього процесу в подальшому будуть змушені ще більше спілкуватися віртуально.

Власний бренд дає змогу педагогу бути орієнтиром у часи кризи довіри здобувачів освіти. Персональний бренд також може слугувати альтернативним засобом заробітку для освітян.

Звичайно, українська освітянська спільнота вже може продемонструвати приклади освітнього брендингу, які створили А. Домніч (вчителька хореографії), П. Віктор (вчитель фізики), О. Халепа (вчителька біології), О. Калинич, Х. Ярема та О. Кулікова (вчителі української мови і літератури) тощо. Маємо констатувати, що блоги та ютуб-канали, які створені даними вчителями-ентузіастами здебільшого інтуїтивно, без достатніх специфічних маркетингових знань і технічного обладнання, стали достатньо успішними та вже користуються певним попитом серед учнів і студентів. А отже, надалі конкуренція на віртуальному ринку освітніх послуг буде тільки посилюватися і тематика освітнього брендингу стане більш актуальною.

Яскравий особистий бренд дозволяє педагогу сформувати авторитет на ринку освітніх послуг, вивчити свої сильні сторони, які відкриють йому нові можливості в педагогічній діяльності. Брендинг допомагає вибудовувати власний стиль педагогічної майстерності, отримати вищу науково-педагогічну кваліфікацію, створити передумову успішної кар'єри та збільшити свій заробіток тощо (рис. 1).



Рис. 1. Вигоди персонального бренду педагога.

Усвідомлюючи важливість такої тематики як персональний брендинг, для розвитку майбутнього педагога як у психологічному, так

і в інтелектуальному та, більше того, творчому плані, можна з упевненістю сказати, що в неї велике майбутнє. Маємо сподівання, що включення компетентності з персонального брендингу до відповідних освітніх програм/стандарту дозволить майбутнім педагогам підвищити свою конкурентоспроможність та побудувати успішну кар'єру після закінчення навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вище викладене, можемо зробити висновок про те, що формування персонального бренду має першочергове значення для успішної діяльності в освітній галузі в сучасних умовах. Жорстка конкуренція на ринку освітніх послуг створює необхідність вигідно позиціонувати себе, а застосування концепції персонального брендингу дає можливість ефективно впливати на сприйняття педагога контактними аудиторіями.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на: уточнення концептів, які стосуються брендингу в освітній галузі, встановлення їх взаємозв'язків; розробку та практичне застосування методик і прийомів формування персонального бренду майбутніх педагогів, його складових.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю наказу «Професійна освіта (за спеціалізаціями) для першого (бакалаврського) рівня освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від «21» грудня 2017 № 1648.
2. Терепищій С.О (2010). Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу): Монографія. Київ, Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 197 с.
3. Katryna M. Johnson (2017). The Importance of Personal Branding in Social Media: Educating Students to Create and Manage their Personal Brand. *International Journal of Education and Social Science*, Vol. 4 No. 1, 21-27.
4. Suddaby, R. (2010). Editor's comments: construct clarity in theories of management and

organization. *Acad. Manage. Rev.* 35, 346–357. doi: 10.5465/amr.35.3.zok346

5. Біловодська О.А., Пузікова М.В. (2011). Аналіз і оцінка персонального брендингу в умовах підвищення професійного успіху особистості. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, № 4, Т. I. С. 67-74.

6. Юник І.Д. (2020). Бренд та імідж педагога закладу вищої освіти: кореляційна залежність концептів. *Інноваційна педагогіка* 3 (22). С.155-158.

7. Ottovordemgentschenfelde, S. (2017). Organizational, professional, personal: an exploratory study of political journalists and their hybrid brand on Twitter. *Journalism* 18, 64–80. doi: 10.1177/1464884916657524

8. Помаз О.М. (2015). Концепція персонального бренду, його ідентифікація і позиціонування. *Наукові праці Полтавської державної аграрної академії*, Випуск 2 (11), Економічні науки. С. 204-209.

9. Schlosser, F., McPhee, D.M., and Forsyth, J. (2017). Chance events and executive career rebranding: implications for career coaches and nonprofit HRM. *Hum. Resour. Manage.* 56, 571–591. doi: 10.1002/hrm.21789

10. Gergen, K.J. (1991), *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, Basic Books, New York, NY.

11. Gergen, K.J. (2009), *Relational Being: Beyond Self and Community*, Oxford University Press, Oxford.

12. Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, Garden City, New York, NY.

13. Papacharissi, Z. (Ed.) (2011), *A Networked Self: Identity, Community and Culture on Social Network Sites*, Routledge, New York, NY.

14. Robinson, L. (2007), “*The cyberself: the self-ing project goes online, symbolic interaction in the digital age*”, *New Media & Society*, Vol. 9 No. 1, pp. 93-110.

15. Gioia, D.A., Hamilton, A.L., and Patvardhan, S.D. (2014). Image is everything. *Res. Organ. Behav.* 34, 129–154. doi: 10.1016/j.riob.2014.01.001

16. Jacobson, J. (2020). You are a brand: social media managers' personal branding and “the future audience. *Journal of Product & Brand Management*, Vol. 29 No. 6, pp. 715-727. <https://doi.org/10.1108/JPBM-03-2019-2299>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ

CONCEPTUAL BASIS FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE BACHELOR OF PRESCHOOL EDUCATION FOR INNOVATIVE ACTIVITIES WITH CHILDREN OF EARLY AGE

Актуальність статті обумовлена тим, що сучасний етап розвитку України відрізняється якісними змінами у всіх сферах суспільного життя, у тому числі – і у вищій освіті. Інтелектуальні ресурси суспільства стають мірою його національного багатства. Перспективи сталого розвитку визначаються якістю освіти, що вимагає переосмислення підходів до підготовки оновлених педагогічних кадрів, готових до використання новітніх технологій у роботі з дітьми саме з раннього віку.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності методики роботи з формування готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності з розумового розвитку дітей раннього віку. Розглянуто підходи вчених до підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку. Констатовано, що недостатньо розкритою залишається проблема формування готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності, зокрема, у розумовому розвитку дітей раннього віку.

Описано етапи експериментального дослідження (констатувальний, формувальний, контрольний), сутність якого складалася у вивченні стану сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку і розробці ефективної методики для оптимізації її формування. Представлені результати констатувального експерименту. З метою підвищення рівня сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку на формувальному етапі студентам експериментальної групи було запропоновано вивчення вибіркової дисципліни «Педагогічна підтримка розвитку дітей раннього віку», спрямованої на ознайомлення здобувачів вищої освіти зі змістом інноваційної діяльності вихователя, із сутністю сучасних інноваційних технологій у розумовому розвитку дітей раннього віку.

Для перевірки ефективності розробленої формувальної методики проведено контрольний етап експерименту зі студентами контрольної і експериментальної груп. Представлено результати контрольного експерименту, які доводять ефективність запропонованої формувальної методики.

Ключові слова: вища освіта; майбутні бакалаври дошкільної освіти; інноваційні технології розумового розвитку дітей раннього віку; формувальний експеримент; формування готовності; контрольний

експеримент; готовність до інноваційної діяльності.

The relevance of the article is due to the fact that the current stage of development of Ukraine is characterized by qualitative changes in all spheres of public life, including higher education. The intellectual resources of a society become the measure of its national wealth. The prospects for sustainable development are determined by the quality of education, which requires a rethinking of approaches to the training of updated pedagogical staff who are ready to use the latest technologies in working with children of early age.

The purpose of the article is a theoretical substantiation and experimental verification of the effectiveness of the methodology of work on the formation of the readiness of future bachelors of preschool education for innovative activities in the mental development of children of early age.

The approaches of scientists to the training of preschool education specialists to work with children of early age are considered. It is stated that the problem of forming the readiness of future bachelors of preschool education for innovative activities, in particular, in the mental development of children of early age, remains insufficiently disclosed.

The stages of the experimental study (stating, formative, control) are 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 and the development of an effective methodology for optimizing its formation. The results of a stating experiment are presented. In order to increase the level of formation of the readiness of future bachelors of preschool education for innovative activities in the mental development of children of early age at the formative stage, the students of the experimental group were offered to study the selective discipline «Pedagogical support for the development of young children», aimed at familiarizing applicants for higher education with the content of the educator's innovative activity, with the essence of modern innovative technologies in the mental development of children of early age.

To test the effectiveness of the developed formative methodology, a control stage of the experiment was conducted with students from the control and experimental groups. The results of a control experiment are presented, proving the effectiveness of the proposed forming technique.

Key words: higher education; future bachelors of preschool education; innovative technologies for the mental development of children of early age; formative experiment; formation of readiness; control experiment; readiness for innovative activity.

УДК 378.14: 373.23

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.25>

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.

Сучасний етап розвитку України відрізняється якісними змінами у всіх сферах суспільного життя,

у тому числі – і у вищій освіті. Інтелектуальні ресурси суспільства стають мірою його національного багатства. Перспективи сталого розвитку

визначаються якістю освіти, що вимагає переосмислення підходів до підготовки оновлених педагогічних кадрів, готових до використання новітніх технологій у роботі з дітьми саме з раннього віку. Майбутні бакалаври дошкільної освіти повинні вміти використовувати інноваційні технології у пізнавальному розвитку дітей раннього віку.

У Стандарті вищої освіти України підкреслюється, що майбутній бакалавр дошкільної освіти повинен бути здатним до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього віку; враховувати рівні розвитку дітей при виборі технологій навчання і виховання, при визначенні зони актуального розвитку та створенні зони найближчого розвитку дітей [7, с. 8, 11].

У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначається, що першими етапами становлення особистості дитини є вік немовляти (від народження до одного року) та ранній вік (від одного до трьох років). Одним із найважливіших завдань сучасного ЗДО є сприяння інноваційному розвитку, зокрема – розумовому розвитку дітей, починаючи саме з раннього віку. У ЗДО (ясла) для дітей віком від одного до трьох років забезпечується догляд за ними, а також їх виховання та розвиток, в тому числі – розумовий, відповідно до вимог БКДО [5].

Таким чином, не викликає сумніву, що проблема формування готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності, зокрема, у розумовому розвитку дітей раннього віку, є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання загальної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності досліджували Р. С. Аронова, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова, Ю. О. Волинець, І. О. Жадленко, Р. В. Куліш, Н. І. Мельник, Н. М. Миськова, О. М. Пинзеник, О. А. Половіна та ін.

Підготовка майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку була предметом дослідження Т. Й. Бабюк, І. М. Германчук, О. М. Добош, С. М. Івах, М. В. Коляди, В. І. Саюк, Т. М. Турчина, О. І. Шадюк та ін.

Цікавими є наукові розробки О. І. Шадюк (сучасні підходи до підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку), Т. Й. Бабюк (розробка моделі професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми раннього віку), С. М. Івах (комплексний міждисциплінарний підхід до підготовки студентів), В. І. Саюк, І. М. Германчук (педагогічні умови формування готовності здобувачів вищої освіти до роботи з дітьми раннього віку), Т. М. Турчина, М. В. Коляди (розробка нового змісту педагогічної практики у групах раннього віку закладу дошкільної освіти).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Аналіз наукової літератури показав, що вченими приділяється достатньо уваги проблемі підготовки

майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності, в тому числі – підготовці здобувачів вищої освіти до роботи з дітьми раннього віку. Але, недостатньо розробленою залишається проблема формування готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності, зокрема з розумового розвитку, з дітьми раннього віку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики роботи з формування готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності з розумового розвитку дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу. Детальніше проаналізуємо підходи науковців до формування готовності студентів до професійної діяльності з дітьми раннього віку

О. І. Шадюк вважає, що формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку буде ефективним у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка раннього дитинства», яка викладається студентам на другому курсі напередодні педагогічної практики у ЗДО у групах дітей раннього віку. Представляють інтерес розроблені автором завдання для роздумів, спрямовані на моделювання студентами своєї майбутньої професійної діяльності; педагогічні задачі; завдання, які передбачали аналіз методичних та наукових джерел; завдання з виготовлення наочного та дидактичного матеріалу; підготовка портфолію для роботи у групах дітей раннього віку [9, с. 246].

С. М. Івах акцентує увагу на комплексному міждисциплінарному підході і зазначає, що для підготовки до роботи з дітьми раннього віку мають значення такі навчальні дисципліни, як «Педагогіка дошкільна», «Дитяча психологія», «Основи медичних знань та педіатрія», різноманітні методики. Але, перевага все ж таки віддається спеціальній дисципліні «Виховання дітей раннього віку», де вагомий акцент робиться на вивченні сучасних програм розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку. Важливим складником підготовки студентів є педагогічна практика у групах раннього віку [3, с. 124].

Т. Й. Бабюк пропонує модель професійної підготовки студентів до роботи з дітьми раннього віку. Така підготовка повинна здійснюватися у три етапи: створення перспективи проектування професійної спрямованості особистості майбутнього вихователя дітей раннього віку; надбання необхідних знань у процесі навчання; саморозвиток майбутніх фахівців під час педагогічної практики [1, с. 24].

О. М. Добош, Л. Я. Ковач вказують на важливість підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку до таких видів діяльності з ними: виховна, навчальна, навчально-методична, соціально-педагогічна, організаційно-управлінська [2, с. 186].

В. І. Саюк, І. М. Германчук виокремили такі педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку: створення позитивної мотивації студентів до професійної діяльності з дітьми раннього віку; формування теоретичних знань і практичних умінь; проходження педагогічної практики у групах раннього віку; використання студентами сучасних програм розвитку дітей; науково-методичний супровід майбутніх вихователів у роботі з малюками [6, с. 139].

Т. М. Турчин, М. В. Коляда вказують, що потрібно удосконалювати систему підготовки студентів до роботи з дітьми раннього віку. На думку авторів така підготовка включає введення спеціальних навчальних дисциплін для додаткової підготовки у цій галузі, розробки нового змісту педагогічної практики: включення студентів у роботу з дітьми раннього віку у різних видах закладів дошкільної освіти [8, с. 190].

Експериментальне дослідження проводилося в три етапи (констатувальний, формувальний, контрольний) на базі університету Ушинського, факультету дошкільної педагогіки та психології. В експерименті брали участь 46 здобувачів вищої освіти I курсу, денної форми навчання, спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

На констатувальному етапі педагогічного дослідження було визначено компоненти, показники, схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку; отримано такі результати: експериментальна група – ДОБ-1.1(д) – високий рівень зафіксований у двох студентів (8,7%), середній рівень – у десяти студентів (43,5%), низький рівень – у одинадцяти студентів (47,8%); контрольна група – ДОБ-1.2(д) – високий рівень виявлений у трьох студентів (13,1%), середній рівень – у тринадцяти студентів (56,5%), низький рівень – у семи студентів (30,4%) [4].

На формуальному етапі педагогічного дослідження з метою оптимізації формування готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку студентам експериментальної групи (Доб-1.1(д)) було запропоновано вивчення вибіркової дисципліни «Педагогічна підтримка розвитку дітей раннього віку» (загальна кількість годин – 90, кредитів – 3, аудиторна робота – 42 години, самостійна робота студента – 48 годин, підсумковий контроль – залік), розробленої та внесеної до навчального плану факультету дошкільної педагогіки та психології. Ця навчальна дисципліна викладається у другому семестрі навчального року паралельно з обов'язковою навчальною дисципліною «Загальна та дошкільна педагогіка», перед початком педагогічної практики у закладах дошкільної освіти у групах дітей раннього віку.

Метою викладання навчальної дисципліни «Педагогічна підтримка розвитку дітей раннього віку» є надання майбутнім бакалаврам дошкільної освіти базових теоретичних уявлень про особливості освітнього процесу, використання інноваційних технологій у навчанні і вихованні дітей раннього віку як предмету їхньої професійної діяльності, його змісту і організації у сучасному закладі дошкільної освіти.

Програма навчальної дисципліни складається з двох взаємопов'язаних модулів:

Змістовий модуль 1. «Особливості організації освітнього процесу у групах раннього віку», зміст якого спрямований на ознайомлення студентів з особливостями організації розвивального середовища з дітьми раннього віку у сучасному закладі дошкільної освіти (сприяння пізнавальному, соціально-емоційному, художньо-естетичному розвитку дітей; забезпечення фізичного і психічного здоров'я); з умовами для сприятливого перебігу адаптації дитини раннього віку до закладу дошкільної освіти.

Змістовий модуль 2. «Технології раннього розвитку дитини», у якому розглядається сутність інноваційної діяльності майбутнього вихователя, значення інноваційних технологій для раннього розвитку дитини, зокрема – розумового; розкривається сутність та особливості інноваційних технологій розумового розвитку дітей раннього віку.

Зазначимо, що у процесі вивчення навчальної дисципліни основна увага була зосереджена на засвоєнні здобувачами вищої освіти знань та умінь щодо змісту інноваційної діяльності вихователя, інноваційних технологій розумового розвитку дітей раннього віку. На протязі вивчення дисципліни майбутні бакалаври дошкільної освіти оволодівають технологією Масару Ібука «Після трьох вже пізно», технологією стимулювання дитячого мозку у сисетмі Макато Шічіда; технологією Сесіль Лупан «Ранній розвиток дитини»; ігровою технологією Джекі Сілберг; технологією Ж. Кюїзенера з розвитку пізнавальних процесів дитини раннього віку; технологією використання бізібордів, бізікубів, лепбуків для інтелектуального розвитку дітей раннього віку.

У процесі викладання навчальної дисципліни на лекційних, семінарських та практичних заняттях застосовувалися наступні інноваційні форми та методи навчання: проблемні лекції, лекції-презентації, лекції-аналіз конкретної ситуації, лекції-презентації, лекції із заделегідь запланованими помилками; семінари-дискусії, семінари-досліди; інтелектуальна розминка, дослідницькі ігри, майстер-клас, метод круглого столу, кейс-стаді, робота в малих групах, інтелектуальні тренінги, рефлексивні тренінги та ін.

До самостійної та індивідуальної роботи студентів були включені такі завдання: репродуктивного

характеру (пошук та конспектування наукової психолого-педагогічної літератури, заповнення таблиць з організації освітнього процесу у групах раннього віку, складання схем, кроссвордів, ребусів (на засвоєння специфічних категорій та понять дисципліни), аналіз надрукованих у періодиці конспектів занять для дітей раннього віку, виготовлення наочного та дидактичного матеріалу та ін.); аналітичного характеру (порівняльна характеристика основних позицій споріднених технологій з розумового розвитку дітей раннього віку, складання анотацій наукових статей з журналів «Дошкільне виховання», «Палітра педагога», «Джміль», підготовка тез доповіді та ін.); творчого характеру (складання схеми-моделі на усвідомлення сутності інноваційної технології, розробка мапи розуму «Інноваційні технології розумового розвитку дітей раннього віку», авторська розробка власних варіантів конспектів занять, ігор з використанням елементів інноваційної технології з розумового розвитку дітей раннього віку, та ін.).

Було також запропоновано студентам підготувати індивідуальне навчально-дослідне завдання – навчальний проект за темою «Оптимізація розумового розвитку дітей раннього віку за інноваційною технологією ...» (здобувачам вищої освіти потрібно було самостійно ознайомитися з новою технологією розумового розвитку дітей раннього віку (не тією, яка вивчалася у процесі викладання навчальної дисципліни), опанувати її, розробити на її основі власний конспект гри або заняття, або іншої форми організації діяльності дітей, підготувати презентацію).

Завдання з педагогічної практики у групах дітей раннього віку було доповнено спеціальними завданнями з розробки та підбору діагностувальних методик для здійснення діагностики розумового розвитку дітей раннього віку; використання інноваційних технологій розумового розвитку дітей в організації освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти; оцінки студентом себе як суб'єкта інноваційної діяльності та контролю змін у розумовому розвитку дітей раннього віку; заповнення Скарбнички цікавих ідей щодо інноваційної діяльності з розумового розвитку дітей раннього віку.

Для перевірки ефективності розробленої формувальної методики зі здобувачами вищої освіти експериментальної та контрольної груп було проведено наступний – контрольний етап педагогічного експерименту, на якому застосовувалися ті ж діагностувальні методики, що і на констатувальному етапі. Було отримано такі результати: в експериментальній групі (група ДОБ-1.1(д)) високий рівень сформованості готовності до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку визначений у дев'яти (39,1%) студентів; середній рівень – у одинадцяти (47,8%)

студентів; з низьким рівнем залишилося тільки три (13,1%) студенти. Порівняльний аналіз результатів контрольного та констатувального експерименту показав, що в експериментальній групі значно підвищилась кількість студентів з високим рівнем і зменшилась кількість студентів з низьким рівнем – більшість здобувачів з низького рівня – перейшли до середнього та значна кількість студентів із середнього рівня – піднялися до високого рівня сформованості готовності до інноваційної діяльності у розумовому розвитку дітей раннього віку, тобто, більша кількість студентів перейшла на вищий, ніж був зафіксований на констатувальному етапі, рівень готовності.

Ніяких змін не відбулося у контрольній групі (група Доб-1.2(д)): зовсім не змінилися результати на високому (три студенти (13,1%), середньому (тринадцять студентів (56,5%) та низькому (сім студентів (30,4%) рівнях.

Висновки. Отже, результати контрольного етапу педагогічного дослідження показали, що в експериментальній групі відбулася значна позитивна динаміка, як у порівнянні з результатами констатувального експерименту у цій групі, так і у порівнянні з результатами у контрольній групі, у якої не відбулося зовсім ніяких змін на цьому етапі дослідження. Безсумнівно, що запропонована методика роботи є ефективною щодо оптимізації формування готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності з дітьми раннього віку і може бути рекомендованою для впровадження і вивчення студентами.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробці нових ефективних форм організації освітнього процесу з формування готовності майбутніх вихователів до інноваційної діяльності з дітьми раннього віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабюк Т. Й. Модель підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*: збірник наукових праць/ за заг. ред. О. А. Гніздлової. Полтава: Видавець Шевченко Р. В. 2018. Вип. 2. С. 21-25.
2. Добош О. М., Ковач Л. Я. Сучасні аспекти підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти*: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р., Мукачєво/ гол. ред. В. І. Кобаль. Мукачєво: МДУ, 2017. С. 184-187.
3. Івах С. М. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. 2016. Вип. LXXIV. Том 2. С. 122-126.
4. Кудрявцева О. А. Компоненти та показники сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності з дітьми раннього віку. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 46. С. 122-126.

5. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. Дата оновлення: 2.04.2022 р., підстава – 2153-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/> (дата звернення 30.05.2022).

6. Саяк В. І., Германчук І. М. Формування готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми раннього віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 16. 2017. Вип. 29 (39). С. 137-141.

7. Стандарт вищої освіти України / Богуш А. М. та ін. Київ: МОНУ, 2019. 20 с.

8. Турчин Т. М., Коляда М. В. Зміст, методи і специфіка роботи майбутніх вихователів з дітьми раннього віку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 142. С. 187-190.

9. Шадюк О. І. Готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 12. С. 242- 249.

СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «CLOUD COMPUTING» В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

STATE OF PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE USE OF CLOUD COMPUTING TECHNOLOGY IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE PRESCHOOL INSTITUTION

Описано особливості технології «Cloud Computing», охарактеризовано напрями використання технології в організації освітнього процесу, на прикладі навчальної дисципліни «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми», вивчено стан підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта до використання «Cloud Computing» у професійній діяльності, а також досліджено рівень готовності до означеної діяльності.

За підсумками дослідження можемо говорити, що актуальність теми зумовлена тим, що сучасна система освіти, дошкільна зокрема, шукає шляхи удосконалення та оптимізації. За нашим переконанням «Cloud Computing» сприятиме означеним процесам. Акцентовано увагу на трактуванні понять у колі наукового пошука, зокрема визначено поняття «технологія», «Cloud», «Cloud Computing». Виокремлено таксономію «хмар» (Microsoft Word Web App, Google Docs, J2E, Zimbra, Acrobat.com, Buzzword Documents, ZohoWriter, ThinkFree Docs, Worz, Typelt, Shutterborg.; Microsoft Excel Web App, Google Sheets, Acrobat.com Tables, EditGrid Spreadsheet, Zoho Sheet, ThinkFree Calc; Google Drawings, Desmos Graphing Calculator, Scribbler Too та Google Groups, Lino IT, Windows Live Groups, Zoho Discussion, Zoho CommentBox, GetSatisfaction, Copiny, EditGrid Collaborate, MangoApps); розмежовано рівні технології «Cloud Computing» (інфраструктура як послуга, платформа як послуга, програмне забезпечення як послуга); розглянуто приклади застосування хмарної технології в освітньому процесі; виокремлено недоліки технології «Cloud computing».

На прикладі однієї навчальної дисципліни, з'ясовано, що освітній процес у закладі дошкільної освіти спрямовано на формування у студентів внутрішньої потреби до вдосконалення своїх педагогічних знань, навичок і вмінь, спонукання до професійної діяльності, розвитку інтересу, нахилів до педагогічної праці, формування певного педагогічного гуманістичного світогляду, розвитку самостійності у вирішенні психолого-педагогічних завдань, які постають перед педагогом на початку його самостійної діяльності. При цьому зазначимо наявність у змісті навчання розділів, які присвячено ознайомленню студентів з інформаційними технологіями, зокрема технологією «Cloud computing». Доведено, що готовність студентів до впровадження технології «Cloud computing» потребує удосконалення.
Ключові слова: «технологія», «Cloud Computing», готовність, вихователь ЗДО,

зміст навчання, рівень готовності до використання технології «Cloud Computing» у професійній діяльності.

The peculiarities of Cloud Computing technology are described, the directions of technology use in the organization of educational process are characterized, on the example of the discipline "Computer technologies in work with children", the state of preparation of students of specialty 012 Preschool education for use of "Cloud Computing" in professional activity and also the level of readiness for the specified activity is investigated. In particular, according to the results of the study we can say that the relevance of the topic is due to the fact that the modern education system, preschool in particular, is looking for ways to improve and optimize. In our opinion, Cloud Computing will contribute to these processes. Emphasis is placed on the interpretation of concepts in the field of scientific research, in particular, the concepts of "technology", "Cloud", "Cloud Computing". The taxonomy of "clouds" is singled out: Microsoft Word Web App, Google Docs, J2E, Zimbra, Acrobat.com, Buzzword Documents, ZohoWriter, ThinkFree Docs, Worz, Typelt, Shutterborg; Microsoft Excel Web App, Google Sheets, Acrobat.com Tables, EditGrid Spreadsheet, Zoho Sheet, ThinkFree Calc; Google Drawings, Desmos Graphing Calculator, Scribbler Too and Google Groups, Lino IT, Windows Live Groups, Zoho Discussion, Zoho CommentBox, GetSatisfaction, Copiny, EditGrid Collaborate, MangoApps. The levels of Cloud Computing technologies are distinguished: infrastructure as a service, platform as a service, software as a service. Examples of application of cloud technology in the educational process are considered. The disadvantages of Cloud computing technology are highlighted. On the example of one discipline, it is clarified, aimed at forming students' inner need to improve their pedagogical knowledge, skills and abilities, motivation for professional activity, development of interest, inclinations to pedagogical work, formation of a certain pedagogical humanistic worldview, development of independence in solving psychological and pedagogical tasks facing the teacher at the beginning of his independent activity. It should be noted that there are sections in the content of education, which are devoted to acquainting students with information technology, including technology "Cloud computing". It is proved that students' readiness to implement Cloud computing technologies needs to be improved.

Key words: "technology", "Cloud Computing", readiness, educator ZDO, the content of training, the level of readiness to use the technology "Cloud Computing" in professional activities.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.26>

Кузнєцова К.С.,

канд. пед. наук,
доцент, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Квасецька Я.А.,

канд. пед. наук,
доцент, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В останні десятиліття в зв'язку з удосконаленням комп'ютерної техніки та програмного

забезпечення використання хмарних технологій набуло особливої актуальності. Інтенсивний розвиток інформаційних технологій обумовив їх використання у всіх сферах діяльності людини, освітній зокрема.

Ідея впровадження хмарних технологій в організацію освітньої діяльності учасників освітнього процесу посідає провідне місце серед освітніх інновацій в українській педагогічній теорії та практиці, а також задекларована на державному рівні у Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2013–2020 рр., що передбачає формування сучасної інформаційної інфраструктури на основі хмарних технологій. З 2014 року в Україні стартував проект «Хмарні сервіси в освіті» (2014–2017 н.р.), у межах якого проводиться поетапна експериментальна робота щодо запровадження хмароорієнтованих навчальних середовищ у навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На підставі результатів аналізу наукових джерел виявлено, що використання хмарних технологій в освітньому процесі досліджували: Н. Морзе (загальні педагогічні аспекти використання хмарних обчислень у навчальному процесі), О. Воронкін (побудова персональних навчальних середовищ на основі хмарних технологій), Ю. Триус (хмарні технології у професійній підготовці студента), С. Семеріков (хмарний засіб навчання комп'ютерного моделювання фізичних процесів), Г. Алексанян, Ю. Биков, М. Жалдак, М. Кадемія, В. Кобиця, О. Кузьмінська, В. Кухаренко (зарубіжний і вітчизняний досвід інтеграції хмарних технологій у освітній процес) та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, більша частина науковців у своїх працях не акцентували увагу на використанні технології «Cloud Computing» в організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Спрямовуємо наше дослідження на опис теоретичних аспектів технології «Cloud Computing»; визначення спрямованості змісту підготовки фахівців дошкільного профілю до використання технології «Cloud Computing» в професійній діяльності; розробку структури готовності майбутніх вихователів до застосування технології «Cloud Computing», а також узагальнення рівня готовності до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій та педагогічній спільноті активно обговорюється питання, як можна використати Інтернет-технології, щоб забезпечити мільйони людей високоякісною освітою і дати їм шанс на краще життя. Такі технології як веб, віртуальні, хмарні радикальним чином змінюють заклади освіти, освітній процес, природу освіти та її доступність.

Слід відзначити, що сьогодні «хмари» – це «новий інтернет». За прогнозами Gartner, лідера ринку аналітики в сфері ІТ, до 2020 року корпоративна політика «без хмар» буде настільки ж рідкісною, як сьогодні компанії «без інтернету».

Для кращого розуміння особливостей використання технології «Cloud Computing» в організації освітньої діяльності закладу дошкільної освіти звернемося до трактування поняття у колі науково-вченого пошуку.

Узагальнюючи теоретичні напрацювання, під хмарою можемо розуміти сукупність пов'язаних між собою серверів, на стороні яких віддалено здійснюється вся необхідна користувачу робота по збереженню, оновленню, архівації та обробці інформації.

Як звертають увагу дослідники А. Стрюк, М. Расовицька існує таксономія «хмар» та поділ ролей хмарної сфери діяльності, де використовуються хмароорієнтовані засоби у вирішенні навчальних завдань. Зокрема, ними виділено:

Microsoft Word Web App, Google Docs, J2E, Zimbra, Acrobat.com, Buzzword Documents, ZohoWriter, ThinkFree Docs, Worz, Typelt, Shutterborg.: опрацювання електронних документів, підготовка звітів та документації.

Microsoft Excel Web App, Google Sheets, Acrobat.com Tables, EditGrid Spreadsheet, Zoho Sheet, ThinkFree Calc: швидке розв'язання обчислювальних задач різного рівня складності.

Google Drawings, Desmos Graphing Calculator, Scribbler Too: опрацювання графічних даних та подання в наочному вигляді.

Google Groups, Lino IT, Windows Live Groups, Zoho Discussion, Zoho CommentBox, GetSatisfaction, Copiny, EditGrid Collaborate, MangoApps: спільна робота, пошук та обмін науковими даними [9].

У свою чергу, під технологією «Cloud Computing» розуміється така організація роботи, при якій все обчислювальне навантаження доводиться на сервери.

У технології «Cloud Computing» звичайно виділяють три окремі категорії або рівня:

1. «Інфраструктура як послуга» (IaaS, infrastructure as a service): базові обчислювальні ресурси (процесори й пристрої для зберігання інформації – і використовують їх для створення своїх власних операційних систем і додатків);

2. «Платформа як послуга» (PaaS, platform as a service): установка власних додатків на платформі, що надається провайдером послуги.

3. «Програмне забезпечення як послуга» (SaaS, software as a service): збереження не тільки даних, але й пов'язаних додатків, за допомогою веб-браузера [7].

Таким чином визначаємо технологію «Cloud Computing» як сукупність методів, засобів і прийомів, використовуваних для збирання, систематизації, зберігання та опрацювання на віддалених серверах, передавання через мережу і подання через клієнтську програму всеможливих повідомлень і даних.

Розглянемо приклади застосування хмарної технології в освітньому процесі.

Хмарні сервіси для отримання навичок роботи з документами та веб-сервісами:

Хмарна платформа Microsoft Live@edu (<http://www.liveatеду.com>) надає можливості практичного вивчення відомих офісних додатків через веб-браузер на основі хмарних технологій. До хмарних сервісів Microsoft Live@edu можна віднести можливість використання електронної пошти, календаря, сервіс проведення веб-конференцій з можливістю відео-зв'язку, наявністю віртуальної дошки та сумісного доступу до робочого столу; створення та підтримка власного веб-сайту; створення та редагування документів Word, PowerPoint, Excel, OneNote будь-якої складності. Ще однією можливістю відкритого доступу до офісних додатків є використання безкоштовного хмарного сховища файлів SkyDrive [8]

– Хмарна платформа Google Apps Education Edition.

Зокрема, до інструментів Google Apps Education відносимо електронну пошту Gmail, календар Google, диск Google, Google Docs, сайти Google, сейф тощо.

Хмарні сервіси для розробки власних або використання існуючих тестів. Прикладом хмарного інтернет-сервісу для швидкого розроблення власних тестів, що надає можливість безкоштовного обслуговування до 100 здобувачів освіти у місяць з одним менеджером тесту у режимі Lite є OpenTest, який дозволяє створити тест з можливістю введення назви тесту, налаштування необхідності введення персональних даних, обмеження кількості спроб при тестуванні, налаштувати час тесту у хвилинали, порядок виконання завдань, підвести підсумки з виводом отриманого балу й діаграми результатів і рівня доступу до тесту та його результатів.

Хмарні сервіси й хмарні сховища.

Найбільш відомими хмарними сховищами є SkyDrive, Apple iCloud, Google Drive, Dropbox та інші.

Для прикладу, розглянемо хмарне сховище Apple iCloud з його особливостями щодо використання пристроїв Apple і SkyDrive з його можливостями роботи з документами.

Хмарне сховище Apple iCloud може використовуватися як сховище розміром 5 Гб для будь-яких файлів, що переносяться з пристроїв Apple на видалені сервери Apple. Хмарний сервіс iCloud дозволяє використовувати календар для планування заходів та нагадування про них, редагувати документи з автоматизованою функцією створення резервних копій, користуватися поштою і т.п.

При використанні хмарного сховища SkyDrive кожному користувачу надається 7 Гб для збереження власних файлів з можливістю створення каталогів та налаштуванням прав доступу. Перевагою хмарного сховища SkyDrive є інтегрування

з офісними додатками Microsoft Office Web Apps, що надає можливість користувачам хмарного сховища SkyDrive вивчати офісні додатки Word, Excel, PowerPoint, OneNote у вікні браузера.

Отже, сьогодні технології «Cloud computing» пропонують оптимальне рішення проблеми надання послуг, збереження даних і обчислювальних ресурсів для користувачів Інтернету, кількість яких невідпинно зростає.

У колі наукового пошуку, також вважаємо за важливе, виокремити недоліки технологія «Cloud computing», а саме:

– необхідність мати постійний швидкісний канал підключення до Інтернет;

– обмеженість функціонування програмного забезпечення, порівняно з локальними версіями;

– конфіденційність – на даний момент не існує технології, яка гарантувала 100% конфіденційність даних, що зберігаються у хмарах. Тому експерти радять не зберігати найбільш цінні документи у публічній хмарі;

– програмне забезпечення та його кастомізація – існують певні обмеження на програмне забезпечення, яке можна розгортати у хмарах та надавати його користувачам, тобто користувач не завжди має можливість підлаштувати програмне забезпечення до власних потреб;

– дороге обладнання обладнання – для побудови приватної хмари слід виділити значні матеріальні ресурси, що не вигідно для малих підприємств та організацій. Фізичне розміщення провайдерів хмарних технологій у інших країнах і пов'язані з цим юридичні наслідки.

Однак, слід враховувати, що при переході від традиційного використання комп'ютерної техніки до хмарних технологій, заклади освіти можуть зекономити величезні кошти, оскільки не треба купувати та оновлювати дорогі комп'ютери. Також не потрібно сплачувати кошти за ліцензії до навчальних, бухгалтерських та інших програм. Великою перевагою хмарних технологій є можливість доступу до навчальних програм та методичних матеріалів з будь-якого терміналу, де наявне підключення до Інтернету [11].

Підсумовуючи вищевикладене, вважаємо що технології «Cloud computing» пропонують закладам освіти нові можливості для надання динамічних і актуальних, заснованих на інтернет-технологіях додатків. Упровадження інформаційних технологій, зокрема технології «Cloud computing», у різні сфери освітньої діяльності (навчально-виховний процес, управління і моніторингу, дослідження, обмін педагогічним досвідом, тощо) може сприяти модернізації освіти в цілому, її переходу на якісно новий рівень, розвитку на засадах відкритості й гуманізму.

Важливою складовою дослідження є вивчення рівня готовності майбутніх вихователів до застосування хмарних технологій.

На прикладі одної навчальної дисципліни, з'ясуємо його спрямованість на вирішення завдань нашого наукового пошуку. Зокрема, навчальна дисципліна «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми» [3] орієнтована на підготовку студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта до застосування комп'ютерних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

В межах другого модуля: «Використання комп'ютерних технологій у роботі вихователя закладу дошкільної освіти» включено тему: «Використання хмарних технологій у роботі вихователя закладу дошкільної освіти». Запропонована тема, передбачає ознайомлення студентів з основними поняттями і термінами означеної теми, опис переваг та можливостей хмарних сервісів та сховищ, а також особливості використання хмарних сервісів Google у підтримуванні педагогічної діяльності.

Аналіз змістового компоненту підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до застосування технологій «Cloud computing» у професійній діяльності засвідчує, що сьогодні освітній процес спрямовано на формування у студентів внутрішньої потреби до вдосконалення своїх педагогічних знань, навичок і вмінь, спонукання до професійної діяльності, розвиток інтересу, нахилів до педагогічної праці, формування певного педагогічного гуманістичного світогляду, розвиток самостійності у вирішенні психолого-педагогічних завдань, які постають перед педагогом на початку його самостійної діяльності. При цьому зазначимо наявність у змісті навчання розділів, які присвячено ознайомленню студентів з інформаційними технологіями, зокрема технологією «Cloud computing».

Важливою складовою дослідження стану готовності майбутніх вихователів до застосування технологій «Cloud computing» є визначення її рівня, оскільки без цього неможливо зробити висновок про ступінь ефективності означеного процесу.

Узагальнюючи наукові підходи, визначаємо готовність майбутніх вихователів до застосування технологій «Cloud computing» як результат і складник професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності загалом; інтегрована особистісна якість, що є базисною для інформаційною компетентності й забезпечує ефективність вирішення завдань дошкільної освіти.

Розробка структури готовності майбутніх вихователів до застосування технології «Cloud Computing» неможлива без обґрунтування рівнів прояву цього процесу.

Зокрема, низький рівень готовності розуміємо, як часткову усвідомленість цілей та соціальної значущості, часткове відтворення основних теоретичних положень, окремих понять, опис фактів без розуміння істотних зв'язків між ними; локальну обізнаність про суть та особливості хмарних технологій і про власну інноваційну діяльність; нездатність до аналізу та самоаналізу.

Достатній рівень – усвідомленість цілей та соціальної значущості інформаційної професійної діяльності; ситуативний інтерес до застосування хмарних технологій у практичну діяльність; поряд із зовнішньою проявляється позитивна внутрішня мотивація до застосування хмарних технологій в навчальний процес. Володіння знаннями з фахових дисциплін; часткова обізнаність про суть та особливості хмарних технологій. Відтворення основних теоретичних положень, окремих понять, опис фактів. Достатньо розвинуті вміння діагностувати, здійснювати пошук нової інформації, прогнозувати, проектувати, конструювати та запроваджувати в навчально-виховний процес педагогічні нововведення, що базуються на конструктивному використанні знань. Аргументований аналіз та самоаналіз інформаційної діяльності; звернення до попереднього досвіду;

Високий рівень готовності – усвідомлення важливості та значущості інформатизації професійної діяльності як соціальної та особистісної цінності; особистісна зацікавленість у запровадженні хмарних технологій у практичну діяльність; міцна позитивна внутрішня мотивація до застосування хмарних технологій у практичній діяльності; стійка потреба якісно змінювати педагогічну діяльність за допомогою залучення до неї інформаційних технологій; ґрунтовні, осмислені та системні знання закономірностей інформаційних процесів; стійке вміння діагностувати, здійснювати пошук нової інформації, прогнозувати, проектувати, критичний, аргументований аналіз інформаційної діяльності; обґрунтоване й адекватне оцінювання інформаційної діяльності із визначенням шляхів її поліпшення.

Задля означеного здійснено педагогічне діагностування готовності майбутніх вихователів до застосування технологій «Cloud computing» у професійній діяльності, яке, будучи дослідницькою процедурою, спрямоване на виявлення й оцінку рівня готовності до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Результати аналізу одержаних результатів свідчать що більшість, а саме 50 % респондентів з групи студентів перебувають на достатньому рівні; 25% студентів перебувають на низькому рівні і 22 % – на високому. За результатами анкети, 60 % опитаних вихователів перебувають на низькому рівні, 10% учасників цієї групи – на високому та 30 % на середньому рівнях. Отож, готовність студентів до впровадження технологій «Cloud computing» потребує удосконалення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У науковій та педагогічній спільноті активно обговорюється питання, як можна використати Інтернет-технології, щоб забезпечити мільйони людей

високоякісною освітою і дати їм шанс на краще життя. Такі можливості надають технології «Cloud Computing».

Хмарної технології в освітньому процесі можна застосовувати у таких напрямках: хмарні сервіси для отримання навичок роботи з документами та веб-сервісами, хмарні сервіси для розробки власних або використання існуючих тестів, хмарні сервіси й хмарні сховища. Сьогодні технології «Cloud computing» пропонують оптимальне рішення проблеми надання послуг, збереження даних і обчислювальних ресурсів для користувачів Інтернету, кількість яких невпинно зростає.

Аналіз змістового компоненту підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до застосування технологій «Cloud computing» у професійній діяльності засвідчує, що сьогодні освітній процес спрямовано на формування у студентів внутрішньої потреби до вдосконалення своїх педагогічних знань, навичок і вмінь, спонукання до професійної діяльності, розвиток інтересу, нахилів до педагогічної праці, формування певного педагогічного гуманістичного світогляду, розвиток самостійності у вирішенні психолого-педагогічних завдань, які постають перед педагогом на початку його самостійної діяльності. При цьому зазначимо наявність у змісті навчання розділів, які присвячено ознайомленню студентів з інформаційними технологіями, зокрема технологією «Cloud computing».

Результати вивчення стану готовності майбутніх вихователів до застосування технологій «Cloud computing» у професійній діяльності вказує на необхідність пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу підготовки майбутніх вихователів до впровадження технологій «Cloud computing» у роботі з дітьми дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воронкін О. «Хмарні» обчислення як основа формування персональних навчальних середовищ. *Збірник наукових праць : матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції FOSS Lviv 2012, Львів, 26–28 квітня 2012 р.* Львів. С. 143–146
2. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. Луганськ, 2009. 225 с.

3. Кузнєцова К. С. Комп'ютерні технології в роботі з дітьми: електронний курс на освітній платформі MOODLE Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича URL: <https://moodle.chnu.edu.ua/course/view.php?id=3332>

4. Лапінський В., Пилипчук А., Шишкіна М. та ін. *Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України*: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2010. 160 с.

5. Ліннік О. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті: *роб. прогр. навч. дисципл. [для студентів спеціальності 8.01010101 «Дошкільна освіта»]*. Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 29 с.

6. Мардарова І. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Наука і освіта* : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України. № 6 (Педагогіка), 2011. С. 158–160.

7. Морзе Н., Кузьмінська О. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень. *Інформаційні технології в освіті*. № 9, 2011. С. 20–29. Retrieved from URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2011_9_4

8. Свириденко О. «Хмарні» технології та навчання у школі. *Заступник директора школи* : щомісячний журнал готових рішень №5, 2012. С. 12–16.

9. Стрюк А., Рассовицька М. Використання хмарних технологій у комбінованому навчанні інформатики студентів інженерних спеціальностей. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. № 1, 2015. С. 221–226. URL: <http://pedpsy.duan.edu.ua/images/stories/Files/2015-1/36.pdf>

10. Таран І., Організація підготовки майбутніх вихователів до застосування інформаційно-комунікаційних 102 технологій в умовах ДНЗ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. № 3, 2014. С. 349–356.

11. Chappell David A. (2012) Short Introduction to Cloud Platforms, from URL: <http://www.davidchappell.com/CloudPlatforms--Chappell.pdf>,

12. Hewitt, C. (2008). ORGs for scalable, robust, privacy-friendly client cloud computing. *IEEE Internet Computing*, 12(5), 96–99. doi:10.1109/MIC.2008.107

13. Mell P., Grance T. (2011) *The NIST Definition of Cloud Computing*. Retrieved from URL: <https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/Legacy/SP/nistspecialpublication800-145.pdf>

НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «МЕДІАГРАМОТНІСТЬ» ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АРТИСТІВ-ВОКАЛІСТІВ

TRAINING COURSE "MEDIA LITERACY" AS A MEAN FOR DEVELOPING MEDIA COMPETENCE OF PROSPECTIVE VOCALISTS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем практичної підготовки майбутніх артистів-вокалістів – формуванню їхньої медіакомпетентності. Здійснено аналіз навчального курсу «Медіаграмотність», який започатковано у вибіркової частині освітньої програми «Музичне мистецтво». Аналіз наукової літератури за проблемою статті дозволив виявити, що на сьогодні формування медіакомпетентності майбутніх артистів-вокалістів є важливим фактором успішності в подальшій професійній діяльності, яка передбачає її роботу педагогічній сфері в якості керівників творчих колективів. Акцентовано увагу саме на педагогічному аспекті. Розкрито сутність таких понять, як: медіаграмотність та медіакомпетентність. Зазначено, що медіаграмотність є складовою інформаційно-цифрової компетентності однієї з ключових компетентностей Нової української школи. Медіакомпетентність визначає вміння використовувати, критично аналізувати, оцінювати і передавати медіатексти в різних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в соціумі. Окреслено вагомість принципів інформаційної та медійної грамотності. Описано практичні завдання з формування медіакомпетентності студентів, які застосовуються на аудиторних заняттях із медіаграмотності, а також форми і види самостійної роботи. Висвітлено важливість вивчення маніпулятивного впливу аудіо-візуальної медіапродукції, пропагандистський характер фейкової інформації. Наведено орієнтовну тематику медіапроектів, які виконують студенти під час вивчення курсу. Розкрито дидактичний потенціал цифрових ресурсів. Обґрунтовано й доведено необхідність формування медіакомпетентності майбутніх артистів-вокалістів, керівників творчих колективів.

Ключові слова: медіаграмотність, медіаосвіта, медіакультура, медіакомпетентність майбутніх артистів-вокалістів, аудіовізу-

альна грамотність, фейкова інформація, маніпуляція, пропаганда, медіапроекти, медіапродукт.

The article is devoted to one of the urgent issues of practical training of prospective vocal artists – the development of their media competence. An analysis of the training course "Media Literacy", which was launched into the elective part of the educational program "Music Art", was conducted. The analysis of the scientific literature on the problem of the article revealed that nowadays the development of media competence of future vocal artists is an essential factor in success in their further professional activities, which includes work in the pedagogical field as leaders of creative teams. The pedagogical aspect is emphasised. The essence of such concepts as media literacy and media competence is defined. It is noted that media literacy is a component of information and digital competence, one of the key competencies of the New Ukrainian School. Media competence determines the ability to use, critically analyse, evaluate and transmit media texts in various types, forms, and genres, to analyse the complex processes of media functioning in society. The importance of the principles of information and media literacy is outlined. Practical tasks for the development of students' media competence, which are used in classes on media literacy, as well as forms and types of independent work are described. The importance of studying the manipulative influence of audiovisual media production and the propagandistic nature of fake information is highlighted. Topics of media projects performed by students during the course are presented. The didactic potential of digital resources is revealed. The necessity of developing the media competence of prospective vocal artists, leaders of creative teams is substantiated and proved.

Key words: media literacy, media education, media culture, media competence of future vocal artists, audiovisual literacy, fake information, manipulation, propaganda, media projects, media product.

УДК 378.147.016:[07:004]:784-051
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.27>

Левіт Д.А.,

канд. філос. наук,
доцент кафедри академічного та естрадного вокалу
Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

Євтухова Т.А.,

канд. пед. наук,
доцент, зав. кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики в початковій освіті
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Життя сучасної людини неможливо уявити без інформаційного середовища, а сучасне суспільство без поширення масової інформації. Ситуація, що склалася в Україні за останні кілька років, є яскравим свідченням наслідків відсутності критичного сприйняття інформації широкою громадськістю та молодіжною аудиторією зокрема. Психолого-педагогічна спільнота все більше уваги приділяє реалізації курсу медіаосвіти як частини освітнього процесу на всіх рівнях акредитації, спрямованої на формування медіакультури в суспільстві, підготовку людини до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною системою ЗМІ,

набуття такої компетенції, як медіаграмотність. Критичне сприйняття медіаінформації, уміння аналізувати медіапродукт має першорядне значення, особливо в умовах «інформаційної війни», у якій наразі перебуває наша країна.

Сьогодні ключове значення має проблема розвитку медіаграмотності студентів, яка є комплексом базових знань та вмінь, що набуті в процесі медіаосвіти і забезпечують стартові можливості в подальшому розвитку в області медіакультури. До числа таких знань і вмінь належать культура спілкування з віртуальною реальністю, творчі і комунікативні здібності, критичне мислення, уміння повноцінного сприйняття, інтерпретації,

аналізу і оцінки медіатексту, самовираження за допомогою медіатехніки. Медіаграмотність стає необхідним фактором соціалізації особистості, забезпечення інформаційної безпеки суспільства й, як наслідок, виникає необхідність соціального замовлення на медіаосвіту до вищого закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Для нас дуже важливими на сьогодні є наукові дослідження, що відбуваються в означеній галузі: праці М. Маклюєна, Л. Мастермана, Є. Суботи, Ю. Усова з філософської та культурологічної точки зору; І. Дічківської, О. Квашук, Л. Масол, Л. Найдьоновой, О. Невмержицької, Д. Попової, С. Шандрук – із психолого-педагогічної. Актуальними для нас є ґрунтовні дослідження О. Бурцевої, О. Волошенюк, В. Іванова, Т. Іванової, Ю. Казакова, Г. Онкович, О. Невмержицької, С. Пальчевського, С. Пензіна, І. Пенчук, І. Шевирьова та ін.

Мета статті. Визначити й обґрунтувати дидактичні можливості навчального курсу «Медіаграмотність» як інструменту формування медіакомпетентності здобувачів магістерського рівня вищої освіти спеціальності 025 «Музичне мистецтво» (Сольний спів).

Виклад основного матеріалу дослідження.

Наразі сучасне покоління дітей значно відрізняються від своїх попередників тим, що світ інформації і електронних гаджетів є для них природним середовищем. Саме це є нагальним питанням медіаосвіти, одним із головних завдань у розвитку медіаграмотності в професійній освітній кваліфікації артиста-вокаліста ХХІ століття. У 2010 році в Україні було затверджено і взято за основу Концепцію впровадження медіаосвіти, яка вбирає міжнародний досвід і в якій чітко зазначено пріоритетну фундаментальну складову медіаосвіти, інформаційної безпеки країни. Стає наріжним каменем виховання молоді, стратегічна перспектива у формуванні української ідентичності. Медіаосвіта – один із головних чинників забезпечення відкритості освіти щодо сучасних швидко змінюваних знань і наближення змісту освіти до потреб повсякденного життя людини [1]. Домінуючим фактором у процесі підготовки артистів-вокалістів сьогодні є забезпечення якісних освітніх програм у системі вищих навчальних закладів, здебільшого в галузі медіаосвіти.

Загалом, позитивним досвідом є приклад Академії української преси разом із Національною академією педагогічних наук, які розгорнули освітню діяльність для педагогічних працівників усіх рівнів освіти через системи тренінгів та шкіл із медіаосвіти. Про цінність та важливість медіаграмотності свідчить те, що зміни сучасної системи освіти, які відбулися, виявили високий ступінь потреби впровадження медіаосвіти у всіх її ланках. Ухвалено Концепцію нової української школи, за якою розпочався новий 2018–2019 рік. У ній визначено

ключові компетенції, серед яких інформаційно-цифрова, яка передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Ця компетентність містить також і медіаграмотність, роботу з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [2].

Для якісної професійної підготовки артиста-вокаліста, формування високого рівня його медіакомпетентності освітня програма підготовки магістрів Київського університету імені Бориса Грінченка набула змін. До неї внесено навчальну дисципліну «Медіаграмотність», яка має на меті формування в майбутніх виконавців (викладачів) компетентностей з основ медіаосвіти та медіаграмотності, як необхідної ланки вирішення сучасних медіапедагогічних проблем; розуміння місця та впливу медійного поля на професійну діяльність спеціаліста. Орієнтація на педагогів і є ключовою стратегією, що забезпечує багаторазове підвищення ефективності: від інформаційно грамотних педагогів до учнів і далі до суспільства в цілому. Майбутні артисти, керівники творчих колективів, педагоги, які опанували медійну та інформаційну грамотність, зможуть більш ефективно допомагати учням орієнтуватися в сучасному інформаційному світі.

Займаючись розробкою навчально-методичного комплексу із вивчення курсу «Медіаграмотність» на спеціальності 025 «Музичне мистецтво» (Сольний спів), ми спиралися на експертні матеріали, оприлюднені на сайті на порталі «Медіаосвіта і медіаграмотність» Академії української преси. Також для нас були актуальними документальні матеріали Міжнародної організації ЮНЕСКО щодо поєднання інформаційної та медійної грамотності (Laws of Media and Information Literacy, MIL), у яких зафіксовано те, що прицільну увагу слід приділити підготовці спеціалістів, аби залучити їх до впровадження MIL у процес навчання, закріпленні в їхній педагогічній діяльності методів, навчальних програм і ресурсів. Так, при побудові логіки розгортання навчального матеріалу, ключовим фактором були принципи MIL:

- першочерговий критичний підхід до використання інформації, комунікації, бібліотеки, медіа, технології, інтернет-простору. Відсутність домінанти і рівність у сприйнятті кожного з цих джерел;
- розуміння того, що кожен громадянин є правовласником і творцем інформації або знань, а також за ним закріплено право на доступ до інформації або знань, право на вільне самовираження. Закріплено свідоме розуміння того, що медійна та інформаційна грамотність має тісний зв'язок із

правами людини, у ній немає вікових, гендерних та інших пріоритетів;

– орієнтованість на розуміння того, що у потоковому сприйнятті не кожна ланка інформації або знання є нейтральною, незалежною чи об'єктивною. Усі ключові аспекти застосування MIL мають бути донесені до громадянина максимально відкрито, доступно і прозоро;

– право громадянина на отримання, розуміння нової інформації/знань, можливість вільного спілкування з будь-якою ланкою суспільства, навіть без оголошення свого прагнення. Це право не може бути порушено;

– усвідомлення того, що процес набуття медійної та інформаційної грамотності є процесом, що розгортається у часі і не відбувається миттєво. Цей процес має бути динамічним і неперервним. Про завершення цього процесу свідчить сформований механізм пошуку, набуття, використання, передачі знань або інформації у сфері медіа контенту [5].

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Медіаграмотність» майбутніми артистами-вокалістами є забезпечення їх медіакомпетенціями для усвідомленого й екологічного існування в медіапросторі та гармонічного вплетення у медіакультуру через формування критичного підходу до інформації; формування активного споживача медіапродукту, який володіє практичними навичками, необхідними для взаємодії з цифровими платформами, для осмисленого спілкування і самовираження; здатність відбирати, адаптувати та/або розробляти матеріали та інструментарій медійної та інформаційної грамотності для цілей і потреб навчання конкретного студента; здатність розрізняти й уникати будь-яких маніпулятивних дій у медіасередовищі; забезпечення умов інформаційної безпеки для студентів. До числа цих компетенцій входить опанування принципів медійної та інформаційної етики з урахуванням міжнародних стандартів і міжкультурних компетенцій.

Основними завданнями курсу «Медіаграмотність» є вивчення студентами сучасних вимог до діяльності медіа, умов роботи та аналізу медіаповідомлень, створення якісного медіапродукту у сфері арт-індустрії. формування практичних здібностей і навичок у студентів в умовах існування в сучасному інформаційному середовищі, свідоме адекватне користування медіаресурсами, як природної складової професійної компетентності; розкриття теоретичних основ медіаграмотності виконавця, арт-менеджера (продюсера); вивчення нормативно-правової основи діяльності сучасних медіа; оволодіння морально-етичними основами професійної діяльності фахівця у сфері арт-медіа.

Загальний обсяг курсу з медіаграмотності розрахований на 90 годин (3 кредити), 30 із яких – аудиторні (лекції та практичні заняття), 60 – самостійна робота. По

закінченню курсу у майбутніх артистів-вокалістів мають бути сформовані загальні і професійні компетентності. Серед найважливіших слід відзначити: здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми, здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології, здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, здатність генерувати нові ідеї (креативність), здатність до міжособистісної взаємодії, здатність працювати в міжнародному контексті, здатність працювати автономно. Серед професійних компетентностей найважливішими є: здатність створювати, реалізувати і висловлювати свої власні концепції медіа-апослать, здатність розробляти і реалізовувати творчі медіапроекти зі створення інтерпретації, здатність аналізувати виконання музичних творів або оперних спектаклів, здійснювати порівняльний аналіз різних виконавських інтерпретацій, у тому числі з використанням можливостей радіо, телебачення, Інтернету. Серед здобувачів вищої освіти за результатами вивчення курсу «Медіаграмотність» мають бути сформовані такі компетентності, як: професійно здійснювати аналіз музично-естетичних стилів та напрямків, здійснювати ефективне управління мистецькими проектами, зокрема, їхнє планування та ресурсне забезпечення, приймати ефективні рішення в галузі культури і мистецтва, аналізувати альтернативи та оцінювати ризики.

На аудиторних заняттях при вивченні тем студент опановує повний курс з основ медіаграмотності. Темі робочої програми побудовано в логічній послідовності й охоплюють такі основні розділи: аналіз світових напрямків роботи і напрацювання західних науковців у сфері медіаосвіти та медіаграмотності, основні принципи і теорії медіаосвіти та медіаграмотності, як навчальної дисципліни загалом і світової концепції зокрема; інструментарій сучасних засобів масової комунікації; правові засади існування медіа в суспільстві; аудіовізуальна грамотність; нові медіаресурси й актуальні напрямки в процесах комунікації; механізми впливу медіа на становлення особистості; медіаосвіта як механізм формування критичного мислення; екологічне користування соціальними мережами; інструменти маніпуляції та пропаганди в медіа; протидія деструктивному впливу маніпулятивних технологій.

На практичних заняттях майбутні виконавці (педагоги) опановують такі практичні навички, як розпізнавання різниці між інформуванням і пропагандою; дізнаються про способи відбору інформації. Через аналіз реальних ситуацій, на конкретних прикладах у студентів формується грамотне розуміння питань цензури, самоцензури, «джинси», стереотипного мислення, маніпулятивної інформації і методики роботи чи протидії їм. Певний час приділяється вивченню актуальної на сьогодні новинної грамотності, фактчекінгу – перевірці фактів та тверджень на точність та правдивість.

Особлива увага акцентується на фейках, які розглядаються насамперед як потужний засіб маніпулювання свідомістю, як використання завідомо неправдивої інформації, оскільки це є прямим порушенням журналістських стандартів, як вітчизняних, так і міжнародних. Надважливим наразі завданням є навчити студентів розпізнавати фейкову інформацію у будь-якій формі – фото– та відеофейки, фейкові журналістські матеріали, фейкові дописи в соціальних мережах. Тож розглядаємо фейк як інструмент інформаційної війни – дезінформацію, умисне викривлення тих чи інших явищ, фактів, подій, причому зловмисність такого викривлення старанно приховується; навпаки, фейкове повідомлення містить усі ознаки правдивого повідомлення, що дає можливість впливу на певну аудиторію завдяки використанню симулякрів [4].

За такої ситуації студенти мають бути обізнаними у питаннях протидії маніпуляційним впливам, тобто медіаграмотними. Це є одним із важливих завдань для формування суспільства інформаційної ери.

Студенти опановують правила відмінностей фейкових новин, орієнтуючись, зокрема, і на положення Мережі етичної журналістики (Ethical Journalism Network, EJN):

1. Будьте обережні з дивними назвами веб-сайтів. Дивні домени чи сайти почасти є фейковими версіями справжніх новинних ресурсів.

2. Перевіряйте розділ «Про нас» на веб-сайті, з'ясовуйте, чи існує таке медіа, пошукайте видавця у Вікіпедії.

3. Остерігайтеся історій, про які не писав жоден інший. Про вражаючі, ексцентричні події зазвичай розповідь не одне джерело.

4. Будьте обачні, якщо в тексті не вказано автора чи джерела інформації.

5. Перевірте дату. Один з улюблених прийомів авторів фейкових новин – це «перепаккування» старих історій. Вони могли бути правдивими, натомість якщо їх використати невчасно і поза контекстом, можуть ставати навмисною брехнею [3].

Продуктивними є заняття з тем, присвячених рекламі, зокрема, як інструменту маніпулювання

свідомістю людини. На кафедрі створена значна за різноманітністю база прикладів рекламного продукту. Студенти вчать аналізувати рекламу на предмет визначення маніпулятивних технологій.

Також, на нашу думку, для майбутніх артистів є важливим формування практичного аналітичного досвіду навичок вивчення таких медіапродуктів, як кіно, художнє і документальне, а також анімація. Важливим є набуття навичок розпізнавання прихованих у них інструментів пропаганди, формування хибного світобачення. Зупинимось на деяких прикладах.

Так, розглядаємо широко популярний не тільки серед дітей анімаційний фільм «Три богатирі», аби, аналізуючи цей медіапродукт, з'ясувати, що в ньому основна ідея – пропаганда Росії й російського. Між тим Київ у стрічці виступає лише її вочиною. У кожній серії мультфільму пропагується символіка, що не відображає історичної правди про Київську Русь: сарафани, матрешки, бороди «лопатою», самовари, баранки, картузи, косоворотки та інші надбання руської, тепер російської культури (рис. 1).

Майбутні артисти (педагоги) мають розпізнавати інструменти пропаганди в таких, на перший погляд, невинних веселих медіапродуктах для дітей і молоді й розуміти, що як мультфільми, так і художні фільми, популярні російські серіали, особливо вироблені після 2014 року і, до того, законодавчо заборонені в 2015, є дієвою частиною гібридної війни. Цілком зрозуміло, що не можна використовувати такий продукт у своїй діяльності для ілюстрації концертних номерів, кліпів тощо. Натомість слід звернути увагу на український продукт. Щодо анімаційного продукту згадуємо й розглядаємо цикл Володимира Дахна «Як козаки...», «Микита Кожум'яка» (2016, реж. Манук Депоян) «Викрадена принцеса: Руслан і Людмила» (2018, реж. Олег Маламуж). Очікуємо на прем'єру картини «Мавка. Лісова пісня» за мотивами драми-фєєрії Лєси Українки «Лісова пісня» та образів народної міфології, які, безумовно, будуть корисними й важливими для українських естрадних виконавців.

У цьому випадку відбувається синергія тем – говорячи про використання чужого медіапродукту



Рис. 1. Скриншот кадрів мультфільму «Три богатирі й морський цар» (2016)

в професійній діяльності, докладно розглядаємо питання авторського права та плагіату. Слід відзначити, що це одна з надважливих для артистів тем. Студенти вивчають відповідні юридичні документи, аби усвідомити, що за порушення авторських прав на них можуть як накласти штраф, так і порушити кримінальну справу. У межах вивчення цієї теми одним із креативних завдань на практичному занятті є розроблення за допомогою цифрового ресурсу Canva пам'ятки щодо захисту своїх авторських прав.

Нам важливо, аби вивчаючи на заняттях питання пропаганди, майбутні виконавці усвідомили, що музика завжди використовувалася задля просування певних ідей у широкі маси, адже здатна як формувати свідомість, так і впливати на неї. Тоталітарні режими завжди про це добре знали. В історико-мистецькознавчому середовищі добре відоме використання, приміром, оперного мистецтва в нацистській Німеччині. Так само було і в Радянському Союзі. Майбутні виконавці отримують завдання віднайти такі опери й висвітлити методи пропаганди, що були застосовані в цих музичних творах. Також студенти аналізують старі радянські музичні «Волга-Волга», «Світлий шлях», «Кубанські козаки», «Цирк» тощо, які є яскравими прикладами пропагандистських наративів того часу (рис. 2).

Від історичних прикладів обов'язково переходимо на сучасне використання музики

в пропагандистських цілях. З урахуванням війни, яку веде Росія проти України з 2014 року та широкого вторгнення в лютому 2022-го, таких прикладів більше ніж достатньо.

Особливу увагу приділяємо образу «типового українця» фільмах, від радянських до сучасних російських, у яких українці як правило почасти недолюблі, дурнуваті сільські бовдури та п'яниці, принаймні на відміну від гарних червоноармійців («Весілля в Малинівці») або ж і зовсім відверті зрадники й вороги («Ми з майбутнього-2»). Також говоримо, що ця хибна тенденція зображення неправдивого принизливого образу українця має місце, на жаль, і наразі («Останній москаль») (рис. 3).

Дуже важливо, аби майбутні артисти розуміли, що в мистецтва є всі складові, які пропагандисти використовують для досягнення певних політичних цілей, бо політика і мистецтво взаємопов'язані та взаємозалежні. Працівники культури завжди можуть стати інструментом впливу на масову свідомість.

З метою формування інформаційної культури як однієї зі складових медіакомпетентностей застосовуємо на практичних заняттях використання різноманітних цифрових ресурсів. Так, майбутні митці сцени із задоволенням виконують завдання створити постер з опорними тезами з теми за допомогою вже згаданої вище платформи Canva. Або ж, використовуючи цей або інші ресурси, створюють афіші чи анонси різноманітних культурних заходів.



Рис. 2. Скриншот кадрів музичних фільмів «Кубанські козаки» (1949) та «Цирк» (1936)



Рис. 3. Скриншот кадрів фільмів «Весілля в Малинівці» (1967) та «Ми з майбутнього-2» (2010)

Цікавим для них є завдання розробити «Медіаграмотну пам'ятку» для друзів, як розпізнавати пропаганду у творах мистецтва.

У курсі «Медіаграмотність» заплановано самостійну роботу студентів, яка має безліч форм і простір для самовираження творчої особистості студента. Здебільшого метою є розвиток медійної та інформаційної грамотності протягом усього життя, а не тільки в роки навчання. Метою самостійної роботи є створення індивідуальної, творчо осмисленої медіапродукції, бо, як вже зазначалося вище, створення індивідуального якісного медіа продукту – важливий фактор освоєння всіх принципів, методів і технологій курсу «Медіаграмотність».

Розробляючи завдання для самостійної роботи, ми керуємось серед іншого і тим, що здобувачі вищої освіти спеціальності «Музичне мистецтво» можуть працювати за фахом у різноманітних педагогічних і культурних закладах як педагоги. Тому майбутні керівники творчих колективів повинні розуміти специфіку сучасних дітей, яких дуже влучно з позиції американських дослідників Ніла Хоува та Вільяма Штрауса називають поколінням Z. Це покоління початку 2000-х, до якого ж належать і самі студенти, що опановують курс медіаграмотності. Вони залюбки відзначають основні характерні риси свого покоління й дістаються висновку, що є яскравими його представниками, адже не уявляють свого життя без телефону чи планшета. Вони прекрасно почуваються в соціальних мережах. Для них не проблема зняти та змонтувати на своєму телефоні відео та опублікувати його в ТікТокі. Цифровий світ для покоління Z є цілком реальним. Вони радше візуали, ніж читачі, до того швидко знаходять і обробляють інформацію. Студенти також погоджуються, що їм притаманне так зване кліпове мислення, що вважається феноменом сучасного інформаційного суспільства. Цей термін з'явився ще в середині 1990-х років та став означати особливість людини сприймати світ через короткі яскраві образи, відеокліпи, адже «слір» перекладається з англійської як фрагмент тексту, уривок із відео або фільму.

Через кліпове мислення людина сприймає світ не як єдине ціле, а як послідовність майже не пов'язаних між собою подій, образно кажучи, як калейдоскоп, у якому швидко змінюються образи. Психологи відзначають, що поколінню Z притаманні обмежений словниковий запас; почасти невміння чітко висловлювати свою думку, натомість активне використання певних термінів і цитат із соціальних мереж, фільмів; нетерпимість до інших поглядів; схильність до необґрунтованих поспішних висновків; проблеми із запам'ятовуванням інформації; нездатність співпереживати; низька емоційність.

Сучасна медіапродукція створюється для кліпового споживача. Сцени, приміром, у серіалах ідуть маленькими блоками, часто змінюючи один

одного без логічного зв'язку. Короткі тексти, якими наповнюється преса, як правило лише окреслюють контури проблем. Телевізійні новини, які почасти не пов'язані між собою, перебиваються рекламними роликами, які також не мають один до одного жодного стосунку. Відтак людина, не осмисливши одну тему, переходить до споживання іншої. Світосприйняття через кліпове мислення перетворюється на калейдоскоп розрізнених фактів і шматки інформації. Людина зникає до постійної зміни повідомлень, вимагає нових і легко «ловиться» на гачок клікбейту – емоційно забарвленого заголовку матеріалу, метою якого є викликати у споживача інформації бажання перейти за посиланням. Клікабельним заголовкам ми також приділяємо в курсі «Медіаграмотність» багато уваги. Отже, докладно вивчивши особливості покоління Z, або як його ще називають покоління зумерів, майбутні фахівці культурно-педагогічної сфери дістаються висновку, що керівнику творчих колективів потрібно бути дуже креативним, аби зацікавити таких учнів.

Зважаючи на означене, завдання для самостійної роботи для майбутніх виконавців-вокалістів побудовано таким чином, аби кожен мав змогу застосувати креативність, продемонструвати набуті практичні навички з предмету, застосувати теоретичні засади медіаграмотності на практиці. Одним із таких завдань є створення медіапроектів, які можуть бути як індивідуальні, так і групові. Тематика медіапроектів актуальна й спрямована на виховання патріотичних почуттів, а також популяризацію національного мистецтва: «Моя музична Україна», «Євробачення в портретах», «Невідомі відомі митці-українці», «Співаю моє місто», «Слово українське. Рідне слово», «Нашого цвіту по всьому світу» тощо. Також студенти можуть запропонувати свою тему.

Популярними в майбутніх фахівців культури є й теми, у яких порушуються соціальні проблеми сучасного суспільства. Вони знімають й монтують самотужки ролики про молодь і реформи, дітей і батьків. Порушують у своїх роботах питання турботи про близьких, дискримінації будь-якого штибу, кібербезпеки, булінгу, такого популярного наразі правильного харчування та здорового способу життя. Залюбки створюють ролики про безпритульних тварин та толерантність. На практичних заняттях ми, як правило, обговорюємо медіапроекти, аналізуємо, чи досягнуто мету й розкрито тему.

Студенти охоче виконують завдання з теми «Друковані медіа», яке передбачає аналіз журналів і газет минулих років, які зберігаються в університетській та міських бібліотеках, і порівняння їх із сучасною пресою. Розмірковують над питанням. Чи актуальною є на сьогодні саме друкована преса та її особливості як виду медіа.

Самостійна робота з перегляду та ретельного аналізу популярних ток-шоу в Росії та Україні для

визначення та розпізнавання «мови ворожнечі» (hate speech), як показав наш досвід, стала одним із найцікавіших завдань. Майбутні фахівці сценічного слова розглядають, як з роками змінювалась риторика ненависті до України й як це, зрештою, привело до того, що вісімдесят п'ять відсотків росіян підтримують і виправдовують війну в Україні.

З огляду на це, популярним є завдання з аналізу медіапродукції популярних блогерів. Студенти самостійно намагаються класифікувати наявні в мережі Instagram та на каналі YouTube блоги за різними критеріями – за жанрами, за тематикою, за видом мультимедіа (відеоблоги, текстові, фотоблоги, музичні, підкасти). Розглядаємо блоги сучасних селебритіс, журналістів, дитячі YouTube-канали. Особливу увагу приділяємо політичним блогерам, адже вони останнім часом упевнено посідають позицію лідерів думок. У ході вивчення проблеми розмірковуємо, чому блогери почасти заміняють людям звичні ЗМІ, чому кількість їхня кількість із 2014 року тільки зростає. Намагаємося з'ясувати, чи дійсно політичне блогерство незаангажоване і як ми можемо це виявити.

Цікавим для майбутніх вокалістів є колективний медіапроект «Музична спадщина України». Це інтерактивна карта, створена за допомогою ресурсу Google Maps. Завдання для студентів наповнити її відомостями з музичного мистецтва нашої країни. Кожен у групі готує історичну довідку про особистість митця чи мисткині або музичну подію і розташовує на мапі. Як результат, маємо більш-менш повну картину розвитку й формування музичного мистецтва, яку можна постійно доповнювати й використовувати при вивченні таких курсів, як «Історія мистецтв», «Історія вокального мистецтва». У цьому випадку знову кажемо про синергію як успішний механізм підготовки якісного фахівця.

Окремої уваги заслуговує створення майбутніми фахівцями у сфері музичного мистецтва власного акаунту на YouTube-каналі, адже це не тільки платформа для зберігання відео продукту, але й велика соціальна мережа і друга пошукова система в світі. Тож, пам'ятаючи, що відео – найвидовищний і такий, що найбільш запам'ятовується вид подавання інформації, маємо на меті популяризацію музичної творчості й просування бренду Інституту мистецтв.

Окрім цього, майбутні керівники дитячих творчих колективів самостійно отримують знання за допомогою цифрових платформ «Медіадрайвер», «Медіазнайко», «StopFake», «Детектор медіа», опановують відповідні курси на «Prometheus» у межах неформальної освіти.

Висновки. Програма курсу «Медіаграмотність», що її запропоновано до вивчення на спеціальності 025 «Музичне мистецтво» забезпечує

артистів-вокалістів, майбутніх педагогів, керівників творчих колективів компетенціями, необхідними для взаємодії з медійними та інформаційними платформами, для осмисленого спілкування і самовираження. У число цих компетенцій входить освоєння принципів медійної та інформаційної етики з урахуванням міжнародних стандартів і міжкультурних компетенцій. Здатність відбирати, адаптувати та/або розробляти матеріали та інструментарій медійної та інформаційної грамотності для цілей і потреб навчання конкретного студента повинна стати ще одним навиком, який придбають майбутні фахівці. Окрім того, упровадження курсу з медіаграмотності повинно розвивати навички надання допомоги тим, хто навчається в застосуванні цих ресурсів та інструментів у процесі навчання, особливо якщо мова йде про розробки медіапродукту. Створення і використання медіа мають сприяти розвитку педагогічних підходів, орієнтованих на потреби й особливості особистості. Навчання на основі виконання завдань – важливий метод набуття освітнього досвіду в XXI столітті, у так звану «інформаційну еру». Створення медіа дозволяє студентам зануритися в процес навчання, заснований на виконанні завдань, спрямованих на адекватне й свідоме орієнтування в інформаційному просторі. Медіаграмотність і медіаосвіта сучасного фахівця в умовах сьогоденної війни й військової агресії з боку Росії є украй актуальною та життєво необхідною. Перспективним напрямом вважаємо розроблення моделі формування медіакультури здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти мистецьких спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzheniya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (дата звернення 06.05.2022).
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainskashkola-compressed.pdf> (дата звернення 06.05.2022).
3. How To Be An Ethical Journalism Network In 2017. URL: <https://en.ejo.ch/ethics-quality/ethical-journalist-2017>.
4. Саприкін О.А. Фейк як інструмент інформаційної війни проти України. Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2016. № 1. С. 87–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2016_1_15 (дата звернення 06.05.2022).
5. ЮНЕСКО опублікувала п'ять принципів медійної та інформаційної грамотності URL: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/yunesko_opublikovala_pyat_printsiv_mediynoi_ta_informatsiynoi_gramotnosti/ (дата звернення 06.05.2022).

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ГАЛУЗІ ОХОРОНА ЗДОРОВ'Я ДИСТАНЦІЙНО

FROM EXPERIENCE OF SHAPING ENGLISH ACADEMIC COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PHDS IN MEDICAL SCIENCES BY DISTANCE METHODS

У статті описано практичний досвід формування англomовної комунікативної академічної та фахової компетентності у майбутніх докторів філософії дистанційними засобами. Наголошено на важливості формування даної компетентності через проєвропейський курс української системи освіти. Показано, що власне тема формування англomовної комунікативної академічної та ще і фахової компетентності у майбутніх докторів філософії в цілому та докторів філософії-медиків не досліджена через новітність теми. Автором описано практичний досвід формування такої компетентності через запровадження контрольної-корекційного блока моделі формування компетентності. Описано особливості проведення контролю: вступного, поточного та кінцевого. Визначено, що автором були визначені наступні компоненти: когнітивний (тестування знання особливостей лексики, граматики, орфографії, стилістики академічної та медичної англійської мови), практичний (контрольна робота на визначення рівня сформованості умінь та навичок з функцій: академічне та медичне письмо, академічне та медичне аудіювання, академічне та медичне читання, та академічне та медичне говоріння) та оцінювання індивідуального компонента (яке ґрунтувалось на суб'єктивній оцінці викладача, та результатах декількох психологічних методик). Високий рівень компетентності було визначено при 75% правильних відповідей, середній – при не менш ніж 50% правильних відповідей, та низький – при менш ніж 50% правильних відповідей, внаслідок чого автор коригувала процесу підготовки здобувачів. Відповідно до рівня сформованості кожного компонента, а також до результатів поточного тестування, автор постійно коригувала зміст навчального матеріалу. На практичному прикладі показано, яким чином автор коригувала зміст навчального матеріалу відповідно до низького рівня засвоєння здобувачами. Зазначено, що в результаті такої корекції при запровадженні методики жодний здобувач освіти не отримав негативну оцінку при заключному контрольному оцінюванні, на відміну від попередніх років.

Ключові слова: іншомовна компетентність, академічна комунікативна компе-

тентність, фахова комунікативна компетентність, доктори філософії, медици, дистанційне навчання, модель формування.

The article describes practical experience of shaping the English communicative academic and professional competence by the future medical PhDs via distance methods. The author dwells on the significance of shaping such competence due to pro-European course of the Ukrainian Education system. The article shows that the theme of shaping English academic communicative, and even more, professional competence by future PhDs in general and medical PhDs in particular has not been studied sufficiently, due to original theme. The author describes her practical experience of shaping the competence through introduction of the control and correction block of the competence training model. The article describes peculiarities of control in training of future PhDs: introductory, current and the final one. The article defines the following components of testing: cognitive component testing (testing the knowledge of vocabulary, grammar, spelling and style of both academic and medical English), practical (tests on the level of skills and abilities in academic and medical writing, listening, reading and speaking), as well as evaluation of the individual component (based on the subjective apprehension of the teacher and several psychological methods). The high level of the competence was defined when the respondents had 75% of correct answers, average – not less than 50% of correct answers, and low- less than 50% of correct answers, after which the author corrected the curriculum and content of the course. According to the level of shaping of each component as well as the results of current testing, the author continuously changed the curriculum and study material, especially regarding bad academic achievements of the students. The article shows in practice how the author corrected the study material. The author states that, resulting from such correction, no respondent received unsatisfactory negative mark upon the final examination, for the course, unlike that was with the previous years offline.

Key words: English competence, academic communicative competence, professional communicative competence, PhDs, doctors, distance training, model.

УДК 372.881.111.1:378.147:004.738.5:
378.126:61:378.661(477-25)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.28>

Лимар Л.В.,

канд. псих. наук, доцент,
доцент навчально-наукового центра
неперервної професійної освіти
Інституту післядипломної освіти
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Постановка проблеми. Формування англomовної академічної комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії галузі «Охорона Здоров'я» є надзвичайно важливим в їх підготовці, так як дана компетентність обумовлює можливість міжнародної присутності українських науковців, лікарів та викладачів в світовому академічному суспільстві. Даний шлях, до міжнародного фахового та академічного суспільства, є єдиним

варіантом розвитку української науки та освіти. Останні роки, починаючи з 2020, навчання здобувачів освіти в ЗВО відбувається дистанційно. З метою оптимізації навчання, а також виходячи з необхідності відповідності підготовки докторів філософії європейським та світовим критеріям, автором було обрано тему, недостатньо досліджену українськими науковцями (через її новітність та вузький спектр охоплення): Формування

англомовної академічної комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії-медиків. Хоча дана тема і є вузькопрофільною, необхідність її дослідження є очевидною.

Аналіз останніх досліджень. Питання формування англомовної комунікативної академічної та фахової компетентності майбутніми докторами філософії-медиками вивчено недостатньо. Аналіз літератури показав інтерес науковців до питання комунікативної компетентності лікарів. Так, О.О. Сікорська та К.С. Орду вважають, що комунікативна компетентність важлива для професії лікаря так само, як і фахові знання [7]. Н. Галяш [2] та В.О. Булінін [1] надають першочергового значення формуванню комунікативної компетентності лікаря. Щодо підготовки майбутніх докторів філософії, такі дослідження є менш чисельними через саму новітність теми (актуальна ще не більше 5 років). Тим не менш, в дослідженнях А. Красулі [3] та А. Кузьменко [4] розглянуто підготовку докторів філософії як докорінно відмінну від попереднього навчання аспірантів, з урахуванням нових цілей та вимог. Зміна акцентів досліджень: від навчання до підготовки, від вивчення предмета до здобуття компетентностей яскраво відображена в даних дослідженнях. В дослідженні О. Семеног [6] наголошено на необхідності формування академічної культури майбутніх докторів філософії, а відтак – всіх її компонентів, включаючи академічну компетентність. Власне дослідження формування англомовної комунікативної академічної та фахової компетентності протягом підготовки докторів філософії – медиків було досліджено автором, Л. Лимар у попередніх роботах [5], де автором було виокремлено структуру такої компетентності, а також описано модель формування компетентності при дистанційному (з 2020р.) навчанні.

Цілі статті – спираючись на власний досвід, показати деякі особливості формування англомовної академічної комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії галузі «Охорона Здоров'я», на прикладі реалізації контрольної-корекційного блоку, описати власний досвід та надати практичні рекомендації.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дистанційне навчання майбутніх докторів філософії-медиків курсу «Академічна та медична англійська мова», з метою формування у здобувачів англомовної комунікативної академічної та фахової компетентності проводилось в 2020-2022 рр. в декількох медичних ЗВО України: ПВНЗ «Київському медичному університеті», Буковинському державному медичному університеті, Запорізькому державному медичному університеті та Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця. Тривалість курсу – 120 академічних годин, представлених дистанційним навчанням, онлайн лекціями та онлайн

практичними заняттями. Здобувачам освіти було запропоновано матеріали для підготовки на університетській платформі LIKAR (для здобувачів з НМУ імені О.О. Богомольця) та на платформі Google Classroom (для інших). Матеріали представляли авторські розробки, комплекси вправ, вокабуляр та глосарій, опорні питання, посилення на текстові, аудіо- та відеоуривки, та тестові завдання. Курс було розроблено з метою не стільки навчання, як формування в здобувачів власне комунікативної компетентності.

Формування англомовної академічної комунікативної компетентності відбувалось згідно до запропонованої моделі формування з наступними компонентами: *концептуально-цільовим блоком, структурно-змістовим блоком, технологічно-процесуальним та контрольним-корекційним блоком.* В даній статті ми зупинимось на деяких особливостях контрольної-корекційного блоку як одного з провідних чинників оптимізації підготовки майбутніх докторів філософії.

Контроль та корекція знань, умінь та навичок майбутніх докторів філософії в межах опанування ними англомовної академічної та фахової комунікативної компетентності проводився систематично: вступний – на першому занятті курсу, поточний – письмово на кожному занятті в форматі онлайн тестів, усно – контроль роботи докторів філософії на онлайн заняттях, а також при перевірці письмових, аудіо – та відео-завдань, завантажених здобувачами на ресурс. Кінцевий контроль проводився в кінці вивчення дисципліни, у вигляді тесту та контрольної роботи та завдання на говоріння. Всіх учасників було попереджено про те, що вони братимуть участь в експериментальній перевірці програми. Участь в експерименті, та заповнення учасниками анкет була добровільною, за надання усної згоди.

Вступний тест, контрольна та вступна співбесіда містили завдання для визначення компонентів англомовної академічної та фахової компетентностей: когнітивного (тест на знання особливостей лексики, граматики, орфографії, стилістики академічної та медичної англійської мови), практичного (контрольна робота на визначення рівня сформованості умінь та навичок з функцій: академічне та медичне письмо, академічне та медичне аудіювання, академічне та медичне читання, та академічне та медичне говоріння) та оцінювання індивідуального компонента (яке ґрунтувалось на суб'єктивній оцінці викладача, та результатах декількох психологічних методик «Рівень самоконтролю» М.Снайдера, «Стратегії взаємодії» К. Томаса, «Комунікативні стратегії» В.Бойко. На наступному занятті здобувачам освіти було оголошено отримані оцінки та пояснено критерії оцінювання когнітивного та практичного компонента.

Виходячи з отриманих даних по індивідуальному компоненту, викладачем було скориговано

групи завдань, зокрема по роботах в малих підгрупах дистанційно У випадку низького рівня індивідуального компонента внаслідок негативної комунікативної настанови чи низького самоконтролю, а також обрання таких стратегій взаємодії як конкуренція чи уникання, викладачем було скориговано перелік проблемних тем до обговорення (зокрема, теми евтаназії, абортів, донорства органів, медичних обов'язків) та було перерозподілено малі групи всередині студентських груп.

Протягом занять, наприкінці кожного заняття здобувачі освіти заповнювали міні-тест, в якому визначався рівень сформованості когнітивного компонента після кожного заняття. Практичний компонент та частково індивідуальний відобразився у поточному оцінюванні діяльності докторів філософії на заняттях онлайн. Оцінювання індивідуального компонента було суб'єктивним, коли практичного— об'єктивним.

Оцінювання як когнітивного компонента, так і індивідуального, ґрунтувалось на наступній шкалі:

– 75-100% вірних відповідей (що, в залежності від кількості завдань, могло представляти до 5— помилок) – високий рівень, що відповідав оцінці 5, або оцінці 4, відповідно до типу помилок, індивідуальних показників.

– 60%-74% вірних відповідей (що, в залежності від кількості завдань, могло представляти до 10 помилок) – середній рівень, що у деяких випадках могло відповідати оцінці 4, а в деяких 3.

– Менше, ніж 59% вірних відповідей – оцінка 3, менше 50% вірних відповідей оцінка 2.

При поточному контролі, при переважанні негативних оцінок (низький рівень та середній рівень), автор вводила зміни в планування занять. Наприклад, вивчення теми «Graphs. Presenting results of the study» було пов'язано з низькою успішністю, внаслідок чого автором було проаналізовано основні помилки, удосконалено методичний матеріал та запропоновано нові завдання для здобувачів. Контроль рівня комунікативної компетенції по темі «Telling bad news» показав значні прогалини, обумовлені певними настановами докторів філософії, отриманих у попередньому навчанні. Відносно невисокий рівень позитивних оцінок та розв'язання комунікативних завдань в суперечності з існуючими стандартами повідомлення негативних новин пацієнт у обумовило необхідність більш глибокого вивчення даної теми, підбір нових відео, обговорення та дискусію з урахуванням класичної парадигми та новітньої інформації. Низький рівень сформованої комунікативної компетенції при використанні Sequence of Tenses у медичному та академічному письмі та говорінні обумовив необхідність систематичного повторення даної теми, спрощення її вивчення, від найпростіших до більш складних конструкцій.

Перевагою такого постійного контролю та корекції, на думку автора, стала висока академічна результативність курсу, за відсутності негативних підсумкових оцінок у здобувачів (у порівнянні з попередніми 2017 та 2018 роками). Також автор зазначає зручність використання дистанційної інтернет платформи для постійної корекції навчального матеріалу. Недоліками такого навчання була відсутність чітких критеріїв до оцінювання, та необхідність постійно коригувати матеріал в залежності від групи. Проте, в цілому, автор вважає позитивним відсутність негативних оцінок та академічної заборгованості у здобувачів як ознаку результативності програми.

Висновки. Формування англомовної академічної комунікативної компетентності відбувалось згідно до запропонованої моделі формування з наступними компонентами: *концептуально-цільовим блоком, структурно-змістовим блоком, технологічно-процесуальним та контрольним блоком.* Контроль та корекція знань, умінь та навичок майбутніх докторів філософії в межах опанування ними англомовної академічної та фахової комунікативної компетентності проводився систематично: вступний – на першому занятті курсу, поточний – письмово на кожному занятті в форматі онлайн тестів, усно– контроль роботи докторів філософії на онлайн заняттях, а також при перевірці письмових, аудіо– та відеозавдань, завантажених здобувачами на ресурс. Протягом занять, наприкінці кожного заняття здобувачі освіти заповнювали міні-тест, в якому визначався рівень сформованості когнітивного компонента після кожного заняття. Оцінювання як когнітивного компонента, так і індивідуального, ґрунтувалось на наступній шкалі: 75% вірних відповідей, 50% вірних відповідей, менш ніж 50% вірних відповідей. При поточному контролі, при переважанні негативних оцінок (низький рівень та середній рівень), автор вводила зміни в планування занять. Перевагою такого постійного контролю та корекції, на думку автора, стала висока академічна результативність курсу, за відсутності негативних підсумкових оцінок у здобувачів (у порівнянні з попередніми 2017 та 2018 роками). Також автор зазначає зручність використання дистанційної інтернет платформи для постійної корекції навчального матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Булін В.О., М. Б. Перова та ін. Формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів. Фізіологія – медицині, фармації та педагогіці: актуальні проблеми та сучасні досягнення : матеріали IV Всеукраїнської наукової конференції студентів та молодих вчених з фізіології з міжнародною участю, Харків, 16 травня 2017 р. Харків : ХНМУ, 2017. С. 37–38.
2. Галяш Н., Бількевич Н., Петренко Н. Формування комунікативної компетентності як фундамен-

тальної складової професії лікаря. *Медична освіта*. Тернопіль, 2019. С. 67–74.

3. Красуля А. Формування академічної культури дослідника в контексті євроінтеграційних процесів. *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні*. Київ, 2017, С. 80–86.

4. Кузьменко А. Вимоги до доктора філософії в Україні як субкта академічної доброчесної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021, С. 137–145.

5. Лимар Л.В. Структура та зміст англomовної академічної комунікативної компетентності май-

бутніх докторів філософії галузі Охорона Здоров'я. *Медична освіта*. Тернопіль, 2021, вип. 4: С. 90–96.

6. Семенов О. Академічна культура-фундаментальний складник підготовки доктора філософії зі спеціальності 015 професійна освіта. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016, № 5 С. 192–203.

7. Сікорська О. О., Орду К.С. Комунікативна компетентність як показник професійного іміджу сучасного лікаря. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Т. 1, вип 43. С. 207–212

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE AIRCRAFT MAINTENANCE ENGINEERS' TRAINING FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

У статті експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації, а саме: розвиток мотивації до спілкування через активну взаємодію та створення ситуацій успіху на заняттях; моделювання професійно-комунікативних ситуацій для забезпечення практичної спрямованості навчання; використання технологічних інновацій для самоаналізу та самоосвіти.

Педагогічний експеримент вирішує наступні завдання: цілеспрямоване виокремлення досліджуваного явища (готовність майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації) від інших; реалізація педагогічних умов через структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації; представлення аналізу результатів експериментальної роботи.

Дослідницько-експериментальна робота проводилася у три етапи: теоретичний, констатувальний та формувальний. Теоретичний етап передбачав визначення педагогічних умов та розробку структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації. На констатувальному етапі експерименту було обрано експериментальну базу дослідження, обґрунтовано кількість досліджуваних, обрано діагностичний інструментарій, проаналізовано й узагальнено стан сформованості готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації, визначено контрольні та експериментальні групи. На формувальному етапі експерименту було здійснено контрольне діагностування, впроваджено педагогічні умови через розроблену структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації.

Статистично значуща розбіжність показників сформованості готовності курсантів з експериментальної групи після формувального етапу експерименту засвідчила доцільність подальшого впровадження розроблених заходів у процес навчання майбутніх авіаційних інженерів-механіків.

Ключові слова: педагогічні умови, готовність до професійної комунікації, професійна діяльність, майбутні інженери-механіки, авіаційні фахівці.

The article experimentally verifies the pedagogical conditions of training future aircraft maintenance engineers for professional communication, namely: the development of motivation to communicate through active interaction and the creation of situations of success in the classroom; modeling of professional-communicative situations to ensure the practical orientation of training; use of technological innovations for self-analysis and self-education.

The pedagogical experiment solves the following objectives: purposeful separation of the studied phenomenon (future aircraft maintenance engineers' readiness for professional communication) from others; realization of pedagogical conditions through the structural-functional model of formation of future aircraft maintenance engineers' readiness for professional communication; presentation of the results of the experimental work.

The experimental work was carried out in three stages: theoretical, ascertaining and formative. The theoretical stage involved determining the pedagogical conditions and developing a structural and functional model for the formation of future aircraft maintenance engineers' readiness for professional communication. At the ascertaining stage of the experiment the experimental base of the research was chosen, the number of participants was substantiated, diagnostic tools were chosen, the state of future aircraft maintenance engineers' readiness for professional communication was analyzed and generalized, control and experimental groups were determined. At the formative stage of the experiment, the control diagnosis was made, the pedagogical conditions were introduced through the developed structural and functional model of forming the future aircraft maintenance engineers' readiness for professional communication.

The students who studied using the developed methods had higher indicators of systematization, validity and depth of knowledge than the students who studied in the traditional program. A statistically significant discrepancy in the indicators of the readiness of the students in the experimental group after the formative stage of the experiment proved the feasibility of further implementation of the developed measures in the training of future aircraft maintenance engineers.

Key words: pedagogical conditions, readiness for professional communication, professional activity, future aviation maintenance engineers, aviation specialists.

УДК 378.147.091.33-027.22:629.7.015-057.86]: 005.336.5(043.5)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.29>

Мазуренко Ю.А.,

аспірант

Льотної академії Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стрімкий технологічний розвиток, глобалізація та стандартизація сучасного світу підкреслюють важливість проблеми підготовки до професійної комунікації. Не виключенням є і авіація. Зазвичай учені розглядають авіаційне спілкування в розрізі радіообміну диспетчера та пілота,

однак інженер-механік є також тим елементом, який відповідає за авіаційну безпеку. Практика констатує, що рівень професійної комунікації авіаційних інженерів не зовсім відповідає нагальним потребам, особливо якщо це стосується комунікації іноземною мовою. Перед авіаційними ЗВО стоїть завдання з пошуку шляхів з покращення

підготовки до професійної комунікації. Саме тому виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх авіаційних інженерів-механіків та перевірка їх експериментально є актуальною проблемою професійної освіти.

Метою комунікативної діяльності іноземною мовою інженерами обслуговування повітряних суден є організація технічного обслуговування та тестування авіаційного й радіоелектронного обладнання повітряних суден, їх інспекторського огляду, ведення технічної документації та підготовки матеріалів для звітності, отримання роботи у міжнародних компаніях авіаційного спрямування, проходження стажування за кордоном, інтенсифікації професійної взаємодії із зарубіжними колегами. Тому підготовка до професійної комунікації, у тому числі знання іноземної мови, набуває економічної цінності та розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки майбутніх інженерів авіаційної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Існує низка досліджень професійної комунікації в авіації з позиції лінгвістики (Л. Герасименко [11], А. Кириченко [3], О. Підлубна [9]) та педагогіки (Л. Герасименко [1], І. Демченко [2], О. Ковтун [4], Л. Конопляник [5], О. Москаленко [8], Г. Пухальська [10] та ін.). Зарубіжні науковці наголошують на необхідності вдосконалення системи підготовки авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації (А. Вієра, І. Сантос, П. Мораліс [12]). Однак, готовність до професійної комунікації майбутніх інженерів-механіків не була предметом вітчизняної наукової розвідки.

Мета статті – експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації та обґрунтувати доцільність їх імплементації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Перед проведенням експерименту нами теоретично було обґрунтовано зміст і структуру готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації, а також педагогічні умови її розвитку в процесі здобуття вищої освіти [6,7].

Визначено та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації, а саме: розвиток мотивації до спілкування через активну взаємодію та створення ситуацій успіху на заняттях; моделювання професійно-комунікативних ситуацій для забезпечення практичної спрямованості навчання; використання технологічних інновацій для самоаналізу та самоосвіти. У контексті дослідження визначено педагогічні умови як сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених обставин, які впливають на організацію педагогічного процесу та сприяють забезпеченню бажаної ефективності навчання для формування усіх складових

підготовки майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації.

Визначено, що мотивація відіграє значну роль у формуванні комунікативної компетентності, їй сприяють створення позитивної обстановки у процесі фахової освіти та створення атмосфери інтерактивної взаємодії. Зауважено, що зменшення мотивів неуспіху та мотивування на досягнення забезпечить успішність навчання професійній комунікації майбутніх авіаційних інженерів-механіків.

Застосування діяльнісного та контекстного підходів, роль професійно орієнтованого та профільного змісту навчання обумовлюють акцент на моделювання професійно-комунікативних ситуацій для забезпечення практичної спрямованості навчання. Впровадження зазначеної педагогічної умови у підготовку майбутніх авіаційних інженерів-механіків дозволить покращити процес оволодіння знаннями та уміннями професійної комунікації.

Використання технологічних інновацій для самоаналізу та самоосвіти обумовлено процесом інформатизації суспільства та роллю самоосвіти у процесі фахової підготовки. Зазначено особливості самоосвіти в умовах сучасного інформаційно-навчального середовища, переваги та недоліки навчання з ІКТ. Висловлено припущення, що запровадження комплексу технологічних інновацій для самоосвіти, які ретельно підібрані, щоб максимально нейтралізувати недоліки застосування, сприятиме покращенню знань, умінь та навичок та розвитку здатностей до професійної комунікації майбутніх авіаційних інженерів-механіків.

Відповідно до завдань дослідження визначено критерії та показники діагностування сформованості готовності, розроблено структурно-функціональну модель та методичне забезпечення її розвитку. Для практичної перевірки теоретично обґрунтованих положень наукових пошуків проведено експериментальне дослідження, мета якого полягала в апробації педагогічних умов формування готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації. Оскільки її розвиток відбувається в освітньому процесі льотного закладу вищої освіти, тому експеримент вважаємо природним. Зважаючи на це, педагогічний експеримент полягав у вирішенні таких завдань:

1) цілеспрямоване виокремлення досліджуваного явища (готовність майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації) від інших;

2) реалізація педагогічних умов через структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації;

3) представлення аналізу результатів експериментальної роботи.

Експериментальне дослідження практичної перевірки педагогічних умов розвитку готовності

майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації проводилося за такими етапами:

1. Констатувальний експеримент (2019-2020), під час якого встановлено наявні підходи до розвитку готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації.

2. Формувальний експеримент, який проводився впродовж 2020-2022 років. Він спрямовувався на апробацію педагогічних умов формування готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації, реалізацію структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації, діагностування її сформованості через визначені компоненти, перевірку навчально-методичного забезпечення та діагностичного інструментарію.

Під час формувального експерименту вирішувалися такі завдання:

- формулювання нульової та альтернативної гіпотези емпіричного дослідження;

- контрольне діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації;

- визначення експериментальної (далі – ЕГ) і контрольної (далі – КГ) груп;

- реалізація теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації в ЕГ;

- організація навчання ЕГ на основі розробленої структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації;

- діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації експериментальної і контрольної груп на завершальному етапі формувального експерименту;

- аналіз і зіставлення результатів діагностування учасників ЕГ і КГ, статистичне оброблення результатів для визначення достовірності та значущості отриманих експериментальних результатів;

- спростування нульової гіпотези емпіричного дослідження.

Дослідження рівнів сформованості готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації проводилося за допомогою авторської методики, яку для зручності представлено у вигляді методичної карти дослідження рівнів сформованості готовності до професійної комунікації (табл. 1).

Експеримент проводився на базі на авіаційних ЗВО. Було визначено та сформовано із майбутніх авіаційних інженерів-механіків контрольну й експериментальну групи: КГ – 40 осіб, ЕГ – 42 особи. В експериментальній групі робота проведена відповідно до педагогічних умов та структурно-функціональної

моделі формування готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації. У контрольній групі майбутні авіаційні інженери-механіки навчалися за традиційною схемою.

Для реалізації першої педагогічної умови – *розвиток мотивації до спілкування через активну взаємодію та створення ситуацій успіху на заняттях* – ми запропонували інтерактивні вправи активної взаємодії, які ми класифікуємо в залежності від напрямку взаємодії: 1) студент-викладач-студент; 2) викладач-мала група студентів-студент; 3) викладач-студент-пара; 4) викладач-велика група студентів-студент; 5) викладач-пара-велика група. Під час впровадження першої умови ми також використовували методи та прийоми, що сприяють подоланню бар'єрів завдяки створенню ситуацій забезпечення успіху в діяльності.

Під час експерименту завдяки вправам на активізацію взаємодії («Inside/Outside Circles», «Barometer», «Think/Pair/Share», «Synectics», «Treasure Hunt», «The Fish Bowl», «Крісло успіху», «Дипломатичний прийом», «Прес-конференція», «Детективи», тощо) та створення ситуацій успіху через похвалу та підтримку викладача студенти активніше брали участь на занятті, із захопленням та зацікавленістю виконували завдання. Спостерігалася висока концентрація уваги та значний пізнавальний інтерес до навчання. Під час обговорень студенти проявляли усвідомлення цінності професійного спілкування та необхідності вивчення англійської мови.

Для реалізації другої педагогічної умови – *моделювання професійно-комунікативних ситуацій для забезпечення практичної спрямованості навчання* – здобувачам було запропоновано рольові ігри та ситуації кейс стаді. Рольові ігри дозволили студентам творчо вирішувати завдання, вдосконалювати комунікативні уміння і навички взаємодії, вдосконалювати уміння прийняття рішень. Значною перевагою використання рольових ігор було набуття студентами досвіду іншомовного спілкування в контексті майбутньої професії авіаційного інженера-механіка. Студенти були активними, вмотивованими на виконання завдань. У процесі зазначеного методу успішність студентів була вищою, ніж за традиційною методикою. Рольові ігри дозволили більш чітко спроектувати уявлення про майбутню професійну діяльність, її специфіку та функції, розвинути професійні мотиви.

Третя педагогічна умова – *використання технологічних інновацій для самоаналізу та самоосвіти* – була реалізована через курс для самостійної роботи на платформі Google Classroom. Завдяки курсу здобувачі могли організувати самостійну діяльність, здійснювати самоаналіз та вдосконалювати знання та уміння професійної комунікації.

Методична карта дослідження рівнів сформованості готовності до професійної комунікації

Компонент (критерій)	Показник	Методики
Мотиваційно-ціннісний (спонукальний критерій)	розуміння цінності спілкування у процесі виконання професійної діяльності	Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості (М. Фетіскін)
	пізнавальний інтерес до вивчення рідної та іноземної мови	Діагностика ефективності педагогічних комунікацій (модифікований варіант анкети А. Леонтьєва)
	умотивованість майбутніх авіаційних інженерів-механіків до оволодіння професійною комунікацією	Авторська модифікація методики вивчення мотивації до професійної діяльності (К. Замфір)
Когнітивно-праксеологічний (змістово-діяльнісний критерій)	знання професійної комунікації	Авторський тест
	професійні комунікативні уміння	Авторський тест Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)
рефлексивно-корегувальний (оцінний критерій)	сформованість потреби у самоаналізі професійної комунікації	Діагностика комунікативного контролю (М. Шнайдер)
	прагнення до подолання комунікативних бар'єрів	Вивчення здатності до самокерівництва в спілкуванні
	здатність до самоосвіти та самовдосконалення у оволодінні рідною та іноземними мовами	Діагностика реалізації потреби у саморозвитку Модифікована методика діагностики структури навчальної мотивації (М.В.Матюхіна)

За результатами експериментальної перевірки визначено, що середні значення сформованості готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації становлять: за спонукальним критерієм – $5,354 \pm 0,29$ у КГ та $5,413 \pm 0,27$ у ЕГ; за змістово-діяльнісним критерієм – $4,532 \pm 0,31$ у КГ та $4,679 \pm 0,29$ у ЕГ; за оцінним критерієм – $5,229 \pm 0,29$ у КГ та $5,272 \pm 0,28$ у ЕГ при рівні значущості $\alpha=0,05$. Одержані результати засвідчили, що рівні сформованості готовності до професійної комунікації у курсантів з КГ та ЕГ на етапі констатувального експерименту мають близькі значення, що дозволило в подальшому зіставляти результати формуального експерименту з урахуванням впровадження структурно-функціональної моделі та педагогічних умов в ЕГ.

На початку формуального етапу експерименту рівні сформованості готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації за узагальненими даними розподілились таким чином: низькому та базовому рівням відповідають по 30,0 % курсантів з КГ та по 31,0 % курсантів з ЕГ відповідно, середньому рівню – 25,0 % осіб з КГ та 23,8 % респондентів з ЕГ, високий рівень зафіксовано у 15,0 % курсантів з КГ та 14,3 % осіб з ЕГ.

Використання розробленої структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування фахових компетентностей у процесі підготовки курсантів засвідчило інтенсивність поглиблення знань в ЕГ, ніж у КГ. Показники системності, обґрунтованості та глибини знань у курсантів, що навчалися з використанням розроблених методів,

виявилися вищими, ніж у курсантів, що навчалися за традиційною програмою. Це демонструють отримані під час діагностичного зрізу результати.

Так, середні значення сформованості готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації зафіксовано: за спонукальним критерієм – $5,500 \pm 0,29$ у КГ та $7,218 \pm 0,31$ у ЕГ; за змістово-діяльнісним критерієм – $4,907 \pm 0,30$ у КГ та $6,346 \pm 0,28$ у ЕГ; за оцінним критерієм – $5,604 \pm 0,29$ у КГ та $7,000 \pm 0,30$ у ЕГ при рівні значущості $\alpha=0,05$.

Після формуального етапу експерименту в КГ відбулись несуттєві зміни у рівнях сформованості готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації: низький рівень сформованості критерію знизився з 30,0 % до 25,0 % осіб, базовий рівень знизився з 30,0 % до 27,5 % опитаних; середній рівень збільшився з 25,0 % до 32,5 % курсантів, високий рівень не змінився – 15,0 % респондентів. Досягнуті контрольною групою позитивні зміни виявилися не значущими.

Разом з тим, підтверджено значущість змін у рівнях сформованості готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації в ЕГ: низький рівень сформованості критерію знизився з 31,0 % до 11,9 % респондентів; базовий рівень знизився з 31,0 % до 14,3 % опитаних; середній рівень збільшився з 23,8 % до 42,8 % осіб; високий рівень збільшився з 14,3 % до 31,0 % курсантів що засвідчило наявність позитивних змін, які відбулися в процесі навчання.

Висновки. Експериментально перевірено ефективність педагогічних умов, узагальнено

результати дослідницько-експериментальної роботи, яка включала теоретичний, констатувальний та формувальний етапи. На констатувальному етапі експерименту було обрано експериментальну базу дослідження, обґрунтовано кількість досліджуваних, обрано діагностичний інструментарій, проаналізовано й узагальнено стан сформованості готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації, визначено контрольні та експериментальні групи. На формувальному етапі експерименту було здійснено контрольне діагностування. Використання розробленої структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування фахових компетентностей у процесі підготовки курсантів засвідчило інтенсивність поглиблення знань в ЕГ, ніж у КГ. Показники системності, обґрунтованості та глибини знань у курсантів, що навчалися з використанням розроблених методів, виявилися вищими, ніж у курсантів, що навчалися за традиційною програмою.

Статистично значуща розбіжність показників сформованості готовності курсантів з ЕГ після формувального етапу експерименту засвідчила доцільність подальшого впровадження розроблених заходів у процес навчання майбутніх авіаційних інженерів-механіків. За допомогою критерію Вілкоксона та Z – критерію доведено, що в ЕГ результати формувального етапу експерименту є вищими, ніж у КГ, – при рівні значущості 0,05 за всіма критеріями сформованості готовності майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації: спонукальним, змістово-діяльним та оцінним.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Герасименко Л. С. Розвиток умінь іншомовного професійного спілкування як умова успішної діяльності диспетчерів та пілотів. Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 3. С. 311-316.
2. Демченко І. В. Формування мотивації іноземців – майбутніх фахівців авіаційної галузі до професійної комунікації : дис. ... канд. пед. наук; Льотна

академія Національного авіаційного університету, Кропивницький, 2020. 399 с.

3. Кириченко А. Г. Мовні особливості англійського авіаційного радіотелефонного дискурсу. Вісник Львівського університету: Серія іноземні мови. Вип. 21. Львів, 2013. С. 63 – 68.

4. Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04; Держ. закл. "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2013. 533 с.

5. Конопляник Л. М. Формування готовності майбутніх інженерів авіаційної галузі до використання іноземної мови у професійній діяльності : автореф. дис. 13.00.04. Теорія і методика професійної освіти, Національний авіаційний університет. Київ, 2011. 21 с.

6. Мазуренко Ю. А. Педагогічні умови підготовки майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 31. Т. 1. С. 110-114.

7. Мазуренко Ю. А. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх авіаційних інженерів-механіків до професійної комунікації. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 81. С. 155-160.

8. Москаленко О. І. Теоретичні і методичні засади підготовки курсантів вищих льотних навчальних закладів до професійної комунікації в особливих умовах : автореф. дис. докт. пед. наук. Хмельницький, 2017. 41 с.

9. Підлубна О. М. Функціональні особливості вживання модальних дієслів в англійському авіаційному радіотелефонному дискурсі. Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2019 № 40 том 2. С. 61-64.

10. Пухальська Г. А. Проблема формування комунікативної компетентності в майбутніх пілотів цивільної авіації. Теоретичні питання культури, освіти та виховання. 2010. № 42. С. 173-177.

11. Herasymenko L. Dominant exchange structures in aviation radiotelephony discourse. Актуальні питання іноземної філології. 2018. №8. С. 52-56.

12. Vieira A. M., Santos I. Cr., Morais P. R. Poor communication skills means high risk for aviation safety Gestao & Regionalidade. 2014. Vol. 30. N. 88. P. 123-137.

ON THE IMPORTANCE OF CIVIL AVIATION STAFF'S AUDITORY COMPETENCE IN THE CONTEX OF FLIGHT SAFETY

ПРО ВАЖЛИВІСТЬ АУДІО КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ У КОНТЕКСТІ БЕЗПЕКИ ПОЛЬОТІВ

The current increase in international air traffic volumes implies the improvement of air navigation equipment and procedures. With reference to "Ground-to-Air" radio exchange, a specific type of communication characterized by distinctive psychological characteristics as well as professionally relevant radio communication skills are of top priority in view of flight safety issues. Despite a significant amount of research into the problems related to sublanguages that can be used by civil aviation staff in radio exchange, it should be admitted that the features of a radio communication sublanguage, that can provide most effective communication between a pilot and an air traffic controller, remain the least studied. Given the fact that the use of English as an international language of civil aviation has become widespread, with radio communications in national languages meeting international standards, there is a real need for a comparative study of radio communications in both the English language and national languages, since typological analysis is important for radio unification. The ongoing process of updating the existing forms of radio exchange leads to the emergence of new sections of radiotelephone phraseology. High-quality professional language training of radio exchange participants has become a guarantee of air traffic safety, especially for non-native English participants.

The article covers the issues of importance of developing strong auditory competence along with the relevance of aural comprehension skills in civil aviation staff, since auditory competence is a mandatory component of their professional activities. Clear, unambiguous understanding of the radio exchange language is of crucial importance to the effective "Pilot – Air Traffic Controller" communications. It is obligatory that a pilot confirm each piece of information, received from an air traffic controller through radio exchange, using the appropriate aircraft call sign. The efficiency of radio exchange is influenced by many factors. As non-standard phraseology may cause airborne accidents and incidents, civil aviation staff's auditory competence based on the profound knowledge of professional radiotelephone phraseology does directly affect the flight safety.

Auditory competence guarantees smooth communication, which helps achieve the desired result with least time and effort; reduces the risk of misunderstanding the information received; and facilitates the process of double checking the information so that possible errors can be instantaneously detected and eliminated. The article considers theoretical basis for the development of methods for teaching auditory comprehension to cadets at aviation universities, which implies preliminary training of students' phonemic hearing to the perception of reference phrases typical of "Ground-to-Air" radio communication. A complex of exercises has been suggested to train phonemic hearing, which is regarded as a necessary precondition for high-quality perception of audio messages.

Key words: auditory competence, radio communication, aural comprehension, flight safety, radio exchange, sublanguage, radiotelephone phraseology, phonemic hearing.

Поточне збільшення обсягів міжнародного повітряного руху передбачає вдосконалення

аеронавігаційного обладнання та процедур. Радіообмін «земля-повітря» є специфічним типом комунікації, що характеризується певними психологічними особливостями, а також передбачає професійно відповідні навички радіозв'язку, володіння якими є надзвичайно важливим для забезпечення безпеки польотів. Незважаючи на значний обсяг досліджень, пов'язаних з субмовою радіообміну, що використовується співробітниками цивільної авіації, слід визнати, що її особливості, які можуть забезпечити найбільш ефективний зв'язок між пілотом та диспетчером повітряного руху, досі залишаються найменш вивченими. Враховуючи поширення використання англійської мови як міжнародної мови цивільної авіації та необхідність відповідності мови радіозв'язку міжнародним стандартам, існує реальна потреба у порівняльному дослідженні субмови радіозв'язку в англійській та національних мовах, оскільки типологічний аналіз важливий для уніфікації радіообміну. Постійний процес оновлення існуючих форм радіообміну призводить до появи нових розділів радіотелефонної фразеології. Якісна професійна мовна підготовка учасників радіообміну стала запорукою безпеки повітряного руху, особливо для учасників, які не є носіями англійської мови.

У статті розглянуто важливість формування компетенції сприйняття та розуміння на слух та набуття відповідних навичок у співробітників цивільної авіації, оскільки аудіо компетентність є обов'язковою складовою їх професійної діяльності. Чітке, недовозначне розуміння мови радіообміну має вирішальне значення для ефективного зв'язку «пілот – диспетчер повітряного руху». Кожну інформацію, отриману від авіадиспетчера у процесі радіообміну, пілот обов'язково підтверджує відповідним авіаційним позивним сигналом. Ефективність радіообміну залежить від багатьох факторів. Оскільки нестандартна фразеологія може спричинити авіаційні аварії та інциденти, аудіо компетентність персоналу цивільної авіації, що ґрунтується на досконалому знанні професійної фразеології радіообміну, безпосередньо впливає на безпеку польотів.

Аудіо компетенція гарантує безперервне спілкування, що допомагає досягти бажаного результату з мінімальними витратами часу та зусиль; знижує ризик неправильного розуміння отриманої інформації; та полегшує процес повторної перевірки інформації, для миттєвого виявлення та усунення можливих помилок. У статті розглядаються теоретичні основи розробки методики навчання курсантів авіаційних вузів аудіювання, що передбачає попереднє тренування фонематичного слуху студентів до сприйняття базової фразеології, характерної для радіозв'язку «земля-повітря». Запропоновано комплекс вправ для розвитку фонематичного слуху, який розглядається як необхідна передумова якісного сприйняття звукових повідомлень.

Ключові слова: аудіо компетенція, радіозв'язок, розуміння на слух, безпека польотів, радіообмін, субмова, фразеологія радіообміну, фонематичний слух.

UDC 81:811.111-028.17:629.7 (045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.30>

Maksymovych G.O.,
Senior Lecturer at the Professional Foreign Languages Department
National Aviation University

Shulga T.V.,
Senior Lecturer at the Professional Foreign Languages Department
National Aviation University

Yurchenko S.O.,
Senior Lecturer at the Professional Foreign Languages Department
National Aviation University

General Statement. The issue of training highly-qualified specialists in the area of ATC has always been prioritized. Currently, amid fast growing economies of the globalized world it is gaining more significance than ever before. All the considerations taken into account, the English language competence level recommended by the International Civil Aviation Organisation (ICAO) is high enough. With the requirements to flight safety in mind, learning English with the purpose of achieving high proficiency levels has become of prior importance for civil aviation staff, especially those pilots and air traffic controllers working for international airlines.

Living in the era of the constantly changing world of the Internet and the speeds of lightning, it is often within seconds that we have to come up with important decisions. When such decisions are to be made in a foreign language, one can hardly find a dictionary or some reference books at hand. Therefore, flight safety can be provided on the condition that civil aviation staff have high proficiency in the English language as an international language of radiotelephone communication.

Analysis of the Latest Research and Publications. Sadly, but the fact remains that in recent years the world has seen a number of air borne accidents. One of the reasons behind these events was aviation staff's insufficient knowledge of English as an international language of radio communication [1-5]. On November 27, 2003 ICAO adopted Amendment #164 «On the Issuance of Certificates to Aviation Personnel» to Statement 1 (clauses 1, 2, 4 and 9), according to which aircraft and helicopter pilots, air traffic controllers and aeronautical station operators must clearly understand the professional language of the radio exchange, being able to competently use it at the working level [3]. This amendment came into effect on March 5, 2008.

Developing aural comprehension skills has always played a pivotal role in both Ukrainian and foreign methodologies of teaching foreign languages. This approach to language teaching techniques can be supported by the opinion that of the numerous aspects of activities involving communication in a foreign language it is aural comprehension that may turn out to be most challenging. Thus, the importance of possessing good aural comprehension skills can hardly be overestimated.

When analyzing publications on pedagogy, psychology and teaching techniques, it should be noted that a number of scientists such as B.A. Dushkov, I.M. Ivanova, Z.A. Kochkina, N.S. Kharlamova, B.A. Lapidus, N.Yu. Abramivska, S.N. Stepanova, M.Z. Shyshlo and others did research into the issues of possible challenges university students may have when communicating with native speakers. Many authors highlight such aspects as interdependence between the ability to understand a spoken foreign

language and the peculiarities of the text you hear, one of them being the way the information is presented (A.S. Lurii, Ye.G. Bogdanova, J. Miller), which contributes to the development of aural comprehension skills during audio sessions (N.I. Gez, Z.A. Kochkina).

The research into the influence the tempo of speech can have on aural comprehension skills was conducted by G. Feierbank, N. Gutman and S. Miron in 1957. At the same time, the issues of training aural comprehension skills, that are needed for radiotelephone communication in hazardous conditions, in « Ground-to-Air » radio exchange in particular, are still to be studied more thoroughly.

The Purpose of the Article is to point out the fact that the level of the language competence cadets have does not fully meet the requirements set by the Standards. This fact can be proven by the upsetting air borne accidents statistics. For this particular reason, there arises the need for the effective methods of training oral comprehension skills in future air traffic controllers to be developed. In view of flight safety issues, these training methods are growing increasingly important for the efficacy of the professional radio communication.

The Main Idea. Along with knowledge in general disciplines and disciplines for specific purposes, students at higher aviation educational establishments are also trained to communicate in English to gain competence in « Ground-to-Air » radio exchange. Aviation English is taught as a foreign language for specific purposes, which is intended for those specialists involved in the aviation industry. Aviation English is routinely used in meteorological support of flights, aircraft building, air traffic management and other associated activities. Radiotelephone phraseology makes up the bulk of Aviation English. When considered through the prism of linguistics, Aviation English can be classified as a sublanguage, having its own limited vocabulary and pronunciation rules. Aviation English has been specially designed to give unambiguous interpretations of data used by pilots and air traffic controllers. The distinguishing feature of this language is strict regulation of radiotelephone phraseology, whose task is to determine a particular situation by means of particular words, with no deviations or variations acceptable [2-4]. It is this strict regulation that makes complete mutual understanding between all the participants of radiotelephone communication possible on a global scope. ICAO phraseology can be described as a relatively small rigidly structured part of the language, a set of standard words and phrases approved by ICAO which are intended for communication in «Pilot-Air Traffic Controller» mode [5, 6, 7].

Being an international language since 1951, English has become mandatory for the use by aviation professionals in accordance with the ICAO directives.

The focus is primarily made on the appropriate pronunciation and auditory comprehension skills, with no deviations from the set standards acceptable. However, according to some reports, communication between air traffic controllers and pilots is seen to be a particular problem in the airspace due to the various accents of the English language aviation staff may have [5-8]. The statistics of major airborne accidents and disasters in the world shows that the main factor behind all the catastrophies is the human factor, caused by misunderstanding by either the crew staff or ground staff [1].

Since a pilot or an air traffic controller has no right to make a mistake when conducting Ground-to-Air radio exchange, the ability of cadets to adequately understand communicative foreign speech is becoming increasingly important. In this regard, training aural comprehension skills remains one of the major academic tasks in aviation universities.

Flight safety directly depends on how well the pilots and air traffic controllers conduct radiotelephone communication in English. Therefore, as a result of studying the discipline, cadets must master skills and develop abilities of professional radio exchange, which is mainly about being able to instantly and accurately understand the transmitted information as well as to quickly respond to the message. These goals can be achieved provided cadets are constantly trained to comprehend a foreign language used for professional purposes, with the whole process of training being time-consuming. Therefore, the importance of teaching multilingual aviation professionals to both accurately understand information and deliver the message is absolutely unquestionable [6-8].

There is no doubt that radio exchange is a specific type of communicative activity, which is characterized by particular psychological features, which are professionally important skills necessary for successful professional radio communication between aircraft crews and ground aviation authorities [9, 10]. It has been found out that in the conditions of professional radio exchange the following psychophysiological mechanisms prove to be the key factor: speech-motor automatism; comprehension mechanisms; mnemonic mechanisms; speech segmentation and anticipation mechanisms. Auditory comprehension occupies a special place in the system of listening mechanisms.

The traditional communication model includes a sender of information, a channel through which the information is delivered and an information receiver. Both speaker and listener participate in this phase of communication. The speaker encodes the intended meaning in a spoken utterance. The utterance is transmitted over the corresponding channel in the form of an audio stream, which is perceived and decoded by the listener. The listener's presentation of the meaning of the utterance in case of successful

communication will fully or almost ideally correspond to the intended meaning of the speaker [2, c. 2-3].

However, it should be noted that this unidirectional model of spoken communication needs to be developed to accommodate a two-level, multi-level relationship between the speaker and the listener, more accurately reflecting the process of an oral dialogue. These include the speaker's initial and current perception of the listener, the listener's expectations of the content of the message, and the listener's ability to provide feedback (feedback channel) informing the speaker how well they understood the message. In addition, the model consisting of an ideal speaker, an ideal information channel and an ideal listener, does not include such accidental interferences to communication such as interruptions of attention or background noise. Apparently, the speaker's ability to encode messages and the listener's ability to decode them will be critical to successful communication. All this belongs to the sphere of linguistic competence.

Listening, being a receptive type of speech activity, is defined as a process consisting of the simultaneous perception of the speech form and understanding of the content of the audible message [11, c. 39, 180]. One of the complete definitions of listening seems to be the following: "Listening is a complex thought process of perception, recognition and understanding of speech, accompanied by active processing of the information received in connection with the auditor's linguistic and pragmatic experience and assessment of the perceived information in internal speech" [12, c. 38].

Given some peculiarities of training cadets at an aviation university, we consider listening as a specific type of communicative activity in terms of professional communication, which is carried out live in the process of radio communication between an air traffic controller and an aircraft pilot.

In view of what has been said above, the problem of increasing auditory competence in training aviation specialists has always been relevant in compliance with the new requirements and modern approach to the quality of teaching professionally oriented English.

Today, there has been a significant change in the approaches to aviation language training, in particular, to the definition of clear objectives presented in the ICAO language assessment scales. The determining factor in the development of the language training system for aviation specialists is the need to reach working level 4 on the ICAO qualification scale [2, c. 2-4]. That is, at the working level 4 on the ICAO scale, a person should have an emphasis that does not complicate understanding; to master grammatical constructions so that errors, if they arise suddenly, do not distort the meaning of the message; to be able to rephrase a statement if the vocabulary is not sufficient to explain; speak at a pace corresponding to the ICAO scale; understand the interlocutor, be able

to resolve doubts in the accuracy of understanding by checking, confirming or clarifying.

According to the ICAO rating scale, professional listening and speaking can be divided into the following skills.

a) Pronunciation, the main elements of which are individual sounds (phonemes) of speech, stressed and unstressed syllables, words, as well as the rhythm and intonation of sentences or expressions. Native language and regional features have a profound effect on the way messages are pronounced.

b) Grammatical competence implies the correct use of complex syntactic and grammatical constructions, such as tenses and modality. Grammar and syntax play a special role in conveying meaning and intention.

c) Vocabulary, the elements of which are words and fixed expressions consisting of several words, functional and content words related to relevant topics. The level of mastery is manifested in the accuracy, range and speed of access to the vocabulary required in a given situation. Paraphrasing skills are also related to lexical competence.

d) Fluency is a skill that refers to the ability to speak at an appropriate pace, which increases as the level of language proficiency increases.

e) Comprehension is related to the development of the ability to recognize and understand speech, which eliminates difficulties when dealing with unfamiliar topics, accents or speech patterns, as well as with adverse reception conditions (due to background noise, etc.).

f) The skill of interaction is aimed at the ability to successfully participate in a spontaneous dialogue, which allows the interlocutor to keep the conversation going. This skill is manifested by the speed and relevance of answers, the ability to convey new information, initiative in conversation, responding to the speech of the interlocutor, as well as the ability to resolve misunderstandings as they arise [3, c. 2-4 – 2-5].

In the process of interaction between pilots and controllers, both parties must verify, confirm and clarify the information received. Their pronunciation must be absolutely clear and legible to be understood by the international aviation community in the event of an emergency.

However, the quality of the language training of aviation specialists determines the relevance of developing an effective methodology for training future air traffic controllers in compliance with the ICAO requirements to the ICAO Aviation Personnel Licensing Rules, according to which aircraft and helicopter pilots, air traffic controllers and air operators must be highly qualified in radio communication.

Experience shows that cadets may have major difficulties when it comes to the perception of radiotelephone phraseology, for their aural comprehension skills are far from being desired.

Success in learning a foreign language, namely auditory competence, is largely determined by the development of phonemic listening. Without this, communication process cannot take place because of the difficulties associated with message interpretation. In this regard, N.I. Gez emphasizes that "the success of semantic perception largely depends on the listener's ability to distinguish sounds, sound combinations, speech patterns and remember their acoustic qualities, that is on the formation of speech hearing – intonation and phonemics" [13, c. 32].

Therefore, building up phonemic awareness is gaining prior importance. The conclusion we can come to is that the academic literature intended for aviation specialists must necessarily include a system of exercises aimed at training phonemic awareness.

The analysis of radio exchange made it possible to identify specific problems with listening to radiotelephone phraseology. In addition to standard difficulties (phonetic, lexical and grammatical), there are difficulties of an objective nature (perception of distance, simultaneity and inability to comment on radio messages, man-made interference) and difficulties of a subjective nature (individual accents, originality and speed of pronunciation, cultural inconsistencies).

Thus, as a theoretical basis for the development of methods for teaching auditory comprehension to cadets at aviation universities, a provision on preliminary training of students' phonemic hearing has been adopted to focus and adapt students' hearing to the perception of reference phrases that are the main content of "Ground-to-Air" radio communication. Such organization of the learning process leads to change in the methodology. What makes it principally different is a combination of exercises to form the basic mechanisms of phonemic hearing, which implies differentiation and recognition of speech patterns.

Therefore, we consider the development of phonemic hearing as a necessary precondition for high-quality perception of audio messages, as it provides and implements all the necessary psychophysiological mechanisms of perception.

A complex of exercises designed to train phonemic hearing, is aimed at the developing of the ability to comprehend a foreign language, reproduce the word in its sound integrity, perform both component and verbal analyses, differentiate lexical units in conditions of external interference, reproduce semantic syntagmas and individual phrases preserving their original intonation pattern. Such training includes five series of exercises. The first series is aimed at identifying sounds. The second series trains to recognize the sound build of the word. The third series is designed to develop the ability to recognize the structural build of the word. The fourth series is aimed at identifying separate words by ear

as well as word-combinations and phrases by tone of voice. The fifth series includes exercises that train to distinguish between language structures.

The second complex of exercises, designed to promote cadets' listening skills, develops their aural comprehension abilities, contributes to their aural understanding of commands, reports and requests given, as well as identification and differentiation of standard radio communication phraseology. As a result of practicing this complex of exercises, the following skills are formed:

- distinguishing phenomena expressed by standard phraseology in certain language utterances;
- correlation of sound images with their semantics;
- defining content meaning of different lexical units;
- recognizing the message and adequate responding to it;
- predicting possible utterances of the crew;
- filling in the gaps in the messages by logical guessing based on the context in conditions of technical failures;
- perception and response (without loss of information) to the message at a normal pace and full playback;
- ability to respond to messages in normal and extreme flight conditions;
- ability to conduct radio communication effectively in standard and extreme flight situations simulated closely to real;
- ability to conduct radio communication at a high professional level both in standard and non-standard or extreme situations.

The purpose of a set of exercises described above is mainly to train cadets' phonemic hearing, as a precondition for effective listening, which means mastering skills to perceive and recognize individual sounds in words, differentiate syllables in words, distinguish individual features of different voices. Such training complex develops students' ability to analyze and synthesize words by ear, distinguish stressed syllables in words, determine the number of words in a phrase and recognize sentences with different intonation in the process of communication. It is likely that after doing exercises aimed at training phonemic hearing, cadets will be more effective in mastering radio communication phraseology.

Conclusion. Comprehending radiotelephone phraseology in "Ground-to-Air" communication is a specific type of communicative activity implemented on a strictly regulated basis of radio exchange phraseology. Radio communication with the use of radiotelephone phraseology is the activity of the highest category of complexity, as it occurs in psychologically stressful environment complicated by

hazardous conditions, such as distance and one-way communication; man-made noise and meteorological interference; multifunctional nature of air traffic controller's activity; tough radio communication time frames, etc. Objective and subjective complexity of radio communication has led to the development of a new method of teaching aural comprehension of radiotelephone phraseology, based on training phonemic hearing as a precondition for a successful perception of radiotelephone phraseology.

REFERENCES:

1. ASN Aviation Safety Database. URL: <https://aviationsafety.net/database/record.php?id=19770327-0>
2. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. Doc 9835. Second Edition. International Civil Aviation Organization. 2010. 180 p.
3. Language proficiency requirements for licence holders URL: <https://www.icao.int/safety/airnavigation/pages/peltrgfaq.aspx>
4. Руководство по радиотелефонной связи: Дос 9432 AN / 925. изд. 4-е. Монреаль: Международная организация гражданской авиации, 2007. – 134 с.
5. Alderson J.C. Air Safety, language assessment policy, and policy implementation: The case of Aviation English. Annual Review of Applied Linguistics. 2009. Vol.29.P.168-187.
6. Akmal'dinova O.M., Budko L.V., Shulga T.V. Competence based approach to teaching professional English in training aviation specialists: *Aviation in the XXI-st century the 8th World Congress, October 10-12, 2018*. Kyiv, 2018. – P.13.1.38-13.1.40.
7. Maksymovych G.O., Shulga T.V., Yurchenko S.O. Language competence as an underlying factor of flight safety culture. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 35. С. 34-39.
8. Kerns S.K. Teaching to competence: myths and solutions. ICAO Training Report. 2017. Vol.7.P. 7-9.
9. Тарнавська Т. В. Методика навчання майбутніх диспетчерів керуванню повітряним рухом в екстремальних ситуаціях на міжнародних повітряних трасах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 . Харків, 2008. 240 с.
10. Тарнавская Т. В. Анализ авиационных происшествий и инцидентов в процессе обучения будущих диспетчеров УВД на МВТ. *Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця : VIII Міжнар. науково-практ. конференція*. Київ, 2007 р. С. 281–282.
11. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного : [Словарь]. *Русский язык*. Москва, 1993. 369 с.
12. Суздалёва Е.С. Формирование умений аудирования лекций медико-биологического профиля при обучении студентов-иностранцев на среднем этапе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1998. 297 с.
13. Гез Н.И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии. *Иностранные языки в школе*. 1962. № 2. С. 32.

СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ І ТЕОРЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТВОРЧЕ ПИСЬМО (ОСНОВНА ІНОЗЕМНА МОВА)»

METHODS OF ORGANIZING PRACTICAL AND THEORETIC ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION PURSUERS IN THE FRAMEWORKS OF THE DISCIPLINE "CREATIVE WRITING (MAIN FOREIGN LANGUAGE)"

Глобалізаційні процеси в світі створюють потребу в розробці методики розвитку компетентності випускника в англійськомовному творчому письмі. Метою дослідження стало розробити способи організації практичної і теоретичної діяльності здобувачів вищої освіти під час вивчення навчальної дисципліни «Творче письмо (основна іноземна мова)». Навчальна дисципліна «Творче письмо» покликана розвивати навички писемного мовлення здобувача як невід'ємної складової його професійної компетентності шляхом вивчення письменницької майстерності (на прикладах класичної та сучасної художньої прози, поезії, та нехудожньої прози) та оволодіння стратегіями та інструментами створення власних творів зазначених жанрів; удосконалення естетичної культури й нестандартного критичного мислення студентів. Ґрунтовний системний розвиток усіх компонентів компетентності в іншомовному творчому письмі спирається на систему вправ – постановочно-продуктивних, аналітико-накопичувальних, інструментально-тренувальних, творчо-систематизуючих та рефлексивно-оцінних – та варіюванні колективних і групових форм роботи (дискусії, демонстрації викладачем можливості творчого вирішення проблеми, аналізі й оцінюванні творів і презентацій, індивідуальній роботі й роботі в малих групах). Застосування активних й інтерактивних освітніх методів – робота в малих групах, робота з довідковими, інформаційно-методичними джерелами, презентація результатів виконаних практичних завдань, мозковий штурм, семінар-воркшоп, виконання творчих завдань, конкурси – сприяють творчій реалізації особистості й формуванню соціально й професійно важливих якостей майбутнього спеціаліста. Найефективнішим методом отримання знань і розвитку навичок є семінар-воркшоп, що передбачає активну взаємодію всіх учасників навчального процесу та збалансовано й ненав'язливо, у формі дискусії, поєднує теоретичні й практичні частини навчального матеріалу. Провідною формою удосконалення навички в творчому письмі залишається індивідуальна робота здобувачів.

Ключові слова: методика розвитку компетентності в англійськомовному творчому

письмі, творче письмо, постановочно-продуктивні, аналітико-накопичувальні, інструментально-тренувальні, творчо-систематизуючі та рефлексивно-оцінні вправи, колективні і групові форми роботи, семінар-воркшоп, індивідуальна робота.

Globalization processes in the world create a necessity for elaborating methods of developing students' competence in a foreign language creative writing. The aim of the given research is to develop ways of organizing practical and theoretical activities of students in the frameworks of the discipline "Creative Writing (in a foreign language)". The discipline "Creative Writing" is designed to develop students' written speech skills as an integral part of their professional competence, by studying theoretical issues of writers' mastery (at examples of classical and modern fiction, poetry and non-fiction texts) and mastering strategies of creating original written texts; to develop aesthetic culture and non-standard critical thinking of students. Thorough systematic development of all components of competence in foreign language creative writing is based on a system of exercises – setting, analytical, instrumental, creative and reflexive – and variety of collective and group forms of work (discussion, teacher's demonstration of creative solution of problems, analysis and evaluation of works and presentations, individual work and team study). Use of active and interactive educational methods – team and pair work; work with reference books, manuals and informational resources; presentations; brainstorming; workshops; performance of creative tasks; competitions – are instrumental in creative self-realizing of the person and forming socially and professionally important qualities of a future specialist. The most effective method of acquiring knowledge and developing skills is a workshop, which involves active interaction of all participants of educational process, and in a balanced and unobtrusive way combines theoretical and practical aspects of study. The principal form of improving creative writing skill is individual work of applicants.

Key words: methods of developing students' competence in a foreign language creative writing, creative writing; setting, analytical, instrumental, creative and reflexive exercises, collective and group forms of work; workshop; individual work.

УДК 378.016:811.111+159.9+808.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.31>

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. Стратегічною метою сучасної іншомовної освіти фахівця є збалансований розвиток усіх його мовленнєвих навичок як взаємопов'язаних і взаємозумовлюючих компонентів комунікативної компетенції мовної особистості. У вимірі глобалізації соціальних і професійних відносин, першочергового значення набуває розвиток писемних навичок випускника як знаряддя налагодження

й підтримання професійних зв'язків та засобу самореалізації та самопрезентації. Уміння дотримуватися правил ділового листування, писати мотиваційні листи, резюме, есе та навіть вірші вигідно підкреслюють професіоналізм фахівця, його особистісні якості та потенціал. Уведення творчого аспекту письма на мовних та немовних спеціальностях вітчизняних вузів є достатньо новим надбанням, яке, тем не менш, засвідчило

високий попит та успішні результати, демонструючи вмотивовану діяльність студентів та формуючи потужну базу для вивчення дисциплін наступного рівня. Усе вищесказане цілком підтверджує **значущість й актуальність** обраної проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Майже столітня історія становлення Творчого письма як академічної дисципліни зміцнила значення даного аспекту в системі розвитку комунікативної компетентності мовної особистості. Початок 21 століття відводить окреме місце іншомовному творчому письму в системі рекомендованих компонентів освітньо-професійної програми підготовки фахівця. Методичні рекомендації з організації діяльності здобувачів під час вивчення навчальної дисципліни «Творче письмо», запропоновані О. В. Гнатковською (2021), Н. В. Єфремовою (2020), Є. В. Задорожною (2020), А. Ю. Крамер (2015), А. В. Раєвою (2021), Е. П. Трифоною (2020), Л. Х. Шаяхметовою (2018), В.В. Чордаш (2021) та ін. пропонують ретельно розроблені методичні орієнтири в роботі з розвитку навичок креативного письма та методики їх викладання, у той час як деякі розробки все ще віддають перевагу формуванню навичок творчого письма у складі розвитку більш інтегрованого утворення – іншомовної комунікативної компетенції (І. О. Тимощук (2016), Г. В. Онищак (2020) тощо).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Широкий спектр тем і завдань, запропонований в переважній більшості сучасних доробок з організації навчальної діяльності, спрямованої на розвиток навичок творчого письма, націлює учасників освітнього процесу на виконання конкретного типового творчого завдання, не ставлячи за мету розвиток компетентності в творчому письмі як здатність розв'язувати письмові творчі завдання в нетипових ситуаціях, іншими словами, без урахування компетентнісного підходу. Однак включення навчальної дисципліни «Творче письмо (основна іноземна мова)» у перелік компонентів освітньо-професійної програми вимагає ретельної розробки методико-категоріальної підґрунтя дисципліни відповідно до сучасної концепції й стандартів формування професійної компетентності фахівця.

Мета дослідження: на основі аналізу чинних освітніх програм, стратегій розвитку вищої освіти та концепції мовної підготовки у вищих закладах освіти розробити способи організації практичної і теоретичної діяльності здобувачів вищої освіти під час вивчення навчальної дисципліни «Творче письмо (основна іноземна мова)».

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно зі стратегією розвитку вищої освіти, триває процес удосконалення державних стандартів вищої освіти, заснованих на компетентісному підході [4].

Відповідно до цього, розвиток творчих писемних навичок студентів переходить у площину розвитку іншомовної писемної компетентності майбутніх фахівців як «здатності 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» [1].

Отже, метою навчальної дисципліни «Творче письмо (основна іноземна мова)» є розвиток навички писемного мовлення здобувача як невід'ємної складової його професійної компетентності шляхом вивчення письменницької майстерності (на прикладах класичної та сучасної художньої прози, поезії, та нехудожньої прози) та оволодіння стратегіями та інструментами створення власних творів зазначених жанрів; удосконалення естетичної культури й нестандартного критичного мислення студентів [2].

Поетапний системний розвиток усіх компонентів компетентності в іншомовному творчому письмі відображено в технологічній карті – програмі вивчення дисципліни, яка пропонує обов'язкові види навчальної діяльності, що підлягають оцінюванню впродовж поточного й рубіжного контролю (таблиця 1).

Індивідуальні навчально-дослідні завдання, що виконується впродовж усього часу роботи з дисципліною, передбачає написання віршів або творів малої прози та публічний виступ та демонструє рівень сформованості компетентності в творчому письмі за всіма показниками: когнітивно-афективному, когнітивно-вольовому, інструментально-процесуальному та рефлексивно-аналітичному. Приблизна тематика означеного виду роботи наступна: «Мовчазний твір, або інший погляд на вчителя», «Гість з майбутнього, або мій незвичайний учень», «Як я увійду в клас», «Всесвіт усередині», «Я обираю здоров'я!», «Я пам'ятаю...», «Підслухана історія», «Музика для...(рослини)», «По той бік дистанційного навчання», «Той, що виходить з кола».

Висновки. Розвиток компетентності в іншомовному творчому письмі підлягає дотриманню певної послідовності, згідно з якою робота проводиться за такою системою вправ: настановчо-продуктивні, аналітико-накопичувальні, інструментально-тренувальні, творчо-систематизуючі та рефлексивно-оцінні. Варіюючи різні форми роботи – колективне й групове обговоренні, демонстрацію викладачем можливості творчого вирішення проблеми, аналіз й оцінювання творів і презентацій, індивідуальну роботу і роботу в малих групах – створюються студентоорієнтовані умови навчання, за якими здобувач має змогу обирати найбільш комфортну зону роботи відповідно до його індивідуального стилю

Таблиця 1

Тема	Методи й форми організації діяльності на занятті. Питання, що виносяться на обговорення.	Обов'язкове практичне завдання. Методи й форми організації діяльності.
1	2	3
1. Творче письмо, його стилі, форми й жанри та місце у системі підготовки майбутнього учителя	<p><i>Семінар-воркшоп.</i> <i>Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:</i> 1. Чим відрізняється творче письмо від не творчого? 2. Які існують форми, стилі й жанри творчого письма? 3. Чи існує потреба у виокремленні Творчого письма як самостійної академічної дисципліни у вищій школі?</p>	<p><i>Індивідуальна робота.</i> Вивчити інформацію за посиланням, занотувати основні положення щодо жанрів письмових творів: https://www.masterclass.com/articles/what-are-the-different-genres-of-literature-a-guide-to-14-literary-genres#the-14-main-literary-genres</p>
2. Як створити ідеальний текст	<p><i>Семінар-воркшоп.</i> <i>1. Показ і демонстрація викладачем творчого вирішення проблеми:</i> 1. Які текстові категорії забезпечують його організацію? 2. Які структурні елементи тексту створюють його форму? 3. Чи є необхідним уведення творчого письма як окремої дисципліни під час формування професійної компетентності майбутнього вчителя англійської мови й літератури? <i>2. Робота в малих групах.</i> <i>Брейнстормінг:</i> «Чому навички творчого письма є невід'ємною складовою професіограми майбутнього вчителя англійської мови й літератури?»</p>	<p><i>Індивідуальна робота.</i> Опрацювати засоби когезії (підібрати синоніми до поданих слів; перекласти речення, використовуючи явища референції, субституції, еліipsis)</p>
3. Композиційні та лінгво-стилістичні особливості тексту-опису	<p><i>Семінар-воркшоп.</i> <i>1. Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:</i> 1. Що таке опис? Що описується в творах? 2. Яке місце займає опис у творі? 3. Що робить наведений опис художньо досконалим? 4. Яка структура опису пейзажу? 5. Яка підготовча робота може передувати створенню тексту-опису? <i>2. Робота в малих групах.</i> Прочитайте уривок з художнього твору. Визначте, що робить даний опис особливо яскравим й образним.</p>	<p><i>Індивідуальна робота.</i> Підберіть найяскравіші приклади опису пейзажу з художніх творів. Проаналізуйте їх щодо ефективності засобів виразності.</p>
4. Художні засоби виразності в тексті-описі	<p><i>Семінар-воркшоп.</i> <i>1. Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:</i> 1. Що таке тропи й фігури мовлення? 2. Які стилістичні засоби ви знаєте? 3. Що таке метафора, епітет, паралелізм, порівняння, гіпербола? <i>2. Робота в малих групах.</i> У поданих уривках знайдіть приклади метафори, епітету, порівняння, гіперболи, паралелізму.</p>	<p><i>Індивідуальна робота.</i> Ознайомлення й практика роботи з серверами, спрямованими на розширення словникового запасу студента (робота з описовими словами й конструкціями): - https://describingwords.io - https://piclits.com</p>
5. Аналіз, створення й презентація міні-творів з пейзажними, портретними, інтер'єрними описами	<p><i>Вирішення практичних завдань.</i> <i>Аналіз й оцінювання презентацій</i></p>	<p>1. <i>Індивідуальна робота.</i> Міні-вір. Опишіть невідому вам людину, спостерігаючи за нею в громадському місці. 2. <i>Індивідуальна робота.</i> Міні-вір. Опишіть улюблене місце, використовуючи стилістичні засоби й дотримуючись структури опису пейзажу.</p>
6. Як написати твір-характеристику	<p><i>Семінар-воркшоп.</i> <i>1. Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:</i> 1. Як твір-характеристика демонструє аналітичні здібності письменника? 2. Які види характеристики найбільш уживані (навчальна, побутова, ділова)? 3. Який орієнтовний план характеристики літературного героя, знайомої людини? <i>2. Робота в групах.</i> Ознайомтеся зі зразками характеристики працівника (структура, словник ділових та моральних якостей для написання характеристики). 3. <i>Колективне написання характеристики.</i></p>	<p><i>Індивідуальна робота.</i> Напишіть опис-характеристику однокласника.</p>

1	2	3
7. Аналіз, створення й презентація міні-опису предметів, людей, станів, відчуттів.	<i>Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:</i> 1. Аналіз зразків літературних творів з прикладами описів предметів, людей, станів, відчуттів. Виокремлення стилістичних прийомів фонетичного, лексичного й синтаксичного рівнів. 2. Виокремлення й аналіз стилістичних прийомів в поданих уривках. 3. Практика удосконалення текстів-описів.	Індивідуальна робота. Використовуючи сервери - https://describingwords.io - https://piclits.com та словники епітетів та синонімів, доопрацюйте подані тексти, доводячи їх до стану художньої завершеності.
8. Опис предмету / людини / стану / відчуття	<i>Вирішення практичних завдань.</i> <i>Аналіз й оцінювання презентацій</i>	<i>Індивідуальна робота.</i> Міні-твір. Опишіть предмет/людину/стан/відчуття.
9. Композиційні та лінгвостилістичні особливості тексту-міркування	<i>Семинар-воркшоп.</i> 1. <i>Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком.</i> 1. Яка мета тексту-міркування? 2. Де в побуті зустрічаються тексти-міркування? 3. Які структурні елементи тексту-міркування? 4. Які засоби когезії вживаються в текстах означеного виду? 5. Які лексичні й синтаксичні особливості тексту-міркування? 2. <i>Робота в малих групах.</i> Використовуючи сервер https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/Linking_words/Linkers_and_argumentative_essays_vt804045rf , опрацюйте випадки вживання засобів когезії в творах-міркуваннях.	<i>Кооперативне навчання.</i> складіть речення зі словами-зв'язками (рідною мовою), запропонуйте товаришам перекласти їх англійською.
10. Художні засоби виразності в тексті-міркуванні	<i>Семинар-воркшоп.</i> <i>Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком.</i> 1. Які стилістичні прийоми є характерними для тексту-міркування? 2. Проаналізуйте подані зразки художньої літератури з метою визначення лінгвостилістичних засобів виразності в тексті-міркуванні.	<i>Індивідуальна робота.</i> Перепишіть уривки з текстів-міркувань, ускладнюючи їх паралелізмом, інверсією, еліпсисом та ін. стилістичними фігурами.
11. Як написати есе.	<i>Майстер-клас «Показ і демонстрація викладачем творчого вирішення проблеми:</i> 1. Де зустрічаються тексти-есе? 2. Яка структура тексту-есе? 3. Які лексичні, граматичні й стилістичні особливості есе? 4. Які стилістичні табу під час написання есе? 4. За якими критеріями оцінюються есе під час складання іспитів?	<i>Індивідуальна робота.</i> Розширте тематичні речення до об'єму абзацу.
12. Аналіз, створення есе; презентація есе за темою «The prevention of health problems and illness is more important than treatment and medicine. Government funding should reflect this. To what extent do you agree?»	<i>Вирішення практичних завдань.</i> 1. <i>Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:</i> 1. Аналіз лексичного наповнення твору. 2. Практика удосконалення текстів-есе. 3. Практика створення текстів-есе. 2. <i>Робота в малих групах.</i> 1. За допомогою словників складіть словнички з необхідною для есе лексику. Опрацюйте в групі. 2. Створіть когнитивні карти за темою «Запобігання проблем зі здоров'ям» 3. Проаналізуйте подані есе. Які помилки припущено в кожному з них?	<i>Індивідуальна робота.</i> Напишіть есе на задану тему.
13. Як написати публіцистичну статтю	<i>Майстер-клас.</i> 1. <i>Показ і демонстрація викладачем творчого вирішення проблеми:</i> 1. Що таке публіцистична стаття? 2. Як підготуватися до написання публіцистичної статті? 3. Як зробити статтю цікавою? 4. Які лінгвістичні особливості публіцистичної статті? 5. Які структурні особливості публіцистичної статті? 6. Як правильно завершити статтю? 2. <i>Аналіз зразків статей</i>	<i>Індивідуальна робота.</i> Допишіть кінцівку поданої статті.

1	2	3
14. Аналіз, створення публіцистичної статті; презентація статті за темою «Excessive use of mobile phones»	<i>Вирішення практичних завдань.</i> 1. <i>Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:</i> Аналіз лексичного наповнення твору. 2. <i>Робота в командах.</i> 1. Створіть когнітивні карти за темою «Мобільні телефони: користь та шкода». 2. За допомогою словників складіть словнички з необхідною для статті лексикою. 3. Проаналізуйте подані статті. Які помилки припущено в кожному з них?	<i>Індивідуальна робота.</i> Напишіть статтю на задану тему.
15. Як написати мотиваційний лист	<i>Семінар-воркшоп.</i> 1. <i>Показ і демонстрація викладачем творчого вирішення проблеми:</i> 1. Що таке мотиваційний лист? 2. Яких помилок припускаються під час написання мотиваційного листа? 3. Яка структура мотиваційного письма? 2. <i>Колективне обговорення.</i> Аналіз зразків листів	<i>Індивідуальна робота.</i> Підберіть 2-3 мотиваційних листа до вищого навчального закладу. Складіть список найбільш вдалих моментів проаналізованих листів.
16. Аналіз, створення мотиваційного листа; презентація мотиваційного листа «Motivation letter to Michigan University»	<i>Вирішення практичних завдань</i> 1. <i>Робота в малих групах.</i> 1. За допомогою словників складіть список ключових слів. 2. Проаналізуйте подані листи. Які помилки припущено в кожному з них?	<i>Індивідуальна робота.</i> Напишіть лист на задану тему.
17. Композиційні та лінгвостилістичні особливості тексту-розповіді	<i>Семінар-воркшоп.</i> <i>Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком.</i> 1. Що таке твір-розповідь? 2. Які види тексту-розповіді існують? 3. Які основні характеристики і структурні елементи тексту-розповіді? 4. Які лексичні й синтаксичні особливості тексту-розповіді? 5. Які стилістичні прийоми є характерними для тексту-розповіді?	<i>Індивідуальна робота.</i> 1. Проаналізуйте тексти-розповіді й визначте найбільш вдалі моменти або хитрощі, до яких удається автор для створення ефекту. 2. Проаналізуйте подані зразки художньої літератури з метою визначення лінгвостилістичних засобів виразності в тексті-розповіді.
18. Як написати оповідання	<i>Майстер-клас.</i> 1. <i>Показ і демонстрація викладачем творчого вирішення проблеми:</i> 1. Що передбачає підготовка до написання тексту-розповіді? 2. Які структурні елементи тексту-розповіді? 3. Як зробити розповідь цікавою? 2. <i>Робота в малих групах.</i> Тренінг у написанні розповідей за планом, питаннями, малюнками, початком, кінцівкою, заголовком.	<i>Індивідуальна робота.</i> Складіть рекомендації з написання захоплюючої розповіді.
19. Аналіз, створення тексту-оповідання; презентація оповідання «The American Dream»	<i>Вирішення практичних завдань.</i> Аналіз й оцінювання творів	<i>Індивідуальна робота.</i> Міні-твір. Напишіть оповідання за заголовком «The American Dream»
20. Студія казки	<i>Семінар-воркшоп.</i> 1. <i>Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:</i> 1. Чим казка відрізняється від інших форм письма? 2. Яка композиційні елементи казки? 3. Які лексичні особливості мови казки? 4. Які синтаксичні особливості? 5. Які стилістичні особливості? 2. <i>Робота в малих групах.</i> Проаналізуйте зразки англійських казок. Заповніть таблицю, визначивши композиційні, лексичні, синтаксичні стилістичні особливості тексту.	<i>Індивідуальна робота.</i> Напишіть власну казку для (майбутньої) доньки (сина), яка б мала повчальний характер
21. Творче письмо з опорою на письмову, візуальну та музичну наочність	<i>Тренінг.</i> 1. <i>Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:</i> 1. Що надихає нас до творчості? 2. Як наочність провокує думки? 2. <i>Робота в малих групах.</i> Складіть ланцюжкове оповідання за опорними фразами й словами.	<i>Індивідуальна робота.</i> 1. Розгляньте фотографію й напишіть, які відчуття вона викликала у вас. 2. Прослухайте мелодію й запишіть, які образи виникають у вас у процесі прослуховування.

навчання й психічних особливостей та рівня підготовки. Застосування активних і інтерактивних освітніх методів – робота в малих групах, робота з довідковими, інформаційно-методичними джерелами, презентація результатів виконаних практичних завдань, мозковий штурм, семінар-воркшоп, виконання творчих завдань, конкурси – сприяють творчій реалізації особистості й формуванню соціально й професійно важливих якостей майбутнього спеціаліста. Ураховуючи специфіку навчальної дисципліни «Творче письмо», де практична діяльність переважає над теоретичною, проте ґрунтується на останній і визначається міцністю теоретичних знань, найефективнішим методом отримання знань і розвитку навичок є, на нашу думку, семінар-воркшоп, що передбачає активну взаємодію всіх учасників навчального процесу та збалансовано й ненав'язливо, у формі дискусії, поєднує теоретичні й практичні частини навчального матеріалу. Провідною ж формою удосконалення навички в творчому письмі залишається індивідуальна робота здобувачів.

Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємо з розробкою інформаційно-освітнього середовища для впровадження способів організації практичної і теоретичної діяльності здобувачів вищої освіти під час вивчення навчальної

дисципліни «Творче письмо (основна іноземна мова)».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мельниченко Г. В., Сусол Л. О. Сутність поняття і структура компетентності в англomовному творчому письмі студентів вищого навчального закладу. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 43. Т.2. С. 76 – 79.

2. Робоча програма з навчальної дисципліни «Творче письмо» для здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем ОПП «Середня освіта (мова і література (англійська))». [упоряд.: Мельниченко Г. В.] ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2021. 15 с.

3. Силабус з навчальної дисципліни «Творче письмо» для здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем ОПП «Середня освіта (мова і література (англійська))». [упоряд.: Мельниченко Г. В.] ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2021. 21 с.

4. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022—2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>

ЕКЗЕМПЛІФІКАЦІЯ ТЕРМІНУ «ТРАНСВЕРСАЛЬНІСТЬ» У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

EXEMPLIFICATION OF THE TERM "TRANSVERSALITY" IN THE MODERN SCIENTIFIC SPACE THROUGH THE PRISM OF TRAINING A FUTURE SPECIALIST

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців в сучасних умовах, їх готовності до переносу набутих знань, навичок, когнітивних здібностей на вирішення ситуацій реального життя. Формування трансверсальних компетентностей сприяє розвитку предметних компетентностей, орієнтує здобувачів освіти до усвідомленого навчання протягом життя. Зокрема, в статті розкривається сутність таких понять як «трансверсальні навички», «трансверсальна компетентність», «професійна підготовка», «концепція кайдзен». Процес професійної освіти й підготовки реагує на ринкові зміни, враховує появу нових напрямів й потреб. У сучасних умовах реформування освіти до майбутніх фахівців висувають більш відповідальні вимоги. Проблема оновлення сучасного змісту вищої освіти України, особливо реструктуризації освітніх програм актуалізується через низку економічних, соціальних і гуманітарних чинників. Заклади вищої освіти покликані створити умови для підготовки фахівців інноваційного типу, які володіють трансверсальними компетентностями та здатні забезпечити особистісну трансверсальність – нову історичну форму універсальності в межах глобального світового суспільства. У Національній рамці кваліфікацій (НРК) для опису кваліфікаційних рівнів використовується чотирьохчастинний видовий набір компетентностей – знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність, що мають бути орієнтиром для формування відповідних результатів. Конкурентоздатність майбутніх фахівців залежить від якості оволодіння ними знаннями, культури спілкування, уміння мислити й діяти відповідно вимог сучасного ринку праці. Зроблена спроба екземпліфікації терміну «трансверсальність» у сучасному науковому просторі, досліджено шляхи переосмислення цього терміну від математичного поняття в галузі точних наук до широкого світового визнання у соціальній та економічній сферах на міжнародному ринку праці. Проаналізовано вплив японської філософської концепції кайдзен на сформованість вимог до певних професійних якостей працівників на сучасному міжнародному ринку праці, фактори, що впливають на психологічну готовність

до конкурентоспроможності в професійній діяльності.

Ключові слова: трансверсальні навички, трансверсальна компетентність, концепція кайдзен, професійна підготовка, освітній простір.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future specialists in modern conditions, their readiness to transfer acquired knowledge, skills, and cognitive abilities to solving real-life situations. The formation of transversal competences contributes to the development of subject competences, orients students to conscious learning throughout their lives. In particular, the article reveals the essence of such concepts as "transversal skills", "transversal competence", "professional training", "kaizen concept". Vocational education and training respond to market changes, directions and needs. In modern conditions of education reform, more responsible demands are placed on future specialists. The problem of updating the modern content of higher education in Ukraine, especially the restructuring of educational programs, is actualized due to a number of economic, social and humanitarian factors. global world society. The National Qualifications Framework (NQF) uses a four-part specific set of competencies to describe qualification levels – knowledge, skills, communication, autonomy and responsibility, which should serve as a reference for formulating appropriate outcomes. The competitiveness of future specialists depends on the quality of their mastery of knowledge, the culture of communication, the ability to think and act in accordance with the requirements of the modern labor market. An attempt was made to exemplify the term "transversality" in the modern scientific space, ways of reinterpreting this term from a mathematical concept in the field of exact sciences to wide world recognition in social and economic spheres on the international labor market were investigated. The impact of the Japanese philosophical concept of kaizen on the formation of requirements for certain professional qualities of employees in the modern international labor market, factors affecting psychological readiness for competitiveness in professional activity are analyzed.

Key words: transversal skills, transversal competence, kaizen concept, professional training, educational space.

УДК 378.091.3:37.01
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.32>

Попова Л.М.,
канд. пед. наук,
доцент, кафедри педагогіки та методики
навчання української та іноземних мов
Національного педагогічно університету
імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відповідно до нормативних документів, які регламентують зміст вищої освіти, цільові орієнтири підготовки майбутніх фахівців мають бути виражені у формі компетентностей і програмних результатів навчання. Трансверсальний підхід передбачає переосмислення системного і цілісного результату професійної підготовки, а також виокремлення ознак готовності здобувача освіти застосовувати

відповідні знання, уміння та досвід на практиці на сучасному ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі детально обґрунтовано складники підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, але сучасні реалії соціальних та економічних сфер діяльності потребують нового підходу. На особливу увагу заслуговують праці дослідників, що присвячені витлумаченню поняття

«трансверсальність» з позиції точних наук (Луїза С. Вілкінсон, С. Цветков); порівнянню феномена з ідеями японської концепції «кайдзен» (Масаакі Імаї, С. Сінго); аналізу актуальних факторів, що мають вирішальне значення для працевлаштування на європейському ринку праці, визначенню вимог до відповідності певним рівням світової конкурентоспроможності (Дж. Балкар, Е. Гомолова, З. Каразек, Г. Куликов); розвитку навичок працівників для роботи за кордоном (Марі-Жозе Таях); питанням навчання та оцінювання рівня сформованості трансверсальних компетенцій (Л. Терзієва, І. Трайна) та ін..

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Попри певну кількість наукових робіт, так чи інакше пов'язаних з проблемою становлення поняття «трансверсальність», до останнього часу ця проблематика не були предметом спеціальних наукових розвідок. Цим було зумовлено вибір теми цього дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в екземпліфікації терміну «трансверсальність» у сучасному науковому просторі, спробі дослідити генезис становлення поняття у відповідності до реальних проблем підготовки, сформованості рівня трансверсальних компетентностей в професійній підготовці майбутніх фахівців. Кожний навчальний заклад поступово має скласти власну педагогічну систему, відповідні критерії відбору форм і методів професійної підготовки, традиції, уявлення про алгоритм навчання студентів, що відповідають викликами часу.

Виклад основного матеріалу. Проблема оновлення сучасного змісту вищої освіти України, реструктуризація освітніх програм, урахування низки економічних, соціальних та гуманітарних чинників (стратегія розвитку світової економіки, глобалізаційні процеси; формування «суспільства знань», інформаціоналізм; транскультурність) передбачає наявність нових підходів до розв'язання завдань. В основі проектування та реалізації освітньої програми закладів вищої освіти (ЗВО) є компетентнісна модель фахівця (профіль). На сьогодні загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) (*subject specific competences*) компетентності, що визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника та загальні (ключові) компетентності (*generic competences, transferable skills, soft competences, transversal competencies*), що мають універсальний, не прив'язаний до предметної області характер, проте мають бути збалансованими із спеціальними компетентностями при розробленні освітніх програм формування обов'язково має бути заплановано [5]. З огляду на вищезазначене, система закладів вищої освіти покликана створити умови для підготовки фахівців

інноваційного типу, які володіють *трансверсальними компетентностями*, що здатні забезпечити особистісті трансверсальність – нову історичну форму універсальності в межах глобального суспільства [5].

Еволюційний шлях понять «трансверсальні навички», «трансверсальна компетенція» (*transversal skills, transversal competence*) є відносно новим в сучасному освітньому просторі, хоча термін «трансверсальність» має довгу історію, обмежену у своєму функціонуванні контекстами точних наук (математика, теоретичні комп'ютерні науки та ін.). На початку XIX століття термін «трансверсальність» широко використовується як поняття лінійної алгебри, що описує позначення прямої лінії, яка пронизує просторову криву та є протилежністю дотику [9]. «Словник української мови у 20 томах (СУМ-20)» надає визначення терміну лише суто з позицій точних наук і характеризує його як «умови, що визначають напрям екстремальної лінії при розгляді задач визначення екстремум функції» [6]. Лонгмановський словник сучасної англійської мови (*Longman Dictionary of Contemporary English*) наводить приклад лише прикметника *transverse* в значенні «той, що лежить або покладений на щось». Термінологічний ряд поняття «трансверсальність» в словнику зовсім не знаходить свого витлумачення [14].

Аналіз терміну «трансверсальність» доводить, що по своїй суті, він є поліфункціональним. Його змістова функція реалізується за допомогою витлумачення спеціального усвідомлення поняття «трансверсальність» та фіксації нових ознак, характерних для сучасних сфер людської діяльності.

Потреба пошуку нових шляхів організації професійної діяльності майбутніх фахівців надала поштовх для вивчення різноманітних концепцій та філософських поглядів в питанні професійної підготовки спеціалістів нової формації. В період відновлення економічних сфер діяльності після Другої світової війни в ряді японських компаній вперше було застосовано поняття «концепція кайдзен». Починаючи з 1986 року, коли японським дослідником Масаакі Імаї (*Masaaki Imai*) було видано книгу «Кайдзен: ключ до конкурентного успіху Японії» (*Kaizen: The Key to Japan's Competitive Success*), термін «кайдзен» набув міжнародного визнання та отримав визнання як позначення однієї з ключових концепцій менеджменту. Основою управління кайдзен є дві головні функції: підтримки і вдосконалення. Підтримка – це дії, що направлені на забезпечення стандартів: технологічних, організаційних та операційних. Їх підтримка досягається за рахунок трудової дисципліни та постійного навчання робітників. «Удосконалення – це заходи щодо поліпшення існуючих стандартів. Отже, уявлення про управління в системі японського менеджменту зводиться до підтримання та поліпшення

стандартів діяльності підприємств» [15]. Покращуючи стандартизовані дії та процеси, «кайдзен» має на меті усунути всі втрати в технологічних процесах, а саме: «кайдзен виходить з того, що немає підприємства без проблем, допомагає вирішити ці проблеми шляхом розвитку такої культури праці, коли кожен працівник не штрафується за проблему, а ручається, що її не буде»; «кайдзен-стратегія ґрунтується на визнанні того, що менеджмент, метою якого є отримання прибутку, повинен ставити своїм завданням задоволення клієнта і його вимог»; «кайдзен – це стратегія вдосконалення, орієнтована на клієнта»; «кайдзен виходить з того, що вся діяльність підприємства в результаті повинна вести до підвищення задоволеності клієнта» [15]. У 1993 році він увійшов до нового видання *New Shorter Oxford English Dictionary*, який визначає поняття «кайдзен» як безперервне вдосконалення методів роботи, особистої ефективності і т.д., тобто як філософію світового бізнесу.

Науковець Куликов Г. В. в дослідженні «Японський менеджмент та теорія міжнародної конкурентоспроможності» стверджує, що термін «кайдзэн» (англ. *Kaizen*, японський термін «безперервне вдосконалення», «поліпшення», «зміна на краще») фокусується на процесі безперервного вдосконалення механізмів виробництва, розробки, допоміжних бізнес-процесів і управління, всіх аспектів життя організації [4]. Дослідник С. Синго наголошує, що «основа метода кайдзен складається з п'яти ключових елементів «5 S»: «*Seiri*» – акуратність; «*Seiton*» – порядок; «*Seiso*» – чистота; «*Seiketsu*» – стандартизація; «*Shitsuke*» – дисципліна [8].

Науковці Дж. Балкар (*J. Balcar*), Е. Гомолова (*E. Homolová*), З. Каразек (*Karásek Z.*) у 2011 році в статті «Компетентності, які можна передавати між секторами економіки: роль і значення для працевлаштування на європейському рівні» (*Transferable Competences across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*), що «трансверсальні компетентності» можна розглядати як групу компетентностей, які застосовуються в будь-якій професійній ситуації для кожного завдання, незалежно від того, як їх набули, уможливаючи цим свою необхідність для всіх професій [10].

Сучасний ринок праці в більшості середовищ вимагає наявності трансверсальних компетентностей для працевлаштування. Більшість потенціальних споживачів, хто шукає роботу, не усвідомлюють в повному обсязі свого професійного, соціального потенціалів та необхідності для формування нових якостей своєї особистості. З просвітницькою метою щоб знайти розумні рішення для усунення цих прогалин, надається підтримка ряду великомасштабних проектів.

Базуючись на європейській структурі восьми ключових компетентностей, визначених у 2006 році

(ANC 2006/962/EC), передавані (трансверсальні) компетентності є: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності в науці та техніці; цифрова компетентність; соціальні та громадянські компетентності; ініціативність і підприємливість; навчання вчитися; культурна обізнаність і самовираження.

Трансверсальні (наскрізні) навички – це навички, які зазвичай розглядаються як не пов'язані конкретно з конкретною роботою, завданням, науковою дисципліною чи сферою знань, а як навички, які можна використовувати в різноманітних ситуаціях і робочих умовах. Ці навички користуються все більшим попитом для учнів, щоб успішно адаптуватися до змін і вести змістовне та продуктивне життя. Приклади трансверсальних (наскрізних) навичок, а саме: критичне та інноваційне мислення; навички міжособистісного спілкування (наприклад, презентація та спілкування, навички, організаторські здібності, командна робота тощо); внутрішньоособистісні навички (наприклад, самодисципліна, ентузіазм, наполегливість, самомотивація тощо); глобальне громадянство (наприклад, толерантність, відкритість, повага до різноманітності, міжкультурне взаєморозуміння тощо); медіа та інформаційна грамотність, наприклад здатність знаходити та отримувати доступ до інформації, а також аналізувати та оцінювати медіа контент; та ін.[16].

У рамках проекту *ERUSMUS+EU*. в 2015 році було запроваджено масштабне міжнародне дослідження «*KEYSTART2WORK*». Аналіз даних, отриманих в результаті проведення анкетування, співбесід, обговорень у групах, інтерв'ю, було розроблено документ «Каталог трансверсальних компетентностей. Ключ для працевлаштування» (*Catalogue of Transversal Competences Key for Employability*), де було представлено опис дванадцяти domenів [*KEY START2WORK*], а саме: 1) міжкультурні навички та глобальна обізнаність; 2) гнучкість та адаптивність; 3) стратегічне та інноваційне мислення; 4) організаційні навички та планування часу; 5) здатність приймати рішення; 6) здатність працювати у команді; 7) емпатія / вміння будувати відносини; 8) здатність вирішувати проблеми; 9) орієнтація навчання; 10) навички ведення переговорів; 11) лідерські навички; 12) здатність збирати та обробляти інформацію [12].

У 2016 році швейцарською міжнародною організацією праці (*International Labour Organisation*) був представлений проект «Глобальна програма дій», націлений на підготовку дорослих до виконання завдань та функцій у секторі домашньої роботи. Науковець Марі-Жозе Таях (*Marie-Jose Tayah*) в статті «Розвиток навичок і визнання домашніх працівників за кордоном» (*Skills development and recognition for domestic workers across borders*) виділяє певні спеціальні навички для виконання

конкретних обов'язків або завдань, називаються професійними навичками (*vocational skills*), які поділяються на трансверсальні (наскрізні) навички (*transversal skills*) та навички ставлення (*attitudinal skills*). Автор визначає поняття трансверсальних компетенцій як «основні навички працевлаштування, що відображають здатність людини навчатися, добре спілкуватися, брати участь у конструктивній та здоровій динаміці командної роботи та демонструвати креативність і здатність вирішувати проблеми» [17].

Науковець Луїза С. Вілкінсон (*Louise C Wilkinson*) у міждисциплінарному дослідженні «Вивчення мови та математики: погляд з позицій лінгвістики та освіти» (*Learning language and mathematics: A perspective from Linguistics and Education*) вважає, що термін «трансверсальність» можна було вважати терміном «дисциплінарно-специфічним» [21, с. 87].

Ґрунтуючись на теорії технологічних укладів, група дослідників на чолі з професором М. Кравченко виділяють такі найбільш перспективні галузі, що відповідають 6-му технологічному укладу (2010-2050 рр.) та будуть розвиватись в найближчі 30 років, а саме: нано-, біо- та нанобіотехнології, наноенергетика, молекулярні, клітинні та ядерні технології, біомедицина, новий етап розвитку медицини, транспортної сфери. Ядро нового технологічного укладу формують країни ЄС [7, с. 96]. Носіями нових знань, умінь та навичок є сучасна молодь, яка навчається. Саме тому в 2021 році Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України ініціювало новий проект «Синергія знань, досвіду та креативності заради майбутнього», в якому виокремили риси необхідні сучасному фахівцю для успішного існування в нових економічних умовах [7]. Особливо слід наголосити, що глобальні ризики та світові загрози людства можна узагальнити за п'ятьма групами, а саме: *екологічні, економічні, геополітичні, соціальні та технологічні*, хоча віднесення до певної групи є досить умовним, оскільки окремі ризики зазвичай одночасно впливають на різні сфери життєдіяльності людського суспільства.

На нашу думку, саме сформованість трансверсальних навичок у здобувачів вищої освіти (спілкування, багатозадачність, організація та розподіл часу, робота в команді, креативність, критичне мислення, лідерство) сприятиме ефективній адаптації молодих спеціалістів до сучасних вимог на ринку праці.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши історію розвитку поняття «трансверсальність», сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, дослідивши вміння, якими вони повинні оволодіти в межах обраної спеціальності, зазначимо, що лише за умов сформованості трансверсальних навичок, системного підходу до аналізу складних соціальних та технічних завдань, сформованості стратегічного критичного

мислення, соціальної та професійної мобільності зростатиме конкурентоспроможність майбутніх спеціалістів на ринку праці як у межах нашої країни, так і за її кордонами.

Перспективами подальших наукових пошуків у цьому напрямку можуть бути розробка освітніх програм підготовки майбутніх фахівців та механізм вимірювання та оцінки трансверсальних компетентностей на основі комплексного міждисциплінарного підходу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борова Т.А., Ведь Т.М. Теоретичні основи сутності поняття «трансверсальні компетентності» в постмодерністській освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21, Т. 3. С. 154-158
2. Ведь Т.М. Теоретичні засади формування трансверсальних компетентностей на сучасному етапі розвитку суспільства. *Педагогічні науки*. Збірник наукових праць. Випуск 27. 2020. С. 138-142 URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4363> (дата звернення 05.06.2022).
3. Кононова В. А. Трансверсальність: еволюція терміна через призму корпусов и других контекстов. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transversalnost-evolyutsiya-termina-cherez-prizmu-korpusov-i-drugih-kontekstov> (дата звернення 05.07.2022).
4. Куликов Г. В. Японский менеджмент и теория международной конкурентоспособности. Москва: ОАО «НПО Издательство „Экономика“», 2000. 247 с.
5. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / За ред. В.Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
6. Словник української мови у 20 томах (СУМ-20). / НАН України, Укр. мов.-інформ. фонд. Київ: Наукова думка. 2010
7. Синергія знань, досвіду та креативності заради майбутнього. Збірник студентських робіт. Вид-во: Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. Київ. 2021. 238 с.
8. Синго С. Изучение производственной системы Тойоты с точки зрения организации производства: Институт комплексных стратегических исследований, 2006. 312 с.
9. Цветков С. В. Критерии прочности трансверсально-изотропных материалов различных классов симметрии структуры. *Вестник МГТУ им. Н. Э. Баумана. Серия «Машиностроение»*. 2009. № 1. С. 86-99.
10. Balcar J., Homolová E., Karásek Z., et al. Transferable Competences across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level. Luxembourg: Publications Office of the European Union (version without appendices), 2011. 90 p.
11. Care E., Luo R. Assessment of Transversal Competences. Policy and Practice in Asia-Pacific Region. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2016. 50 p.
12. Catalogue of Transversal Competences Key for Employability. URL: https://www.keystart2work.eu/images/docs/o2catalogue/O2_Catalogue_EN (дата звернення: 05.05.2022).

13. Craşovan M. Transversal Competences or How to Learn Differently. Trivent Publishing. Vol. Communication Today: An Overview from Online Journalism to Applied Philosophy, Sept. 2016. P. 171-178.

14. Longman Dictionary of Contemporary English Online. URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата звернення: 07.06.2022).

15. Masaaki Imai. Kaizen: The Key To Japan's Competitive Success. McGraw-Hill Education; 1st edition. 1986. 270 p.

16. Recommendation of the european parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)/ URL:<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (дата звернення: 05.06.2022).

17. Tayah M. J. Skills development and recognition for domestic workers across borders. 2016. URL:[https://www.academia.edu/27957555/Skills_development_](https://www.academia.edu/27957555/Skills_development_and_recognition_for_domestic_workers_across_borders)

[and_recognition_for_domestic_workers_across_borders](https://www.academia.edu/27957555/Skills_development_and_recognition_for_domestic_workers_across_borders) (дата звернення: 05.06.2022).

18. Terzieva, L. Traina, I.. Transferable/Transversal competences. How to teach and how to assess. International Journal of Science and Research. № 8. 2015. С. 25-56.

19. Terzieva, L. & Traina, Ivan Teaching and assessing transferable/transversal competences. the case of socces. URL: https://www.academia.edu/15295426/Teaching_and_Assessing_Transferable_Transveral_competences_The_case_of_SOCCE (дата звернення: 05.06.2022).

20. UNESCO: Transversal competences in education policy and practice. UNESCO Bangkok Office (Phase I): regional synthesis report. 2015. 71 p.

21. Wilkinson L. C. Learning language and mathematics: A perspective from Linguistics and Education. Linguistics and Education. 2019. № 49. P. 86-95.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ
«ВИЩА МАТЕМАТИКА» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE COURSE
OF "HIGHER MATHEMATICS" UNDER CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Стаття присвячена проблемі організації самостійної роботи студентів під час вивчення дисципліни «Вища математика» в умовах дистанційного навчання. Самостійна робота (її планування, організаційні форми і методи, система контролю) є однією з найменш досліджуваних проблем теорії і методики навчання конкретних дисциплін. Організація самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання передбачає використання різних підходів до її поліпшення.

Для досягнення високого рівня професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання необхідно удосконалити підходи щодо організації самостійної роботи студентів.

Проаналізовано типи самостійної роботи за дидактичною метою. Виокремлено низку вимог щодо підвищення ефективності самостійної роботи студентів на заняттях з вищої математики: розвивати розумову активність і творчий потенціал; враховувати одержані раніше знання; ступінь складності завдань має збільшуватися; необхідно урізноманітнювати завдання за формою.

Розкрито основні аспекти ефективної організації самостійної роботи студентів під час дистанційного навчання, а саме орієнтація на розроблене методичне забезпечення та максимальне використання інтерактивних технологій навчання.

Зазначено, що у процесі управління самостійною роботою студентів крім організуючої, коректуючої та контролюючої функцій діяльності викладача, досить вагомим себе зарекомендувало й опосередковане керівництво, яке зводиться до створення сприятливих умов для самостійної роботи, створення «творчої атмосфери», що збуджує студента до професійного самовираження. Запропоновано методику організації самостійної роботи студентів на заняттях з вищої математики в умовах дистанційного навчання. Наведено основні типи завдань для самостійної роботи студентів з дисципліни «Вища математика»: пропедевтичні, завдання на засвоєння математичного апарату, фахові завдання.

Презентовано зміст методичних вказівок щодо організації самостійної роботи студентів з дисципліни «Вища математика». Як приклад розглядаються можливі індивідуальні завдання, що підвищують ефективність самостійної дослідницької діяльності студентів.

Ключові слова: самостійна робота, дистанційне навчання, вища математика, майбутні економісти, індивідуальні завдання.

The article is devoted to the problem of organization of independent work of students during the study of the course of "Higher Mathematics" under conditions of distance learning. Independent work (its planning, organizational forms and methods, assessment and controlling system) is one of the least studied problems of theory and methods of teaching specific disciplines. The organization of independent work of students in the conditions of distance learning provides use of various approaches to its improvement.

In order to achieve a high level of professional training of future specialists in terms of distance learning, it is necessary to improve approaches to the organization of independent work of students. The types of independent work for didactic purposes are analyzed. There are a number of requirements for enhancing the efficiency of students' independent work in higher mathematics: to develop mental activity and creativity; take into account previously acquired knowledge; the degree of complexity of the tasks should increase; it is necessary to diversify the tasks in form.

The main aspects of effective organization of students' independent work during distance learning are revealed, namely the focus on the developed methodological support and maximum use of interactive learning technologies.

It is noted that in the process of managing students' independent work, in addition to organizing, correcting and controlling the functions of the teacher, indirect management has proved to be quite important, which is to create favorable conditions for independent work, creating a "creative atmosphere" that stimulates student self-expression.

The method of organization of independent work of students at classes on higher mathematics in the conditions of distance learning is offered. The main types of tasks for independent work of students in the discipline "Higher Mathematics" are given: propaedeutic, tasks for mastering the mathematical apparatus, professional tasks.

The content of methodical instructions on the organization of independent work of students in the discipline "Higher Mathematics" is presented. As an example, possible individual tasks that increase the effectiveness of independent research activities of students are considered.

Key words: independent work, distance learning, higher mathematics, future economists, individual tasks.

УДК 378.091:51
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.33>

Рум'янцева К.Є.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри правознавства
і гуманітарних дисциплін
Вінницького навчально-наукового
інституту економіки Західноукраїнського
національного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним з основних завдань вищої освіти в Україні, як відомо, є підготовка висококваліфікованих фахівців, що володіють не лише ґрунтовними професійними знаннями, а й умінням самостійно приймати рішення, бути здатними до саморозвитку, самоосвіти, до інноваційної діяльності, самостійно освоювати та впроваджувати

нові технології. Тому останнім часом у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів спостерігається тенденція збільшення кількості годин, відведених на самостійну роботу студентів, що в свою чергу передбачає принциповий перегляд організації процесу навчання. Отже, у процесі підготовки фахівців підвищується значимість самостійної роботи, як форми навчання,

покликаной забезпечити необхідний досвід самоосвіти.

Самостійна робота (її планування, організаційні форми і методи, система контролю) є однією з найменш досліджуваних проблем теорії і методики навчання конкретних дисциплін. Організація самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання передбачає використання різних підходів до її поліпшення.

Для досягнення високого рівня професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання необхідно удосконалити підходи щодо організації самостійної роботи студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті дослідження викликають інтерес праці науковців, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань організації самостійної роботи студентів ЗВО, зокрема, О. Ващук, Л. Ковальова, В. Корольський, Л. Нвицької, О. Слободяник, А. Ткаченко та ін. Основну увагу автори приділяють принципам організації самостійної роботи студентів, класифікації видів самостійної роботи, аналізу форм і методів проведенню самостійної роботи тощо.

Переваги та проблеми організації дистанційного навчання зайняли важливе місце серед актуальних проблем педагогіки і розглядаються у працях Р. Гуревича, Г. Козлакової, М. Кадемії, В. Петрук, П. Стефаненка, І. Шахіної та ін. Разом з тим зазначимо, що досліджень, присвячених проблемі організації самостійної роботи студентів з дисципліни «Вища математика» в умовах дистанційного навчання недостатньо.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити існуючі підходи щодо організації самостійної роботи студентів вищих економічних закладів освіти та запропонувати методіку організації самостійної роботи студентів на заняттях з вищої математики в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Одним з основних засобів засвоєння навчального матеріалу в умовах дистанційного навчання є самостійна робота студентів. Її ефективність значною мірою визначає якість професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Головним документом, що регламентує аудиторну і позааудиторну роботу студентів закладів вищої освіти, є навчальний план для кожної спеціальності. Аналіз навчальних планів показує, що останнім часом відбувається скорочення кількості аудиторних годин і збільшується кількість годин, відведених на самостійну роботу студентів, при цьому змістовна частина курсу, згідно з наявними стандартами, залишилась такою ж. Наприклад, для дисципліни «Вища математика» відводиться 60 годин на аудиторну роботу і 83 години на самостійну роботу студентів. У зв'язку з цим вагомого значення набуває організація самостійної

роботи студентів. Водночас варто визначити, що реформування навчально-виховного процесу вищої школи не завжди призводили до очікуваних результатів. Аналізуючи організацію навчально-виховного процесу, зокрема організацію самостійної роботи студентів, не можна не помітити наявності серйозних проблем.

Для ефективної організації самостійної роботи студентів під час дистанційного навчання варто орієнтуватися на розроблене методичне забезпечення та максимальне використання інтерактивних технологій навчання.

Управління дистанційним навчанням у Західноукраїнському національному університеті здійснюється на платформі Moodle. Ця платформа дозволяє використовувати широкий набір інструментів для освітньої взаємодії викладача, студентів та адміністрації закладу освіти. Зокрема, надає широкі можливості удосконалення самостійної роботи студентів.

Відтак, самостійна робота студентів є спланованою, організаційно і методично спрямованою пізнавальною діяльністю, яка відбувається без прямої допомоги викладача для досягнення конкретної мети, але за його завданням, під його керівництвом, у спеціально відведений для цього час. До поширених видів самостійної роботи відносяться: робота з навчальною і довідковою літературою, з джерелами Інтернет; різні форми роботи під час розв'язування задач; робота з роздатковим матеріалом, моделями; написання математичних творів; виконання комплексних практичних індивідуальних завдань (КПІЗ).

Цікавими, на наш погляд, є ідеї вчених [1, с. 148] відносно видів самостійної роботи студентів: акордна і системна. Так, прикладом акордної СРС є виконання курсових робіт, наукової роботи та індивідуальних завдань. До системної роботи науковці відносять роботу по засвоєнню конспекту лекцій, виконання поточних завдань, пов'язаних з розв'язанням прикладів і задач. Самостійна робота акордного виду потребує певного психологічного стану студента, потребує значного часу на її виконання і не доцільно її ділити на окремі дрібні порції.

Систематичний вид самостійної роботи, навпроти, потребує повсякденної роботи студента протягом нетривалих відрізків навчального часу.

Зрозуміло, що між двома видами СРС має місце протиріччя, яке досить часто обумовлене неузгодженістю в організації студентом своєї самостійної роботи. Акордна самостійна робота виводить студента із звичайного режиму самостійних систематичних занять і, навпаки, окремі короткотермінові самостійні заняття не дають йому можливість взятись за акордну самостійну роботу. Це має місце під час невдало організованих контрольних робіт, консультацій та інших видів завдань.

Враховуючи цей факт, ми пропонуємо розробити навчальний план самостійної роботи студента, розбивши обсяг навчального матеріалу на змістовні модулі за темами або по тижнях. Наявність таких навчальних планів дозволяє студентам самостійно організувати свою роботу, планувати та регулювати власну навчальну діяльність. Зауважимо, що одним з важливих факторів, який впливає на ефективність самостійної роботи студентів є усвідомлення мети своєї діяльності та кожного конкретного завдання.

Тому ми вважаємо за важливе, підкреслити, що для підвищення ефективності самостійної роботи студентів необхідно:

- розвивати розумову активність і творчий потенціал;
- враховувати одержані раніше знання;
- ступінь складності завдань має збільшуватися;
- необхідно урізноманітнювати завдання за формою.

Під час відбору форм організації самостійної роботи студентів обов'язковим є урахування основних принципів дидактики: принципів доступності і систематичності; зв'язку теорії з практикою; поступового наростання складності завдань; принципу творчої активності; принципу диференційованого підходу до студентів та інші.

У педагогічній літературі за дидактичною метою виокремлюють чотири типи самостійної роботи:

- перший тип спрямований на формування умінь виявити сутність об'єкта вивчення, пізнати об'єкт певної галузі знань на основі заданого алгоритму діяльності та посилань на цю діяльність з урахуванням умов завдання. Самостійна робота зводиться до виконання домашніх завдань з метою опрацювання підручника, конспекту лекцій, інструкцій чи вказівок до таких завдань;

- другий тип передбачає формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові задачі;

- третій тип спрямований на формування у студентів знань, що є основою для розв'язування нетипових завдань;

- четвертий тип передбачає створення передумов для творчої діяльності студентів. Пізнавальна діяльність зводиться до глибокого проникнення в сутність об'єкта вивчення, встановлення нових зв'язків, нових проблем та ідей, генерування нової інформації [2, с.136].

Враховуючи, що зміст самостійної роботи повністю направлений на реалізацію її цілей, то під час відбору її змісту потрібно дотримуватись таких психолого-педагогічних умов:

- включення в освітній процес дидактичних засобів навчання, які оптимізують діяльність викладачів та студентів;

- використання стимулюючих та заохочувальних факторів;

- посилення ролі контрольних-діагностичних та коригувальних заходів для підвищення якості СРС;

- формування активно-пошукового рівня самостійності через використання дидактичних засобів освітнього середовища;

- забезпечення раціонального поєднання об'єму спільної роботи з викладачем і самостійної роботи;

- забезпечення студентів необхідним методично-інструктивним матеріалом [3, с.287].

У зв'язку з переходом на дистанційну форму навчання маємо можливість на власному досвіді апробувати засоби активізації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання та визначити ефективність їх застосування.

Для ефективної організації самостійної роботи студентів з дисципліни «Вища математика» нами були підготовлені методичні рекомендації [4, с. 3] у яких усі теми викладені за єдиним методичним принципом. Насамперед подаються означення основних понять, зміст яких розкривається на простих наочних прикладах. Далі формулюються основні теореми, пропонуються приклади, що розкривають зміст відповідного твердження. Наприкінці кожного розділу наводиться добірка прикладних задач економічного змісту, а також пропонується система вправ до самоконтролю. Для кращого засвоєння теоретичного матеріалу і набуття навичок самостійного виконання роботи у кінці кожної теми наведено приклади розв'язування типових задач, зокрема економічного спрямування, що дає можливість студентам застосувати математичні моделі до розв'язування найпростіших задач з економіки.

Методичні вказівки мають на меті забезпечити самостійне засвоєння теоретичного курсу з вищої математики, сприяти формуванню навичок у застосуванні методів вищої математики з підсиленням її прикладної економічної спрямованості, допомогти студентам при самостійному розв'язанні задач.

Дані методичні вказівки для самостійної роботи студентів з дисципліни «Вища математика» включають такі типи завдань:

- 1) пропедевтичні, які сприяють кращому сприйняттю подальшого матеріалу (наприклад, математичні твори);

- 2) на відпрацювання базових навичок розв'язування різних типів задач (на засвоєння математичного апарату);

- 3) фахові завдання, мета яких – навчити складати математичну модель реальної економічної ситуації (застосування математичних знань у майбутній професійній діяльності).

Всі ці завдання виконують роль сходинки, які допомагають студентів ліквідувати прогалини в знаннях, розвивають уміння аналізувати, узагальнювати матеріал.

Активність роботи студентів на заняттях з вищої математики під час дистанційного навчання може бути посилена введенням нової форми СРС, суть якої полягає в тому, що після закінчення теми чи розділу студенти отримають комплексне практичне індивідуальні завдання (варіант), при цьому загальна умова завдання однакова для всіх, тільки різняться початкові дані. Всі ці завдання є завданнями з економічним змістом. Перед початком виконання завдання викладач дає лише загальні методичні вказівки. Виконання самостійних завдань на практичних заняттях з перевіркою результатів викладачем привчає студентів грамотно й правильно виконувати розрахунки, користуватись концептами лекцій. Таким чином, матеріал, що вивчається, засвоюється глибше, у студентів змінюється ставлення до лекцій, оскільки без розуміння теорії важко розраховувати на успіх у розв'язуванні задачі. Кожен студент має окремий варіант завдання і працює самостійно. Під час виконання самостійної роботи дуже важливо, щоб студенти не припускались помилок, уміли перевіряти виконану роботу, знаходити припущені помилки і виправляти їх. Студентів слід навчити умінню проконтролювати правильність виконання самостійної роботи на предмет, чи не пропущено випадкової помилки. Тобто ми повинні навчити студентів оцінювати отримані результати та робити правильні висновки.

Висновки. Процес навчання неможливий без самостійної роботи студентів, оскільки засвоєння

матеріалу відбувається тільки в активній діяльності. Отже, самостійна робота допомагає студенту сформуванню власну оцінку фактів і процесів, сприяє творчим пошукам, активному засвоєнню навчального матеріалу, перетворенню здобутих знань на особисті переконання.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в удосконаленні методики організації самостійної роботи студентів на заняттях з вищої математики в умовах дистанційного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Корольський В.В., Бобилев Д.Є. Визначення часових показників самостійної роботи студентів при вивченні математичних дисциплін. *Математика та інформатика у вищій школі: виклики сучасності*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Вінниця, 2017. С. 146-149.
2. Ольга Слободяник. Організація самостійної роботи учнів з фізики у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград, 2015. Вип. 2. С. 135–140.
3. Анна Ткаченко, Людмила Кулик. Організація самостійної роботи студентів як дидактична проблема. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2010. Вип. 90. С. 286–290.
4. Рум'янцева К.Є. Методичні вказівки до самостійного вивчення дисципліни «Вища математика» для студентів денної та заочної форми навчання. Вінниця, 2022. 80 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

USE OF HEALTH CARE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

УДК 378. 614-053.81
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.34>

Удич З.І.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та менеджменту освіти
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Русин Л.П.,

канд. мед. наук,
доцент кафедри основ здоров'я
та фізичного виховання
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Шапаренко І.Є.,

канд. біол. наук, доцент,
доцент кафедри медико-біологічних
дисциплін і фізичного виховання
Полтавського національного
педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

Грищенко С.В.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи
та освітніх і педагогічних наук
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Сьогодні актуальною проблемою вітчизняних університетів є формування у здобувачів вищої освіти звички вести здоровий спосіб життя, що забезпечується правильно організованим, компетентним і цілеспрямованим освітнім процесом із використанням здоров'язбережувальних технологій в процесі організації здоров'язбережувальної діяльності у освітньому середовищі закладів вищої освіти. Використання здоров'язбережувальних технологій у закладах вищої освіти допомагає здобувачам вищої освіти визначити, що людське здоров'я – це найвища цінність суспільства. Мета пропонованої розвідки – аналіз використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі закладів вищої освіти України.

Методологія дослідження: базується на загальних принципах філософії, базових сучасних положеннях педагогічної науки і відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення процесу використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі закладів вищої освіти України.

Наукова новизна. Обґрунтовано, що здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі закладів вищої освіти потребують подальшого вивчення та впровадження інноваційних напрямів та методів. Висновки. 1. Освітнє середовище закладів вищої освіти має сприяти формуванню програмних здоров'язбережувальних компетентностей. 2. Одним із завдань університетської освіти є створення умов для формування у здобувачів вищої освіти навичок самоорганізації та самоконтролю, які сприятимуть збереженню здоров'я та активізації рухової діяльності. 3. Мета здоров'язбережувальних освітніх технологій – забезпечення умов фізичного, психічного, соціального та духовного комфорту, що сприяють продуктивній освітній та професійній діяльності учасників освітнього середовища. 4. Заклади вищої освіти мають приділяти більше уваги набуттю життєвих навичок. 5. Важливою є система підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей щодо застосування здоров'язбережувальних технологій у подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: здоров'язбереження, здоров'язбережувальні компетентності, здобувачі вищої освіти, освітнє середовище, заклади вищої освіти.

Today, the urgent problem of domestic universities is the formation of higher education habits to lead a healthy lifestyle, provided by a properly organized, competent and purposeful educational process using health technologies in the organization of health activities in the educational environment of higher education institutions. The use of health technologies in higher education institutions helps higher education students to identify that human health is the highest value of society.

The purpose of the proposed intelligence is to analyze the use of health technologies in the educational environment of higher education institutions in Ukraine.

Research methodology: based on general principles of philosophy, basic modern principles of pedagogical science and reflects the relationship of methodological approaches to the study of the use of health technologies in the educational environment of higher education institutions of Ukraine.

Scientific novelty. It is substantiated that health-preserving technologies in the educational environment of higher education institutions require further study and implementation of innovative directions and methods.

Conclusions. 1. The educational environment of higher education institutions should promote the formation of program health competencies.

2. One of the tasks of university education is to create conditions for the formation of higher education skills of self-organization and self-control, which will contribute to maintaining good health and enhance physical activity. 3. The purpose of health-preserving educational technologies is to provide conditions of physical, mental, social and spiritual comfort that promote productive educational and professional activities of participants in the educational environment. 4. Higher education institutions should pay more attention to the acquisition of life skills. 5. The system of training future specialists of various specialties in the application of health-saving technologies in further professional activities is important.

Key words: health care, health care competencies, higher education seekers, educational environment, higher education institutions.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Натепер в більшості вітчизняних вишів актуальною проблемою XXI століття є формування у здобувачів вищої освіти звички вести здоровий спосіб життя, що забезпечується правильно організованим, компетентним і цілеспрямованим освітнім процесом із використанням здоров'язбережувальних технологій. Сьогодні велика увага приділяється організації здоров'язбережувальної діяльності у освітньому середовищі закладів вищої освіти. Це здійснюється відповідно до Закону України «Про вищу

освіту» (2014) [8] і спрямовується на реалізацію накреслених у ньому виховних завдань.

Сьогодні актуальною проблемою вітчизняних університетів є формування у здобувачів вищої освіти звички вести здоровий спосіб життя, що забезпечується правильно організованим, компетентним і цілеспрямованим освітнім процесом із використанням здоров'язбережувальних технологій в процесі організації здоров'язбережувальної діяльності у освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій засвідчує, що проблема здоров'язбереження здобувачів освіти закладів вищої освіти отримала відображення в наукових працях вітчизняних вчених: С. Грищенко, М. Носка, Ю. Носко, О. Єфремової та інших науковців [3; 7].

Важливі аспекти здоров'язбережувальних компетентностей схарактеризовано в роботах вітчизняних вчених – Ю. Бойчука, В. Зайцева та зарубіжного дослідника С. Hall, що розглядав компетентність щодо збереження здоров'я, яка втілюється у здатності застосовувати усі належні компетенції в конкретних умовах [1; 9].

Набуття життєвих навичок молоді вивчали такі вітчизняні науковці, як: О. Єжова, Т. Воронцова, В. Пономаренко та інші [2; 4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми – недостатньо уваги в наукових розвідках вітчизняних дослідників приділено здоров'яформувальним технологіям.

Метою пропонованої розвідки є аналіз використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі закладів вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Сучасні фахівці, які працюють у різних галузях, мають володіти технологічним підходом щодо реалізації основних завдань соціального розвитку у сфері здоров'язбереження. Особлива роль у цьому процесі відводиться саме освітньому середовищу сучасних закладів вищої освіти, оскільки важливим завданням їхньої майбутньої професійної діяльності є як власне здоров'я, так й здоров'я їхніх близьких та здобувачів освіти.

Дані вітчизняної статистики констатують поширення негативних явищ серед української молоді має сумну статистику. «За результатами дослідження щодо динаміки вживання алкоголю, наркотиків, поширеності тютюнопаління серед учнівської молоді 91 % дівчат та хлопців віком 15-16 років уже мають досвід вживання алкоголю (у 1995 році таких було 87 %), 63 % – досвід тютюнопаління, ще 14 % – вже «спробували» марихуану. Найбільш поширеним як серед хлопців так і серед дівчат є вживання пива (відповідно 70 % і 56,5 %). У 2008 р. медиками було вперше зареєстровано 48 випадків (0,6 на 100 тис. дітей) дитячого хронічного алкогольного синдрому» [7, с. 38].

Саме тому, правильно розроблена і використана здоров'язбережувальна технологія у закладі вищої освіти може підвести здобувачів вищої освіти до думки, що людське здоров'я – це найвища цінність суспільства. Зауважимо також, що важливою є підготовка до ведення здорового способу життя. Знання, володіння і застосування здоров'язбережувальних технологій є важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця з вищою освітою різних спеціальностей.

В процесі нашої наукової розвідки маємо погодитися з думкою вітчизняного вченого Ю. Бойчука: «В світлі реформування системи освіти ще більшої актуальності набуває формування в сучасній молоді соціального здоров'я, що, відповідно до чинного Закону України «Про освіту» (2017) [8], характеризується формуванням у останніх цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству; соціальне здоров'я здобувачів вищої освіти, перш за все, розкривається через їхню здатність до мобільності, соціальної активності, прагнення розкриття наявного потенціалу, спрямованість на досягнення результату в різних сферах суспільного життя» [1, с. 330].

Важливість проблеми нашої наукової розвідки доводить ще той факт, що актуальний процесом є нині «освіта на основі набуття життєвих навичок (life skills-based education) – ефективна педагогічна технологія, спрямована на формування здорової та просоціальної особистості. Вона гармонійно поєднує функції виховання (формування ідентичності, цінностей та переконань) і розвиток соціально-психологічних компетентностей учнів (їхніх знань, умінь і навичок) та сприяє формуванню своєрідного «поведінкового імунітету» до надмірно ризикованої поведінки». Зауважимо, що ціннісне ставлення до здоров'я як свого, так й оточуючих значно покращить освітній процес [4, с. 12–13].

Вітчизняні дослідники Т. Воронцова, В. Пономаренко стверджують, що методика розвитку життєвих навичок має враховувати вікові та індивідуальні особливості здобувачів освіти, етнічні, релігійні та соціально-економічні аспекти їхнього життя, передбачати делікатне ставлення до гендерних питань. Навчання життєвих навичок повинно здійснюватися на прикладах ситуацій, близьких до реального життя здобувачів освіти. «Але при цьому враховуються не лише актуальні потреби, а й ті, що незабаром можуть виникнути в зоні їхнього найближчого розвитку» [2, с. 24]

Нашим дослідженням доведено, що впровадження педагогічної технології «освіта на основі набуття життєвих навичок» в освітній простір закладу вищої освіти Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка у 2021–2022 н.р. здійснюється шляхом реалізації програми з розвитку соціальних навичок здобувачів вищої освіти магістратури спеціальності «Соціальна робота» у компонент освітньо-професійної програми вільного вибору «Формування здорового способу життя» (90 годин). Метою курсу є формування у здобувачів вищої освіти знань, умінь і навичок з валеологічної культури як передумови збереження здоров'я підростаючого

покоління. Предметом вивчення навчальної дисципліни є процес формування здорового способу життя.

Щодо формування програмних компетентностей, то маємо виокремити загальні компетентності курсу: здатність діяти соціально відповідально та свідомо; уміння застосовувати знання та розуміння основних концепцій, теорій та фактів для прогнозування стратегії професійної діяльності; здатність працювати самостійно, автономно, займати активну життєву позицію та розвивати лідерські якості. Найважливішою фаховою компетентністю є володіння сучасними технологіями проектування і організації наукового дослідження у своїй професійній діяльності на основі комплексного підходу до вирішення проблем професійної діяльності в галузі здоров'язбереження.

Важливо погодитися з науковими розвідками зарубіжного дослідника С. Hall «Компетентність щодо збереження здоров'я втілюється у здатності застосовувати усі належні компетенції в конкретних умовах та обставинах на користь збереження, зміцнення і формування здоров'я» [9, с. 5].

Вітчизняні вчені М. Носко, С. Грищенко, Ю. Носко [7, с. 60], досліджували чи пов'язаний малорухомий спосіб життя з комп'ютеризацією. Дослідниками було доведено, що загальна комп'ютеризація, впровадження Інтернету в побут багатьох молодих людей, поширення соціальних мереж призвело до того, що для більшості підлітків та молоді звичною формою дозвілля стало сидіння перед екраном комп'ютера чи телефона. Навіть колективне дозвілля дуже часто зводиться до комп'ютерних ігор та спілкування у чаті. Такі заняття невідворотно знижують фізичну активність молодих людей. Близько 12 % респондентів зовсім не відповіли на запитання про заняття фізкультурою та спортом, а 47 % зазначили, що вони зовсім не займаються. Водночас підлітки у шкільному віці та молоді люди (здобувачі вищої освіти, бакалаврат, 4-й курс), до 20 років частіше займаються фізкультурою і спортом.

Нашим дослідженням доведено, що у жінок менше можливостей займатися фізкультурою через їхню завантаженість хатньою роботою і взагалі сімейними обов'язками, проте і в молодшому віці дівчата також виявляють меншу схильність до фізичних вправ.

На запитання «Скільки днів за останні 7 днів Ви виконували фізичні вправи чи брали участь у спортивних іграх, мали інші фізичні навантаження якнайменше 20 хвилин, що змусило Вас важче дихати (це може бути баскетбол, футбол, біг, плавання, велоспорт, спортивні танці, аеробіка, швидка ходьба, звичайне катання на велосипеді, катання на ковзанах / роликах, а також миття підлоги, будь-які види роботи по дому чи у дворі)?» 38 % респондентів відповіло негативно, тобто

жодного дня протягом тижня вони не мали яких-небудь фізичних навантажень. Цікаво, що абсолютна більшість з них (93 %) впевнені, що ведуть здоровий (або в цілому здоровий) спосіб життя. З тих самих малорухливих, хто признався у шкідливих звичках, тільки 13,8 % вказали на гіподинамію як на шкідливу звичку, і навпаки, більше 18 % заявили, що займаються фізкультурою і спортом.

«Закономірності щодо тривалості фізичного навантаження протягом тижня спільні для всіх вікових груп. Найчастіше люди мають якісь активні заняття протягом 2-3 днів на тиждень і лише 6 % мають фізичні навантаження щодня. Обстеження не виявило якихось суттєвих відмінностей у фізичній активності (чи її відсутності) за соціальним статусом чи рівнем освіти респондентів. Очевидно, що в поведінці більшості представників усіх верств українського суспільства фізична активність не стала елементом способу життя культурної людини» [7, с. 60].

Пропонована наукова розвідка звертає увагу на той факт, що як фізична активність, так і раціональне харчування запобігає появі надмірної ваги й ожиріння. В результаті дослідження нами визнано незаперечним фактом, що надмірна комп'ютеризація та використання соціальних мереж є не на користь здоров'язбереженню.

Здоров'язбережувальні технології реалізуються через такі напрями освітньої діяльності закладів вищої освіти: створення умов для зміцнення здоров'я здобувачів освіти та їхнього гармонійного розвитку; організація освітнього процесу з урахуванням його психологічного та фізіологічного впливу.

«Здоров'язбережувальні технології дозволяють: сформувати соціальну зрілість здобувача освіти; забезпечити можливість здобувачам освіти реалізувати свій потенціал; зберегти і підтримати їхнє фізіологічне здоров'я» [6, с. 17]

Зауважимо, що не потрібно перенавантажувати здобувачів вищої освіти фізичними вправами, це може спровокувати певні функціональні порушення з боку центральної нервової системи. Проте, спостереження вітчизняних вчених С. Грищенко, О. Єфремової, О. Грищенко та наші власні спостереження за практикою організації фізкультурно-оздоровчої роботи у закладах вищої освіти (в умовах освітнього середовища університету), доводять, що, наприклад, «формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності «081 – Право» відбувається в процесі фізичного виховання в умовах закладів вищої освіти. Фізична підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності «081 – Право» у вищій школі повинна бути диференційована (рухові дії). Фізичні навантаження можуть носити як підтримуючу, так і розвивальну направленість. Формування здоров'язбережувальної

компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності «081 – Право» має в основі розвивальну фізичну підготовку для рухових якостей сили та витривалості. Здоров'язбереження здобувачів вищої освіти можливо за рахунок організації різних форм (видів) самостійних занять здобувачів освіти в умовах закладів вищої освіти та понад розкладу освітніх занять з фізичного виховання й рухової активності» [3, с. 53]. На основі вищевикладеного можемо констатувати, що необхідно підвищити рухову активність здобувачів вищої освіти, що є однією зі складових здоров'язбереження та набуття життєвих навичок, які сприятимуть активізації рухової діяльності як на заняттях, так і в самостійній руховій діяльності. Впровадження у закладах вищої освіти інноваційних здоров'язбережувальних технологій та методик формування, збереження і зміцнення здоров'я здобувачів вищої освіти дозволить забезпечити та покращити процес формування ефективних програмних компетентностей як загальних, так й фахових, є необхідною складовою професійної підготовки фахівців різних спеціальностей в умовах освітнього середовища вищої школи.

Висновки. 1. Освітнє середовище закладів вищої освіти має сприяти формуванню програмних здоров'язбережувальних компетентностей. 2. Одним із завдань університетської освіти є створення умов для формування у здобувачів вищої освіти навичок самоорганізації та самоконтролю, які сприятимуть збереженню здоров'я та активізації рухової діяльності. 3. Мета здоров'язбережувальних освітніх технологій – забезпечення умов фізичного, психічного, соціального та духовного комфорту, що сприяють продуктивній освітній та професійній діяльності учасників освітнього середовища. 4. Заклади вищої освіти мають приділяти більше уваги набуттю життєвих навичок. 5. Важливою є система підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей щодо застосування здоров'язбережувальних технологій у подальшій професійній діяльності.

Перспективами подальших наукових розвідок є здоров'яформувальні технології в організації здоров'язбережувальної діяльності закладів вищої освіти України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойчук Ю. Д., Зайцев В. О. Формування соціального здоров'я учнівської молоді у світлі завдань сучасної системи освіти. *Сучасні здоров'язбережувальні технології*: монографія. За загальною редакцією професора Ю. Д. Бойчука. Харків: Оригінал, 2018. С. 327–331.
2. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та ін. Вчимося жити разом. Програма з розвитку соціальних навичок учнів основної і старшої школи в курсі «Основи здоров'я». Київ: Вид-во «Алатон», 2016. 32 с.
3. Грищенко С. В., Грищенко О. П., Єфремова О. П. Здоров'язбереження в професійній підготовці здобувачів вищої освіти спеціальності «081 – Право». *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 4 (168). Чернігів: НУЧК, 2021. С. 45–54.
4. Єжова О. О. Теоретичні і методичні засади формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.07 – спеціальність «Теорія і методика виховання». Київ, 2013. 38 с.
5. Ковальова О. В., Цапко А. М., Прокоф'єва О. О., Грищенко С. В. Здоров'язбереження в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. № 1(349). Ч. 1. 2022. С. 165–174. ел. варіант журналу. Частина 1 <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/issue/view/33> (дата звернення 05.05.2022).
6. Новописьменний С. А. Інноваційні підходи до створення здоров'язбережувального середовища в освітніх закладах. *Формування здоров'язбережувальних компетентностей сучасної молоді: реалії та перспективи*: збірник наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітньому Дню цивільної оборони та Всесвітньому Дню охорони праці (Полтава, 27–28 квітня 2017 р.). Упоряд., і ред.: В. П. Титаренко, А. М. Хлопов. Полтава: ПНПУ, 2017. С. 16–18.
7. Носко М. О., Грищенко С. В., Носко Ю. М. Формування здорового способу життя: навчальний посібник. Київ: «МП Леся», 2013. 160 с.
8. Про вищу освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014, № 37–38, ст. 2004.
9. Hall, C. (2014). Developing a competent global health promotion work force: pedagogy and practice. Caroline Hall. Research Fellow, Centre for Health Research. School of Health Sciences, University of Brighton, England, UK. July. 15 p.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У СТУДЕНТІВ ГЕОГРАФІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

FORMATION OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS OF GEOGRAPHICAL SPECIALTIES: CHALLENGES AND PROSPECTS

Стаття присвячена одній із актуальних проблем сьогодення формування екологічної свідомості, підвищення ефективності формальної екологічної освіти у вищих навчальних закладах, що обумовлена потребою суспільства.

Зокрема у статті проаналізовано роль екологічної свідомості, яка формується під час опанування дисциплін екологічного спрямування для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) спеціальностей: 014 «Середня освіта (Географія)» та 106 «Географія» географічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Дано аналіз дисциплін екологічного спрямування та їх включення у цикли загальної та професійної підготовки, як обов'язкових, так і вибіркових компонентів освітніх програм.

Описано теоретично-методологічні напрями досліджень знань цих дисциплін, та здійснено порівняльну характеристику освітніх програм: 014 «Середня освіта (Географія)» та 106 «Географія», щодо наявності та повноти наповнюваності (у кредитах) дисциплін екологічного спрямування. Проаналізовано у статті значення навчальних та виробничих практик у формуванні екологічної свідомості студентів у практичному досвіді вивчення екології та формуванні екологічного мислення студента у підсумковому етапі знань безперервної екологічної освіти у вищому навчальному закладі. Розглянуто у статті проблеми та перспективи компетентнісного підходу в сучасній педагогіці викладання екології, зокрема для набуття практичних умінь та навичок у майбутній професійній діяльності вчителями на уроках географії та природничих дисциплін.

Розглянуто можливість використання набутих умінь і навичок студентів – географів, у межах практичної діяльності співробітниками в галузі географії у проектно-пошукових та виробничих установах, земельних відділах та управліннях територіями, природоохоронних організаціях, органів державного управління та місцевого самоврядування, громадських організаціях, де у майбутньому будуть працювати.

Ключові слова: екологічна свідомість, формальна екологічна освіта, вища школа, географія, освітня програма, дисципліна екологічного спрямування.

The article is devoted to one of the current problems of the formation of environmental awareness, increasing the effectiveness of formal environmental education in higher education, which is due to the needs of society.

In particular, the article analyzes the role of ecological consciousness, which is formed during the mastery of environmental disciplines for students of the first (bachelor's) level of higher education) specialties: 014 "Secondary Education (Geography)" and 106 "Geography" of the Faculty of Geography of Uzhhorod National University. Environmental disciplines and their inclusion in the cycles of general and professional training, both compulsory and optional components of educational programs are analyzed.

Theoretical and methodological directions of research of knowledge in these disciplines are described, the comparative characteristic of educational programs 014 "Secondary education (Geography)" and 106 "Geography" concerning existence and completeness of filling (in credits) of discipline of ecological direction is carried out.

The article analyzes the importance of educational and industrial practice in the formation of ecological consciousness of students in the practical experience of studying ecology and the formation of ecological thinking of students in higher education. The article considers the problems and prospects of the competence approach in modern pedagogy of teaching ecology, in particular regarding the acquisition of practical skills by teachers in future professional activities.

The possibility of using the acquired skills and abilities of students - geographers in their future professional life in the field of geography in design and survey and production institutions, administrations of land and territories, environmental organizations, public administrations and local governments, NGOs is described.

Key words: ecological consciousness, formal ecological education, higher school, geography, educational program, discipline of ecological orientation.

УДК 91:378.033

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.35>

Фекета І.Ю.,

канд. біол. наук,
доцент кафедри фізичної географії
та раціонального природокористування
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Славик Р.В.,

канд. екон. наук,
доцент кафедри фізичної географії
та раціонального природокористування
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Лета В.В.,

канд. геогр. наук,
ст. викладач кафедри фізичної географії
та раціонального природокористування
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток суспільства кожної держави на основі вимог екологічної аксіоми сучасності, визначає сутність екологічної свідомості громадян. Екологічні небезпеки, які існують у сьогоденні умовах, є результатом низького рівня екологічної культури минулого. Виникає необхідність формування екологоцентричної свідомості студентів географічного факультету, як майбутніх висококваліфікованих спеціалістів – географів та вчителів. Набути екологосоціальна свідомість, через опанування дисциплін екологічного спрямування географів, визначить майбутні професійні екологічні

характеристики людини, а й спосіб її життя, рівень культури, інтелектуальний розвиток у відповідності до стратегії сталого розвитку суспільства [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням дослідження екологічного мислення та культури тісно пов'язано із різними галузями наук. Дослідникам важливо визначити правильний підхід щодо формування свідомості, як фактор у формуванні цілісного суспільства, і не лише як рівень знань, але і можливість застосування її у майбутній професійній діяльності [12].

Питання фахової підготовки майбутньої професії – географів, наведено у дослідницьких

напрацюваннях українських науковців: О. Чубрей [11], В. Яворська, М. Адобовська, [12]. Автори Абсаямова Я., Лук'янова В., Матеюк О., Пруцакова О., Рідей Н., Толочко С., зосереджують увагу на роль формування екологічної компетентності у майбутніх фахівців [2, 3, 4, 9, 10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Загальновідомою є парадигма сучасного життя людини – це екологічна свідомість, яке базується на постулатах Стратегії сталого розвитку суспільства, що внесено в Програму дій «Порядок денний людства на XXI ст.» [8]. Саме через механізм формальної багатоступеневої екологічної освіти в системі вищих навчальних закладах, здійснюється її формування. Студенти мають змогу набувати екологічні знання через опанування дисциплін екологічного спрямування та ставши спеціалістами, втілювати ці знання в професії.

Освітні програми спеціальностей 014 «Середня освіта (Географія)» [6] та 106 «Географія» [7] географічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет», передбачають комплекс екологознавчих освітніх та вибіркових компонентів. Серед програмних результатів навчання цих спеціальностей є – знання проблем та особливостей сучасних демографічних процесів на планетарному, національному та локальному рівнях, розуміння причинно-наслідкових зв'язків цих процесів, розуміння сучасних тенденцій розвитку суспільства в умовах глобалізації і регіоналізації.

У сучасній освітній системі формуванням екологічної свідомості у вищих навчальних закладах приділяється велика увага, але питання практичної реалізації не розкриті в достатній мірі. З огляду на це, розглянемо особливості формування екологічної свідомості у студентів.

Мета статті полягає у дослідженні формування екологічної свідомості, через аналіз предметних компетентностей – опанування екологосправованих дисциплін здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей 106 «Географія» та 014.07 Середня освіта (Географія) географічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Виклад основного матеріалу. Екологічна свідомість – це сформоване світосприйняття людини у ставленні до навколишнього середовища. Екологічна свідомість може мінятися протягом життя людини і цьому випадку саме екологічні знання, які формуються через освіту формальну і неформальну мають важливе значення [5].

У вищих навчальних закладах екологічна освіта є продовженням набутих знань у дошкільних шкільних закладах освіти як формальна складова, а також через родинні сімейні цінності, культуру та засоби інформації як неформальна. Обидва шляхи формування екологічної свідомості є актуальними.

Вищі навчальні заклади формують більш вагоміші екологічні знання, що базуються на різних методах їх отримання. Результатом є екологічна свідомість студента, з відповідальністю вивчення, збереження довкілля та раціонального використання природних ресурсів, а також усвідомлення місця самої людини у навколишньому середовищі. Екологічна освіта у ВНЗ поділяється на 2 напрями: фахова екологічна освіта включно з підготовкою спеціалістів для різних галузей народного господарства та нормативна базова дисципліна для фахівців усіх спеціальностей [1, 5].

Студенти географічних спеціальностей у системі безперервної багатоступеневої екологічної освіти мають найбільше можливостей, щоб сформувати екологічну свідомість, адже географія як наука має широкі межі вивчення як навколишнього середовища геосистем планети, так і соціальної та економічної складової функціонування життя.

Формування екологічної свідомості студентів географічних спеціальностей здійснюється через наявність у освітніх програмах нормативних базових дисциплін екологічного спрямування. На географічному факультеті ДВНЗ «УжНУ» здійснюється підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за освітніми програмами підготовки спеціальності 106 «Географія» та спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія), розроблені згідно з вимогами Закону України «Про вищу освіту» та у відповідності до Стандарту вищої освіти України: першого (бакалаврського) рівня [1].

Підготовка висококваліфікованих фахівців, які володіють професійними знаннями, необхідними для виконання завдань та обов'язків в галузі сучасної географічної науки та практичній діяльності. Одним із основних показників програми 106 «Географія» є багатопрофільна підготовка фахівців для виконання професійних і практичних завдань в галузі сучасної географії, краєзнавства, практична географічна підготовка щодо планування територій в контексті збалансованого розвитку, раціонального природокористування. Навчання за програмою 014.07 Середня освіта (Географія) передбачає підготовку фахівців в сфері географічної освіти, методики навчання географії у загальноосвітніх навчальних закладах та закладах позашкільної освіти.

Освітні програми за даними спеціальностями передбачають опанування студентами дисципліни екологічного спрямування, входять у цикл загальної та професійної підготовки як обов'язковими, так і вибірковими компонентами (табл. 1).

Аналізуючи дані освітні програми на предмет, вивчення екології, можна відмітити, що вони містять дисципліни «Основи екології» і «Основи екології і екологія людини» як обов'язкові компоненти (ОК), але у програмі 014.07 Середня освіта

Перелік дисциплін екологічного спрямування освітніх програм спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія) та 106 «Географія»

Спеціальність 014.07 Середня освіта (Географія) /дисципліни	кредити	Спеціальність 106 «Географія»/дисципліни	кредити
1. Цикл загальної підготовки Обов'язкові компоненти ОК			
Основи екології і екологія людини	4	-	-
1. Цикл загальної підготовки Вибіркові компоненти ВК			
Сталий розвиток суспільства / Глобальні проблеми світу	3	-	-
Основи моніторингу довкілля / Основи заповідної справи	3	-	-
Цикл професійної підготовки Обов'язкові компоненти ОК -129 0			
-	-	Основи екології	3,5
Цикл професійної підготовки Вибіркові компоненти ВК			
Основи екологічного виховання учнів/ Економіка та географія природокористування	4	Основи моніторингу довкілля / Екологічна експертиза та аудит	3
Геоекологія України/ Концепції природокористування	4	Сталий розвиток суспільства / Концепції природокористування	3
Управління та екологія водних ресурсів/ Глобальні екологічні проблеми	4	Медична географія/Глобальні екологічні проблеми	3

(Географія), ця дисципліна зарахована до циклу загальної, а не професійної підготовки. Поряд із цим варто відмітити, що 10 дисциплін у 014.07 Середня освіта (Географія), та 6 предметів спеціальності 106 «Географія» віднесені до циклу професійної підготовки, як вибіркові компоненти (ВК), відтак студенти мають можливість вибирати. Щодо кредитного співвідношення, то ці дисципліни у циклі обов'язкових компонентів із 75% становлять 1,66% (014.07 Середня освіта (Географія) та 1,45 % (106 «Географія»), або біля 2,2% від можливих кредитів, обов'язкових дисциплін. Варто відмітити, що за можливістю вибірковості предметів (ВК), досить часто перевага надається професійним дисциплінам. Оскільки географія природнича наука і тісно пов'язана із дослідженням стану навколишнього середовища, то деякі спільні із екологією питання перекриваються при вивченні цих дисциплін.

Обов'язковим компонентом циклу професійної підготовки студентів, спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія) та 106 «Географія» є навчальні практики: «Топографічна. Комплексно-географічна» та «Соціально- економіко-географічна».

Комплексно-географічна практика, яка відбувається на 1 курсі, і відбувається на базі Карпатського біосферного заповідника (угода про співпрацю), дає можливість студентам вдосконалювати на практиці отримані теоретичні знання. Опрацьовуються головні напрямки і системи заходів у галузі охорони довкілля; відстежуються антропогенні трансформації ландшафтних комплексів, раціональне використання природного та демографічного потенціалу території та шляхи його вдосконалення.

Соціально-економічної практика, відбувається на 2 курсі і на основі договору про проходження практики між ДВНЗ «УжНУ» та Одеським національним університетом ім. І.І. Мечникова (географічним факультетом) проходить у районі Чорноморського узбережжя (міста Одеса та Білгород-Дністровський). Серед тем індивідуальних завдань є теми, що пов'язані із дослідженням стану навколишнього середовища, а також виявлення причин його змін:

- господарська оцінка природних умов і ресурсів Одеської області;
- розвиток рекреаційного господарства Одеської області;
- основні рекреаційні об'єкти Одеської області та їхня характеристика;
- господарські об'єкти Одеської області, що негативно впливають на довкілля;
- актуальні економічні, соціальні та екологічні проблеми Одеської області.

Студентам надається можливість поряд із географічними темами опрацьовувати еколого-економічну та еколого-соціальну складову регіону.

Завершуючи 3 курс здобувачі спеціальності 106 Географія проходять виробничу практику, де мають змогу поглибити свої знання у певній галузі географічної науки, здійснити апробацію знань, опанувати методику прикладних географічних досліджень, здобути нові уміння та навички. з використанням методів фізичної та соціально-економічної географії, – збирання, систематизація та аналіз літературної, картографічної та статистичної інформації для проведення наукових досліджень та написання курсових і дипломних робіт (проектів); – проведення необхідних спостережень,

відбору проб, знімання показників лабораторних аналізів, опитувань, анкетувань, експериментів та інших методів і засобів отримання первинної географічної інформації. Угоди про співпрацю підписано між ДВНЗ «УжНУ» та Департаментом екології та природних ресурсів Закарпатської обласної державної адміністрації, Карпатським біосферним заповідником, національним природним парком "Синевир" та іншими підприємствами. На цій ланці еколого-географічних знань набуваються досвід практичної сторони оцінки стану довкілля. А це та сторона екологічної освіти, яка ще з більшою вагомістю формує екомислення студента. Для студентів спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія) виробнича практика відбувається у ЗЗОШ. Серед програмних результатів навчання визначає сучасні освітні технології та методики для формування предметних компетентностей учнів і здійснює самоаналіз ефективності уроків. Поряд із цим серед програмних результатів цієї практики є пояснення просторової диференціації географічної оболонки і географічного середовища на глобальному, регіональному та локальному територіальних рівнях; здатність описувати основні механізми функціонування природних і суспільних територіальних комплексів, окремих їхніх компонентів, класифікація зв'язків й залежності між компонентами природного середовища, відтак це свідчить про педагогічно-природничо-екологічну прив'язку цього виду навчання студентів.

На завершальному етапі навчання у закладі вищої освіти III-IV рівнів акредитації, згідно освітньої програми та навчальних планів підготовки спеціалістів здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей 106 «Географія» та 014.07 Середня освіта (Географія) географічного факультету, передбачається виконання кваліфікаційної роботи. Це – самостійний науководослідний проект, що підсумовує результати як теоретичної, так і практичної підготовки у рамках нормативної і варіативної складових освітніх програм. Теми кваліфікаційних робіт, крім запропонованих кафедрою, можна обирати самостійно, відповідно до спеціалізації. Здобувачами освіти обираються теми еколого-географічних напрямків досліджень.

Теми кваліфікаційних робіт спеціальності 106 «Географія» присвячені напрямкам дослідження:

- стану та перспективи раціонального використання водних ресурсів;
- динаміка забруднення атмосферного повітря;
- аналіз джерел забруднення атмосферного повітря території;
- стан ґрунтів, аналіз та оцінка земельних ресурсів;
- рекреаційні ресурси та рекреаційне природокористування;

- рекреаційний потенціал територіальної громади;

- еколого-ландшафтознавчий аналіз верхів'я басейну річки та інші.

Тематика кваліфікаційних робіт спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія) також торкаються екологічного спрямування:

- формування компетентцій учнів при вивченні тем «Природокористування» на уроках географії;
- формування екологічних знань при вивченні географії в школі;

- формування екологічної культури в учнів на уроках географії;

- краєзнавчий підхід у шкільному курсі «Географія» (на прикладі Закарпатської області) та інші.

Одним із розділів робіт здобувачів обирається проблеми і перспективи розвитку, де також зосереджується увага на стані довкілля.

Самостійний вибір студентами еколого-географічного напрямку кваліфікаційної роботи, дає можливість поєднати та втілити практичний підхід отриманих екологічних знань, а відтак і підвищення їх екологічної свідомості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Згідно проведеного дослідження можна відмітити, що освітні програми здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей 106 «Географія» та 014.07 Середня освіта (Географія) географічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет», забезпечують студентів через предметні компетентності екологоцентричними знаннями. Попри те варто зауважити, що аналіз кредитних співвідношень нормативних дисциплін екологічного спрямування є низьким, тому можна стверджувати про необхідність подальшого вивчення дисциплін екологічного спрямування студентами-географами та переведення їх в перелік обов'язкових компонентів, з метою формування екологічної свідомості знань, умінь та використання в подальшій професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про вищу освіту»
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#>
2. Абсалямова Я., Лук'янова В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців засобами соціально-гуманітарних дисциплін. Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. 2017. № 2. С. 6–7.
3. Лук'янова Л. Б., Гуренкова О. В. Екологічна компетентність майбутніх фахівців. Навчально-методичний посібник. Київ-Ніжин: ПП Лисенко, 2008. 243 с.
4. Матеюк О. П. Формування професійної екологічної компетентності студентів університету у контексті завдань сталого розвитку. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2011. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_1_13

5. Національна концепція розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].

6. Освітня програма спеціальності 106 "Географія" (оновлена, березень 2021 року). URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/36660>

7. Освітня програма URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/35401>

8. Програма дій «Порядок денний на XXI століття»: Ухвалена конференцією ООН з на-вколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (Саміт «Планета Земля», 1992 р.): Пер. з англ. – 2-ге вид. – К.: Інтелсфера, 2000. – 360 с.

9. Пруцакова О. Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2005. Вип. 8. Кн. 2. С. 16–19.

10. Рідей Н., Толочко С. Розвиток екологічної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. Актуальні питання гуманітарних наук. 2018. Вип. 21. С. 144–148.

11. Чубрей О.С. Система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу: монографія. Чернівці :Технодрук, 2020. 376 с.

12. Яворська В.В., Адобовська М.В., Чубрей О.С. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів географії. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгманова, 2019. Вип. 31. С. 184–191.

INTRODUCTION OF PERSONALLY-ORIENTED TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOL AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF ESTHETS

ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

The effectiveness of aesthetic development of high school students in the conditions of children's music school directly depends on the application of a certain range of pedagogical conditions, including the introduction of personality-oriented technology in the educational environment. The author argues that an important psychological and pedagogical principle should be considered an individual approach, as a methodological tool based on a set of initial conceptual ideas, goals, methodological and diagnostic, as well as psychological and technical tools to better understand, know the child's personality and on this basis to carry out its development in the modern education system. It was found that personality-oriented education is increasingly established as a key psychological and pedagogical principle of the educational process, on which largely depends the effectiveness of aesthetic development of students. The starting points on which the personality-oriented educational system is based are clarified, among them: the primacy of individuality, self-esteem and personality of the child; development of the student as a person; special work of the teacher in order to identify the subjective experiences of the student. It is proved that the main purpose of introducing personality-oriented technology in the educational process of children's music school is the process of psychological and pedagogical assistance to the child in the formation of its subjectivity, cultural identification, aesthetic consciousness, aesthetic receptivity, development of aesthetic activity. The article highlights the main ideas of personality-oriented learning; the leading requirements, observance of which presupposes the use of personality-oriented technology aimed at the aesthetic development of high school students, are revealed, the most important pedagogical techniques necessary for the introduction of personality-oriented technology are substantiated.

Key words: *personality-oriented technology, educational environment, pedagogical condition, aesthetic development, students of children's music school.*

Ефективність естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної

школи безпосередньо залежить від застосування певного кола педагогічних умов, серед яких впровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-виховному середовищі. Автор доводить, що важливим психолого-педагогічним принципом слід вважати індивідуальний підхід, як методичний інструмент, який базується на сукупності вихідних концептуальних уявлень, цілей, методичних і діагностичних, а також психолого-технічних засобів, що дозволяють глибше зрозуміти, пізнати особистість дитини, і на цій основі здійснити її розвиток в умовах сучасної системи освіти. З'ясовано, що особистісно орієнтоване виховання все більше утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого значною мірою залежить ефективність естетичного розвитку учнів. З'ясовано вихідні положення, на яких базується особистісно орієнтована освітня система, серед них: первинність індивідуальності, самооцінки та особистості дитини; розвиток учня як особистості; спеціальної роботи вчителя з метою виявлення суб'єктивних переживань учня. Доведено, що основною метою запровадження особистісно-орієнтованої технології в навчально-виховний процес дитячої музичної школи є процес психолого-педагогічної допомоги дитині у формуванні її суб'єктності, культурної ідентифікації, естетичної свідомості, розвитку естетичної сприйнятливості, освоєнні естетичної діяльності. У статті виділено основні ідеї особистісно орієнтованого навчання; розкрито провідні вимоги, дотримання яких передбачає застосування особистісно орієнтованої технології, спрямованої на естетичний розвиток старшокласників, обґрунтовано найважливіші педагогічні прийоми, необхідні при впровадженні особистісно орієнтованої технології.

Ключові слова: *особистісно-орієнтована технологія, навчально-виховне середовище, педагогічна умова, естетичний розвиток, учні дитячої музичної школи.*

UDC 71:03-13/95-7
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.36>

Zhang Gui,
Graduate Student At the Department
of Choreography and Music
and Instrumental Performance
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko

Formulation of the problem in general. Domestic education in children's music schools at the present stage has significant resources in solving educational and upbringing tasks of the growing generation. Currently, research in the field of harmonious, diverse development of personality, involvement of children and adolescents in traditional values, world cultural heritage are of particular importance. In this context, children's music schools are designed to ensure the fullest possible individual development, including aesthetic, free choice of children's artistic and creative activities, the variability of the proposed forms, methods and practices.

Well-known educational, upbringing and developmental potential of musical art, its influence aimed at improving the growing personality. That is why the aesthetic aspects of music education in the educational process of children's music schools are obvious. However, theoretical and practical aspects of musical and aesthetic development of modern adolescents due to their age characteristics, the specifics of hobbies, remain among the most important for modern practice of additional music education. The search for the most effective pedagogical resources for the successful musical and aesthetic development

of modern adolescents in children's music schools determines the demand and relevance of this article.

Analysis of recent research and publications.

Problems of aesthetics and aesthetic education are an important subject of research of domestic and foreign scientists and methodologists. Thus, L. Barenboim notes: «The most important trend in music pedagogy of the modern world, which largely determines its methods, can be determined by the desire together with general pedagogy to achieve the harmonious development of the human personality. achieving a balance between “reasonable” “spiritual”» [1, p. 43]. Not only musicians, but also scholars of other fields of culture attach great importance to the aesthetic principle, especially music, educational work that pursues the same goal. The roles of aesthetic ideal in aesthetic education, aesthetic attitude of man to reality, aesthetic need are devoted to the works of O. Bovanenko, D. Jolie, I. Zyazyun, L. Kustaryova, I. Lisovskaya, V. Murian, V. Ovcharenko, O. Otych, G. adalka, V. Radugina, S. Radchenko, O. Shcholokova, and others.

The purpose of the article. To highlight the features of the introduction of personality-oriented technology in the educational process of children's music school, as a pedagogical condition for the aesthetic development of high school students.

Presenting main material. Personality-oriented technologies today place the child's personality at the center of the entire school education system, providing comfortable, conflict-free and safe conditions for its development and realization of natural potentials. As you know, the epicenter of education is the child's personality. According to J. Dewey, «A child is the sun around which all means of learning revolve. Children are the beginning, the middle and the end of everything».

Modern requirements for the formation of a personal approach are revealed in the research of such well-known psychologists as K. Albulkhanova-Slavska, O. Asmolov, V. Davydov, V. Molyako, V. Stolin, T. Tytarenko, I. Yakimanska and others. In the 1970's and 1990's, this problem repeatedly appeared in the works of Sh. Amonashvili, I. Kon, O. Leontiev, V. Petrovsky, K. Rubinstein, V. Sukhomlinsky, B. Fedoryshyn, and others, with further research by I. Bekh, O. Savchenko, V. Kremenem [2, c. 30]. In the works of the classics of Ukrainian pedagogy K. Ushinsky, A. Makarenko, V. Sukhomlinsky developed most of the advice that can be used as a basis for modern concepts of learning and personality-oriented education. Without formulating the principles and methods of this approach, without naming the term "personality-oriented learning and education", these researchers have already dedicated their research to him [1, c. 19].

An important psychological and pedagogical principle should be considered an individual

approach, as a methodological tool based on a set of initial conceptual ideas, goals, methodological and diagnostic, as well as psychological and technical tools to better understand, know the child's personality, and on this basis to implement its development in the modern education system. Personality-oriented education is increasingly established as a key psychological and pedagogical principle of the educational process, which largely depends on the effectiveness of reorientation of learning to develop students' personalities [5, c. 25-26].

Personality-oriented education is carried out through activities that have not only external attributes, but also internal content, including cooperation, self-development of the subjects of the educational process, knowledge of their personal functions [2, c. 28]. Personality-oriented learning is learning that focuses on the personality and self-esteem of the child: first reveals the subjective experience of each, and then consistent with the content of education [6, c. 22].

Personally oriented educational system is based on the following starting points: the primacy of the individuality, self-esteem and personality of the child as an active carrier of subjective experiences, formed long before the influence of specially organized school education; design and implementation of the educational process requires special work of the teacher in order to identify the subjective experiences of the student; the development of the student as a person occurs not only through the mastery of normative activities, but also through constant enrichment, transformation of subjective experiences as an important source of personal development; the main effect of learning should be the development of cognitive skills through the acquisition of relevant knowledge and skills [2, c. 29].

The purpose of introducing personality-oriented technology in the educational process of children's music school is the process of psychological and pedagogical assistance to the child in the formation of its subjectivity, cultural identification, aesthetic consciousness, development of aesthetic receptivity, development of aesthetic activities.

The main tasks are: development of individual cognitive abilities of each child; identification, initiation, use and maximum «cultivation» of individual experience of the growing individual; helping the child in self-knowledge, self-determination and self-realization, rather than the formation of predetermined traits; formation of a culture of life in the individual, which gives the opportunity to productively build their daily lives, the correct definition of the life line.

In the implementation of this pedagogical condition, we took into account the basic requirements for personality-oriented technologies: educational material should include identifying the content of subjective experiences of the student, including the experience of his previous studies; presentation

of knowledge should not only expand their scope, structure, integrate, summarize the content, but also constantly transform the acquired subjective experiences of each student; in the process of learning it is necessary to constantly reconcile the subjective experiences of students with the content of acquired knowledge; active stimulation of the student to self-assessment of educational activity, the content and forms of which should provide an opportunity for self-education, self-development, self-expression; design and systematization of educational material, which allows you to choose its content, type and form during the tasks; identification and evaluation of teaching methods that the student uses independently, stably, productively; ensuring control and evaluation not only of the result, but first of all of the learning process; the educational process should ensure the construction, implementation and evaluation of learning as a subjective activity [6, c. 22].

The simplest link that creates a personality-oriented technology is a personality-oriented pedagogical situation. This is a learning situation in which the child must find meaning, adapt it to their interests, choose a creative moment and critically evaluate it. Such a task cannot be solved only at the level of knowledge and reproduction. There are no easy decisions, answers and truths. The life and way out of a certain situation is not the past and future of the student, but his present. The same lesson gives different children different cognitive and life experiences. That is why the task of the pedagogical condition defined by us is to support and form a child as a unique person, to develop his creative potential and readiness for independent cognitive activity.

The traditional method encourages students, first of all, to memorize and reproduce the educational material. Personality-oriented learning is a holistic psychological and pedagogical concept that covers various aspects of the educational process. The generalization of the results of pedagogical theory and practice makes it possible to identify the main ideas of personality-oriented learning: school is a part of life; learning is important as a process, not a result; active involvement of students in solving educational tasks; compliance of the methodology with the child's learning abilities; meeting the educational needs of each child in the classroom; pay special attention to forms of group and pair work; dominant form of educational communication – dialogue between students, pupils and teachers [3].

The development of communication skills and skills of cooperation, teaching students to learn requires a radical change and the content of the work of the teacher. Its main goal is to organize a joint solution to the problem (not to "show" and "explain" to students). We share the opinion of O. Savchenko, who notes that the main actors in the lesson should be individual children, groups and the class as a whole. The teacher becomes

an invisible conductor who listens in time, notices, corrects, supports and involves each of the performers [4]. Learning to focus on personality – is to teach children to think independently, be able to defend their opinions, ask questions and act in the world [1, c. 2–3].

The main task of personality-oriented learning in our study is to teach children to think independently, discuss, defend their opinions, ask questions, be active in acquiring new knowledge. Lessons based on personal interaction allow for an individual approach, stimulate cognitive activity of students, teach to identify ways to acquire reliable knowledge, skills and abilities. Particular attention should be paid to the fact that preparing for learning using personality-oriented technologies, it is important to analyze the content of educational material, identify types of student activities, prepare tasks based on the amount of educational material and complexity of learning. In this case, the following requirements must be met: clearly formulate cognitive tasks that motivate students to solve the problem, encourage activity, creative thinking, search for new knowledge and new ways of working; focus on the activities of students with low learning outcomes; not to create competitions for the speed of tasks; to teach students to practice self-control, self-analysis and self-assessment [3].

The main task of the teacher is to give each student the opportunity to express himself as a subject of educational and cognitive activities. In personality-oriented technologies, great importance is attached to the emotional culture of the teacher, his voice, intonation, speech. Communication and cooperation of students in the classroom – one of the basic principles of personality development in a person-centered learning system.

It is personality-oriented technologies that put the child's personality at the center of the entire school education system, providing comfortable, conflict-free and safe conditions for its development and realization of natural potentials. Accordingly, choosing the second pedagogical condition, we took into account that: the student is always the subject, not the object of learning; the main purpose of learning, in addition to the acquisition by the student of the necessary knowledge, skills and abilities – the development of his personality as a subject of social activity and relations.

On this basis, the most important pedagogical techniques in the implementation of personality-oriented technology, we considered: reliance on the subjective experience of the learner – constant updating in the learning process already gained by the student experience (I. Yakimanska); training of subjective activity – such a structure of learning, when any activity of the student is realized, acquires signs of completeness and completeness (S. Pidmazin).

Thus, in order to provide personality-oriented technology in the process of aesthetic development

of high school students in children's music school, it is important to adhere to dialogue, activity and creative nature of education aimed at supporting individual student development, giving him the necessary space for independent decision making, creativity, choice behavior. In such conditions, the personality-oriented paradigm plays a positive role in the context of the aesthetic development of children's music school students. The introduction of a person-centered approach promotes the formation of students' positive attitudes to learning, develops the ability to work in groups and independently, ensures high activity of the team, increases the effectiveness of classes, stimulates cognitive development, which are necessary conditions for aesthetic development.

REFERENCES:

1. Кравченко Г. Ю. Теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованої освіти. *Початкове навчання та виховання*. 2005. № 25. С. 2-19.
2. Освітні технології/ За заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2002. С. 25-45.
3. Підмазін С. Технологія особистісно орієнтованого уроку. *Завуч*. 2001. № 20-21. С. 29-31.
4. Савченко О. Я. Особистісно орієнтовне спілкування. Навчання і виховання учнів 3 класу. Київ : Початкова школа, 2004. С. 12-18.
5. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи. *Рідна школа*. 2000. № 9. С. 25-26
6. Якиманська І. Особистісно орієнтована система навчання. *Завуч*. 1999. №7. С. 22.

КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

CRITERION-LEVEL STRUCTURE OF READINESS OF PRIMARY PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх учителів початкової освіти – формування готовності до використання мультимедійних технологій у професійній діяльності. Визначено, що готовність до використання мультимедійних технологій в процесі дистанційного навчання у мінливих умовах сьогодення є актуальною проблемою сучасної професійної освіти. У статті визначено критерії та показники досліджуваної готовності: мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення майбутнього фахівця до спеціальної організації навчально-пізнавальної діяльності із використанням мультимедійних технологій, спрямованість на розв'язання протиріч і подолання складностей організації педагогічного процесу через доцільне застосування мультимедійних навчальних систем у роботі з молодшими школярами); змістовий (наявність знань із фахових дисциплін і психолого-педагогічних особливостей молодшого школяра, знання про мультимедійні навчальні системи, мультимедійні технології (сутність, види, форми, засоби) та вимоги щодо організації мультимедійної діяльності учнів початкових класів, знання основних закономірностей застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі початкової школи); діяльнісно-творчий (наявність педагогічно значущих умінь щодо організації навчального процесу, здатність майбутнього фахівця початкової ланки освіти обирати та створювати власні мультимедійні продукти відповідно до предмету, теми, умов проведення уроку та вікових особливостей учнів, вміння організувати навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів із застосуванням мультимедійних навчальних систем). На основі визначених критеріїв і показників, що відповідають компонентам структури досліджуваної готовності, виокремлено три рівні її сформованості: низький, середній, високий.

Ключові слова: мультимедійні технології, професійна педагогічна підготовка, майбутній учитель початкової школи, критерії, показники, рівні, діагностика.

The article is devoted to one of the current problems of training future primary school teachers, that is the formation of readiness to use multimedia technologies in professional activities. It is determined that the readiness to use multimedia technologies in the process of distance learning in the changing conditions of today is an urgent problem of modern vocational education. The article defines the criteria and indicators of the studied readiness: motivational and value criterion (positive attitude of the future specialist to the special organization of educational and cognitive activities with the use of multimedia technologies, focus on resolving contradictions and overcoming the difficulties of organizing the pedagogical process through the appropriate use of multimedia educational systems in the work with younger students); meaningful criterion (knowledge of professional disciplines, psychological and pedagogical features of junior high school students, multimedia technologies (essence, types, forms, means) and requirements for organizing multimedia activities of primary school students, knowledge of basic laws of multimedia technologies in education primary school process); activity and creative criterion (pedagogically significant skills in the organization of the educational process, the ability of future primary school specialists to choose and create their own multimedia products according to the subject, topic, lesson conditions and age characteristics of students, ability to organize educational activities of junior students using multimedia learning systems). According to the defined criteria and indicators that correspond to the components of the structure of the studied readiness, three levels of its formation are distinguished: low, medium, high.

Key words: multimedia technologies, professional pedagogical training, future primary school teacher, criteria, indicators, levels, diagnosis.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.37>

Шкабаріна М.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
початкової освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного
університету імені академіка
Степана Дем'янчука

Мельничук Л.Б.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного
університету імені академіка
Степана Дем'янчука

Близнак С.В.,

викладач кафедри математичного
моделювання
Міжнародного економіко-гуманітарного
університету імені академіка
Степана Дем'янчука

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах глобального процесу інформатизації та цифровізації освіти, а також вимушеного переходу до дистанційного навчання у зв'язку із пандемією Covid-19 та воєнним станом в Україні важливого значення набуває підготовка майбутніх учителів, які зможуть ефективно здійснювати освітній процес у мінливих умовах сьогодення. У процесі дистанційного навчання, особливо у початковій школі, важливим є використання мультимедійних технологій, які допоможуть полегшити сприйняття навчального матеріалу в дистанційному та очному форматі навчання.

Зважаючи на це, нині у закладах вищої освіти необхідно здійснювати підготовку майбутніх

учителів початкової школи відповідно до сучасних тенденцій у галузі освіти, зокрема, майбутні педагоги повинні не тільки володіти навичками роботи із засобами електронного навчання, а також і вміти ефективно застосовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності. Окрім того, мультимедійні технології мають ряд переваг: надають вчителям більше інструментів для підтримки учнів; школярі стають активними учасниками освітнього процесу; вчителі, які стають експертами у використанні мультимедійних технологій у класі, можуть просувати свою кар'єру [7].

У зв'язку з цим, вважаємо актуальним визначення критеріально-рівневої структури готовності майбутніх учителів початкової школи до

використання мультимедійних технологій, з метою проведення подальшої діагностики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема вдосконалення підготовки майбутніх учителів за допомогою використання нових інформаційних технологій, мультимедійних засобів навчання привертала увагу багатьох дослідників. Зокрема, питання формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагога, перспективи та проблеми застосування мультимедійних засобів навчання були предметом наукових досліджень В. Бикова, Р. Гуревича, А. Гуржій, К. Елшир, М. Жалдака, Ю. Жук, І. Захарової, М. Кадемїї, Г. Кедровича, В. Клочко, Г. Козлакової, А. Коломійця, Ю. Машбиць, І. Підласого, Є. Полат, І. Роберт, С. Свириденка, О. Співаковського, А. Хуторського, Д. Чернілевського та ін.

Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи висвітлено у працях Н. Бібік, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що теоретичні і практичні аспекти підготовки майбутніх учителів до використання мультимедійних (цифрових, електронних) технологій постійно знаходиться у полі досліджень науковців. Низка закордонних досліджень прикладного характеру [4; 5; 6] засвідчує, що рівень технологічної готовності вчителів чи майбутніх учителів є невисоким, про це також свідчать отримані дані вітчизняних науковців [3, с. 117]. Таким чином, актуальною є проблема формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання мультимедійних технологій, а також удосконалення діагностичного інструментарію з метою вимірювання зазначеної готовності.

Мета статті полягає у визначенні критеріїв, показників та рівнів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування мультимедійних технологій навчання.

Виклад основного матеріалу. Формування готовності майбутніх учителів початкової освіти до застосування мультимедійних технологій зумовлює необхідність уточнення засобів оцінювання якісних і кількісних змін, які відбуваються в особистості студентів спеціальності 013 «Початкова освіта», щодо здатності застосовувати мультимедійні навчальні системи у своїй майбутній професійній діяльності. Такими засобами можуть бути критерії та їх показники й відповідні рівні розвитку досліджуваної готовності.

Для визначення критеріїв оцінки стану готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій у початковій школі розглянемо відповідне поняття.

Поняття «критерій» використовується в різних значеннях: у якості мірила, оцінки, суджень, ознаки достовірності або умови, як сукупність ознак.

Критерій як мірило оцінки, судження, як необхідну та достатню умову прояву або існування якогось явища чи процесу визначає З. Курлянд. Учена вважає, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не тільки її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в досліджуваному процесі або явищі [2, с. 17].

Тому будемо виходити з того, що критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію.

Критерії потрібно задати так, щоб можна було виділити рівні готовності. Критерії готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій у початковій школі включають ознаки, за допомогою яких можна виявити у майбутніх учителів початкової ланки освіти наявність або відсутність кожного з названих аспектів готовності.

У процесі диференціювання критеріїв готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій у початковій освіті було враховано такі вимоги: критерії мають розкриватися через ряд показників, прояв яких дозволить визначити більший чи менший рівень його вираженості; мають відображати динаміку вимірюваної якості в часі й просторі.

Таким чином, аналіз наукових праць став підґрунтям для розгляду готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій у початковій школі як єдності її компонентів і виділення таких критеріїв: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-творчого.

Виокремлені компоненти та критерії детерміновані наступними вимогами до організації мультимедійної діяльності майбутніх учителів: наявність мотивів, прагнення та потреби здобувати знання та передавати їх використовуючи мультимедійні навчальні системи (мультимедійних технологій), здатність до вирішення педагогічної ситуації із застосуванням мультимедійних технологій, прогнозування результатів навчання та виховання молодших школярів із застосуванням мультимедійних технологій. Їх розуміння необхідне для осягнення майбутнім учителем проблеми застосування мультимедійних технологій у початковій школі, ініціювання їх безпосереднього застосування у професійній діяльності й ефективного виховання. Формування у студентів означених умінь дозволяє їм у майбутньому стикатися із меншими складнощами під час застосування мультимедійних технологій у процесі проходження педагогічної практики і швидше включатися у цей процес. Окрім того, під час визначення критеріїв

та показників було враховано необхідний аспект мультимедійної діяльності учителя – створення мультимедійних навчальних продуктів.

Охарактеризуємо ознаки визначених критеріїв:

1) мотиваційно-ціннісний критерій дозволяє з'ясувати інтерес студента до майбутньої професійної діяльності; ставлення до учнів; спрямованість майбутнього вчителя початкових класів на застосування мультимедійних технологій у професійній діяльності, наявність мотивів, прагнення та потреб застосовувати свої знання, досвід у цьому виді роботи; прагнення постійно удосконалюватися та передавати набуті знання, використовуючи мультимедійних технологій та ММТ; високі духовні цінності;

2) когнітивний критерій – наявність знань, умінь і навичок з фахових дисциплін, а також здатність їх використовувати на практиці; знання про сутність мультимедійних технологій, особливості їх застосування у початковій школі; володіння системою знань, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності; знання про технічні особливості мультимедійних технологій та мультимедійних навчальних засобів, їх вплив на здоров'я учителя та учнів;

3) діяльнісно-творчий критерій – наявність сукупності професійних умінь та навичок, якими має володіти вчитель початкових класів для ефективної діяльності з організації мультимедійного навчання та виховання учнів, визначати оптимальні мультимедійні засоби для використання на уроці відповідно до його змісту, мети та форми проведення; створення власних мультимедійних навчальних засобів та систем; постійне їх удосконалення з метою переходу на вищий рівень педагогічної майстерності; прояв ініціативи,

самостійності, творчості в організації та проведенні уроків із застосуванням мультимедіа.

Кожний з вищезазначених критеріїв вміщує критеріальні показники, які наведені у таблиці 1.

Виділені нами критерії та показники готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій у початковій школі потребують розробки діагностичного інструментарію для оцінки їх якісних та кількісних характеристик. Для проведення такого аналізу необхідним є застосування рівневого підходу. У словнику з педагогіки термін «рівень» означає ступінь досягнення у чому-небудь [1, с. 102].

У нашому дослідженні рівень – це ступінь сформованості професійних умінь. Під рівнем сформованості готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій у початковій освіті будемо розуміти ступінь вимірювання досягнутих студентами результатів щодо оволодіння знаннями, уміннями та навичками створення і застосування мультимедійних технологій у процесі предметної підготовки і під час проходження психолого-педагогічної практики.

Тому на основі розроблених вище критеріїв та показників було визначено три рівні її сформованості: низький, середній та високий. Ці рівні характеризують готовність майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій у початковій освіті й визначають ступінь, величину цієї якості.

Низький рівень характеризується інертним ставленням майбутнього учителя початкової освіти до застосування мультимедійних технологій у педагогічній діяльності; недостатньо сформованим бажанням працювати за обраним фахом; відсутністю ціннісного ставлення до оволодіння теорією й методикою організації навчальної діяльності

Таблиця 1

Критерії та показники готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій у початковій освіті

Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	1. Позитивне ставлення до педагогічної діяльності. 2. Переконаність у доцільності використання мультимедійних технологій у навчальному процесі. 3. Спрямованість на активне застосування мультимедійних технологій у майбутній професійній діяльності.
Когнітивний	1. Наявність знань про психолого-педагогічні особливості молодшого школяра, що проявляються на занятті з використанням мультимедійних технологій. 2. Знання із фахових дисциплін та їх інтерпретації шляхом застосування мультимедійних технологій, вимог до організації мультимедійної діяльності молодших школярів. 3. Знання основних закономірностей застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі початкової школи.
Діяльнісно-творчий	1. Наявність педагогічно значущих умінь із дисциплін початкової школи щодо організації навчального процесу (констатувати, проектувати, організовувати тощо) та їх реалізація під час застосування мультимедійних технологій. 2. Здатність майбутнього фахівця початкової ланки освіти, на основі здобутих знань, умінь і навичок підбирати та створювати власні мультимедійні засоби відповідно до предмету, теми, умов проведення уроку та вікових особливостей учнів. 3. Уміння організувати навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів за мультимедійною технологією, використовуючи при цьому усю сукупність мультимедійних засобів.

молодших школярів засобами мультимедіа; низьким ступенем знань, у тому числі про навчальну мотивацію учнів початкової школи; нездатністю контролювати перебіг навчального процесу із використанням мультимедійних технологій; незнанням науково-теоретичних основ застосування мультимедійних технологій у процесі навчання учнів початкових класів; неглибокими знаннями про засоби, інструменти та способи застосування мультимедійних засобів у професійній діяльності; байдужим ставленням до самовдосконалення, яке здійснюється переважно на інтуїтивному рівні.

Середній рівень характеризується стійким професійно-пізнавальним інтересом до мультимедійних технологій, позитивним ставленням до педагогічної діяльності та оволодіння теорією й методикою навчання із використанням мультимедійних засобів; знанням науково-теоретичних передумов застосування мультимедійних технологій у стандартних навчально-виховних ситуаціях; умінням формувати позитивну навчальну мотивацію, забезпечувати комунікативний контакт із кожним учнем, контролювати успішність навчання, об'єктивно оцінювати її поточні результати, своєчасно виявляти необхідність внесення певних змін у власну діяльність із застосуванням мультимедійних технологій і коректив у навчальну роботу учнів; бажанням до самоосвіти, розширення власних знань, отримання нового досвіду з питань використання мультимедійних технологій.

Високий рівень визначається глибоким усвідомленням необхідності застосування мультимедійних технологій у професійній діяльності; здатністю доводити оточуючим необхідність застосування мультимедійних технологій у педагогічній діяльності; знаннями науково-теоретичних основ створення власних мультимедійних продуктів для початкової школи; розвиненими вміннями й навичками стимулювати молодших школярів до навчання, забезпечувати продуктивну взаємодію з кожним школярем, своєчасно виявляти і вносити зміни у власну організаторську діяльність та об'єктивно оцінювати поточні результати своєї роботи; здатністю відбирати й застосовувати на практиці оптимальні для конкретної педагогічної ситуації мультимедійні засоби; адекватністю самооцінки щодо сформованості власної готовності до застосування мультимедійних технологій у професійній діяльності.

Висновки. На етапі розвитку інформаційного суспільства на всі сфери життєдіяльності людину впевнено входять мультимедійні технології, у тому

числі і в систему освіти. Сьогодні складно уявити підготовку до занять, пошук інформації, її зберігання, систематизацію та передачу, здійснення дистанційного спілкування без мультимедійних технологій. У зв'язку з цим обов'язковим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є формування готовності до застосування мультимедійних технологій навчання у професійній діяльності.

Ефективність даного процесу залежить від створення відповідних педагогічних умов та правильно визначеного діагностичного інструментарію, що дозволить відстежити основні проблеми організації цього процесу та моніторити позитивні зміни. Таким чином, нами було обґрунтовано структурні компоненти, критерії, показники і рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування мультимедійних технологій. Виявлено й охарактеризовано зв'язки між ними.

Відповідно до логіки нашого дослідження виникає потреба у педагогічному аналізі сучасного стану використання комп'ютерних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
2. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса, 2005. 160 с.
3. Хижняк І. А., Власенко К. В., Вікторенко І. Л., Величко В. Є. Готовність майбутніх фахівців початкової освіти до застосування цифрових засобів навчання в професійній діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 86 (6). С. 106-122. <https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.3666>
4. Kostas Apostolos, Fotios Berdeklis, Alivisos Sofos. Technology Readiness and Actual Use of Greek School Network by Primary Teachers. *Research on E-Learning and ICT in Education*. Springer, Cham, 2021. S. 59-73.
5. Sholeh Maimun. Teacher's Readiness in Using Digital Technology for Learning in Samarinda City High School. *Conference: Proceedings of the 2nd International Conference on Social Science and Character Educations (ICoSSCE 2019)*. January 2020. DOI:10.2991/assehr.k.200130.064
6. Summak M. S., Bağlıbel M., Samancıoğlu M. Technology readiness of primary school teachers: A case study in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010. №2(2). С. 2671-2675.
7. Three Reasons Why Teachers Need To Use Technology in the Classroom. August 02, 2021. URL: <https://www.concordia.edu/blog/3-reasons-why-teachers-need-technology-in-the-classroom.html>

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

РІВЕНЬ ОСВІЧЕНОСТІ ГРОМАДСЬКОСТІ ТА ХАРАКТЕР ДЕМОКРАТИЧНИХ ЗМІН: ДОСВІД ПЕРЕХІДНОЇ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ THE LEVEL OF EDUCATION OF THE PUBLIC AND THE DEMOCRATIC CHANGE: THE EXPERIENCE OF THE TRANSITIONAL SLOVAK REPUBLIC

У статті піднімаються питання взаємозв'язку і взаємозалежностей між рівнем освіченості (фактично – рівнем освіти) громадян та демократичного розвитку перехідної країни. Традиційно, у соціально-гуманітарних науках підтримується така закономірність: чим більша частка громадян з вищою освітою у суспільстві, тим більш демократично орієнтованим буде це суспільство. Особливо важливим є фактор освіченості громадян у посткомуністичних країнах на початку демократичних змін, коли старі (комуністичні) ідеологічні норми не діють, а нові (демократичні) ще тільки встановлюються.

Для визначення кореляції між рівнем освіченості громадян та підтримкою демократичних змін використовуються дані прикладного дослідження Крістіана Херпфера для Словацької Республіки у 1990-их рр. Початок демократичних перетворень закладає інституційну основу для подальших успіхів чи невдач у демократичному розвитку. Словачина у 1990-их рр. продемонструвала різні варіанти підтримки демократичних змін чи ностальгії за комуністичним минулим. Демократію підтримували по-різному: 1994 р. – 77%, 1996 р. – 47%, 1998 р. – 57%. Молода словацька демократія підтримувалась переважно громадянами з вищою освітою: 1994 р. – 58% з усіх громадян, які мають вищу освіту, 1996 р. – 72% громадян з вищою освітою, 1998 р. – також 72%. За іншими соціальними індикаторами найбільше симпатиків демократичних змін серед молоді віком від 18 до 29 років та жителів великих міст. Рівень освіченості (частка осіб з вищою освітою) безпосередньо впливає на ступінь підтримки демократичних перетворень, хоча й не є визначальним. Підтримка демократії та несприйняття комуністичного минулого коливається на рівні половини чи 2/3 громадян з вищою освітою. Визначення взаємозв'язку між рівнем освіченості та підтримкою демократичних змін залишається перспективним напрямом дослідження. Особливо враховуючи підвищення рівня євроскептицизму у Словацькій Республіці в останні роки.

Ключові слова: освіченість, демократичність, громадянська освіта, транзитивне суспільство, Словацька Республіка.

The article focuses on the interdependence between the level of education of citizens and the democratic development of the country in transition. Traditionally, the social sciences and humanities support the allegation that the larger the share of citizens with tertiary degrees in society, the more democratically oriented the society. The factor of education of citizens in post-communist countries is even more significant at the initial stages of democratic changes when the old (communist) ideological norms no longer work, and new (democratic) ones are still underway. Christian Haerpfers' applied case study of the Slovak Republic in the 1990s determines the correlation between citizens' education level and their support for democratic change. Initially, democratic transformation lays institutional foundations for further democratic successes or failures. In the 1990s, Slovakia in a variety of ways supported democratic change or felt nostalgic for the communist past. Democracy was supported differently: in 1994 – 77%, in 1996 – 47%, in 1998 – 57%. Citizens with higher education predominantly supported young Slovak democracy: in 1994 – 58% of all citizens with higher education, in 1996 – 72% of citizens with higher education, and 1998 – also 72%. Other social indicators demonstrate that most proponents of democratic change are residents of large cities, aged 18 to 29. The level of education (the share of people with higher education) directly affects the degree of support for democratic change, although it is not decisive. Support for democracy and rejection of the communist past fluctuates at the level of 50% or two-thirds of citizens with higher education.

Determining the relationship between the education level and support for democratic change seems a promising area of research, especially given the recent rise in Euroscepticism in the Slovak Republic.

Key words: education level, democracy, civil education, transitive society, Slovak Republic.

УДК 323(437.6)+321.7:316.3-021.65
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.38>

Поханіч Ян,
канд. пед. наук,
викладач кафедри педагогіки
дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Україна декілька десятиріч поспіль перебуває у когорті країн, в яких проводиться широкий спектр реформ. Одним з пріоритетних напрямів й дотепер залишається освітня сфера, яка перебуває у стані перманентного реформування. Наближення української освітньої системи до європейських стандартів та поступова інтеграція України до європейського освітнього середовища нерозривно пов'язані із зміною свідомості громадян.

Адже сучасна освіта спрямована на соціалізацію цілих поколінь на основі цінностей свободи, демократії та пріоритетів громадянського суспільства. У цьому контексті доречно вивчити досвід впливу окремих соціально-освітніх факторів (рівня освіти, освіченості у молодіжному середовищі тощо) на позитивні (демократичні) зміни у суспільстві. Словацька Республіка є не тільки прикордонним сусідом України, але й країною, яка багатьма факторами пов'язана з нами. Це і складнощі інтеграції

словацької освітньої системи до європейського простору, тісні освітні та академічні білатеральні зв'язки, питання успішної академічної мобільності. Зрештою, слід говорити не тільки про сучасні напрями освітньої співпраці, але й про посткомуністичний менталітет словаків, який у 1990-их рр. був фактично тотожний моделі українського пострадянського суспільства. Більше того, можливі невдачі у розвитку громадянського суспільства та прихильність до авторитарних лідерів часто пояснюють браком освіченості пересічних громадян. Спробуємо розкрити визначену проблематику у нашому дослідженні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Частково ми вже розглядали зазначену проблематику у попередніх наукових розвідках [7]. Загалом, питання впливу освіти на громадськість чи процеси європеїзації (демократизації) є достатньо широко розкриті у вітчизняній соціальній педагогіці. Тут можна згадати універсальний практичний посібник для молоді з демократії та громадянської освіти, розроблений вітчизняним Міністерством освіти і науки та Державним інститутом сімейної і молодіжної політики у рамках програми розвитку ООН в Україні [2]. Проблематика підготовки «нового» вчителя для громадянського суспільства та демократичної України розглядається колективом провідних фахівців проблематики [6]. Окремо наголосимо на комплексних дослідженнях феномену громадянської освіти, а саме її роль як агента політичної та культурної соціалізації молоді [3] чи, загалом, роль громадянської освіти у формуванні політичної культури перехідного суспільства [8]. Звичайно, знаходимо й роботи присвячені визначенню взаємозв'язків між рівнем вищої освіти та демократії у зарубіжних країнах у педагогічній площині [1]. Останнім часом з'являється все більше досліджень «демократизації» освіти, зокрема, у працях В. Опанасюк [5], Г. Клімової [4], Г. Хоружого [9] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Словацька Республіка наразі є успішно інтегрованою до структур Європейського Союзу, у тому числі, до європейського освітнього середовища. Проте протягом 1990-их рр. у словацькому суспільстві протікали неоднозначні процеси з підтримки демократичних реформ. Для вивчення цього досвіду будемо використовувати результати емпіричних соціологічних досліджень, проведених австрійським дослідником Христіаном Херпфером [10]. **Основною метою статті** є визначення особливостей впливу рівня освіти на демократизацію суспільства у перехідній Словацькій Республіці 1990-их рр.

Виклад основного матеріалу. Словацька Республіка входить до когорти країн регіону Центральної та Східної Європи, якій успішно вдалося подолати наслідки комуністичного минулого та перейти

на рейки європейського розвитку. Це стосується й входження словацького освітнього простору до європейського середовища, що стало наслідком успішного розвитку громадянського суспільства. Освітній фактор мав би стати одним з найбільш визначальних для інсталяції демократичних норм і цінностей у перехідному словацькому суспільстві. Очевидно, чим вищий рівень освіти та частка громадян з вищою освітою, тим більш демократичним має стати суспільство. І, навпаки, незначна частина громадян з вищою освітою стереотипно мала би сприяти орієнтації на менш демократичні цінності. У випадку з посткомуністичною країною це може бути ностальгія за недавнім комуністичним минулим і несприйняття нових демократичних правил поведінки. Проте практика трансформацій у перехідних суспільствах часто пропонує різні варіації співвідношення між рівнем освіти та ступенем демократичності.

Всі ці питання стали предметом наукового зацікавлення австрійського соціолога Христіана Херпфера. Західний вчений ставив собі за мету визначити соціальні групи (вікові, освітні, професійні) у перехідному суспільстві, які підтримують нові демократії чи, навпаки, ностальгують за комуністичним минулим. Відразу відмічаємо специфіку проведеного соціологічного дослідження. По-перше, прикладне дослідження стосується когорти посткомуністичних країн Центральної та Східної Європи. По-друге, перехідні суспільства моніторяться протягом 1990-их рр., коли у посткомуністичних країнах саме складались умови для сприйняття нових демократичних умов співжиття чи зміцнювались недемократичні настрої, підкріплені тугою за «ситим» комуністичним минулим. Для визначення різних соціальних груп, які підтримують чи заперечують демократичні перетворення у транзитивних країнах К.Херпфер використовує різні соціальні індикатори – вік, стать, рівень освіти, місце проживання (сільська чи міська місцевість) [10]. Таким чином, фактор рівня освіти, а саме частка осіб з вищою освітою, безпосередньо впливає на позитивне чи негативне сприйняття нової демократії та демократичних цінностей у суспільстві.

Найбільш комплексний моніторинг перехідних посткомуністичних суспільств проводився тричі – у 1994 р., 1996 р. та 1998 р. Такий підхід дозволив у динаміці визначити особливості змін у соціальній конфігурації Словацької Республіки. Власне, специфікою Словаччини стало отримання країною незалежності, починаючи з 1993 р. та початки демократичних змін у словацькому суспільстві. Саме у ході системних трансформацій в країні та суспільстві змінювався і менталітет словацьких громадян. Кінцеві успіхи у розвитку демократії, розвитку громадянського суспільства та європейської інтеграції Словацької Республіки були б

неможливими без боротьби за демократичні ідеали у переломних 1990-их рр.

Необхідно відмітити, що перший **моніторинг 1994 р.** не дає чітких показників прихильників демократії для Словаччини. Справа у тому, що за основу оцінки рівня демократичності словаків було використано дані Чеської Республіки. Де-юре Чехія та Словаччина стали незалежними 1 січня 1993 р. Потрібно врахувати, що моніторинг за 1994 р. часткового охоплював опитування й за переломні 1992 і 1993 рр. Так чи інакше, але ми у 1994 р. для Словацької Республіки беремо за основу показник Чеської Республіки, а саме в країні нараховувалось 77% демократів [10]. Це абсолютна більшість громадян, які підтримували демократичні реформи у країні і не бажали повернення до чехословацького комуністичного минулого. Власне, цих 77% громадян слід вважати «демократами», натомість ще 23% – «недемократами». У розрізі нашої проблематики цікавими є дані з рівня освіти громадян, які підтримували демократичні зміни. Нові демократичні реформи підтримали тільки 58% словаків, які мають вищу освіту. Насправді, це один з найнижчих показників регіону, адже у Чехії аналогічний показник складає 95%, Угорщині – 76% чи у Польщі – 65%. З іншого боку, є також такі пострадянських країн: Латвія – 27%, Білорусь – 32%, Росія – 25%, а Україна – 36% [10]. Фактично Словацька Республіка продемонструвала достатньо середні показники, але розташувалась поближче до лідерів регіону. Також слід додати ще два індикатори, які десь доповнюють рівень освіти: 1) демократичні зміни підтримує більшість найбільш «перспективного» соціуму – молодь у віці 18–29 рр. (56%) та 2) переважна більшість словаків-демократів (74%) проживають у великих містах з населенням понад 100 тис. [10]. Правда, до великих міст у Словаччині (>100 000) можемо віднести рівно два, це столиця Братислава та прикордонні з Україною Кошиці.

Наступний **моніторинг 1996 р.** пропонує не лише індивідуальний показник частки демократів у Словацькій Республіці, але й засвідчує погіршення показників демократичності. Менше ніж половина словаків, а саме 47%, підтримали нові демократичні реформи. Було подолано психологічну межу легітимності нової демократії у суспільстві. Проте у порівнянні з попереднім моніторингом 1994 р. суттєво зросла кількість громадян з вищою освітою, які симпатизують демократії. 2/3 словаків, точніше, 72% підтримують демократичні цінності у суспільстві і при цьому здобули вищу освіту [10]. Ці цифри, з одного боку, свідчать про певний дисбаланс у словацькому суспільстві, адже при скороченні загальної кількості симпатиків демократії зростає частка осіб з вищою освітою, які її підтримують. З іншого боку, саме ця тенденція підтверджує кількісні зміни у словацькому суспільстві,

коли переважаюча більшість словаків з вищою освітою починають вважати себе демократами. Додаткова статистика до громадян, які симпатизують демократії: 53% з них представляють молодь у вікових рамках 18–29 рр., 68% – живуть у двох найбільших містах Словаччини [10].

Останній моніторинг у рамках дослідницької програми Кристіана Херпфера, який ми розглядаємо **датується 1998 роком**. Наприкінці 1990-их рр. словацький соціум стає більш прихильнішим до демократичних цінностей, пов'язуючи майбутнє Словацької Республіки з демократією. Тоді 57% словаків позитивно визначились до демократичних перспектив країни і заперечили повернення до недавнього комуністичного минулого [10]. Щодо частки осіб-демократів з вищою освітою, то відбулось повторення попереднього високого показника у 72%. Це свідчить про прямий зв'язок між рівнем вищої освіти та підтримкою демократичних цінностей у суспільстві. Також трохи покращилася статистика й за іншими параметрами: збільшилося молоді, яка симпатизує демократії до 55% та жителів великих міст до 73% [10]. У загальному можемо констатувати, що наприкінці 1990-их рр. у словацькому суспільстві склались сприятливі умови для поглиблення демократичних реформ і рівень освіти тут відіграв одну з найбільш суттєвих ролей.

Висновки. Рівень вищої освіти безпосередньо впливає на підтримку демократичних перетворень у перехідних суспільствах. Досвід Словацької Республіки у 1990-их рр. підтверджує, що чим більша частка у суспільстві осіб з вищою освітою, тим більшою є підтримка демократичних реформ. Для посткомуністичних суспільств важливо було подолати ностальгію за комуністичним минулим, особливо у перше десятиріччя після падіння комуністичного режиму. Ментально словаки почали змінюватись протягом 1990-их рр. Ці зміни успішно закріпились у 2004 р., коли Словацька Республіка успішно вступила до Європейського Союзу. Це стало підтвердженням домінування у словацькому суспільстві осіб з демократичним способом мислення. Відповідно до прикладних досліджень Кристіана Херпфера основи цього мислення закладались ще у 1990-их рр., коли нові демократичні перетворення підтримувались на рівні 58–72% громадян з вищою освітою. Наразі у Словаччині знову зростає рівень політичного євроскептицизму, що потребує подальшого дослідження впливу рівня освіти на європейські орієнтації у центральноєвропейських суспільствах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаренко В. Демократія та вища освіта у США: історико-педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). С. 140–146.
2. Боренько Я., Донець А. Демократія, права людини та участь молоді. Громадянська освіта для молодіжних працівників: посібник для тренерів.

118 с. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/> (дата звернення: 21.06.2022).

3. Карнаух А. Громадянська освіта як засіб формування політичної культури молоді. *Політичний менеджмент*. 2007. № 6. С. 82–88.

4. Клімова Г. П. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобальних викликів. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2021. № 1(48). С. 185–205.

5. Опанасюк В. Демократична освіта як важлива функція сучасної держави (на прикладі інтегрованого курсу з демократії для закладів вищої освіти). *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2021. Вип. 30. С. 37–48.

6. Освіта для демократичного громадянства: посіб. для підготов. вчителів з питань освіти для демократ. громадянства та освіти з прав людини / [Р. Голлоб, Е. Хаддлестон, П. Крапф та ін.] ; пер. з англ.

та адапт. Л.М. Ващенко; заг. ред.: Н.Г. Протасова. К.: НАДУ, 2009. 92 с.

7. Поханіч Я. Вплив рівня освіти на євроскептичні настрої у словацькому суспільстві. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: збірник матеріалів II міжнар. наук-метод. конф. (12–13 травня, 2022 р., Мукачево, МДУ). Мукачево: Вид-во МДУ, 2022. С. 152–154.

8. Рябов С. Г. Особливості громадянської освіти у формуванні політичної культури перехідного суспільства. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8120/Riabov_Osoblyvosti.pdf (дата звернення: 15.06.2022).

9. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти. Полтава: Дивосвіт, 2016. 382 с.

10. New Democracies Barometer (1992–1998). Center for the Study of Public Policy. URL: https://www.cspp.strath.ac.uk/catalog4_0.html (дата звернення: 01.05.2022).

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ПОЛІТИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇPOLICY FOR ENSURING THE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL ACTIVITIES
IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION: CASE OF GREAT BRITAIN

Актуальність дослідження засвідчується низкою документів щодо розвитку та інтернаціоналізації вищої освіти (ЮНЕСКО та Європейського простору вищої освіти). Основне завдання для вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти: зробити студентоцентроване навчання реальністю; сприяти постійному вдосконаленню викладання; зміцнити спроможність закладів вищої освіти та систем покращувати навчання та викладання. Світова конвенція з визнання кваліфікацій вищої освіти (2019) сприятиме міжнародній академічній мобільності та визнанню кваліфікацій вищої освіти. Пояснено термін «політика» (план дій, формулювання цілей та ідеалів, план прийнятий або запропонований урядом) та різницю між словами «efficiency» (ефективність) та «effectiveness» (результативність). Ідентифіковано три категорії, у яких національні уряди можуть створити сприятливі умови для інтернаціоналізації вищої освіти та налагодження співпраці між закладами вищої освіти: відкритість та мобільність; забезпечення якості та визнання міжнародних кваліфікацій; доступність і стабільність. Політика забезпечення ефективності освітньої діяльності у контексті інтернаціоналізації включає: підтримку урядом інтернаціоналізації вищої освіти та забезпечення сприятливого середовища для міжнародної мобільності студентів, дослідників, академічних програм та університетських досліджень; нормативно-правове середовище, яке має на меті сприяти міжнародній мобільності студентів, постачальників освіти та академічних програм. Аналіз Закону про вищу освіту та наукові дослідження (2017) та Стратегії міжнародної освіти засвідчив, що студентоцентрований підхід; маркетингова кампанія уряду щодо інтернаціоналізації вищої освіти; спільні зусилля уряду, Департаменту освіти та Департаменту міжнародної торгівлі забезпечують високу ефективність освітньої діяльності.

Ключові слова: Стратегія міжнародної освіти, вища освіта, студентоцентрований підхід, ефективність, результативність.

The relevance of the study is evidenced by a number of documents on the development and internationalization of higher education (UNESCO and the European Higher Education Area). The main tasks for higher education in the European Higher Education Area are the following: to make student-centered learning a reality; contribute to the continuous improvement of teaching; strengthen the capacity of higher education institutions and systems to improve teaching and learning. The Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education (2019) will promote international academic mobility and the recognition of qualifications for higher education. The term "policy" (action plan, formulation of goals and ideals, plan adopted or proposed by the government) and the difference between the words "efficiency" and "effectiveness" are explained. Three categories have been identified in which national governments can create favorable conditions for the internationalization of higher education and cooperation between higher education institutions: openness and mobility; quality assurance and recognition of international qualifications; access and sustainability. Policies to ensure the effectiveness of educational activities in the context of internationalization include: government support for the internationalization of higher education and the provision of an enabling environment for the international mobility of students, researchers, academic programs and university research; a regulatory environment that aims to promote the international mobility of students, education providers and academic programs. An analysis of the Act on Higher Education and Research (2017) and the International Education Strategy showed that the student-centered approach; the government's marketing campaign for the internationalization of higher education; the joint efforts of the Government, the Department of Education and the Department of International Trade ensure the high efficiency of educational activities.

Key words: International education strategy, higher education, student-centered approach, efficiency, effectiveness.

УДК 37.014.5/378.11(410)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.39>

Дебич М.А.,

докт. пед. наук, доцент, с.н.с.,
завідувач відділу забезпечення
якості вищої освіти

Інституту вищої освіти Національної
академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність дослідження політики щодо забезпечення ефективності освітньої діяльності у контексті інтернаціоналізації засвідчується низкою документів ЮНЕСКО та Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) щодо розвитку вищої освіти та інтернаціоналізації. У передмові доповіді Міжнародної комісії з перспектив освіти «Спільне переосмислення наших перспектив: нова соціальна угода

в інтересах освіти» підкреслено міжнародний вимір освіти оскільки «вона зв'язує людей з усім світом і одного з одним, відкриває перед ними нові можливості та розвиває здібності до діалогу та дій» [18, с. 1]. Світова конвенція з визнання кваліфікацій вищої освіти, ухвалена у 2019 р. на 40-й сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, сприятиме міжнародній академічній мобільності та визнанню кваліфікацій вищої освіти. Міністри, відповідальні

за вищу освіту країн ЄПВО, підтримали Світову конвенцію і зобов'язалися швидко її ратифікувати заради сприяння чесному визнанню кваліфікацій і періодів навчання з-поза меж ЄПВО, використовуючи критерії оцінювання і звіти, що відповідають принципам Лісабонської конвенції [6].

У Паризькому комюніке (2018) міністри, відповідальні за вищу освіту, оголосили про «співпрацю в інноваційному навчанні та практиці викладання». У Римському комюніке (2020) прийнято «Рекомендації для національної/урядової підтримки/дії для покращення навчання і викладання у вищій освіті в ЄПВО» [4]. Міністрам та національним органам влади пропонуються ці рекомендації щодо дій, спрямованих на зміцнення співпраці та партнерства всередині та між європейськими системами вищої освіти. Зокрема, органи влади, відповідальні за вищу освіту, повинні взяти на себе зобов'язання: зробити студентоцентроване навчання реальністю; сприяти постійному вдосконаленню викладання; зміцнити спроможність закладів вищої освіти та систем покращувати навчання та викладання. У документі визначено шляхи досягнення цих цілей [15].

Велика Британія пропонує освіту світового рівня та масштабно представлена на міжнародному ринку освітніх послуг. Університети Великої Британії є одними з найпрестижніших у світі. У Шанхайському рейтингу представлено 115 університетів, 8 з них увійшли до 100 найкращих (Shanghai Ranking 2021). Саме тому політика забезпечення ефективності вищої освіти Великої Британії у контексті інтернаціоналізації є цікавою для дослідження [16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні "The shape of global higher education: national policies framework for international engagement" проаналізовано національну політику щодо міжнародної вищої освіти у 26 країнах. Національні документи та стратегії оцінювалися у трьох категоріях на основі індексу, який складався із 37 якісних показників [10].

У цьому дослідженні визначено три категорії, у яких національні уряди можуть створити сприятливі умови для інтернаціоналізації та налагодження співпраці між закладами вищої освіти:

1. Відкритість системи освіти, що вимірюється через прихильність уряду до інтернаціоналізації та забезпечення сприятливого середовища для міжнародної мобільності студентів, дослідників, академічних програм та університетських досліджень.
2. Нормативно-правове середовище, яке має на меті сприяти міжнародній мобільності студентів, постачальників освіти та академічних програм. Це проявляється через практику забезпечення якості вищої освіти (вітчизняної та зарубіжної) та визнання міжнародних кваліфікацій.
3. Політика рівноправного доступу, сталого

розвитку з використанням існуючої інфраструктури та фінансування для сприяння академічній мобільності, міжнародному співробітництву у галузі досліджень [10, с. 5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У цілому, інтернаціоналізація вищої освіти Великої Британії досліджена науковцями та у працях автора. Однак, вплив інтернаціоналізації на ефективність освітньої діяльності потребує подальшого дослідження.

Мета статті. Мета статті – ідентифікувати фактори, які сприяють забезпеченню ефективності освітньої діяльності у контексті інтернаціоналізації у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, слід зауважити, що «політика» трактується по-різному у різних словниках [2, с. 51–52]. У цьому дослідженні використано значення слова «політика» з Oxford Student's Dictionary of Current English: 1) план дій, формулювання цілей та ідеалів, наприклад, план прийнятий або запропонований урядом, політичною партією, бізнес компанією [9]. Отже, *політика* має як ідеологічний елемент (загальні цілі, набір керівних ідей), так і практичний елемент (план дій, що впливають на конкретні рішення).

Слід також розрізняти слова «efficiency» та «effectiveness», які часто перекладають українською мовою як ефективність. У словнику термінів сфери управління кадровими ресурсами у державному секторі (виданий українською та англійською мовами) [1; 7] надано таке пояснення: ефективність (efficiency) – результати, досягнуті окремими особами чи організаціями на основі використаних ресурсів; результативність (effectiveness) – ступінь досягнення бажаної мети. Ефективність – це робити речі правильно, тоді як результативність – це робити правильні речі [1, с. 11]. Показник ефективності – оцінка вимірювання прогресу особи у процесі досягнення певної мети або результату. Показники ефективності (часто також називають ключові показники ефективності або КПЕ) впливають з цілей роботи [1, с. 23]. У документі Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED 2011) «освітня діяльність – цілеспрямована діяльність, пов'язана певною формою спілкування, покликана забезпечити навчання» [13, с. 7]. Аналіз ключових слів теми дослідження уможливив сформулювати визначення терміна *ефективність освітньої діяльності у контексті інтернаціоналізації* як співвідношення між результатами інтеграції міжнародного, інтеркультурного вимірів у цілі, функції та надання вищої освіти та ресурсами (кадровими та фінансовими), які зумовили досягнення цих результатів [2, с. 53].

Таким чином, розглянемо політику уряду Великої Британії для створення сприятливих умов для інтернаціоналізації вищої освіти та налагодження

співпраці між закладами вищої освіти, які сприяють ефективності освітньої діяльності.

Закон про вищу освіту та наукові дослідження (2017) року вніс низку фундаментальних змін, які торкаються постачальників вищої освіти та досліджень. Найбільш резонансною реформою у Законі є створення Офісу для студентів та позавідомчого державного органу Дослідження й інновації Сполученого Королівства замість Ради з фінансування вищої освіти Англії [8].

Таким чином, Офіс для студентів ставить студента в центр усього, що він робить; відкриває ринок вищої освіти для нових постачальників; посилює конкуренцію та потенційні інновації. Він також надає повноваження присуджувати ступінь, сприяючи виходу на ринок нових постачальників вищої освіти та розширюючи вибір студентів, інновації та конкуренцію. Закон дозволяє Офісу для студентів встановлювати умови реєстрації; він також може накладати особливі умови на окремі установи. Установи повинні знати, як вони можуть пом'якшити реєстраційні ризики. Офіс для студентів регулює дії, які необхідно вжити у разі порушення відповідності. Можуть бути примусові дії та санкції, починаючи від скасування реєстрації до призупинення або накладення штрафів. Закон надає установам право подавати апеляцію до Трибуналу першого рівня, якщо виникає питання, пов'язане з якістю вищої освіти та анулюванням повноважень щодо присудження ступеню чи звання [17].

Інший документ, який керує інтернаціоналізацією вищої освіти, є Стратегія міжнародної освіти [14]. У її основі лежить прагнення до 2030 року збільшити вартість експорту англійської освіти до 35 мільярдів фунтів стерлінгів на рік, а також збільшити кількість міжнародних студентів вищої освіти, які навчаються у Великій Британії, до 600 000. Експорт, пов'язаний з освітою, є важливим економічним внеском, який приніс майже 20 мільярдів фунтів стерлінгів у 2016 році. Сюди входить понад 1,8 мільярда фунтів стерлінгів, отриманих завдяки транснаціональній освітній діяльності, що на 73% більше, ніж у 2010 році в поточних цінах. Щоб підтримати впровадження Стратегії, було запропоновано виконати 5 ключових заходів [14]: 1. Призначити керівника з питань міжнародної освіти. 2. Надавати інформацію про освітні пропозиції міжнародній аудиторії у повному обсязі, починаючи з ранніх років і закінчуючи вищою освітою. 3. Продовжувати створювати сприятливе середовище для іноземних студентів і розвивати конкурентоспроможні пропозиції. 4. Підтримати Консультативну групу сектору освіти, яку спільно очолюють міністри Департаменту міжнародної торгівлі та Департаменту освіти, як партнерство з урядом і сектором, для реалізації цієї стратегії, визначення нових можливостей та спільної роботи над

вирішенням проблем. 5. Покращити методологію збору статистичних даних.

Відповідно до цих завдань, призначено керівника з питань міжнародної освіти «для збільшення кількості іноземних студентів у Великій Британії, відкриття міжнародних можливостей, розвитку міцного міжнародного партнерства на нових і усталених ринках та допомоги в боротьбі з проблемами та бар'єрами» [5].

Кампанія GREAT підвищує репутацію Великої Британії на світовій арені з моменту її заснування в 2011 році. За останнє десятиліття ця кампанія працює в 145 країнах, пропагуючи інновації та співпрацю. Кампанія GREAT – це найамбітніша міжнародна маркетингова кампанія уряду Великої Британії на сьогоднішній день, яка створює робочі місця та розвиває країну, представляючи світові найкраще зі Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії [3].

Слід зазначити, що Велика Британія є європейським лідером щодо кількості іноземних студентів. З понад 5,6 млн міжнародних студентів (2020) у Великій Британії навчалось 10%. Іноземні студенти, як відсоток від загальної кількості здобувачів вищої освіти, становлять 22,3%. У Великій Британії навчаються студенти з таких країн: Китай (129 045); США (30 650); Індія (27 915); Німеччина (18 405); та Франції (18 230) [12]. У 2021 році у Великій Британії навчалось 1 778 795 вітчизняних студентів і 601 205 іноземних студентів [11].

Висновки. Отже, вища освіта Великої Британії приносить економічний дохід та створює позитивний імідж країни у світі. Створення Офісу для студентів підкреслило студентоцентричний підхід, зробивши студента суб'єктом освітнього процесу. Політика забезпечення ефективності освітньої діяльності у контексті інтернаціоналізації включає: підтримку урядом інтернаціоналізації вищої освіти та забезпечення сприятливого середовища для міжнародної мобільності студентів, дослідників, академічних програм та університетських досліджень; нормативно-правове середовище, яке має на меті сприяти міжнародній мобільності студентів, постачальників освіти та академічних програм.

Запровадження Стратегії міжнародної вищої освіти Великої Британії сприяє залученню іноземних студентів. Аналіз Закону та Стратегії засвідчив, що основними факторами, які забезпечують високу ефективність освітньої діяльності у контексті інтернаціоналізації є: студентоцентричний підхід; маркетингова кампанія уряду щодо інтернаціоналізації вищої освіти; спільні зусилля уряду, Департаменту освіти та Департаменту міжнародної торгівлі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Словник термінів сфери управління кадровими ресурсами у державному секторі. 2021.

36 с. URL: https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/2021/4/pdf/210401-bi-gloss-hrm-ps-uk.pdf.

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. About the GREAT Campaign. URL: <https://www.greatcampaign.com/about>.

4. Annex III to the Rome Ministerial Communiqué Recommendations to national authorities for the enhancement of European higher education learning and teaching. 2020. 3 p. URL: http://www.ehea.info/Upload/BFUG_DE_UK_73_9_c_Recommendations_for_Learning_and_Teaching.pdf.

5. First UK 'international education champion' appointed. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200608091324725>

6. Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education. 2020. 98 p. URL: <https://en.unesco.org/themes/higher-education/recognition-qualifications/global-convention>.

7. Glossary of Human Resource Management in the Public Sector. 2021. 36 p. URL: https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/2021/4/pdf/210401-bi-gloss-hrm-ps-en.pdf.

8. Higher Education and Research Act 2017. URL: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/pdfs/ukpga_20170029_en.pdf

9. Hornby A.S. Oxford Student's Dictionary of Current English. Oxford University Press, 1984. 770 p.

10. Ilieva J., Peak M. The shape of global higher education: national policies framework for international engagement. Emerging themes. 2016. 24 p. URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/f310_tne_international_higher_education_report_final_v2_web.pdf.

11. Institute of International Education Project Atlas 2021. United-Kingdom. URL: <https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/United-Kingdom>.

12. Institute of International Education Project Atlas Infographics 2020. Mobility trend. URL: <https://iie.widen.net/s/g2bqxwkwqv/project-atlas-infographics-2020>.

13. International Standard Classification of Education ISCED 2011. 88 p. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.

14. International Education Strategy: global potential, global growth. Policy paper. 2021 URL: <https://www.gov.uk/government/publications/international-education-strategy-global-potential-global-growth/international-education-strategy-global-potential-global-growth>.

15. Rome Ministerial Communiqué 19 November 2020. URL: <https://erasmusplus.org.ua/novyny/3131-bologna-conference-in-rome-19-nov-2020.html>.

16. Shanghai Ranking 2021. The United Kingdom. URL: <http://www.shanghairanking.com/institution?name=&r=United%20Kingdom>.

17. The Higher Education and Research Act 2017: Issues and Implications. URL: <https://www.penningtonslaw.com/news-publications/latest-news/2018/the-higher-education-and-research-act-2017-issues-and-implications>.

18. The Reimagining our futures together: A new social contract for education. URL: <https://joserobertoafonso.com.br/wp-content/uploads/2021/11/379707eng.pdf>.

ВИЩА ШКОЛА УКРАЇНИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ HIGHER SCHOOL OF UKRAINE IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

Із введенням в дію Закону України «Про вищу освіту», укладенням Україною угоди про Асоціацію з Європейським Союзом та приєднанням до Болонської декларації вітчизняна вища школа фактично стала присутньою в Європейському просторі вищої освіти. Це дало можливість доступу українських університетів до європейських освітніх і наукових програм, участі в міжнародних академічних рейтингах, заявити про себе на міжнародному ринку освітніх послуг. Активною стала участь вітчизняних закладів вищої освіти у європейських академічних програмах, у тому числі в програмі ЄС з кредитної мобільності Еразмус+. Встановлено, що маючи позитивну динаміку участі у програмі, важливим є залучення нових учасників з нашої сторони до конкурсів у проєктах з мобільності, адже значна частина вітчизняних університетів ще не бере в них участі. Аналіз результатів участі українських університетів у світових академічних рейтингах свідчить про достатньо слабкі їх міжнародні позиції. Головною причиною є низький рівень оцінки міжнародними експертами результатів наукової роботи і ефективності публікаційної діяльності, що може свідчити про слабкість дослідницької бази вітчизняних університетів, недоліки в організації наукової роботи, відсутність серйозних замовлень та необхідного фінансування. В процесі дослідження окреслилась група провідних вітчизняних закладів вищої освіти, які багато років поспіль беруть активну участь в освітніх програмах ЄС, присутні в міжнародних академічних рейтингах, що може стати базою створення дослідницьких університетів. Українська вища школа є активним учасником процесу академічної мобільності, яка здійснюється через відтік української молоді на навчання в європейські університети та надання послуг з отримання вищої освіти нашими університетами здобувачам здебільшого із країн Азії та Африки. При цьому існує реальна небезпека втрати вітчизняними закладами вищої освіти майбутніх українських студентів із-за академічної еміграції в університети більш благополучних європейських країн. Слід зауважити, що характер, динаміка і результати міжнародних освітніх процесів у сфері вищої освіти можуть суттєво змінитись в найближчій перспективі у зв'язку із втратами, які понесла українська вища школа в результаті агресії проти України з боку РФ. Для їх відновлення знадобляться багаторічні зусилля держави, науково-педагогічних колективів та усього громадянського суспільства.

Ключові слова: академічний рейтинг, вища освіта, інтеграція, мобільність, модернізація, освітній простір, реформування, ринок.

With the entry into force of the Law of Ukraine "On Higher Education", Ukraine's conclusion of the Association Agreement with the European Union and accession to the Bologna Declaration, domestic higher education was actually present in the European Higher Education Area. This gave Ukrainian universities access to European educational and research programs, participation in international academic rankings, and proving themselves in the international market of educational services. The participation of domestic higher education institutions in European academic programs, including the EU's Erasmus + credit mobility program, has become more active. It is established that having a positive dynamics of participation in the program, it is important to attract new participants from our side to competitions in new mobility projects, because a significant part of domestic universities do not yet participate in them. Analysis of the results of the participation of Ukrainian universities in world academic rankings shows a rather weak international position. The main reason is the low level of evaluation by international experts of the results of scientific work and the effectiveness of publishing activities, which may indicate the weakness of the research base of domestic universities, shortcomings in the organization of scientific work, lack of serious orders and necessary funding. The study identified a group of leading domestic higher education institutions that have been actively involved in EU educational programs for many years, are present in international academic rankings, which could be the basis for the creation of research universities. Ukrainian higher education is an active participant in the process of academic migration, which is carried out through the outflow of Ukrainian youth to study in European universities and provide higher education services by our universities to applicants mainly from Asia and Africa. At the same time, there is a real danger that future Ukrainian students will lose future Ukrainian students due to academic emigration to universities in more prosperous European countries. It should be noted that the nature, dynamics and results of international educational processes in the field of higher education may change significantly in the future due to the losses suffered by Ukrainian higher education as a result of aggression against Ukraine by Russia. Their restoration will require many years of efforts by the state, scientific and pedagogical teams and the entire civil society.

Key words: academic rating, higher education, integration, mobility, modernization, educational space, reform, market.

УДК 378:37.014.5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.40>

Погребняк В.П.,
канд. техн. наук, професор,
ст. наук. співробітник
Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти»

Дашковська О.В.,
канд. хім. наук, доцент,
ст. наук. співробітник
Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти»

Мельник О.М.,
канд. пед. наук,
ст. наук. співробітник, начальник відділу
Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Закон України «Про вищу освіту» (далі Закон) [1], активізував реформування вітчизняної вищої школи та інтеграційні процеси, а укладення Україною угоди про Асоціацію з Європейським Союзом [2], приєднання до Болонської декларації [3] і Європейської зони вищої освіти (European Higher Education Area (EHEA)) означили фактичне

входження України в Європейський простір вищої освіти (ЄПВО). Це задало напрямки реформування закладів вищої освіти, необхідність вітчизняної вищої освіти відповідати європейським критеріям організації освітнього процесу та стандартам якості.

Важливими процесами, механізмами і нормами, що сприяють суттєвому підвищенню якості

вищої освіти, можливість користування якими отримала українська вища школа, є співпраця між системами і закладами вищої освіти різних країн, участь в європейських освітніх і наукових програмах, програмах мобільності учасників освітнього процесу. Вкрай необхідною є посилення присутності України на міжнародному ринку освітніх послуг, розширення участі та досягнення вітчизняними університетами високих показників у світових академічних рейтингах. Проблема полягає в ефективному використанні отриманих можливостей.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Дослідження проблем міжнародного співробітництва в галузі вищої освіти, обґрунтування важливості міжнародних зв'язків між університетами в процесах модернізації національної системи вищої освіти та її інтеграції в ЄПВО проводились низкою вчених, науковців і фахівців у сфері організації та розвитку освіти в Україні. В монографічному дослідженні Тетяни Антонюк проаналізована і описана достатньо розгорнута і повна нормативно-правова база забезпечення євроінтеграційних процесів у освітній сфері, яка була створена в Україні до 2014 року, та досліджено досвід окремих університетів у організації міжнародного співробітництва, участі в європейських проектах та програмах. Василь Кремень – Президент Національної академії педагогічних наук України, зазначаючи поступову інтеграцію вітчизняної вищої освіти і науки в міжнародний освітній простір, підкреслює зростаючу залежність будь-якої країни від загальнолюдського прогресу, розглядає міжнародне співробітництво в галузі освіти і науки як важливу умову динамічного розвитку системи вищої освіти України та держави в цілому.

Дослідники Володимир Луговий, Олена Слюсаренко, Жанна Таланова, аналізуючи просування вітчизняної вищої освіти в міжнародний освітній простір, підкреслюють ключову роль Національної рамки кваліфікацій в інтеграційному процесі. Кількісні показники, які характеризують сучасний стан участі українських закладів вищої освіти (далі ЗВО) в європейських освітніх процесах і програмах, приводяться у щорічних звітах НАЗЯВО та міжнародних освітніх офісів в Україні. У той же час, ще недостатньо досліджено вплив таких факторів, як участь українських університетів у програмах мобільності, міжнародному ринку освітніх послуг та світових академічних рейтингах на конкурентне інтегрування вітчизняної вищої освіти в європейський освітній простір.

Мета статті полягає в оцінці участі українських університетів в європейських програмах мобільності, міжнародному ринку послуг у галузі вищої освіти та світових академічних рейтингах як комплексу важливих факторів, що впливають на підвищення якості вітчизняної вищої освіти, визначають

її роль, місце та конкурентоспроможність в міжнародному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Вища освіта є одним із головних чинників зростання якості людського капіталу, джерелом нових ідей, запорукою динамічного розвитку економіки і суспільства. Щоб українська вища школа ефективно виконувала ці важливі завдання в сучасних умовах, постала необхідність її реформування і оновлення з урахуванням європейських і світових тенденцій на ринку освітніх послуг та ринку праці. В Україні це проходить під впливом інтеграційних процесів, що відбуваються в Європі, та глобальних викликів, які охоплюють усі сфери соціально-економічного життя, у тому числі вищу освіту. Інтеграція української вищої освіти в європейське освітнє середовище може стати вагомим фактором підвищення її якості, стимулом щоб стати самодостатньою і конкурентною в європейському просторі вищої освіти. При цьому слід мати на увазі та враховувати деякі особливості, які супроводжують інтеграційні процеси. В першу чергу це відкритість вітчизняного простору вищої освіти і ринку освітніх послуг, що може зробити їх вразливими для більш відомих і престижних закордонних університетів.

Важливими і ефективними процесами, через які реалізується основна ціль ЄПВО – суттєве підвищення конкурентоспроможності вищої освіти і науки європейських країн, співпраця між освітніми системами, закладами вищої освіти, активна участь в міжнародних освітніх програмах мобільності та досягнення високих показників у світових академічних рейтингах. Проаналізуємо участь вітчизняної вищої школи у цих процесах і оцінимо її результати.

Вітчизняна вища школа: участь в процесах академічної мобільності та міжнародному ринку освітніх послуг (академічна міграція). До 2014 року в Україні уже була створена достатньо повна нормативно-правова база, орієнтована на забезпечення євроінтеграційних процесів у освітній сфері, яка детально проаналізована і описана в монографічному дослідженні [4]. Процес забезпечення академічної мобільності унормований Положенням про порядок реалізації права на академічну мобільність [5], згідно з яким право на академічну мобільність здійснюється на підставі міжнародних договорів, проектів та програм про співробітництво в галузі освіти і науки між урядами, вітчизняними та іноземними закладами вищої освіти (науковими установами), а також з власної ініціативи учасника освітнього процесу на підставі індивідуального запрошення. Цілі, завдання та загальні правила забезпечення і реалізації права на академічну мобільність повинні відповідати основним принципам Болонської декларації.

Кредитна академічна мобільність. Найбільш поширеною і популярною із європейських

освітніх програм для українських ЗВО стала кредитна програма ЄС Еразмус Мундус (Erasmus Mundus) (далі Програма). Запроваджена в 1987 році, вона була першим кроком до інтернаціоналізації вищої освіти в Європі. Її метою було розширення обсягів мобільності студентів та викладачів у країнах ЄС, розвиток багатосторонньої кооперації між університетами, поглиблення співпраці між університетами та підприємствами, обмін інноваційними освітніми технологіями. З 2004 року Програма стала доступною для України і набула популярності серед українських університетів. Нині вона реалізується з урахуванням положень угоди про Асоціацію між Україною та ЄС. Як і у попередній період, так і протягом 2014-2020 років українські ЗВО були активними учасниками Програми у сферах міжнародної академічної мобільності, співпраці між університетами, європейських студій та інших напрямів. За результатами конкурсів 2015-2020 років з напрямку Міжнародна (кредитна) мобільність з поданих 2522 проєктів було підтримано 1889 проєктів за участі 227 українських університетів на загальну суму грантових коштів у 54327000 євро. За шість років 11532 студентів та аспірантів навчались і понад 5,6 тисяч науково-педагогічних працівників викладали чи підвищували кваліфікацію в Європі на основі угод, які реалізують європейські університети спільно з українськими. Відповідно 5474 стипендіатів з Європи відвідали Україну для навчання чи викладання. Всього 26558 студентів, аспірантів і викладачів України і Європи взяли участь в академічних обмінах (таблиця 1).

По закінченню програми студенти повертаються до своїх університетів та отримують українські дипломи про вищу освіту.

Серед країн-членів Програми, які найактивніше співпрацювали з Україною, це Польща, Німеччина, Литва, Румунія та Іспанія. Шість найактивніших українських університетів–партнерів: Київський

національний університет імені Тараса Шевченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національний університет «Львівська політехніка», Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Національний університет «Кієво-Могилянська академія». Для порівняння, у 2007-2013 роках за Програмою у співпраці з 26 європейськими університетами було реалізовано понад 1800 обмінів студентів, аспірантів і працівників українських університетів [6]. У березні 2021 року була затверджена чергова семирічна програма «Erasmus+» (2021-2027), опублікована Річна робоча програма та оголошені конкурси на 2021 рік. Бюджет нової програми складає понад 28 млрд євро, що у двічі перевищує бюджет «Erasmus+» (2014-2020). Важливим завданням для української сторони є залучення до проєктів нових учасників, враховуючи, що значна кількість вітчизняних університетів ще не бере в них участі.

Міжнародний ринок освітніх послуг у сфері вищої освіти (освітня міграція). Загальну ситуацію на європейському ринку з надання послуг з вищої освіти характеризують дані ЮНЕСКО, яка у 2017 році за результатами аналізу показників «відтоку» та «притоку» студентів на навчання з однієї країни до іншої вивела коефіцієнт «вихідної» мобільності різних країн.

В Україні він на той час складав 4,7, у Польщі, до якої виїжджає біля 50 відсотків усіх українських студентів, що навчаються за кордоном, – 1,6, у Швеції – 3,9, в цілому у Європі – від 1 до 4. Іншою склалась ситуація у пострадянських країнах: у Білорусі, Вірменії показник «вихідної» мобільності був 5,7 (понад 50 відсотків студентів виїжджали навчатись у Росію), у Грузії – 7,9 (більше всього студентів навчалось в Україні), в Узбекистані – 12,4, у Казахстані – 13,5 (абсолютна

Таблиця 1

Динаміка академічної мобільності за програмою Еразмус+

Показники	Роки						
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	за 6 років
Подано пропозицій щодо участі в програмі	299	317	394	414	479	619	2522
Підтримано проєктів	161	214	268	272	407	567	1889
Іноземних партнерів	330	332	332	332	331	332	
Українських університетів у програмі	103	127	156	180	180	190	
Загальна кількість студентів та аспірантів у програмі	2160	2370	2711	3044	2816	3905	17006
з України до Європи	1777	1684	1815	2010	1796	2145	11532
з Європи в Україну	383	686	896	1034	1020	1455	5474
Загальна кількість працівників у програмі	891	1315	1563	1800	1657	2286	9552
з України до Європи	645	814	930	1041	944	1259	5633
з Європи в Україну	246	501	633	759	713	1027	3919

більшість навчається в Росії). У Росії цей показник становив 1,0 і навчалися російські студенти переважно у Німеччині. Загалом, тренд освітньої міграції полягає у тому, що у більш економічно розвинених країнах освітня еміграція є меншою.

Українські студенти за кордоном.

У 2016/2017 навчальному році у закордонних університетах навчалися понад 77 тисяч українських громадян, що складало близько 8 відсотків від загальної кількості студентів денної форми навчання вітчизняних університетів. Найбільше наших земляків навчається в Польщі, Росії, Німеччині, Канаді, Чехії, Італії, США, Іспанії, Австрії, Франції та Словаччині. У цих країнах навчається понад 90 відсотків усіх українських студентів за кордоном. Загалом ці країни протягом останніх десяти років майже утричі (з 24104 осіб у 2011 році до 77424 осіб у 2020 році) наростили кількість студентів із України. Характерною ознакою процесу міграції наших співвітчизників для навчання за кордоном є занадто мала частка тих, хто виїжджає за програмами академічної мобільності, переважна більшість їде за кордон за власної ініціативи та запрошеннями приймаючої сторони. Із понад 77 тисяч українців, які навчаються за кордоном, лише приблизно 3 тисячі осіб (3,7 відсотки) – це учасники програм академічної мобільності, які після закінчення навчання повертаються на Батьківщину та отримують вітчизняні документи про вищу освіту. Що стосується решти академічних мігрантів з України, то результати опитування тих, хто навчається у Польщі (а їх більше 30 тисяч) свідчать, що лише 9 відсотків із них планує повернутись в Україну, 28 відсотків – залишитись у Польщі, ще 29 відсотків – переїхати до іншої країни ЄС [7]. В умовах ринкових відносин у сфері вищої освіти Україна може понести втрати за рахунок відтоку здобувачів вищої освіти до більш престижних європейських університетів.

Іноземні студенти в Україні. За даними Українського державного центру міжнародної освіти [8] у 2018 році в Україні навчалось 66310 іноземних студентів. За 2018 рік їх кількість зросла на 10 тисяч осіб і становила більше 75 тисяч. Переважно це представники Індії, Азербайджану, Марокко, Туркменістану, Нігерії, Єгипту, Китаю, Туреччини, Ізраїлю та Узбекистану. За даними Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти в 2019 році в українських університетах уже навчалось 75605 іноземних студентів зі 154 країн світу. З них понад 66 тисяч перебувало на основному навчанні, 7270 осіб займаються мовною підготовкою, 1480 – здобували післядипломну освіту, 695 – аспірантів і докторантів. В 2020 році кількість іноземних студентів збільшилась до 80470 осіб з аналогічним попередньому розкладом здобувачів за формами освіти. Для цього виду академічної міграції теж характерним

є надто великий розрив між кількістю здобувачів, які перебувають в нашій країні за програмами академічної мобільності (2 відсотки) і кількістю тих іноземців, для яких українські університети стали основним місцем здобуття вищої освіти (87 відсотків) Перша група – це представники країн ЄС з розвинутою практикою академічної мобільності, друга – це громадяни азійських і африканських країн, які не можуть скористатись програмами ЄС і обирають дешевшу українську вищу освіту, часто використовуючи навчання в наших університетах як можливість потрапити в європейські.

Вітчизняні університети в міжнародних академічних рейтингах. Попередньо приведемо як приклад параметри «віртуального» університету, показники якого узагальнені за такими країнами, як США, Канада, Велика Британія, Японія, Південна Корея і Австралія. Він мав би майже 350-річну історію, 27 тисяч студентів, з яких 15–21 відсотків докторанти, 17–20 відсотків іноземні студенти, переважно докторанти. Річний бюджет такого університету 1,7 мільярда доларів США, третина якого спрямовується на наукові дослідження і розробки, 6-7 відсотків - на бібліотеку з 11-мільйонним фондом та інше інформаційне забезпечення. У провідному світовому рейтингу такий університет зайняв би 27-ме місце. Будь-який провідний вітчизняний університет набагато скромніший, але з урахуванням того, що за даними ЮНЕСКО у світі налічується понад 25 тисяч закладів вищої освіти, то присутність наших університетів навіть у другій половині топ-1000 міжнародних рейтингів можна вважати успіхом.

Щорічний академічний рейтинг університетів світу (Academic Ranking of World Universities, ARWU, відомий як Шанхайський) з 2003 року публікує список 1000 провідних університетів світу на основі таких об'єктивних даних: кількість випускників та співробітників-лауреатів Нобелівської премії чи премії Філдса; кількість найбільш цитованих науковців; кількість статей, опублікованих в журналах «Nature» і «Science»; кількість статей, включених до провідних наукометричних баз; середнє академічне навантаження на одного викладача. Рейтинг, характерний своєю науково-дослідницькою спрямованістю, стабільністю результатів і складається за результатами дослідження показників понад двох тисяч університетів світу. У 2021 році першу позицію в дев'ятнадцятому раз посів Гарвардський університет. До першої п'ятірки увійшли також Стенфордський і Кембриджський університети, Массачусетський технологічний інститут та Каліфорнійський університет в Берклі. Серед 20 країн – 16 американських університетів, три британські: Кембридж, Оксфорд і Університетський коледж Лондона та один французький університет Париж-Сакле. У список тисячі провідних університетів світу за

даними ARWU заклади вищої освіти України не потрапляли [9].

Світовий рейтинг університетів The Times Higher Education World University Rankings, більш ніж Шанхайський орієнтований на основні завдання закладу вищої освіти – навчати, досліджувати, обмінюватися знаннями та розвивати міжнародне співробітництво. Проте і в ньому при оцінюванні перевага надається науковим дослідженням. Про це свідчать критерії, за якими оцінюють університети: навчальний процес – 30 відсотків; наукові дослідження – 30 відсотків; міжнародне визнання – 7,5 відсотка; взаємодія з бізнесом – 2,5 відсотка [10]. У 2019 році шість українських закладів вищої освіти були в Times-рейтингу, зайнявши місця нижче 800-го. Це Національний університет «Львівська політехніка», Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут", Сумський державний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. У 2022 році уже десять вітчизняних університетів потрапили до цього рейтингу. Список минулого року доповнили: Харківський національний університет радіоелектроніки – 1001-1200 місце, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, зайнявши місця в групі 1201-1300. Слід відзначити незначне зростання як кількісних, так і якісних рейтингових показників наших університетів при відносно малій їх кількості у рейтингу.

Міжнародний рейтинг QS World University Rankings вважається одним з найбільш авторитетних у світі поряд із ARWU та Times Higher Education, що мають досить високі вимоги до показників продуктивності наукової та публікаційної діяльності, які під силу лише потужним і переважно дослідницьким університетам. QS рейтинг є більш освітньо орієнтованим і складається за такими показниками: репутація в академічному середовищі (40 відсотків), цитованість наукових публікацій (20 відсотків), співвідношення кількості викладачів/студентів (20 відсотків), оцінка роботодавцями випускників (10 відсотків), відносна чисельність іноземних викладачів і студентів (по 5 відсотків) [11]. Щорічно досліджується і оцінюється понад 2500 університетів і за підсумками складається рейтинг 500 найкращих у світі, а також рейтинги університетів за групами. Щорічно досліджується дані біля 20 українських університетів із понад 270, з яких до головного рейтингу з 2016 року потрапляє 6-8. Розпочавши з двох університетів у 2011 році, нині Україну

у топ-1000 QS- рейтингу щорічно представляють від шести до десяти вітчизняних університетів. Дев'ять разів у рейтингу були представлені: Національний технічний університет України «КПІ» імені Ігоря Сікорського, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 8 – Національний технічний університет «ХПІ», 7 – Національний Харківський університет імені В.Н. Каразіна та Сумський державний університет. До речі, СумДУ – єдиний український університет, який, згідно з рейтингом «QS Top-150 Under 50» входив до 150 кращих «молодих» університетів світу (віком до 50 років). Єдиним українським університетом, який до 2021 року входив у топ-500 QS був Харківський університет. Вісім українських університетів потрапили до QS-рейтингу 2022: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Сумський державний університет, Національний університет "Львівська політехніка" – усі в групах від 510–520 до 801–1000 місця. Національний університет "Києво-Могилянська академія" та Львівський національний університет імені Івана Франка зайняли місця в групі – 1001–1200. Слід зазначити, що суттєвий внесок у відносно низькі показники вітчизняних університетів у цьому рейтингу дає занадто мале значення індексу цитувань публікацій наших науковців. Якщо середнє світове значення цього показника складає 50 цитувань на одну ставку науково-педагогічного складу за останні 5 років, то у найкращого українського університету в рейтингу QS індекс цитування складає менше 5.

Рейтинг кращих університетів країн Європи та Середньої Азії, що розвиваються (QS Emerging Europe and Central Asia University Rankings 2022), укладається науково-дослідним консультативним центром QS Quacquarelli Symonds. До нього у 2022 році увійшли 450 кращих закладів вищої освіти, серед них 41 вітчизняний університет. До переліку 100 найкращих увійшли: Київський національний університет імені Тараса Шевченка – 35 місце (33 у 2021 році), Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» – 63 місце (66 у 2021 році), Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна – 69 місце (67 у 2021 році). Слід відзначити зменшення з чотирьох до трьох кількості українських університетів у сотні кращих при одночасному зниженні їх позицій у рейтингу.

Рейтинг за показниками наукометричної бази Scopus (SciVerse Scopus). База даних Scopus щорічно індексує понад 20 тисяч наукових видань з технічних, медичних і гуманітарних наук а також публікації наукових журналів, матеріали

конференцій і книжкових видань. Результати рейтингу визначаються за показниками цитування наукових статей, опублікованих закладами освіти, науковими установами або їх фахівцями та розміщуються в таблиці за індексом Гірша – кількісним показником, що базується на числі наукових публікацій і кількості їх цитувань. З 2014 по 2020 рік число закладів вищої освіти України, включених до бази даних Scopus, збільшилось із 120 до 177 при незначному зростанні індексу в окремих із них. За даними рейтингу 2020 року [12] найвищий індекс Гірша серед університетів України мав Київський національний університет імені Тараса Шевченка – 93 (89 у рейтингу 2019 року), Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна – 73 (70) та Львівський національний університет імені Івана Франка – 64 (60). На четверту сходинку піднявся Одеський національний університет імені Іллі Мечникова 62 (60). На п'ятому місці із індексом 61 (61) опинився Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, що втратив дві позиції у порівнянні з минулим роком. Не змінили свої позиції у порівнянні з 2019 роком НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» із показником 60 (54) та Донецький національний медичний університет із індексом 48 (46). На восьму сходинку піднявся Національний університет «Львівська політехніка», що має у своєму активі 45 пунктів за індексом Гірша. Сумський державний університет покращив минулорічний результат на три позиції і опинився на 9-му місці. Замикає першу десятку Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» із індексом Гірша 45. За результатами рейтингу 2021 року список першої десятки майже не змінився: очолює його Київський національний університет імені Тараса Шевченка, поповнив список Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, втратив своє місце Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут».

Вітчизняний академічний рейтинг «Топ-200 Україна 2021» розробляється Центром міжнародних проєктів «Євроосвіта» спільно із міжнародною групою експертів IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence. Показники вітчизняних університетів у ньому відносно добре корелюють із даними міжнародних рейтингів. Цього разу при формуванні рейтингової таблиці пріоритет надавався євроінтеграційним процесам. Серед десяти показників, за якими оцінювалась діяльність університетів, найвагоміші коефіцієнти мають академічна, науково-видавнича та міжнародна діяльність, оцінка наукових досягнень, цитування наукових праць вчених університету у високо рейтингових наукових виданнях, присутність закладу вищої освіти в інтернет просторі. У 2021 році перше місце посів Київський національний університет імені Тараса Шевченка (торік займав другу позицію), на другому

місці – НТУУ Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського, який поступився торішнім першим місцем. Із шостого на третє місце піднявся Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Покращив позицію НУ «Львівська політехніка», зайнявши четверте місце, на п'ятому місці розташований Сумський державний університет (третє місце у 2020 році). Шосте місце зайняв Львівський національний університет імені Івана Франка, який на дві позиції покращив свій результат у порівнянні з минулим роком. З четвертого на сьоме місце опустився НТУ «Харківський політехнічний інститут», з чотирнадцятого на восьму позицію піднявся Національний університет біоресурсів та природокористування. Замикають десятку два університети, які суттєво покращили свої результати: Національний авіаційний університет піднявся з тридцятого на дев'яте місце, а Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича – з двадцятого на десяте місце [13]. Порівняння результатів оцінювання українських закладів вищої освіти у світових і вітчизняних рейтингах свідчать про низький міжнародний імідж кращих наших університетів, їх недостатню упізнаваність у світі.

Висновки.

1. Закон України «Про вищу освіту» активізував інтеграційні процеси у вітчизняній вищій школі, а укладення Україною угоди про Асоціацію з Європейським Союзом, приєднання до Болонської декларації означають фактичну присутність України в Європейському просторі вищої освіти. Українські університети отримали можливість доступу до європейських освітніх і наукових програм, розширення участі в міжнародних академічних рейтингах, заявити про себе на міжнародному ринку освітніх послуг.

2. Зросла активність вітчизняних закладів вищої освіти у програмі кредитної академічної мобільності ЄС Еразмус+. У той же час, не зважаючи на позитивну динаміку нашої участі у Програмі, важливим завданням української сторони є залучення нових учасників до конкурсів у проєктах, адже ще значна частина вітчизняних університетів не беруть в них участі.

3. Аналіз показників наших університетів у міжнародних академічних рейтингах свідчить, що головною причиною їх слабких позицій є низький рівень оцінки міжнародними експертами результатів наукової роботи і ефективності публікаційної діяльності. Це може свідчити про слабкість дослідницької бази університетів, недоліки в організації наукової роботи, відсутність серйозних замовлень та необхідного фінансування від бізнесу і держави.

4. Визначилась група провідних вітчизняних закладів вищої освіти, які багато років поспіль беруть участь в освітніх програмах ЄС, присутні у світових академічних рейтингах, активні

на міжнародному ринку освітніх послуг, що може стати базою для створення дослідницьких університетів, передбачених положеннями статті 30 Закону, проте до цього часу відсутні.

5. Українська вища школа є активним учасником міжнародного ринку освітніх послуг, який супроводжується відтоком української молоді на навчання в зарубіжні (в основному європейські) університети та притоком здобувачів із закордону (в основному з країн Азії і Африки) для отримання вищої освіти в наших університетах. При цьому існує реальна небезпека втрати вітчизняними закладами вищої освіти своїх українських студентів із-за їх еміграції в університети більш благополучних європейських країн.

6. Показники, характер і динаміка процесів у вітчизняній вищій школі у найближчій перспективі можуть суттєво змінитись в зв'язку із втратами, які несе українська вища освіта в результаті агресії проти України з боку РФ. Для їх відновлення та покращення знадобляться багаторічні зусилля Держави, університетських науково-педагогічних колективів та громадянського суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

2. Угода про Асоціацію між Україною та ЄС. (Розділ V, Глави 23-26, Статті 430-445. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text.

3. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna), Bologna, Italy, 19 June 1999.

4. Тетяна Антонюк. Міжнародні зв'язки київських університетів у 1991-2012 рр.; Монографія. Вінниця, Тов. «Нілан-ЛТД», 2015:-586с.

5. Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність. Постанова КМУ від 12 серпня 2015 № 579. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text>

6. Україна в Програмі ЄС Еразмус+ 2014-2022 рр. URL: <https://erasmusplus.org.ua/novyny/2485-uchast-ukrainy-u-statusi-krainy-partnera-prohramy-yes-erazmus-2014-2020-r>

7. Річні звіти Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://naga.gov.ua>

8. Академічна міграція. URL: https://cedos.org.ua/system/attachments/files/000/000/050/original/AcademicMigration_CSR.pdf?1404815631

9. Шанхайський рейтинг. URL: www.eurooswita.nethttps://uk.wikisko.ru/wiki/Academic_Ranking_of_World_Universities.

10. До The World University Rankings 2022 потрапили десять ЗВО України. URL: mon.gov.ua/news.

11. Міжнародний рейтинг QS World University Rankings. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/QS>.

12. Щорічний рейтинг українських закладів вищої освіти за показниками даних наукометричної бази Scopus. URL: <https://ru.osvita.ua/vnz/rating/72780/Osvita.ua>.

13. Рейтинг «Топ 200 Україна 2021». URL: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=>

ВПЛИВ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА РОЗВИТОК
ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯTHE INFLUENCE OF MEANS OF PHYSICAL CULTURE
ON THE DEVELOPMENT OF VOLUNTARY QUALITIES OF STUDENT PERSONALITY

У статті висвітлено потенціал засобів фізичного виховання щодо розвитку вольових якостей учнівської особистості. Виокремлено основні вольові якості: рішучість, ініціативність, мужність, дисциплінованість, завзятість, наполегливість, цілеспрямованість, витримка, самостійність. Мета статті – охарактеризувати потенціал засобів фізичної культури щодо розвитку вольових якостей особистості учня. Вольові якості розглядаються як самостійні, стійкі психічні утворення особистості, зміст яких зумовлений особистим досвідом, сформованими мотивами та установками, що визначають рівень свідомої саморегуляції особистістю своєї поведінки, здатністю долати труднощі, що виникають на шляху до досягнення поставленої мети. Процес формування вольових якостей в учнів пов'язаний з процесами становлення суспільної активності, моральним вихованням носить суперечливий, нестійкий, імпульсивний характер і включає становлення суспільної активності, потреб, інтересів і мотивів до різних видів діяльності. Наголошується, що вольові якості формуються на основі взаємодії трьох провідних компонентів: інтелектуального, емоційно-вольового, діяльнісно-практичного. Зроблено висновки про те, що цілеспрямоване, акцентоване застосування засобів фізичної культури (гігієнічні правила та норми, фізичні вправи, спортивна діяльність, рухливі ігри, оздоровчі сили природи, спортивний режим, змагання та ін.) активізує формування вольових якостей у школярів, оптимізує їх структуру, відповідно до особливостей особистісного розвитку в даний період. Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі виховання вольових якостей особистості. Подальших досліджень потребує проблема формування вольових якостей учнів у позашкільних закладах спортивного спрямування.

Ключові слова: вольові якості, особистість учня, засоби фізичної культури, формування вольових якостей, процес формування вольових якостей.

The article highlights the potential of physical education for the development of volitional qualities of the student's personality. The main volitional qualities are singled out: determination, initiative, courage, discipline, perseverance, persistence, purposefulness, endurance, independence. The purpose of the article is to characterize the potential of means of physical culture for the development of volitional qualities of the student's personality. Volitional qualities are considered as independent, stable mental formations of personality, the content of which is determined by personal experience, formed motives and attitudes that determine the level of conscious self-regulation of personal behavior, the ability to overcome difficulties in achieving goals. The process of formation of volitional qualities in students is associated with the processes of formation of social activity, moral education is contradictory, unstable, impulsive and includes the formation of social activity, needs, interests and motives for various activities. It is emphasized that volitional qualities are formed on the basis of the interaction of three leading components: intellectual, emotional-volitional, activity-practical. It is concluded that purposeful, focused use of physical culture (hygienic rules and regulations, exercise, sports, moving games, health, nature, sports, competitions, etc.) activates the formation of volitional qualities in students, optimizes their structure, according to the peculiarities of personal development in this period. Research materials can be used in the process of educating the volitional qualities of the individual. Further research is needed on the problem of forming the volitional qualities of students in out-of-school sports institutions.

Key words: volitional qualities, student's personality, means of physical culture, formation of volitional qualities, process of formation of volitional qualities.

УДК 159.947-057.874:796.011.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.41>

Васильєв Г.А.,
аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В останні роки значно підвищились вимоги до рівня сформованості вольових якостей учнівської особистості, що є одним з основних завдань морального виховання та необхідною передумовою для успішної життєдіяльності в умовах суспільства, що динамічно змінюється.

У Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей наголошується на необхідності виховання базових соціальних цінностей суспільства, соціально-значущих якостей особистості та проаналізовано компетентнісний потенціал виховання учня на основі ключових компетентностей. Зокрема, компетентність

«ініціативність і підприємливість» передбачає ціннісне ставлення (аналізування життєвих ситуацій, презентування власної ідеї та ініціативи, формулювання власних пропозицій, рішень, виявлення лідерських якостей) та практичну здатність (готовність брати відповідальність за себе та інших, розвивати моральні якості для успішної професійної кар'єри, брати участь у шкільних заходах, волонтерській діяльності, у трудових десантах і благодійних акціях).

Набуття соціальної та громадянської компетентності забезпечує наступні ціннісні ставлення:

– усвідомлення змісту понять «громадянин», «патріотизм», «військово-патріотичне виховання»,

«готовність до захисту Вітчизни» як важливих складників життєдіяльності людини;

- усвідомлення конституційного обов'язку щодо громадянських прав та захисту суверенітету і територіальної цілісності України;

- участь у шкільному самоврядуванні, дитячих громадських об'єднаннях.

Результатом сформованості соціальної та громадянської компетентності є низка практичних здатностей:

- готовність захищати Батьківщину;

- дотримуватися конституційних норм, повага до державних символів, законів України;

- гуманно ставитися до інших людей, бути здатним до альтруїзму, співчуваття, емпатії;

- цінувати і поважати свободу інших, право на вибір та власну думку;

- поважати гідність кожної людини [9, с. 25–26].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування вольових якостей є об'єктом дослідження вчених різних галузей науки – філософії, психології, педагогіки. Змістову характеристику морального розвитку особистості, взаємозв'язок вольових та моральних якостей, діяльність педагогів щодо формування вольових якостей досліджували А. Артющенко, О. Артющенко, І. Бех, Г. Ващенко, В. Желанова та ін. [1; 2; 4; 7].

Виховання вольових якостей студентської молоді проаналізовано в працях Н. Базилевич, І. Дудник, Т. Кравченко, Т. Троценко та ін. [6; 8].

Підготовку майбутніх учителів до формування морально-вольових якостей учнів висвітлено у працях Ю. Дубовик та ін. [5].

Однак, необхідно проаналізувати можливості засобів фізичної культури щодо розвитку вольових якостей особистості.

Мета статті – схарактеризувати потенціал засобів фізичної культури щодо розвитку вольових якостей особистості учня.

Виклад основного матеріалу. Процес морального виховання характеризується цілеспрямованими педагогічними впливами, спрямованими на формування моральних переконань, розвиток моральних почуттів і вироблення навичок і звичок поведінки. Завданнями морального виховання у процесі занять фізичною культурою є: формування моральної свідомості (моральних понять, поглядів, суджень, оцінок та ін.); ідейної переконаності та мотивів діяльності (зокрема, фізкультурної), що узгоджуються з нормами високої моралі; формування вольових якостей, звичок дотримання етичних норм, навичок суспільно виправданої поведінки; виховання вольових рис та якостей особистості (смівливості, рішучості, мужності, волі до перемоги, самовладання та ін.).

Вольові якості розглядаємо як самостійні, стійкі психічні утворення особистості, зміст яких зумовлений особистим досвідом, сформованими

мотивами та установками, що визначають рівень свідомої саморегуляції особистістю своєї поведінки, здатністю долати труднощі, що виникають на шляху до досягнення поставленої мети.

До основних вольових якостей належать рішучість, ініціативність, мужність, дисциплінованість, завзятість, наполегливість, цілеспрямованість, витримка, самостійність.

Процес формування вольових якостей у учнів пов'язаний з процесами становлення суспільної активності, моральним вихованням; носить суперечливий, нестійкий, імпульсивний характер і включає становлення суспільної активності, потреб, інтересів і мотивів до різних видів діяльності.

На формування вольових якостей учня впливає безліч факторів, тому, важливо активізувати чинники, що спонукають до постійного прояву вольових якостей, формують їх, закріплюють серед необхідних особистісних якостей. До таких факторів відносимо і засоби фізичної культури. Їх цілеспрямоване, акцентоване застосування у шкільному віці активізує формування вольових якостей у школярів, оптимізує їх структуру, відповідно до особливостей особистісного розвитку в даний період.

Формування фізично-оздоровчих компетентностей учнів у процесі фізичного виховання проаналізовано у праці Г. Грибан, О. Коберника, З. Діхтяренко та ін. [10].

Дослідники (Н. Базилевич, Т. Кравченко, Т. Троценко та ін.) доводять, що вольові, моральні та морально-вольові якості активно розвиваються під час занять фізичною культурою й спортом та мають неоціненний вплив на людину, оскільки охоплюють не лише її фізичну сферу, але й духовну та емоційну, – тобто тіло й душу. [8, с. 14].

Наприклад, в спортивних та рухливих іграх розкривається особистість. Ставлення один до одного в запалі спортивної боротьби показує їх характер. Егоцентрична людина в грі вибирає для себе кращу роль, прагне підкорити гру собі. А чуйна людина буде насамперед членом команди, допоможе іншим добре зіграти, намагатиметься залучити їх до гри. Вона задіє до гри слабого гравця й підтримуватиме його, буде вірна своїй команді й зіграє щосили. Така людина бачить у грі можливість установлення добрих контактів і міцної дружби. Так, як людина ставиться до інших у грі, так вона може ставитися й до оточуючих і в повсякденному житті [8, с. 15].

Вирішення означених завдань потребує правильного вибору засобів та методів формування вольових якостей. Їх своєчасне та розумне використання визначає успіх виховної роботи. До засобів формування вольових якостей відносимо: зміст та організацію навчально-тренувальних занять, спортивний режим, змагання (суворе виконання їх правил), діяльність вчителя та ін.

Різноманітні засоби фізичної культури сприяють раціональному використанню дозволів, відволіканню підлітків від прояву низки асоціальних вчинків (хуліганства, наркоманії, алкоголізму тощо). Спрямоване використання факторів фізичної культури у вихованні учнів передбачає вирішення оздоровчих, освітніх та виховних завдань. До них належить: виховання потреби та умінь самостійно займатися фізичними вправами, свідомо застосовувати їх з метою відпочинку, тренування, підвищення працездатності та зміцнення здоров'я; виховання особистісних якостей (естетичних, моральних тощо), сприяння розвитку психічних якостей. Одним із важливих завдань фізичної культури є максимальний розвиток фізичних та морально-вольових якостей. Тобто, необхідно вчити учнівську молодь здійснювати найбільшу кількість роботи з найменшими витратами у певний проміжок часу, володіти своїми діями та спрямовувати їх відповідно до своїх думок та ідей.

Гігієнічні правила та норми (чинники) як засоби фізичної культури також можна використовувати у формуванні вольових якостей за двома напрямками – як самостійні та допоміжні. Дотримання режиму навчання, дня, харчування вимагає від учнів чималих вольових зусиль, водночас сприяє зміцненню здоров'я та підвищенню ефективності впливу фізичних вправ.

Наголошуючи на тому, що спортивна діяльність за відповідних педагогічних умов формує такі важливі риси особистості, як чесність, сумлінність, впевненість у своїх можливостях, особливо підкреслюємо вплив знань, методів і умов організації навчально-тренувальних занять на формування особистості спортсмена.

Вольові якості формуються на основі взаємодії трьох провідних компонентів: інтелектуального, емоційно-вольового, діяльнісно-практичного. У процесі формування вольових якостей інтелектуальний чинник виступає у вигляді індивідуальної пізнавальної діяльності, емоційний фактор – як ставлення учня до навколишньої дійсності, людей, праці, суспільства, діяльнісно-практичний проявляється у практичній діяльності (у нашому випадку заняттями спортом), у формальному та неформальному спілкуванні.

Інтелектуальний компонент забезпечує пізнання суспільних відносин, ідей та понять, що розкривають сутність вольових якостей. Виділяємо такий чинник особливо з тієї причини, що він пов'язаний із формуванням вольових якостей учнів. Розширення знань про вольові якості у житті, пошук форм і методів роботи у цьому напрямі – одне з головних завдань у нашому дослідженні.

Емоційно-вольовий компонент відображає емоційне життя учня в колективі, соціальні почуття, реагування на ті чи інші спонтанні чи організовані дії навколишньої дійсності. Ступінь усвідомлення

учнем вольових потреб у межах нашого дослідження є однією з найважливіших характеристик його готовності до прояву вольових якостей. Сприяючи свідомому регулюванню своїх дій, емоційно-вольовий фактор спільно з інтелектуальним визначають спрямованість особистості, змістовну сторону вольових якостей.

Діяльнісно-практичний компонент розглядається як складова частина системи формування та розвитку вольових якостей особистості учня. Практика переконує у цьому, що формування вольових якостей відбувається у процесі суспільної, виробничо-практичної діяльності, неформального спілкування, дозволі. У реальній життєдіяльності виникають різні непередбачувані ситуації, які загартовують моральний характер особистості, дають їм «уроки життя», які можуть бути реалізовані у процесі занять фізичною культурою, спортом. У ході вивчення дій цього чинника дійшли висновку, що діяльнісно-практичний компонент виконує інформаційну, організуючу, коригуючу, контрольну функції у розвитку вольових якостей учнів. Вже те, що учень включений у загальну колективну діяльність і вступив у систему взаємозв'язку з членами колективу, дає йому пізнати себе через оцінку його поведінки іншими людьми. Критика з боку педагога-тренера, товаришів зі спорту на тренуваннях, зборах команди, тренерській раді, у розмовах з друзями, під час виконання індивідуальних завдань – все це, на наш погляд, визначає формування вольових якостей.

Висновки. Таким чином, до засобів фізичної культури, що формують вольові якості, відносяться фізичні вправи, змагання, оздоровчі сили природи та гігієнічні правила та норми (чинники). Вони тісно взаємопов'язані, доповнюють один одного та зумовлюють ефективність застосування для формування різних особистісних якостей, оскільки:

- дозволяють задовольнити прагнення до фізичного вдосконалення, прискорення темпів розвитку, потреби у зміцненні здоров'я, гармонійному розвитку;
- забезпечують прагнення учнів до наслідування, бути схожим на своїх кумирів, тих, хто досяг певних успіхів у спорті, фізичному вдосконаленні, має високі особистісні якості та переваги;
- задовольняють природне прагнення учнів до перемоги у суперництві, прагнення виділитися, домогтися авторитету, визнання, поваги, бути першим, посилити інтерес себе, зайняти гідне місце у колі однолітків;
- розвивають різні рухові вміння та навички, дозволяють випробувати себе у подоланні труднощів;
- забезпечують потреби у динамічному русі, новизні, різноманітних емоціях, спілкуванні в колі однолітків;
- формують мотив зобов'язання у вигляді необхідності відвідувати заняття з фізичної культури,

виконувати вимоги навчальної програми навіть, коли «не хочеться».

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Дослідження потребує питання формування вольових якостей учнів у позашкільних закладах спортивного спрямування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артюшенко А. О., Артюшенко О. Ф., Трубенко О. А., Особливості прояву рішучості в учнів шкільного віку в процесі занять фізичною культурою *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* Випуск 3 (111) 2019. С. 12–16.

2. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ : «Либідь», 1995. 202 с.

3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

4. Ващенко Г. Г. Виховання волі і характеру. Ч. 1. Психологія волі і характеру. Лондон : Вид-во Спілки Української Молоді, 1952. 256 с.

5. Дубовик Ю. М. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування морально-вольо-

вих якостей учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 267 с.

6. Дудник І. О. Формування вольових якостей у студентів у процесі занять фізичною культурою : навч.-метод. посіб. Черкаси : Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького 2016. 72 с.

7. Желанова В. В. Морально-вольові особистості як суттєва детермінанта формування «навичок XXI століття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Говерла, 2017. Вип. 2 (41). С. 99–101.

8. Кравченко Т. П., Троценко Т. Ю., Базилевич Н. О. Особливості виховання у студентської молоді морально-вольових якостей під час занять фізичною культурою. *Молодий вчений* № 4.1 (68.1) квітень, 2019 р. С. 12–16.

9. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. 40 с.

10. Griban, G., Kobernyk, O., Terentieva, N., Shkola, O. et al. (2020). Formation of Health and Fitness Competencies of Students in the Process of Physical Education. *Sport Mont*. Vol. 18, Issue 3: 73–78.

МУЛЬТИКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ CASE STUDIES)

MULTICULTURAL COMMUNICATION AS ONE OF THE FACTORS FOR FORMING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE (THROUGH THE USE OF CASE STUDIES)

У статті охарактеризовано оцінку потенціалу навчання студентів англomовного говоріння засобами кейс-технологій. Здійснено аналіз сучасних психолого-педагогічних підходів до навчання англomовного говоріння, охарактеризовано поняття та види кейс-технологій, які використовуються у навчанні студентів англomовного говоріння у мультикультурному середовищі. Проаналізовано систему роботи з навчання студентів англomовного говоріння засобами ситуаційних завдань.

Визначено, що мультикультурна компетентність студента вишу є результатом його мультикультурного виховання. Це інтегративна особистісна якість суб'єкта, яке включає толерантність, емпатію, безконфліктність, мотивацію до позитивного співробітництва з представниками різних культур, національностей, рас, вірувань, соціальних груп, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до особливостей інших культур та їх представників, систему мультикультурних знань, умінь та навичок, досвід позитивної взаємодії з представниками різних культур тощо.

Наголошується, що кейс-технології дозволяють вирішити комплекс завдань, а саме: розвивають комунікативні навички, сприяють встановленню емоційних контактів між студентами; вирішує змістовно-інформаційну задачу, оскільки забезпечують студентів необхідною інформацією, без якої неможлива спільна діяльність; розвивають спеціальні навички критичного мислення (аналіз, узагальнення, цілепокладання тощо), передбачають розв'язання навчальної проблеми, навчального завдання, оскільки студенти привчаються працювати в команді, прислухатися до думки інших сокурсників.

У статті представлено методичні рекомендації, прийоми, методи та педагогічні умови роботи студентів з кейс-технологією у процесі навчання англomовного говоріння сприяли розширенню спектру мовленнєвих жанрів, зокрема як звернення, прохання, пояснення тощо.

Ключові слова: мультикультурність, кейс, ситуаційні завдання, кейс-технології, діалогічне мовлення, мультикультурна компетентність, англomовна компетентність, студенту.

The article describes the features of students multicultural competence formation with case studies method. An analysis of modern psychological and pedagogical approaches to teaching English to students was done. The concepts and types of case technologies used in teaching English speakers are described. The system of work on teaching English-speaking high school students by means of situational tasks were analyzed.

Students multicultural communication is an aspect of a multicultural education, aimed at forming their abilities and readiness for active life and productive professional activity in a multicultural and polylingual environment, integration into the world community, tolerant attitude to other cultures, positive interaction with different cultures, races, beliefs, social groups.

Case technology solves complex of problems: develops communication skills, helps to establish emotional contacts between students; solves the content and information problem, as they provide students with the necessary information, without which it is impossible to carry out joint activities; develops special skills of critical thinking (analysis, synthesis, goal setting etc.), provides solutions to educational problems, a learning task, as students are taught to work in a team, listen to other people's opinions.

Analyzed methodological recommendations, techniques, methods and pedagogical conditions of students' work with case technology in the process of learning English speaking helped to expand the range of speech genres, including appeals, requests, explanations and more. Explained students skills of talking to an opponent, colleagues, presentation speech, dialogue monologue and more as a multicultural competence.

Key words: multicultural, case, case studies, case technologies, situational tasks, dialogue speaking, multicultural competence, english-speaking competence, students.

УДК 811.111(07):373.5.091
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.42>

Ткачук А.І.,
магістр середньої освіти,
вчитель англійської мови, другої
іноземної мови та зарубіжної літератури
Рівненського державного гуманітарного
університету

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В епоху глобалізації, особливо у світлі об'єднання країн світу навколо допомоги Україні у протистоянні з агресією російської федерації важливим моментом є тенденція більшості країн до відкритості та взаєморозуміння в рамках мультикультуралізму, толерантного ставлення до різноманіття культур як одного з найцінніших елементів світової, європейської та української культурної спадщини.

У нормативно-правових документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи останнього десятиліття, Законі України «Про освіту», Національній

доктрині розвитку освіти, основна увага приділяється задачі навчання сприймати культурне різноманіття націй та етносів.

Система української вищої освіти, переймаючи на сьогодні досвід кращих світових вишів, реалізує завдання гармонійного міжкультурного розвитку на основі ідеалів справедливості та рівноправності та забезпечення толерантного співіснування студентів, які представляють різні культури. Потреба у мультикультурному вихованні молоді як інструменту та принципі освітньої діяльності обумовлює виділення у стандартах вищої освіти нових завдань

формування інтегративних якостей майбутніх фахівців - професійних та загальнокультурних компетенцій та компетентностей, необхідних для життєдіяльності в мультикультурному суспільстві.

У закладах вищої освіти України навчаються студенти різних культур та національностей, значна кількість студентів у зв'язку з військовою агресією російської федерації виїхали на навчання за кордон. Нерідко всередині полінаціональних студентських груп спостерігаються випадки неповажного або конфліктного ставлення до культурних відмінностей один одного.

У вихованні молодого покоління, здатного і готового толерантно ставитися до проявів іншого бачення світу та способу життя, що вмє продуктивно брати участь у міжкультурній взаємодії в умовах складних соціальних відносин сучасного світу, значним потенціалом володіє вивчення іноземної мови, яка є обов'язковою навчальною дисципліною, що сприяє вирішенню завдань гармонійного розвитку особистості. Знання іноземної мови в умовах глобалізації інтеграційних суспільних процесів та міжнародної мобільності допомагає молодим спеціалістам вести професійну діяльність в іншомовному середовищі, здійснювати продуктивний діалог із представниками іншомовних культур, встановлювати конструктивні зв'язки із закордонними партнерами [1; 2; 3; 4; 8; 11; 12; 14; 15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У зв'язку з інтеграційними процесами у всьому світі актуалізувалися дослідження мультикультурного виховання та мультикультурної освіти (О. Безкоровайна, О. Бігич, С. Абрамович, Л. Петько та ін.), міжкультурного та крос-культурного навчання (А. Schumann, В. Манакін та ін). Значний інтерес представляють праці вчених щодо використання кейс-методу як основи мультикультурного навчання іншомовному говорінню (А. Флупп, Л. Данькевич, С. Ніколаєва та ін.)

Проведений аналіз наукових праць доводить, що наукова спільнота досі не сформувала єдиного підходу до визначення сутності мультикультурної комунікації, способів її формування і розвитку, особливо у середовищі студентів.

Мета статті – обґрунтувати потенціал методу кейсів як основи ефективного мультикультурного навчання студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до питання мультикультурної комунікації демонструє, що мультикультурна комунікація студентів є аспектом цілісного процесу мультикультурного виховання, спрямованим на формування їх здатності та готовності до активного життя та продуктивної професійної діяльності у мультикультурному та полілінгвальному середовищі, інтеграції у світову спільноту, толерантному ставленню до інших

культур, позитивному взаємодії з представниками різних культур, національностей, рас, вірувань, соціальних груп.

Мультикультурна компетентність студента вишу є результатом його мультикультурного виховання. Це інтегративна особистісна якість суб'єкта, яке включає наступні компоненти: 1) сукупність таких значимих якостей, як толерантність, емпатія, безконфліктність; 2) мотивація до позитивного співробітництва з представниками різних культур, національностей, рас, вірувань, соціальних груп; 3) позитивне емоційно-ціннісне ставлення до особливостей інших культур та їх представників; 4) систему мультикультурних знань, умінь та навичок; 5) досвід позитивної взаємодії з представниками різних культур [17, с. 12].

Мультикультурна компетентність студентів передбачає єдність особистісного, мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного компонентів [1, с. 209].

Особистісний компонент включає низку таких якостей особистості студента, як толерантність, емпатія та безконфліктність, необхідних для позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Мотиваційно-ціннісний компонент є системою мотивів, цінностей, емоційно-ціннісних відносин, які регулюють повсякденне життя та професійну діяльність особистості в мультикультурному суспільстві.

Когнітивний компонент забезпечує систему знань про феномен культури, різноманіття культур, їх взаємозв'язки, особливості національного характеру та менталітету народів, проблеми взаємозв'язку представників різних культур, сутність мультикультурної компетентності особистості, культуру міжкультурного спілкування.

Діяльнісний компонент: уміння і навички розширення поглиблення

мультикультурних знань, використання раціональних прийомів самостійної роботи з набуття мультикультурних знань, прогнозування результатів і організацію своєї діяльності у мультикультурному середовищі, взаємодію з представниками різних культур, дотримання правил міжкультурного спілкування, конструктивного вирішення міжкультурних конфліктів тощо.

У мультикультурному вихованні студентів в умовах вузу можуть бути задіяні всі дисципліни, що вивчаються, проте особливе місце належить дисципліні «іноземна мова», яка сприяє входженню особистості у світовий мультикультурний та полілінгвальний простір.

Іноземна мова є основним і найважливішим засобом міжкультурного спілкування, даючи можливість особистості вступити до загальнолюдського мультикультурного простору, почуватися повноправним учасником культурного процесу [7, с. 31]. У процесі навчання іноземної

мови студенти знайомляться з мовним етикетом (вітання, знайомство, прохання, вибачення, подяка, прощання тощо). Будучи учасниками спілкування та співтворчості, вони засвоюють культурно-етнічні норми поведінки, правила та норми мовного етикету, властиві культурним носіям (уміння слухати співрозмовника, бути чемним, тактовним, толерантним, доброзичливим, вміння співчувати, співпереживати та ін.).

У процесі навчання іноземної мови здійснюється реалізація культурознавчого аспекту, особлива увага приділяється таким темам, як «Пам'ятки», «Національний характер і менталітет», «Традиції та звичаї», «Видатні люди», «Система освіти», «Література країни, мова якої вивчається», «Політико-адміністративний устрій», «Культура країни, мова якої вивчається», «Екологічні проблеми» тощо із толерантністю і збереженням природного середовища та культурної спадщини.

Потенціал дисципліни «Іноземна мова» у мультикультурному вихованні студентів проявляється у змісті навчального матеріалу. На навчальних заняттях порушуються та обговорюються актуальні теми та актуальні питання (проблеми особистісних взаємин, міжкультурних контактів, расової та етнічної дискримінації, сучасної сім'ї, толерантності та взаєморозуміння, виховання підростаючого покоління, культурної спадщини, благодійності, екологічні проблеми тощо), формується моральний образ студентів, їхні погляди і світогляд порівнюються з нормами суспільної моралі в рамках мультикультурності, виключаючи забобони та стереотипи [10, с. 155].

Вивчаючи іноземну мову, студенти, будучи «трансляторами» іншої мовної та культурної спадщини, долучаються до професійної етики фахівця: підвищується рівень їхньої культури мови, розширюється лінгвістичний світогляд, розвивається вміння налагоджувати міжкультурні зв'язки та представляти свою країну та культуру на міжнародних зустрічах, конференціях тощо.

У процесі навчання іноземної мови використовуються інтерактивні методи та форми роботи, що дозволяють студентам активно взаємодіяти один з одним, формувати вміння та навички комунікації іноземною мовою, серед яких чільне місце займає кейс-метод - діловий шлях досягнення чогось або діловий спосіб вирішення чогось [6, с. 23; 9]. Таким чином, кейс-метод - це діловий спосіб розв'язання навчальної задачі або діловий шлях розв'язання навчальної задачі.

Виділяють навчальні, ілюстративні та практичні кейси. За обсягом вони поділяються на: міні-кейси (1-2 сторінки); стислі (3-5 сторінок); повні (20-25 сторінок). Наступний критерій - це цілі та завдання навчання, за яким розрізняють кейси для: навчання розв'язання проблем типового характеру; навчання розв'язання завдань

нетипового характеру; навчання принципам аналізу та надання оцінки певної ситуації; ілюстрування проблеми; рішення або концепції в цілому. За способом демонстрування інформації, кейси повинні бути ретроспективними або оповідальними (retrospective or narrative) і вимагати прийняття рішення (decision-forcing) [5, с. 270].

Використання кейс-методу на заняттях з іноземної мови має на меті вдосконалення комунікативної компетенції студентів і адаптації їх а іноземному середовищі. Пов'язано це з тим, що на заняття в групі створюється можливість взаємно обмінюватися інформацією, що не тільки мотивує учнів до говоріння на іноземній мові, але і розвиває можливості аналізу ситуації, дослідницької діяльності та сприяє поліпшенню навичок як монологічного, так і діалогічного мовлення, так як включає всі види мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письмо та аудіювання [3, с. 94].

Кейс-технологія добре зарекомендувала себе в практиці вивчення англійської мови. Вона формує критичне мислення, розвиває пізнавальний інтерес до предмету, сприяє розвитку комунікативних вмінь та навичок. Вважаємо, що і на початковому етапі навчання кейс-технологія може набути поширення. Метод кейсів може бути використаний в якості засобу оцінювання як, наприклад, тестування, іспит, так як надає можливість учням приймати активну участь в обговоренні проблеми кейсу при його презентації викладачем. У процесі учні демонструють викладачеві свої знання, набуті до даного моменту. Участь в обговоренні кейсу показує, яким чином учні застосовують отримані знання на практиці. Якщо викладач зробив розробку кейсу достатньо деталізованою, тоді учням буде легше демонструвати себе та свої сильні сторони при опрацюванні інформаційного матеріалу. В залежності від того, на якому етапі курсу англійської мови пропонується кейс, він може бути використаний в якості проміжного або підсумкового контролю [10, с. 159].

Структура кейс-технології при використанні її для формування мультикультурної компетентності студентів базується на тому, що студенти мають справу з конкретною ситуацією, яка вже була опрацьована на практиці. Під час обговорення цієї ситуації студенти спрямовані на пошук багатьох різних варіантів її вирішення. Вони мають пропонувати свої шляхи розв'язання, які спочатку потребують детального обґрунтування, а потім порівняння з тим рішенням, яке було прийнято на практиці. Головною перевагою кейсів є те, що немає одного правильного варіанту вирішення проблеми, тому в кінці всі варіанти обговорюються, розглядаються та колектив, під керівництвом викладача, обирають найкращий із запропонованих.

Таким чином, кейс-технологія має суттєвий потенціал як засіб формування мультикультурної

компетентності студентів під час вивчення англійської мови. Кейс-технологія розвиває комунікативні вміння, допомагає встановити емоційні контакти між студентами, вирішує змістовно-інформаційну проблему, оскільки вони забезпечують учнів необхідною інформацією, без якої неможливо здійснити спільну діяльність; розвиває спеціальні навички критичного мислення (аналіз, синтез, постановка цілей тощо), тобто забезпечує вирішення освітніх проблем; передбачає навчальне завдання, оскільки учнів навчають працювати в команді, вислуховувати думки інших людей. Основна діяльність викладача при впровадженні кейс-технологій в освітній процес зосереджена на розробці індивідуальних кейсів призначених для навчального аналізу. В умовах великого обсягу навчального матеріалу ефективними виявляються сюжетна організація занять і їх фрагментів, побудова навчальних текстів як моделі мовної поведінки в певних ситуаціях.

Висновки. Аналіз наукових праць дозволяє підсумувати, що мультикультурна комунікація студентів є частиною цілісного процесу мультикультурного виховання, спрямованого на формування їх здібностей і готовності до активного життя та продуктивної професійної діяльності в мультикультурному та полілінгвальному середовищі, інтеграції у світову спільноту, толерантному ставленню до інших культур, позитивній взаємодії з представниками різних культур, національностей, соціальних груп тощо.

Критеріями та показниками сформованості мультикультурної компетентності студентів є: *особистісний* (толерантність, емпатія, безконфліктність); *мотиваційно-ціннісний* (мотивація до позитивної співпраці з представниками різних культур, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до особливостей інших культур та їх представників); *діяльнісний* (мультикультурні вміння та навички, досвід позитивної взаємодії з представниками різних культур).

Серед педагогічних методів формування мультикультурної комунікації

студентів у процесі навчання іноземної мови вирізняється кейс-метод як форма педагогічно доцільного поєднання систематичного формування мультикультурної свідомості студентів з організацією їхньої практичної діяльності мультикультурної спрямованості, як інтерактивний метод навчання; як спосіб реалізації індивідуального та диференційованого підходів у вихованні студентів, їх включення до різноманітної позааудиторної діяльності мультикультурної спрямованості.

Результати дослідження вказують, що глибокого та різнобічного вивчення потребують моніторинг і діагностика мультикультурної комунікації студентів, використання інноваційних технологій у даному процесі, мультикультурне виховання студентів за

рахунок широкого впровадження кейс-технологій у процесі вивчення іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація в мультикультурному світі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2014. Вип. 12. С. 208–210.
2. Безкоровайна О. В. Педагогічні засади формування духовних цінностей студентів в умовах закладу вищої освіти. *Інтернаука*. № 1 (41). 2018. С. 17–21.
3. Безкоровайна О. В. Використання інноваційних ігрових технологій в особистісному розвитку учнів основної школи на уроках англійської мови. *Pedagogy : Theory, Science and Practice : collective monograph*. Yunona Publishing, New York, USA. 2020. P. 88–106.
4. Безкоровайна О. В., Станіславчук Н. І. Позааудиторна діяльність як важлива складова формування етичної компетентності студентів. *Topical issues of pedagogy: collective monograph*. Edizioni Magi, Roma, Italia, 2019. P. 146–166.
5. Данькевич Л. Р., Ямнич Н. Ю. Застосування кейс-технологій у викладанні англійської мови професійного спрямування. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2012. Вип. 175 (3). С. 268–274.
6. Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності: колективна монографія / Бігич О. Б. та ін. ; заг. ред. О. Б. Бігич. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2017. 160 с.
7. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 288 с.
8. Петько Л. В. Виховний потенціал методу ситуаційного аналізу («Case study» method) у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. ; за ред. академіка В. І. Бондаря*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 27. С. 133–140. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9455>
9. Петько Л. В. Інноваційні технології навчання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: матеріали Всеукр. Інтернет-конф., 28 жовтня 2015 р. FOLIA COMENIANA: вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. Умань : ФОП Жовтий, 2015. С. 165–170. URL <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8485>
10. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / Ніколаєва С.Ю. та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт. 2015. 444 с.
11. Bezkorovaina O., Demchuk T. Formation of English language competence in reading on the upper degree of studying English in secondary education establishments. *Інноватика у вихованні: зб. наук. пр.* Вип. 9. Рівне, РДГУ, 2019. С. 58–63.
12. Bezkorovaina O., Dyshchakovska O. Interactive teaching methods in foreign language learning:

theoretical analysis of the problem. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Вип. 11. Том 2. Рівне : РДГУ, 2020. С. 56–62.

13. Flynn, A. E., Klein J. D. 2001. The influence of discussion groups in a case-based learning environment. *Educ. Tech. Res. Dev.* 2001. Vol. 49 (3). Pp. 71–86.

14. Pet'ko L. Multicultural upbringing of students and the formation of professionally oriented foreign language teaching environment. *Perspectives of research and development* : Collection of scientific articles. SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. P. 164–170.

15. Pet'ko L. V. Teaching methods and the formation of professionally oriented foreign language learning environment in conditions of university. *Intellectual Archive*. 2016. Volume 5. No. 4 (July/August). Toronto : Shiny Word Corp., Canada. P. 73–87.

16. Schumann A. Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz (Kultur und soziale Praxis). Verlag: Transcript, 2012. 262 p.

17. Ting-Toomey S. *Communicating Across Cultures*. New York: The Guilford P, 1999. P. 7–19.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TO NATURE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Наукове дослідження присвячене питанням ціннісного ставлення до природи, екологічній освіті та вихованню. Актуальність теми визначається процесами, які відбуваються в сучасному світі, і зумовлена існуючими у світі екологічними проблемами. Питання про взаємини людини і природи є одним з найважливіших, а екологічна освіта – одним з провідних напрямків освіти. Формування екологічної компетентності визначається одним із пріоритетних завдань Нової української школи.

У статті обґрунтовано значення формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи. Описано важливість виховання у дітей молодшого шкільного віку екологічних цінностей. Проведено теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури, що дало змогу розкрити стан розробки проблеми дослідження та дослідити теоретичні засади виховання ціннісного ставлення до природи у дітей.

У статті розкривається сутність таких понять як умова, педагогічні умови та ціннісне ставлення до природи. Визначенні різні підходи щодо тлумачення поняття «педагогічні умови». Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи. Запропоновані також найвагоміші педагогічні умови формування ціннісного ставлення до навколишнього середовища. Окресленні основні принципи організації взаємодії дитини з природою.

Висновки і рекомендації щодо педагогічних умов формування ціннісного ставлення до природи служать вдосконаленню роботи з молодшими школярами над виробленням даної риси. Комплекс використаних методологічних підходів дозволяє розглядати досліджувану проблему з урахуванням соціального, професійного і педагогічного аспектів. Положення зазначеного дослідження допоможуть вчителям початкових класів глибше усвідомити необхідність формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи.

Ключові слова: умови, педагогічні умови, екологічна освіта, цінності, ціннісне ставлення, ціннісне ставлення до природи.

The scientific research is devoted to issues of value attitude to nature, environmental education and upbringing. The topicality of the topic is determined by the processes that take place in the modern world and is determined by the environmental problems existing in the world. The question of the relationship between man and nature is one of the most important, and environmental education is one of the leading directions of education. The formation of environmental competence is determined by one of the priority tasks of the New Ukrainian School.

The article substantiates the importance of forming a valuable attitude to nature in younger schoolchildren. The importance of educating children of primary school age in environmental values is described. A theoretical analysis of the scientific and pedagogical literature was carried out, which made it possible to reveal the state of development of the research problem and to investigate the theoretical foundations of the education of a valuable attitude to nature in children.

The article reveals the essence of such concepts as condition, pedagogical conditions and valuable attitude to nature. Different approaches to the interpretation of the concept of "pedagogical conditions" are defined. The main focus is on the theoretical and methodological foundations of forming a valuable attitude towards nature in younger schoolchildren. The most important pedagogical conditions for the formation of a valuable attitude to the environment are also proposed. The main principles of organizing the child's interaction with nature are outlined.

Conclusions and recommendations regarding the pedagogical conditions for the formation of a valuable attitude to nature serve to improve work with younger schoolchildren on the development of this trait. The complex of used methodological approaches allows considering the investigated problem taking into account social, professional and pedagogical aspects. The provisions of the mentioned study will help primary school teachers to better understand the need to form a valuable attitude towards nature in younger schoolchildren.

Key words: conditions, pedagogical conditions, environmental education, values, value attitude, value attitude to nature.

УДК 37.035.6(07)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.43>

Шевчук К.Д.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та методики початкової освіти
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Тирон О.О.,

студентка VI курсу факультету
педагогіки, психології
та соціальної роботи
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі спостерігається катастрофічне погіршення екологічної ситуації у світі. З цього випливає очевидна глобальна проблема відсутності у населення екологічного виховання та освіти.

Людина – єдиний екологічний вид на Землі, який у процесі розвитку порушує закони екології. Людство, у вік стрімкого прогресу, що розвивається, коли розум людей досяг найвищих технологій у науці, техніці, медицині, космосі, накопичує все більше і більше прогалин в екологічних знаннях. Тому кожній людині необхідно опанувати

певну сукупність екологічних знань і способи свідомої поведінки в природі.

Контакт із природним середовищем починається з дитинства, тому педагогічній практиці екологічна освіта дітей молодшого шкільного віку отримує все вищий пріоритет, допомагаючи виробляти у дітей навички пізнання природи, практичну життєву позицію, розумне ставлення до природи та її використання, розуміння необхідності відтворення натуральних ресурсів. Кожній дитині необхідно мати екологічну освіту, тому що екологічне середовище стає все більш значущим в житті кожного з людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На основі уявлення зв'язків у природі у дитини молодшого шкільного віку повинні закладатися початкові форми раціонального ставлення до природи: готовність виступити на підтримку рослин та тваринам, якщо вони цього потребують, повинен удосконалюватися пізнавальний інтерес.

Педагоги-класики минулого (Я. А. Коменський, М. Монтессорі, І. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін.) особливо підкреслювали необхідність виховання гуманних почуттів дітей засобами природи. Методика екологічної освіти протягом тривалого часу розглядалася в працях В.Г. Фокіної, Н.Н. Кондратьєвої, В.І. Логінової, П.Г. Саморукова, М.М. Марківського та інших авторів.

І.Д. Зверев розглядає окремі складові частини емоційно-ціннісного ставлення до природи і педагогічні умови їх розвитку. Дослідники С.Д. Дерябо і В.А. Ясвін особливу роль відводять дослідженням вікових особливостей формування суб'єктно-непрагматичного ставлення до природи. Концептуальні підходи до формування (виховання) ціннісних відносин вивчала Н.Є. Щуркова. Розробкою теоретичних основ екологічної освіти займався А.А. Плешаков. У роботах цих авторів сформовані цілі, принципи, зміст, методичні правила і вимоги розвитку і виховання екологічної культури дітей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні існують суперечності, які актуалізують значення і роль екологічної культури та грамотності населення і кожної людини зокрема. Такі суперечності існують між природною потребою дітей у спілкуванні з навколишнім середовищем і все більшим відчуженням їх від природи. Цей процес ускладнюється ситуацією, що склалася в суспільстві та негативно впливає на якість екологічної освіти. Для подолання цієї ситуації необхідно створити таке середовище, яке буде спрямоване на екологічну освіту.

В результаті, освітній процес повинен відповідати цілям створення розвивального предметного середовища, тобто сприяти розвитку дитини в цілому, формуванню її як особистості, задовольняти її потреби в різних видах діяльності. Головним завданням в цьому векторі є створення умов для формування у дитини елементів екологічної культури, екологічно грамотної поведінки, емоційно-ціннісного ставлення до природи.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов у молодших школярів ціннісного ставлення до природи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що на сьогоднішній день єдиного підходу до поняття «педагогічні умови» не існує.

Проаналізуємо основні риси та ознаки поняття «умова» в різних аспектах. У довідковій літературі «умова» розуміється як:

1. Обставина, від якої щось залежить;
2. Правила, встановлені в будь-якій галузі життя, діяльності;
3. Обстановка, у якій щось відбувається [4].

Поняття «педагогічні умови» стосується різних аспектів усіх складових процесу навчання, виховання і розвитку: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів тощо. Воно може вживатися стосовно цілісного навчально-виховного процесу при характеристиці педагогічної системи або окремих її сторін чи елементів.

У психології досліджуване поняття, як правило, представлене в контексті психічного розвитку та розкривається через сукупність внутрішніх та зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, що прискорюють або сповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку та кінцеві результати [10, с. 70].

Педагоги займають схожу з психологами позицію, розглядаючи умову як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості [3].

Розкриваючи сенс поняття «педагогічні умови», необхідно зазначити, що йдеться про обставини, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу у навчальному закладі. Так, О.В. Молчанюк під педагогічними умовами розуміє «сукупність заходів педагогічного процесу, спрямовану на підвищення його ефективності» [9, с. 102].

Отже, визначення поняття «педагогічні умови» можна трактувати як сукупність заходів, взаємозалежних та взаємодоповнюючих один одного, що перешкоджає проникненню до їх складу випадкових, не сприяють досягненню бажаної ефективності.

Серед найвагоміших педагогічних умов, які забезпечують виховання у дітей емоційно-ціннісного ставлення до природи, Г.М. Абрамович та Г.Й. Сігінішина виділяють:

1. Системність педагогічних впливів на особистість молодшого школяра, яка досягається наскрізним використанням природи як фактора художньо-естетичного виховання в умовах школи, а також дотримання основних принципів організації взаємодії дитини з природою, як:

– принцип природододільності. При спілкуванні з довкіллям дитина задовільняє потребу у пізнанні його компонентів, що формує цілісну картину світу. Школярі молодшого шкільного віку мають навчитися долати можливі екологічні лиха, виробити безпечну поведінку для власного здоров'я;

– принцип культуровідповідності. Даний принцип передбачає оволодіння основами екологічної культури, формування свідомої поведінки, діяльності в емоціях та почуттях. Це проявляється у взаємодії дитини з рослинами і тваринами, корегуванні

своєї поведінки у природі, не нав'язуванні ігор, які несуть загрозу тваринам тощо.

– принцип гуманізму. Під ним слід розуміти, що діти оволодівають правилами гуманної поведінки з об'єктами навколишнього середовища. Завдяки дорослим школярі мають засвоїти цінності компонентів довкілля з позицій «корисне» – «шкідливе», «потрібне» – «не потрібне». Натомість слід реалістично оцінювати їхній вплив на дитину з позицій «безпечно» – «небезпечно». Саме в молодшому шкільному віці дитина має оволодіти основами безпечної взаємодії з довкіллям [11].

– принцип варіативності передбачає створення в умовах закладу освіти екологічного розвивального предметного середовища. У навчальному закладі мають бути куточки з живими рослинами, зимовий сад тощо. На озелененій території доцільно влаштувати город, квітник, сад з плодовими деревами та кущами, варто також прокласти екологічну стежину з різноманітними ділянками [1].

2. Організація дитячого спілкування з природою на засадах гуманізму.

Через спілкування з довкіллям молодших школяр глибше пізнає та заглиблюється у красу світу природи, багатство природних явищ, відчуває звуки та пахощі природи, розкриває таємниці навколишнього середовища, співчуває тваринам та рослинам. На основі цього формується особисте ставлення до об'єктів природи.

Спілкуючись з навколишнім середовищем разом діти оволодівають емоційною регуляцією поведінки, засвоювати її еталони:

– бути добрим та проявляти турботу до рослинного і тваринного світу;

– не набридати тваринам, передусім тим, які легко потрапляють до рук (черв'якам, молюскам, земноводним, беззахисним пташеняткам, дитинчаткам свійських тварин);

– виявляти співчуття природній біді в природі (сріблясте павутиння порвала гілка, стебло ромашки густо вкрите попелицями тощо) [2].

3. Забезпечення належної емоційності та індивідуалізації сприймання дітьми природи. Варто пам'ятати, що діти погано засвоюють те, що не зачіпає їхні почуття, не має для них особистісного значення. Тому важливо, щоб дитина сприймала об'єкти природи як суб'єкти. Щоб «увімкнути» цей психологічний механізм, при доборі інформації слід дотримуватися таких умов:

– по-перше, дітей слід спочатку знайомити із зовні привабливими рослинами і тваринами;

– по-друге, ознайомлення з об'єктами природи має бути індивідуалізованим;

– по-третє, підвищенню пізнавального інтересу сприяє проведення в інформаціях про живі істоти паралелей з людьми, а саме: будівництва гнізда, піклування про потомство і т.д. Потреба живих істот у збереженні певних умов для свого життя

стає дітям ближчою, коли вона порівнюється з потребою людини в диханні, їжі, воді, житлі, у волі та безпеці;

– по-четверте, слід потужно одухотворювати об'єкти і явища природи в дитячій свідомості [1].

4. Активізація художньо-творчих механізмів освоєння дитиною довкілля.

Всі види художньо-творчої діяльності підсилюють естетичну оцінку природи. Так, мовленнєво-творча діяльність дає дитині змогу вербально виявити власне захоплення світом природи.

Під час роботи з природним матеріалом учні актуалізують знання про дерева, шишки, жолуді, листочки яких, вони використовують. Пригадують користь рослин, навіщо потрібні листки деревам, і як вони можуть стати у пригоді. Музична діяльність допомагає відчути природу у формі звуків: шум води, шерхіт листя, завивання вітру, гудіння джмеля. У танці дитина може відтворити рухи об'єктів живої та неживої природи. Перетворившись в образ об'єкта природи, дитина зможе відчути його стан, ставши на якусь мить бджілкою, краплинкою води, сніжинкою.

Гарну можливість перевтілитись, а ще й одягнути яскравий костюм, надає дітям театралізована діяльність [8].

5. Залучення дітей до посильної практичної діяльності в природі з метою допомоги її об'єктам і мешканцям.

Варто зазначити, що морально-етичні почуття формуються на основі вольової діяльності школярів та умінні долати труднощі. Саме практична діяльність дітей спрямована на створення сприятливих умов для життя рослин та тварин, догляд за ними у живому куточку допомагає навчити молодших школярів розуміти, коли рослині або тварині погано, а коли – добре. Набувши компетентностей на основі спостережень за станом представників рослинного і тваринного світу, діти свідомо долучаються до практичної діяльності щодо створення необхідних умов [6].

У спілкуванні з природним довкіллям школярі взаємодіють з рослинним, тваринним світом та природними явищами, що сприяє формуванню особистості та збагаченню емоційної сфери.

6. Використання в естетико-виховному процесі народних природознавчих традицій. Під народними природознавчими традиціями розуміється досвід українського народу пов'язаний з природою, норми поведінки у довкіллі, що передавалися з покоління в покоління за допомогою народного календаря, усної народної творчості, обрядів, звичаїв, свят тощо [5].

7. Врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Індивідуальні відмінності учнів зумовлюють специфіку застосування педагогом тих чи інших прийомів та засобів у процесі формування ціннісного

ставлення до природи, тому їх врахування є необхідною умовою цього процесу.

Формування екологічної свідомості в дитинстві досягається через процес формування ціннісного ставлення дітей до природи як до однієї з найвищих цінностей. Система формування ціннісного ставлення дітей до природи як складової екологічної культури особистості передбачає взаємодію ряду психічних і індивідуально-особистісних процесів [7].

Висновки. Таким чином, завдяки продуманій, систематичній роботі, дотриманні педагогічних умов у початковій школі можна закласти основи формування особистості з новим способом мислення та типом поведінки – екологічним, сформувати відповідальне, ціннісне ставлення до природи. Перспективами подальшого вивчення проблеми вбачаємо у визначенні шляхів оптимізації формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абрамович Г. М., Сігінішіна Г. Й. Педагогічні умови формування у дітей ціннісного ставлення до природи в умовах естетизації освітнього простору. *Педагогічний дискурс*. 2019. Вип. 14. С. 7-11.
2. *Екологічна освіта і виховання: досвід та перспективи*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Центр екологічної освіти та інформації, 2016. 248 с.
3. Жукова А. В. Умови функціонування та розвитку інноваційного освітнього середовища. *Директор школи*. 2018. № 2. С. 5-18.
4. Іщенко Л.В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 2017. 150 с.
5. Казішкурт І.М. Психологія ставлення до природи як педагогічна проблема (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. Вип. 30. С. 54-59.
6. Колесник М. О. Екологічне виховання учнів на засадах «глибинної екології» / ред.: М. О. Колесник, В. В. Грубінко. Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2012. 52 с.
7. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика: навч. посіб. Київ. : Заповіт, 2016. 352 с.
8. Михайлик О.Г. Морально-естетичне ставлення людини до природи – важливий елемент екологічної культури сучасного суспільства. *Наукове Пізнання: методологія та технологія. Філософія*. 2013. Вип. 1. С. 95-100.
9. Молчанюк О.В. Гармонійна взаємодія людини та природи як основа виховання в особистості ціннісного ставлення до природи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 1. С. 98-113.
10. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. *Институт практической психологии*. Москва. 1998. 368 с.
11. Шевчук С. К. Ціннісні аспекти ставлення людини до природи. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2017. Вип. 10. С. 104-109.

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ РАННЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL SPACE FOR EARLY DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

Статтю присвячено організації освітнього простору для раннього розвитку дітей раннього та дошкільного віку, що є актуальним завданням у реформі дошкільної освіти, яка є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Сучасна дошкільна освіта як складова системи освіти потребує змін, пов'язаних із новими вимогами до освіти дітей дошкільного віку і діяльності закладів дошкільної освіти. У статті розкрито основні теоретичні основи організації освітнього простору для раннього розвитку дітей раннього та дошкільного віку. Уточнено зміст понять «освітній простір» закладу дошкільної освіти. Охарактеризовано принципи та способи організації освітнього простору згідно з методиками раннього розвитку дітей дошкільного віку (М. Монтесорі, С. Штайнера), наведено приклади їх реалізації у закладах дошкільної освіти України. У статті акцентовано, що для організації освітнього простору для раннього розвитку дітей дошкільного віку важливо враховувати особливості розвитку дітей раннього та дошкільного віку, оскільки у цьому віці відбувається інтенсивне дозрівання організму дитини, вдосконалюються рефлексорні реакції, пам'ять, увага, розвивається друга сигнальна система. У статті представлено результати емпіричного дослідження обізнаності педагогів та батьків щодо застосування ними методик раннього розвитку для дітей раннього та дошкільного віку, труднощі у їх впровадженні, а також думку батьків щодо раннього розвитку дітей дошкільного віку у центрах раннього розвитку. Встановлено, що вихователі та батьки позитивно ставляться до раннього розвитку дітей раннього та дошкільного віку. Батьки знають основні програми, намагаються створювати та використовувати дидактичні матеріали у практиці виховання дітей у сім'ї.

Ключові слова: освітній простір, ранній розвиток, ранній вік, дошкільний вік, заклад дошкільної освіти.

The article is devoted to the organization of educational space for early development of children of early and preschool age, which is an urgent task in the reform of preschool education, which is a mandatory primary component of continuing education system in Ukraine. Modern preschool education as a branch of education needs systemic transformations and changes related to new requirements for the education of preschool children and activities of preschool education institutions. The article reveals the main theoretical foundations of organization of educational space for early development of children of early and preschool age. The meaning of the concept "educational space" of children of early and preschool age is specified. The principles and ways of organizing educational space in accordance with the methods of early development of preschool children are characterized (M. Montessori, S. Steiner), examples of their implementation in preschool education institutions of Ukraine are given. The article emphasizes that for the organization of educational space for early development of preschool children it is important to take into account the peculiarities of the development of children of early and preschool age, because at this age there is an intensive maturation of the child's organism; reflex reactions, memory, attention are improved; the second signal system is developing. The article presents the results of an empirical investigation of educators and parents on their awareness of the use of methods of early development of early and preschool age children, difficulties in their implementation, as well as parents' views on the early development of preschool children in early development centers. It has been revealed that educators and parents have a positive attitude toward the early development of early and preschool children. Parents know the basic programs, try to create and use didactic materials in the practice of education of children in the family.

Key words: educational space, early development, early age, preschool age, preschool educational institution.

УДК 373.2.09.026-053.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.44>

Крива М.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Кушей Н.М.,
вихователь
Закладу дошкільної освіти (ясла-садок)
компенсуючого типу № 106
Львівської міської ради

Постановка проблеми. Освітня політика України спрямована на забезпечення та підвищення якості освіти, зокрема дошкільної, шляхом моніторингу та оцінювання освітнього процесу у закладах дошкільної освіти.

Цілком погоджуємося з думкою доктора педагогічних наук Я. Пітерса, що «ранній розвиток і дошкільна освіта надзвичайно важливі для забезпечення сталого розвитку суспільства й рівних можливостей для всіх дітей – майбутніх громадян. Програма дій ООН, орієнтована на досягнення

цілей сталого розвитку, активізувала глобальну діяльність із надання послуг раннього розвитку дітей та дошкільної освіти [7].

Для якісного надання цих послуг важливо організувати освітній простір таким чином, щоб забезпечити гармонійний розвиток і формування особистості кожної дитини.

Аналіз останніх досліджень. Організація освітнього простору для раннього розвитку дітей раннього та дошкільного віку регулюється відповідними нормативно-правовими актами: Конвенцією

про права дитини (1989), Конституцією України (1996), законом України «Про дошкільну освіту» (2001) та Базовим компонентом дошкільної освіти (2020), Концепцією освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020), Положенням про заклад дошкільної освіти (2021), Положенням «Про центр розвитку дитини» (2009).

Питання нових підходів до створення освітнього простору у закладах дошкільної освіти розкрито у працях Гавриш Н., Канишевської Л., Піроженко Т. О., Рейпольської О., Сисоєвої С.

Практико-методологічні аспекти формування освітнього простору та освітнього середовища у закладах дошкільної освіти досліджували Заплотинська О., Крутій К., Низковська О., Софій Н., Чуприна О., Цимбалару А. Теоретичні засади та технології раннього розвитку дітей дошкільного віку розкриті у працях: Дичківської І., Дудник Н., Поніманської Т., Сорокової М., Чепіль М.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання організації освітнього простору для раннього розвитку дітей раннього та дошкільного віку, незважаючи на актуальність та увагу науковців, потребує подальшого дослідження.

Мета статті – розглянути особливості організації освітнього простору для раннього розвитку дітей раннього та дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Значний інтерес для нашого дослідження мають праці науковців К. Крутій, К. Касярум, які дають тлумачення поняття «освітній простір», визначають його складові. Зокрема, К. Касярум під освітнім простором розуміє «просторово-часове поле функціонування і розвитку системи освіти як відкритої й активної соціальної сфери, в якій діє ідеологія формування особистості з урахуванням умов зовнішнього середовища, потреб соціальних замовників (і самої особи), реалізуються освітні послуги установами освіти й організаціями, що володіють освітнім, виховним і розвивальним потенціалом» [3].

Науковиця К. Крутій визначає «освітній простір» як «складне багатоаспектне педагогічне явище, яке характеризується не стільки кількісними, скільки якісними показниками. Зазначимо, що для закладу дошкільної освіти такий простір включає кілька складових такі, як розвиток взаємодії з освітніми, соціальними інститутами та учасниками освітнього процесу, побудову предметно-розвивального середовища та впровадження змісту дошкільної освіти» [5].

У Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку поняття «освітній простір» визначено як «комплекс психолого-педагогічних умов, що забезпечує всебічний розвиток дитини, який має певний зміст: у просторі здійснюються різноманітні типи і види діяльності, що адекватні потребам

і здібностям дітей раннього і дошкільного віку; перевіряються гіпотези, відпрацьовуються зміст, форми, методи і технології сучасної дошкільної освіти; відбувається взаємодія із закладами культури, спорту тощо; сучасне матеріально-технічне оснащення відповідно до змісту дошкільної освіти» [4, с. 40].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес мають визначення принципів проектування освітнього простору. Науковець Крутій К. визначає такі принципи проектування освітнього простору як: розвиток дошкільників в контексті особистісно-зорієнтованого підходу з урахуванням сензитивних періодів, провідних видів діяльності, а також творчого розвитку дитини як суб'єкта своєї життєдіяльності, співтворчості і співпрацю всіх суб'єктів освітнього простору. Об'єктами проектування освітнього простору є: вихованість і навченість дітей; професійна компетентність і майстерність педагога, процеси педагогічної діяльності; творча, професійна діяльність [5].

Для організації освітнього простору для раннього розвитку дітей дошкільного віку важливо враховувати особливості розвитку дітей дошкільного віку. Цей вік є надзвичайно важливим, оскільки відбувається інтенсивне дозрівання організму дитини: відбувається перебудова і вдосконалення взаємодії різних функціональних структур кори головного мозку дитини, вдосконалюються рефлексорні реакції, пам'ять, увага, розвивається друга сигнальна система.

На нашу думку, ранній розвиток дитини повинен відповідати наступним принципам:

- врахування типів множинного інтелекту згідно з теорією Х. Гарднера;
- врахування індивідуального підходу для раннього розвитку дитини на основі діагностики розвитку дитини раннього та дошкільного віку, виявлення здібностей і відхилень у розвитку;
- розвитку творчого мислення дитини, її уяви та фантазії;
- створення педагогічних ситуацій для залучення дитини дошкільного віку до дослідницької діяльності;
- створення доброзичливої атмосфери під час занять і перебування дитини у закладі дошкільної освіти;
- організації самостійної діяльності дитини.

Відомими методиками раннього розвитку дітей є методика М. Монтесорі, методика М. Зайцева, методика навчання дітей раннього віку Г. Домана, вальдорфська педагогіка Р. Штайнера, методика С. Лупан, методика М. Ібука, методика раннього навчання дітей грамоти в материнській школі В. Ліщука, методика М. Гмошинської [1, 2]. Найбільш популярними в Україні є технології М. Монтесорі та Р. Штайнера, які застосовуються у відповідних закладах дошкільного типу Монтесорі-садочках та вальдорфських садочках.

Зазначимо, що метою технології М.Монтессорі є: виховання відповідальної, вільної особистості, яка легко адаптується до змін у соціумі; розкриття внутрішнього потенціалу дитини у самостійній діяльності. Особливостями технології є: підготовлене середовище, яке стимулює дітей до навчання; розвиток сенсорної культури; ідея щодо унікальної здатності дитини вчитися і прагнути до навчання [2]. Ця технологія впроваджується у таких закладах дошкільної освіти як Монтессорі-садочки (Монтессорі-школи). Наприклад, Монтессорі-школа «Світ дитини» у м. Дніпро займається розвитком і навчанням дітей у віці від 0 до 6 років за методикою М. Монтессорі, робота закладу відповідає стандарту AMI (Association Montessori Internationale) [9].

Популярними також є вальдорфські садочки, які працюють за програмами вальдорфської педагогіки. У вальдорфській педагогіці Р. Штайнера метою є виховання людини, яка орієнтована на навколишній світ, здатної приймати рішення і брати на себе відповідальність за них. Особливістю технології є створення сприятливих умов для виявлення здібностей дитини, відсутність підручників, важливість трудового виховання [2]. Наприклад, комунальний дошкільний навчальний заклад № 361 "Софія" (вальдорфська), м. Київ працює за програмою «стежина» (автори А. Гончаренко, Н. Дятленко) [10]. У закладі є гурток «Радість творчості», створений для виявлення, збереження і розвитку творчого та особистісного потенціалу кожної дитини, формування її художньо-естетичної, пізнавальної, соціально-моральної, комунікативно-мовленнєвої компетентності [6].

З метою розвитку здібностей дітей раннього та дошкільного віку дедалі частіше діти відвідують центри розвитку дитини, які «є дошкільним навчальним закладом, в якому забезпечується фізичний, розумовий і психологічний розвиток, корекція фізичного та розумового розвитку, оздоровлення дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, які відвідують інші дошкільні навчальні заклади чи виховуються вдома» [8].

Цілком слушно є думка Я. Пітерса у контексті забезпечення якості освітнього простору для раннього розвитку дітей про те, «що фахівцям із питань раннього розвитку потрібно не лише займатися із дітьми для підтримки їхнього всебічного розвитку; вони також повинні залучати батьків та місцеві громади. Таке залучення сімей та місцевих громад має бути відображене у програмі навчання» [7, с.27].

У закладі дошкільної освіти слід створювати умови, які забезпечуватимуть організацію та впровадження програм раннього розвитку та посилення ролі освітнього простору та освітнього середовища. Для цього потрібно забезпечити створення модульного розвиваючого освітнього середовища

у групі, що передбачає класифікацію зон групової кімнати та диференціювання діяльності у різних частинах кімнати; забезпечити підготовку педагогів для впровадження програм раннього розвитку дітей; організувати співпрацю з батьками з метою встановлення рівня розвитку дитини і консультативної допомоги щодо її розвитку; проводити самооцінювання і оцінювання якості організації освітнього простору.

З метою аналізу особливостей застосування методик раннього розвитку батьками та педагогами нами проведено анкетування 63 педагогічних працівників закладів дошкільної освіти та 66 батьків дітей, які відвідують заклади дошкільної освіти.

На питання «Яку б методику раннього розвитку Ви б хотіли застосовувати у своїй педагогічній діяльності?» ми отримали такі відповіді: методику М.Монтессорі (46 %), Г.Домана (15%), Н.Зайцева (13%), Реджіо-Емілія (2%), технології STEM-освіти (14%), музичного розвитку (2%), рухливі та творчі заняття (4%), методики сенсорного виховання (2%), леґо-технології та роботу з конструкторами (2%).

У результаті дослідження виявлено, що у застосуванні конкретної методики раннього розвитку більшість вихователів мають труднощі такі як: недостатність матеріалів та обладнання, відсутність уваги та мотивації дітей, підтримки керівництва колег, відсутність додаткового навчання та недостатність часу для підготовки та недостатне розуміння батьками.

Опитування серед батьків показало, що 82% батьків ставляться позитивно до раннього розвитку дітей, а 16% є нейтральними до нього. Батьки вважають, що ранній розвиток – це, передусім всебічний розвиток дитини, а також навчання чи вивчення нової інформації, зокрема вивчення письма, читання, проведення різних занять, гуртків, підготовка до школи.

За відповідями анкети можна зрозуміти, що 80% батьків отримують інформацію про ранній розвиток дитини із медіа: інтернету (37%), соціальних мереж (16%), телебачення (13%) та радіо (12%), а більше 82% батьків займалися самостійно раннім розвитком власних дітей.

Найпопулярніша серед батьків – методика М. Монтессорі (38%), методика Г. Домана (16%), інші методики (Н.Зайцева, І.Масару, Р.Емілія) згадуються рідше. Анкетування показало, що батьки знають основні програми раннього розвитку, намагаються створювати та використовувати дидактичні матеріали у практиці виховання дітей у сім'ї.

Отримані результати анкетування показали також, що 40% батьків користувалися послугами центрів раннього розвитку дітей. Найпопулярнішим серед батьків були такі центри раннього розвитку як «Baby Club», «Butterfly», «Кіндервіль», «Мудрик», «Кузя». Батьки найчастіше звертаються до центрів раннього розвитку дитини з метою всестороннього

розвитку дитини, розвитку творчого мислення, діагностики здібностей дитини, фізичного розвитку дитини, формування навичок читання.

Отже, аналіз обізнаності вихователів і батьків щодо організації освітнього простору для дітей раннього та дошкільного віку дозволяє зробити висновок про те, що вихователі розуміють основні принципи різних програм раннього розвитку, визначають труднощі та уявляють шляхи їх подолання під час впровадження програм раннього розвитку дітей. Зазначимо, що батьки є обізнаними і цікавляться раннім розвитком своїх дітей, намагаються створювати та використовувати дидактичні матеріали.

Висновки. Отже, освітній простір для раннього розвитку дітей раннього та дошкільного віку – це сукупність психолого-педагогічних умов, що забезпечують всебічний розвиток дитини, враховуючи особливості конкретної методики раннього розвитку (цілі, зміст, методи, форми). Формування компетентності вихователів та батьків щодо організації освітнього простору раннього розвитку дитини є надзвичайно важливою, бо забезпечує єдність підходів у вихованні дитини раннього та дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А. М. Перші кроки грамоти: передшкільний вік : навч. посіб. /Богуш А.М., Маліновська Н.В. К. : Видавничий дім .Слово., 2013. 424 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. /І. М. Дичківська. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 12. С. 107-113. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_12_24. (дата звернення: 01.06.22).
4. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В.Б., 2020. 44 с.
5. Крутій К. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини. *Дошкільна освіта*. № 2, 2010. С.3– 4.
6. Офіційний сайт управління освіти Дніпровського району м. Києва. URL: https://www.uosvitydnr.gov.ua/index.php?w=learn&cat_id=3&show=learn&id=180&search. (дата звернення: 01.06.22).
7. Пітерс Я. Підвищення якості дошкільної освіти та догляду за дітьми в Україні. VBJK. Гент. 2018. 43 с.
8. Положення про центр розвитку дитини. Постанова Кабінету Міністрів України від 5 жовтня 2009 р. № 1124 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1124-2009-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 01.06.22).
9. Світ дитини, Монтессорі-школа. Режим доступу: <https://osvitanova.com.ua/providers/>. (дата звернення: 02.06.22).
10. Стежина. Комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою / А.М. Гончаренко, Н.М. Дятленко. Видавництво: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», Київ, 2014. 220 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

USE OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION

У статті на основі вивчення наукової літератури теоретично обґрунтовано використання інноваційних педагогічних технологій у процесі підготовки майбутнього вихователя в закладі вищої освіти. Розкрито сутність поняття «інноваційна педагогічна технологія», яке трактується як упорядкована сукупність дій, операцій і процедур, що забезпечують досягнення прогнозованого й діагностованого результату в постійно змінюваних умовах освітнього процесу. Автором визначено, що формування соціально активної, творчої особистості майбутнього вихователя вимагає від викладачів закладів вищої освіти використання нестандартних форм, методів і засобів педагогічної взаємодії і в умовах сьогодення такими є інноваційні педагогічні технології. Визначено основні структурні компоненти професійної готовності майбутніх вихователів відносять: мотиваційну, когнітивно-оцінчну та організаційно-особистісну компоненти. Виходячи з основних компонентів з'ясовано, що важливими напрямками при включенні студентів в практичну діяльність є: проєктування діяльності (на першому етапі разом з викладачем, в наступному самостійно); діагностика ситуації виховання та розвитку дітей (при конструюванні занять з дітьми в дошкільному закладі освіти використовувати діагностичні методики, які допомагають студентам отримати інформацію про успіхи або проблеми в соціалізації кожної конкретної дитини); ознайомлення з дидактичним забезпеченням закладу дошкільної освіти (використання наявного в педагога та в методичному кабінеті для підготовки занять та виховної діяльності); формування рефлексивних вмінь та навичок (аналіз власної діяльності з метою визначення успіхів та помилок, обумовлених недоліками професійних вмінь або особистісними якостями). Визначено, що до найбільш актуальних інноваційних методів навчання можна виділити наступні: технології колективної та групової діяльності; проблемні та ігрові технології; імітаційні методи активного навчання; метод проєктів; методи аналізу конкретних ситуацій; навчання в співпраці; креативне навчання; інтерактивне навчання та інтегровані заняття; адаптивне навчання; інноваційна освітня проєктна діяльність; лекція прес-конференція; лекція-бесіда, лекція-візуалізація, лекція-диспут та інші.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, професійна підготовка, майбутній вихователь закладу дошкільної освіти.

In the article, based on the study of scientific literature theoretically substantiated the use of innovative pedagogical technologies in the process of training future educators in higher education. The essence of the concept of «innovative pedagogical technology» is revealed, which is interpreted as an ordered set of actions, operations and procedures that ensure the achievement of the predicted and diagnosed result in the constantly changing conditions of the educational process. The author determined that the formation of socially active, creative personality of the future educator requires teachers of higher education institutions to use non-standard forms, methods and means of pedagogical interaction, and in today's conditions such are innovative pedagogical technologies. The main structural components of professional readiness of future educators are identified: motivational, cognitive-evaluative and organizational-personal components. Based on the main components, it was found that important areas in involving students in practical activities are: design activities (in the first stage with the teacher, then independently); diagnostics of the situation of upbringing and development of children (when designing classes with children in preschool education to use diagnostic techniques that help students get information about successes or problems in the socialization of each child); acquaintance with the didactic support of the preschool education institution (use of what is available to the teacher and in the methodical office for the preparation of classes and educational activities); formation of reflective skills and abilities (analysis of one's own activities in order to determine successes and failures due to shortcomings of professional skills or personal qualities). It is determined that the most relevant innovative teaching methods include the following: technologies of collective and group activities; problem and game technologies; simulation methods of active learning; project method; methods of analysis of specific situations; collaborative learning; creative learning; interactive learning and integrated classes; adaptive learning; innovative educational project activities; lecture press conference; lecture-conversation, lecture-visualization, lecture-dispute and others.

Key words: innovative pedagogical technologies, professional training, future educator of preschool education.

УДК 373.2.011.3-051:378:005.591.6
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.45>

Смолюк С.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В сучасній педагогічній науці та практиці приділяється особлива увага проблемі підготовки майбутніх фахівців до їх професійної діяльності. У зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які мають забезпечувати гармонійний розвиток

дітей, створюючи міцне підґрунтя для їх подальшого навчання та виховання.

Беззаперечно, важливим періодом в підготовці майбутніх вихователів до педагогічної роботи є період навчання в закладі вищої освіти, де закладаються теоретичні та методичні основи готовності майбутнього фахівця до діяльності

в дошкільному закладі освіти. Період навчання студентів у вищому закладі освіти пов'язаний із становленням особистості майбутнього фахівця. Тому, головне завдання викладачів закладів вищої освіти полягає у формуванні в студентів готовності до творчості, розвитку творчого відношення до професійної діяльності, вихованні в молоді творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що ефективним засобом модернізації системи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є використання в освітньому процесі інноваційних технологій. Переконані, що в цьому процесі доцільно опиратися на здобутки вітчизняної і зарубіжної науки, адже проблема підготовки вихователя закладу дошкільної освіти перебуває в полі зору сучасних вчених. Їх вирішенню присвячені, зокрема, мислителів, педагогів (Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.); проблемі розвитку інноваційних процесів в освіті (В. Кремень, І. Зязюн, С. Бараннікова, В. Загвязинський, М. Кларін, Г. Коджаспірова, І. Підласий, С. Поляков, А. Пригожин, В. Рибаківа, В. Сластьонін, С. Сисоєва, Г. Щедровицький, А. Хуторський та ін.); проблемі модернізації змісту підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Т. Андрущенко, Л. Артемова, Г. Беленькаї, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Е. Карпова, І. Княжева, М. Машовець, І. Мардароваї, В. Нестеренко, Г. Підкурманна, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, Г. Сухокурова, Т. Степанова, О. Трифонова та ін.).

Мета статті – виокремлення й обґрунтування інноваційних технологій навчання, які доцільно використовувати в професійно-педагогічній підготовці майбутніх вихователів у сучасних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Підготовка фахівців на сучасному етапі розвитку освіти вимагає використання інноваційних технологій. Це пов'язане з тим, що підвищилися вимоги до їх професійної компетентності. А забезпечити це можливо шляхом використання сучасних технологій. Проблема застосування інноваційних технологій у навчальному процесі розглядалася в працях багатьох дослідників як в Україні, так і за кордоном. На методологічному і технологічному рівнях проблему фахівців дошкільного профілю розкрито у наукових дослідженнях А. Богуш, Н. Денисенко, Н. Лисенко, Г. Підкурманної, З. Плохій та ін. Проблеми структури і змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали Л. Артемова, А. Алексєєва, Г. Беленька, О. Богініч, Ю. Косенко, М. Машовець та ін. Питання змісту, специфіки та способів використання освітніх інноваційних технологій стало предметом наукового аналізу К. Балаєвої,

Л. Буркової, Т. Грабовської, І. Дичківської, О. Козлової, М. Лах, О. Мармази, В. Химинця та інших. Значення ігрових педагогічних технологій в активізації процесу навчання розкрито у працях Н. Самоукіної, В. Трайнева, Г. Хлебникової та інших.

Формування соціально активної, творчої особистості майбутнього вихователя вимагає від викладачів закладів вищої освіти використання нестандартних форм, методів і засобів педагогічної взаємодії. В умовах сьогодення такими є інноваційні педагогічні технології, визнані однією з провідних тенденцій сучасного розвитку людства.

У контексті досліджуваної проблеми інноваційна педагогічна технологія розглядається нами як упорядкована сукупність дій, операцій і процедур, що забезпечують досягнення прогнозованого й діагностованого результату в постійно змінюваних умовах освітнього процесу.

Сучасний процес навчання в закладі вищої освіти характеризується наявністю значної кількості технологій. Вживані технології класифікуються за різними ознаками, але загальне число використовуваних технологій навчання приблизно (тільки педагогічних технологій налічують більше п'ятдесяти). Пріоритетними у сфері вищої освіти є комплексні освітні технології: педагогічні, інформаційні, телекомунікаційні (мережеві), інтелектуальні, інноваційні. Технології, що належать до різних груп, різняться виконуваними дидактичними функціями, змістом, характером навчальної діяльності, механізмом зворотного зв'язку, мірою використання технічних засобів навчання. До традиційних освітніх технологій належать: догматична – функціонує за схемою «подання матеріалу викладачем – відтворення студентом»; пояснювально-ілюстративна – орієнтує тих, хто навчається, на розуміння матеріалу і пояснення явищ; евристична (проблемне навчання) – спрямована на розвиток когнітивної сфери студента й навчання вирішенню структурованих проблем [3, с. 4-5].

Безперечно, що навчання з використанням інноваційних технологій якісно перевищує класичну освіту. Воно інтегрує процеси, які не можна об'єднувати в межах класичної освіти: навчання, працевлаштування, планування кар'єри, безперервна освіта. До інноваційних освітніх технологій належать:

- тренінгові технології – зорієнтовані на концептуалізацію практичного досвіду студентів й актуалізацію нагромаджених теоретичних знань (модифікації: тематичні й комплексні тренінги, аналіз конкретних ситуацій, ігрова технологія);

- програмоване навчання – спрямоване на засвоєння (запам'ятовування) добре структурованих і логічно побудованих фреймів, що супроводжуються покроковим контролем і підкріпленням;

- мультимедійні технології, у яких низку функцій викладача виконують технічні засоби навчання

(надання інформації повідомлювального, довідкового й ілюстративного плану, динамічна візуалізація змісту, виконання вправ і тестових завдань, ведення обліку тощо).

Упровадження інноваційних підходів до навчання та підготовки майбутніх вихователів допомагають краще зрозуміти і засвоювати навчальний матеріал та формувати самостійну пізнавальну активність студентів, що допоможе майбутнім вихователям відкривати, здобувати нові знання, а в результаті формувати свою професійну компетентність.

Під час підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти процес навчання та організаційна методика заняття повинні бути побудовані так, щоб залучати студентів до самостійної творчої діяльності щодо засвоєння нових знань та їх успішному застосуванню на практиці.

До основних структурних компонентів професійної готовності майбутніх вихователів відносять: мотиваційну, когнітивно-оціночну та організаційно-особистісну компоненти [6, с. 663].

До мотиваційного компоненту готовності включають: прагнення до педагогічної праці, прийняття професії як цінності, почуття відповідальності, потребу в спілкуванні з дітьми та батьками.

Когнітивно-оціночний компонент готовності передбачає оволодіння прийомами та способами педагогічної діяльності, що ґрунтуються на глибокому та міцному засвоєнні теоретичних знань, на розумінні специфіки роботи з дітьми дошкільного віку.

Організаційно-особистісний компонент в структурі готовності студентів до педагогічної діяльності включає в себе професійно важливі якості особистості майбутнього фахівця, рівень яких розглядається як результат цілеспрямованого довготривалого процесу навчання, виховання та саморозвитку особистості майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти [1, с. 116].

Приймаючи зазначені компоненти, ми вважаємо, що важливими напрямками при включенні студентів в практичну діяльність є:

- проєктування діяльності (на першому етапі разом з викладачем, в наступному самостійно);
- діагностика ситуації виховання та розвитку дітей (при конструюванні занять з дітьми в дошкільному закладі освіти використовувати діагностичні методики, які допомагають студентам отримати інформацію про успіхи або проблеми в соціалізації кожної конкретної дитини);
- ознайомлення з дидактичним забезпеченням закладу дошкільної освіти (використання наявного в педагога та в методичному кабінеті для підготовки занять та виховної діяльності);
- формування рефлексивних вмінь та навичок (аналіз власної діяльності з метою визначення успіхів та помилок, обумовлених недоліками професійних вмінь або особистісними якостями).

Ефективними формами навчальної роботи щодо впровадження в освітній процес інноваційних технологій і методик навчання та формування на їх основі ключових професійних компетенцій є використання різних активних форм та методів навчання. Перехід від пояснювально-ілюстративного навчання до інноваційно-діючого характеризується використанням в освітньому процесі сучасних інформаційних та різних інтерактивних технологій, електронних навчальних комплексів, відео та аудіозасобів, що забезпечують індивідуалізацію навчання, а також сприяють розвитку та особистісній орієнтації студентів [2].

В даний час, з найбільш актуальних інноваційних методів навчання можна виділити наступні: технології колективної та групової діяльності; проблемні та ігрові технології; імітаційні методи активного навчання; метод проєктів; методи аналізу конкретних ситуацій; навчання в співпраці; креативне навчання; інтерактивне навчання та інтегровані заняття; адаптивне навчання; інноваційна освітня проєктна діяльність; лекція прес-конференція; лекція-бесіда, лекція-візуалізація, лекція-диспут та інші.

Дані методи та різні засоби їх застосування дозволяють кожному викладачу знайти найбільш сприятливі для свого предмету засоби активізації навчання студентів. Ігрові методи активного навчання в найбільш легкій та невимушеній формі дозволяють майбутнім вихователям швидко та ефективно включитися в процес освіти, імітувати ситуації, які можуть виникнути в ході їх майбутньої професійної діяльності та розробити діючі засоби вирішення поставлених в завданнях гри проблем.

Пріоритетними інноваційними технологіями навчання в підготовці майбутніх фахівців, які відповідають викликам інформаційного суспільства XXI століття, визначаємо ті, що ставлять у центр системи вищої освіти студента, забезпечують йому комфортні і безпечні умови розвитку, реалізацію природних можливостей майбутнього фахівця. До них, зокрема, відносимо парне та фронтальне навчання, навчання у грі, в дискусії, які пройшли відповідну апробацію в підготовці майбутніх вчителів, засвідчили свою ефективність та практичну значущість і заслуговують подальшого творчого використання [4, с. 67].

До інноваційних технологій сучасні вчені відносять такі методи, прийоми і форми організації навчального процесу, як тренінги, майстер-класи, метод проєктів, медіа технології, проблемні групи, творчі майстерні, світлиці передового педагогічного досвіду, центри, журнали, галереї, конференції, семінари, круглі столи, олімпіади з дошкільної педагогіки, фестивалі педагогічної майстерності [4, с. 66].

Цікава, на нашу думку, запропонована педагогічна технологія Л. Сушенцевої, яка передбачає

зміну функцій знань та способів організації їх засвоєння. У складі розробленої технології автор виділяє три базових блока: блок педагогічного завдання: «предмет – процес – продукт»; блок способів: «методи-форми-засоби»; блок умов: «вимоги, еталони, форми організації навчання» [5, с. 68].

В умовах запропонованої технології процес засвоєння перетворюється з репродуктивного у пошуково-творчий. Цього можна досягти за допомогою спрямованості на групові форми навчання, спільну діяльність, на урізноманітнення способів взаємодії, міжособистісного спілкування, а це означає, що необхідно запроваджувати активні методи навчання, ділові ігри, імітаційні ігри, тренінги, розробляти цікаві проєкти, влаштовувати презентації. Отже, викладач виступає не тільки джерелом інформації з предмета та гарантом дотримання правил і норм організації освітнього процесу, а й помічником у становленні та розвитку майбутніх фахівців.

Висновки. Таким чином, професійна підготовка у закладі вищої освіти повинна відбуватися в спеціально створеному середовищі, в якому майбутні вихователі набувають необхідних фахових компетентностей, формують уміння самостійно оволодівати новими знаннями впродовж майбутньої професійної діяльності та самостійно розвивати необхідні ділові якості. Тому закономірним є переміщення акцентів у професійній підготовці майбутніх вихователів із завдань формування професійних знань, умінь і навичок на завдання формування їхніх професійних компетентностей, серед яких здатність до самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку. Ефективним засобом виконання цього

завдання є інноваційні технології, впровадження яких забезпечує належний культурно-особистісний розвиток майбутнього вихователя, формує його готовність до виконання професійних обов'язків та пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в особливостях використання інноваційних педагогічних технологій у сучасних закладах дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Машкіна Л. Теоретичні засади інноваційно-професійної підготовки майбутніх педагогів. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 38. С. 114–119.
2. Ничкало Н. Г. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент: монографія. Київ : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2018. 440 с.
3. Романовський О.Г. Упровадження інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх психологів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 3. С. 3-13.
4. Романюк С. З., Романюк О. В. Інноваційні технології у професійній підготовці сучасного вчителя: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Молодий вчений*. № 7.1. (71.1), 2019. с.64-69.
5. Сушенцева Л. Інноваційні педагогічні технології у процесі підготовки майбутнього професійно мобільного педагога професійного навчання у вищому навчальному закладі (теоретичний аспект). *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2016. Вип. 9(3). С. 65-70.
6. Фасолько Т.С., Чорна Г.В., Фроленкова Н.О. Інноваційні підходи у професійній підготовці майбутніх вихователів в закладів дошкільної освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2(7). С. 659-670.

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

STIMULATING THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY
IN THE CONTEXT OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGEСТИМУЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ
В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

In recent years the world has changed dramatically. Today all industries require specialists who are able to demonstrate their readiness to act and make solutions independently, as well as learn and obtain new knowledge continuously. These demands seem to be key attributes of modern society. As people are influenced by social expectations and strive to succeed in careers, new skills are reasonably expected from them. Creativity is the ability to turn new ideas into reality and is one of the leading characteristics of a prominent employee. The article studies creativity as a phenomenon in the educational environment. The authors argue that it is necessary to implement existing and develop new methods and technologies aimed to train ESL students' creative skills and thus release their creativity. The analysis of the literature showed that a lot of researches were carried out to investigate the impact of creativity on the learning and teaching processes. The effectiveness of bringing a creative disposition to teaching was proved by the results of a great number of studies.

The main purpose of the contribution was to investigate the attitudes of ESL students towards the creativity as a skill, which helps resolve various issues and challenges easily and efficiently, making it essential for productive employees. The article presents the results of a survey of 125 students of technical university. They gave their responses on 11 questions. The survey questions were designed to provide ESL teachers with instruments allowing to develop creative thinking in ESL students. The data of the survey confirmed the preferences of ESL students to challenging team activities that should enhance their creative thinking in speaking and writing. In addition, some stimulus for students to be a creative person were identified and new research perspectives related to this topic were described.
Key words: *creativity, foreign language learning, educational process, creative teaching methods, creative activity, creative thinking.*

За останні роки світ кардинально змінився. Сьогодні всі галузі потребують фахівців, здатних демонструвати свою готовність діяти та приймати рішення самостійно, а

також постійно навчатися та отримувати нові знання. Ці вимоги являються ключовими атрибутами сучасного суспільства. Оскільки люди залежать від соціальних очікувань і прагнуть досягти успіху в кар'єрі, від них безперечно очікують нових навичок. Креативність - це здатність перетворювати нові ідеї в реальність, що є однією з провідних характеристик перспективного працівника. У статті досліджується креативність як феномен освітнього середовища. Автори стверджують, що необхідно впроваджувати існуючі та розробляти нові методи та технології, спрямовані на тренування творчих навичок студентів, що вивчають іноземну мову і таким чином давати можливість реалізовувати їх креативність. Аналіз літератури показав, що було проведено багато досліджень щодо вивчення впливу креативності на процеси навчання та викладання. Ефективність впровадження творчої складової в педагогічну діяльність доведена результатами великої кількості досліджень. Основною метою даної статті було дослідити ставлення студентів, що вивчають іноземну мову, до креативності як навички, яка допомагає легко й ефективно вирішувати різноманітні проблеми та виклики, що робить цей навик важливим для ефективної роботи працівників. У статті представлено результати опитування 125 студентів технічного університету. Вони дали відповіді на 11 питань. Питання опитування були розроблені, щоб надати викладачам іноземної мови інструменти, що дозволяють розвивати творче мислення у студентів. Дані опитування підтвердили те, що студенти віддають перевагу складним командним видам завдань, що в результаті має підвищити їх творче мислення в усному та письмовому мовленні. Крім того, визначено певні стимули для студентів бути творчою особистістю та описано нові дослідницькі перспективи, пов'язані з цією темою.

Ключові слова: *творчість, навчання іноземної мови, навчальний процес, творчі методи навчання, творча діяльність, творче мислення.*

UDC 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.46>**Kryukova Ye.S.,**Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"**Yamshynskaya N.V.,**Lecturer at the Department
of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"**Stavytska I.V.,**Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"**Kutsenok N.M.,**Lecturer at the Department
of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Problem statement in general and its connection with important scientific and practical tasks. The society of the 21st century faces new demands and challenges, which require us to expand our horizons and be more open-minded and motivated in every kind of work each individual performs. Everything we do must be done more productively and effectively to meet the requirements of the modern world. People constantly use communication in their working environment aiming to solve various work-related

tasks and try to find better solutions in order to perform their responsibilities and duties at work in a better way. To get success while reaching the set targets a person should apply his/her communicative skills in combination with critical and creative thinking skills which are needed to invent new methods for the implementation of advanced ideas. It is undoubtedly that without creativity it seems to be a complex task to generate original plans and solutions. The concept of "creativity" has been studied and discussed for a

long time by many scientists who work in the fields of psychology and pedagogy. Psychologists investigate mostly the origins of this phenomenon while pedagogues attempt to find appropriate approaches to teaching students how to develop and further apply their creative skills for solving diverse educational tasks. To get a deeper understanding of the term here we provide some definitions of creativity, a creative person, and a creative process.

Cremin, T. suggests that creativity is about “thinking, problem solving, inventing and reinventing and flexing one’s imaginative muscles” (Cremin, 2009, p. 4).

Boden, M. (2004) considers the creative process as a set of behaviors that involve combining ideas in innovative ways, exploring conceptual spaces, and, potentially, transforming them (Boden, 2004). Franklin, J. & Theall, M. (2007) in their scientific work mentioned that “Creativity” requires flexibility and divergence in thinking – new ways of thinking or expressing of oneself; pursuing questions for which there is no single, correct answer. It implies a stretching and expansion of the students’ thoughts and ideas and the development of original insights. For these reasons, it often requires overcoming fear and encouraging self-confidence (p. 3).

Creativity plays a crucial role in the educational process. Thus, one of the main targets ESL teachers must follow is to teach students the ways how to generate new ideas by arranging activities that require students to challenge the self and activities that require collaboration and creativity. Teachers should develop and apply modern teaching methods in their classrooms that allow them to motivate, encourage and finally involve ESL students in the creative process. It must be one of the paradigms of the teaching process and teachers need to be fully equipped to create an environment that fosters language learning and supports the development of creative skills in their ESL students. Language knowledge and the ability to provoke new ideas give awesome opportunities to students for further career promotion and to surpass their goals. Creativity is a key component of reaching success in a world that offers new challenges every day. That’s why scientists should study and conduct up-to-date researches with the aim to help develop creative thinking skills in ESL students.

An analysis of recent research and publications.

The issues related to the development of creative thinking skills have been the core aspect of numerous studies which have been actively conducted since the early 70s and a lot of scientific works have been devoted to the investigation of creativity as a phenomenon in the educational environment. The analysis of scientific literature indicates a vital role of creativity as a component of a person’s personality that contribute significantly into achieving his/her

social, educational, and professional goals. The understanding of its impact on the educational process contributed a lot to the organization of the teaching-learning process in the classroom. Thus, we should take into account the fact that a lot of changes are happening in the world nowadays, and the young generation of students must be adapted to work in new working environments their communicative and creative skills will be crucial for their successful performance. There has been much discourse over creativity in educational institutions internationally.

Kirton (1989) suggested that individuals can be classified into ‘adaptors’ or ‘innovators’ and that these are stable personality traits applying across contexts and across time.

Gardner and Sternberg in their theories of intelligence pointed out the relation between creativity and intelligence, or alternatively, creativity as an aspect of intelligence. (Gardner, 2011; Sternberg, 1985).

Lindstrom (2006) questions and considers how we can assess the creativity of artworki. The author suggested that criterion-referenced assessment can help articulate some aspects of the tacit knowledge and emphasize some processual dimensions of the creative work. Similar targets had the work of Esra Kanlı (2020) where a brief overview on assessment of creativity through the eyes of the psychometric perspective and discusses the strengths and weaknesses of various instruments used in the field were presented.

Craft (2003) proposes that in the context of an uncertain environment and future, it may be useful to consider teaching creatively and creative learning as complementary aspects of an education system within a wider society.

Famous psychologist Csikszentmihalyi (2013) uses his famous flow theory to explore the creative process and describes five steps to achieve creativity:

Preparation: Arousing curiosity of a problematic situation.

Incubation: Ideas fly below the threshold of consciousness.

Insight: The moment when the puzzle starts to fall together.

Evaluation: Deciding if the insight is valuable and worth pursuing.

Elaboration: Translating the insight into its final work. (p. 79)

In his works, he explains the necessity to cultivate creativity and its importance for the country’s future, if not the world.

Jeta Rushidi (2013) investigated advantages and disadvantages of applying creative methods and techniques. The results imply that despite some possible downfalls, creative teachers show better results in English language teaching and learning compared to the traditional way of teaching. If the atmosphere in the classroom allows students to

express their creativity while doing some practical activities and they find the class enjoyable they will achieve much better results in studying.

Gursoy E., Bag H. (2018) highlighted that “Language learners should think critically and creatively in order to communicate with people to enhance the global collaboration”. The purpose of their study was to enhance students’ creative thinking skills through appropriate training and to understand the effectiveness of the stimuli type –visual or audio. It was suggested that “although regarded as a higher level of reasoning, creative thinking can be enhanced to some extent among the secondary school learners of English and it should be a part of the EFL curriculum as an essential learning skill”.

Natalia Larraz-Rábanos (2021) in her work stressed that “traditionally, more attention has been paid in education to the development of critical, analytical or formal thinking skills, and creative thinking processes have been neglected”. However, creativity has been an essential competence for curriculum design and development and the focus of its contribution has been centered on highlighting the development of creativity from an educational approach, starting from the description, implication of the use and application of creative strategies in the teaching and learning processes.

Richardson C. and Mishra P. (2018) reported on the creation of an instrument that offers educators a practical tool to aid in the design of learning environments that support student creativity.

Formulation of the goals of study. This paper aims to examine the role of creativity in the ESL learning process for engineering students and evaluate the impact of various teaching methods to develop students’ creative potential in the context of acquiring English as a second language. Students who are able to use their creativity to solve a wide range of both learning and professional tasks will obviously offer more constructive and effective solutions much faster and find this process much easier. That’s why teachers should prioritize creativity while choosing appropriate teaching approaches. We will investigate the relationship between the achievements of ESL students and the level of how they are in touch with their creativity.

To achieve this aim, the following targets are developed:

- to study ELS students’ understanding of the concept “creativity” and its role in language learning
- to explore opinions of ESL students on creativity as a skill that needs to be trained, and suggest approaches to its development in ESL classrooms
- to develop strategies and recommendations for students and teachers for implementing different approaches that will be useful for the development of ESL students’ creativity and increase the level of language acquisition while being involved in ESL

classroom activities and further make them a part of the language learning and teaching processes.

In this study, we hypothesize that the effectiveness of teaching English language learners is directly linked to the approaches, principles and techniques applied by teachers in the classroom and will significantly increase when the teaching process is focused on the development of students’ creative skills in combination with language skills.

Presentation of the main research materials.

In order to define strategies aim at implementing different approaches that will be useful for the development of ESL students’ creativity and increase the level of language acquisition while being involved in ESL classroom activities and further make them a part of the language learning and teaching processes there were used the questionnaires with open-ended questions. Experiences and comments were gathered from students of the National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”.

The questions of the survey were developed with the aim to get in-depth understanding of ESL students’ viewpoints on the impact of creativity on their ability to generate and implement new and original ideas. Thus, some questions were asked to define the characteristics of a creative student and also a creative teacher, who must ensure the continued development of ESL students’ creative skills. As creativity certainly requires the application of some specific approaches, it is significant to know the opinion of ESL students about some of them. If ESL teachers are aware of such information, their lessons can become more productive and effective on the way to further realization of the main educational aims.

Students were asked to express their thoughts about creativity and activities that are more productive for the development of the ability to turn new and imaginative ideas into reality. The respondents had to choose from the suggested variants. The questions were the following:

1. In your opinion, creativity is?
2. Do you agree that creativity positively affects the second language learning process?
3. Range the following reasons why people are motivated to be creative from most to less important for you?
4. In your opinion, is creative thinking fully integrated into your English lessons?
5. Do you think that by being involved in challenging activities along with their groupmates ESL students have more opportunities to develop their creative skills?
6. In your opinion, task-based activities are more productive for the development of your creativity when done in groups (pairs) or done alone?
7. In your opinion, what Forms and Ideas for Creative Writing are more appropriate for you to develop your creativity?

8. How often do your ESL teachers try out unconventional teaching tools based on personal experience in the classroom?

9. In your opinion what Forms and Ideas for Creative Speaking are more appropriate for you?

10. Do you agree that the following characteristics of a creative teacher are essential for teaching creativity?

11. Do you agree that the following characteristics of ESL student are essential for developing his/her creativity?

The overall results were summarized in Tables I, II, III, IV. A mixed-method research design was utilized in the study to gather, analyze, compare and contrast quantitative statistical results with qualitative findings obtained from the survey. The participants were 67 ESL students who were able to give their responses to 11 questions of the survey. Three types of prompts were used in a survey: multiple choice (prompts 1, 6, 7, 8), ranging (prompt 3) and a Likert scale (prompts 2,4,5,9,10,11) with its varied set of responses to find out responders' attitudes, indicate the level of the agreement and likelihood.

The survey was conducted with the help of Google forms service. The responders were proposed to choose from the suggested variants or range values from the smallest (minimum) to the largest (maximum) ones. To display the distribution of responses on the Likert scale we used a bar chart and calculated the median (Mdn) and the Interquartile Range (IQR) with the aim of measuring a central tendency.

As can be seen from Table 1, that in answering the question " Do you agree that creativity positively affects the second language learning process?" most of all respondents agree (80%) , only 10% disagree (See Table I).

According to the answers of question 2, it can be seen that students definitely agree with the involving

in challenging activities along with the groupmates (See Table II). The IQR indicator of the Likert scale proves this (IQR = 1).

We should note that between the reasons, such as: need for novel, varied, and complex stimulation; need to communicate ideas and values; need to solve problems why people are motivated to be creative, most students emphasized need to solve problems. 56 % of students answered that creative thinking partially integrated into English classes. The aim of the 7 question was to get information from the students about forms and ideas for Creative Writing that are more appropriate for developing the creativity. The forms are given below:

- keeping a detailed or creative journal in your new language;
- creation of short stories;
- writing of poems;
- writing of Essay and Creative Non-Fiction.

From the question 8, it is seen the different forms and ideas for Creative Speaking that are more appropriate for students. 40 % prefer group discussions, 21 - % group projects, 30 % - competitive tasks and games, 20 % - presentations, 10 % - storytelling. The aim of the 9 question was to define the frequency of ESL teachers using unconventional teaching tools based on personal experience in the classroom. From the data of this question, it can be seen that ESL teachers try out these tools. Most students agree that such characteristics of a creative teacher as guiding classes enthusiastically, to individualise contact with students, security and scientific competence, practices exercises and examples, do not impose rules, do not have a routin, to be friend of the students, to promote student autonomy are essential for teaching creativity. The overall results were summarized in Table III.

Table I

Question 2	Strongly agree	Agree	Neither agree or disagree	Disagree	Strongly disagree	Median	IQR
Do you agree that creativity positively affects the second language learning process?	25%	51%	8%	11%	5%	2	0,25

Table II

Question 5	Definetely	Probably	Possibly	Probably not	Definetely not	Median	IQR
Do you think that by being involved in challenging activities along with their groupmates ESL students have more opportunities to develop their creative skills?	37%	29%	18%	11%	5%	22	1

Table III

Question 10	Strongly agree	Agree	Neither agree or disagree	Disagree	Strongly	Median	IQR
Guides classes enthusiastically	25	51	8	11	5	2	0,25
Has individualized contact with pupils	24	43	11	16	6	2	1
Has scientific competence	25	41	7	15	12	2	2
Does not impose rules	13	30	15	25	17	3	2
Does not have a routine	25	39	19	10	7	2	1,25
Is a friend of the students	32	35	23	6	4	2	2
Promotes student autonomy	33	47	9	8	3	2	1

Table IV

Question 11	Strongly agree	Agree	Neither agree or disagree	Disagree	Strongly	Median	IQR
Transfer knowledge	16	28	22	17	17	3	2
Has ideas and behaviors divergent from the normal class routine	10	26	28	23	12	3	2
Uses alternatives in problem solving	28	44	13	9	6	2	2
Successes in tasks involving reasoning	30	47	10	8	5	2	1
Has unexpected and original ideas	29	45	9	9	8	2	2
Does not accept previous rules	16	25	23	15	11	3	2
Has academic success	26	38	17	10	9	2	2

When analyzing the students' answers about the following characteristics of ESL student for developing his/her creativity, we found that the main essential were: to use alternatives in problem solving, to have unexpected and original ideas and successes in tasks involving reasoning (See Table IV).

The finding of our study, as well as other scientists, emphasizes the importance of developing strategies and recommendations for students and teachers for implementing different approaches that will be useful for the development of ESL students' creativity and increase the level of language acquisition while being involved in ESL classroom activities and further make them a part of the language learning and teaching processes.

Conclusions. Based on the result of our study we can conclude that implementing different approaches will be useful for the development of ESL students' creativity and can increase the level of language acquisition while being involved in ESL classroom activities and further make them a part of the language learning and teaching processes. According to the data of students' survey and observation, they liked challenging activities along with the groupmates. The group discussions, group projects, presentations, competitive tasks and games storytelling create the possibility to development of ESL students' creativity and increase their English language skills.

REFERENCES:

1. Boden, M. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203508527>
2. Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: The psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Perennial.
3. Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51, 113– 127.
4. Cremin, T. (2009). *Teaching English creatively. Learning to Teach in the Primary School Series*. London: Routledge.
5. Gürsoy, E. & Bağ, H. K. (2018). Is it possible to enhance the creative thinking skills of EFL learners through training?. *Advances in Language and Literary Studies*, 9 (6), 172– 182. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.6p.172>
6. Jeta Rushidi . The Benefits and Downsides of Creative Methods of Teaching in an EFL Classroom: A Case Study Conducted at South East European University, Tetovo-Macedonia.. In Vol 4, No 20, pp. 128-135. *Journal of Education and Practice*, 9 / 2013. ISBN 2222-288X. (Download)
7. Kanlı E. Assessment of Creativity: Theories and Methods. In Pooja J. (ed.), *Creativity-A Force to Innovation*. London: IntechOpen, 2020, pp. 125–147. DOI:10.5772/intechopen.93971
8. Kirton, M. (ed), *Adaptors and innovators: styles of creativity and problem solving* (2nd edition), Routledge, London, 1989

9. Larraz-Rábanos, N. (2021). Development of Creative Thinking Skills in the Teaching-Learning Process. *Teacher Education – New Perspectives*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97780>

10. Lindstrom, M. (2006), "Brand Sense: How to Build Powerful Brands Through Touch, Taste, Smell,

Sight and Sound", *Strategic Direction*, Vol. 22 No. 2. <https://doi.org/10.1108/sd.2006.05622bae.001>

11. Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА БАЯНА-АКОРДЕОНА

FORMATION OF IMPROVISATION SKILLS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE ACCORDION-ACCORDION TEACHER

У статті розглядається багатокомпонентний і міжпредметний характер імпровізації в процесі професійної підготовки викладача баяна-акордеона. В центрі уваги – формування та розвиток творчої активності майбутніх викладачів баяна-акордеона засобами інструментальної імпровізації. Будучи складним умінням, воно включає такі структурні компоненти: аналітичний (діагностика ладо-гармонійної основи твору), психомоторний (її втілення в власне виконавської діяльності, тобто в гри), креативний (імпровізаційна її інтерпретація в різних модусах). Досліджено проблеми вдосконалення імпровізаційних та виконавських навичок студентів вищих навчальних закладів на основі дроблення виконавчого процесу, тобто алгоритмізації. Сформовано послідовність виконавських дій в процесі навчання імпровізації студентів вищих навчальних закладів на основі спеціально розробленого алгоритму, що передбачає міжпредметні взаємодії та послідовне виконання операцій. В статті досліджено проблеми і специфіку застосування імпровізаційних навичок в інструментально-виконавській практиці. Також дане поняття розглядається, як комплексний вид діяльності, що включає вміння аналізувати запропонований музичний матеріал, втілювати його у виконавстві за допомогою психомоторики при постійному сенсорному контролі та активізації музичного мислення.

В зв'язку з цим, вміння імпровізувати постає як складне вміння, що включає здатність діагностувати (аналізувати) запропонований музичальний матеріал, втілювати його у виконавстві за допомогою психомоторики, імпровізаційно його переробляти. Даний алгоритм створює умови для продуктивного навчання баяністів-акордеоністів.

Ключові слова: творчість, алгоритм, імпровізація, навички імпровізації, інтерпретація, інструментально-виконавська

діяльність, транспонування, аранжування, музикування.

The article considers the multicomponent and interdisciplinary nature of improvisation in the process of professional training of accordion accordion teacher. The focus is on the formation and development of creative activity of future accordion accordion teachers by means of instrumental improvisation. Being a complex skill, it includes the following structural components: analytical (diagnosis of the harmonic basis of the work), psychomotor (its embodiment in the actual performance, ie in the game), creative (improvisational interpretation in different modes). Problems of improvement of improvisational and performing skills of students of higher educational establishments on the basis of fragmentation of executive process, ie algorithmization are investigated. A sequence of performing actions in the process of teaching improvisation to students of higher educational institutions on the basis of a specially developed algorithm that provides for interdisciplinary interactions and sequential execution of operations. The article examines the problems and specifics of the use of improvisational skills in instrumental and performance practice. Also, this concept is considered as a complex activity that includes the ability to analyze the proposed musical material, to embody it in the performance with the help of psychomotor skills with constant sensory control and activation of musical thinking.

In this regard, the ability to improvise appears as a complex skill that includes the ability to diagnose (analyze) the proposed musical material, to embody it in the performance with the help of psychomotor skills, to improvise it. This algorithm creates conditions for productive training of accordionists.

Key words: creativity, algorithm, improvisation, improvisation skills, interpretation, instrumental and performing activities, transposition, arranging, making music.

УДК 378.091.3:780.647.2:781.65
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.47>

Яремчук Я.Л.,

аспірант кафедри інструментального та оркестрового виконавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Професійний розвиток музикантів – тривалий і складний процес, який потребує систематизації і багато в чому залежить від рівня таланту людини. Загальновідомо, що музика як вид мистецтва і творче самовираження передусім передбачає існування належних здібностей. Звичайно, музикант із різноманітними музичними здібностями може натхненно імпровізувати, слухати, аранжувати знайомі мелодії, тонко відчувати красу гармонії, яка завжди може залишити глибоке враження на людей. Але таких «слухачів-самородків» не багато. Більшості професійних музикантів бракує деяких особливих здібностей (окремих видів музичного слуху, психомоторики тощо), серед яких здатність грати на слух та імпровізувати зустрічається досить рідко.

Слід зазначити, що питання розвитку творчих здібностей в різний час достатньо широко висвітлювалися в науково-методичній літературі. Зокрема значний внесок на становлення теорії виконавської діяльності справили праці відомих психологів: Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, В. Зеньківського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова, та ін. У галузі музичної психології та педагогіки великий внесок зробили науковці М. Давидо, С. Науменко, Г. Падалка, В. Петрушин, В. Протопопов, О. Рудницька, О. Щолокова, та ін. формуванням умінь імпровізації займалися Ю. Барбан, Т. Полянський, Е. Ferand, Г. Шахов та ін. Психологи стверджують, що кожна людина може розвивати будь які здібності в процесі системного навчання. За

твердженням Б. Теплова – в основі здібностей лежать задатки – анатомо-фізіологічні особливості організму, які розвиваються в результаті діяльності і при сприятливих умовах перетворюються на різні здібності [5, с. 441].

Б. Ананьєв вважає, що першим фактором розвитку здібностей особистості є поступове структурування природних властивостей, що відповідають вимогам діяльності: засвоєння знань, умінь і навичок в процесі роботи, їх поступове узагальнення призводить до відтворення особливих, і в той же час, універсальних механізмів або систем, що забезпечують вирішення найскладніших нових завдань [2, с. 167].

Враховуючи сучасні досягнення музичної психології та педагогіки, в основі навчання імпровізаційних умінь баяністів-акордеоністів лежить комплекс здібностей, який складається з аналітичного, психомоторного і креативного компонентів. Їх формування відбувається не тільки під час використання складних міжпредметних зв'язків, а й в умовах різнобічної інструментальної підготовки.

Аналітичний компонент поєднує в собі вміння аналізувати звуковисотну, гармонічну та метроритмічну структуру мелодії, вміння скласти гармонічний трафарет мелодії за допомогою внутрішньо-слухових уявлень. Це пояснюється складною природою мистецтва імпровізації, яка передбачає:

- створення чітких внутрішніх уявлень;
- осмислення художньо-виражальних особливостей гармонічного плану, звуковисотного малюнка мелодії, особливості фактурного викладу музичного матеріалу;
- активний слуховий контроль, свідоме регулювання процесу.

Запропонована структура поєднує в собі різні види музичної діяльності: прослуховування музики, інтонування і гра на інструменті. Так, аналітичний компонент зосереджується на всьому, що пов'язано з попереднім теоретичним осмисленням музичного матеріалу. При цьому активація музичного мислення у процесі музикування знаходиться в руслі загальної інтелектуалізації виконавської роботи як одного із принципів розвиваючого навчання і пронизує всі ступені музикування. Мислення, як вищий пізнавальний процес для вирішення будь-якого завдання засновується на раціональному підході. Формування та розвиток музичного мислення має ґрунтуватися на глибокому пізнанні законів музичного мистецтва, внутрішніх закономірностей музичної творчості, а також на осмисленні найважливіших засобів виразності, що втілюють художньо-образний зміст музичних творів. Музичне мислення має таку саму структуру, як і мислення взагалі. Воно включає аналіз і синтез, порівняння і узагальнення. Оволодіння даними прийомами розумової діяльності у процесі музичного навчання сприяє розвитку музичного мислення музикантів. Аналіз

та синтез дають можливість музикантові глибше проникнути у сутність твору, точніше зрозуміти його зміст, привчають до критичної побудови висновків. Узагальнення є складним розумовим процесом, що здійснюється в тісному зв'язку з аналізом, синтезом та порівнянням. Здатність до узагальнення є показником вищого рівня розумового розвитку студентів і ґрунтується на принципі системності знань. Велике значення у музичному навчанні має порівняння. Ця розумова операція несе у собі суперечність, що ґрунтується на відмінності рівня знань, наявних та необхідних для вирішення поставленого завдання.

Психомоторний компонент поєднує важливі елементи: когнітивний, моторний та сенсорний. Когнітивний елемент виражається у вмінні виявляти, розуміти і виправляти помилки в музично-виконавчих діях, а також включає сформовану у музиканта систему уявлень про фізіологію виконавського процесу (зокрема, про відповідність рухових дій слуховим образам), про різні прийоми вдосконалення виконавської техніки, про прийоми слухового виховання, про основи музичної лексики, способи музичного розвитку і т.д. Моторний елемент передбачає комплекс професійних ігрових умінь, що дозволяють музикантові пристосовувати свій виконавський апарат (на основі регуляції його м'язового тону) до різних ладотональностей, фактурно-жанрових моделей музики з урахуванням її просторово-часових умов. Сенсорний елемент передбачає психологічну готовність музиканта до реалізації внутрішньо-слухових уявлень – активне використання різних видів самоконтролю (слухового, зорового та вольового, уваги), вміння координувати зорово-слухо-моторну сферу.

Гармонізація мелодії, тобто виявлення її функційно-акордового потенціалу в опорі на її звуковий склад (за метрично опорними звуками та з урахуванням мелодійних фігурацій), нагадує типові завдання з курсу традиційної гармонії. Цей вид роботи покликаний переконати виконавця в органічному взаємозв'язку двох базових компонентів музичної лексики – мелодії та гармонії. При різному ступені їх активності (мелодія статична, гармонія активна або навпаки), йдеться про вміння виконавця оцінювати музику комплексно.

Методично доцільно навчати ескізної гармонізації мелодій з урахуванням ступеня їх гармонічного наповнення – спочатку освоювати нескладні мелодії з популярної романсової лірики та пісенної класики ХХ століття, а потім перейти до осмислення мелодій більш складних у гармонійному відношенні – з різною гармонізацією, з наявністю недіатонічних співвідношень, модуляцій та ін. З метою наочності для ескізної гармонізації доцільно використовувати письмову фіксацію виявлених гармонійних змін у вигляді умовних акордових позначень за принципом, загальноприйнятим

у навчальній теорії та практиці. Як мудро помітив П. І. Чайковський: «Той, хто хоче осмислено і правильно акомпанувати, повинен уявляти собі мелодію та гармонію одночасно, оскільки будь-яка мелодична думка несе в собі гармонію» [7, с. 25].

Саме цей універсальний спосіб найбільш зручний для освоєння тональностей за допомогою гармонії, оскільки дозволяє усвідомлювати функційно-гармонічні зв'язки незалежно від конкретного тонального центру, тобто спрощує процес подальшого транспонування. Відтак, засвоївши гармонічний кістяк пісні і записавши її у вигляді трафарету, музикант набуває своєрідного «керівництва до дії» і виробляє тактику, однаково ефективну у різних ладотональних умовах.

Робота на цьому етапі обов'язково має супроводжуватися активізацією слухового контролю. Цей ступінь передбачає фактурне оформлення гармонічної моделі твору на основі знання виконавцем типових фактурно-жанрових формул та співвідношення їх з метром, знання різновидів фактури як способу організації звукової тканини, специфічних жанрових рис, виконавських прийомів фігурування. Підсумкова фактурна модель не зобов'язана відповідати оригіналу, вона скоріше покликана продемонструвати рівень виконавської майстерності майбутнього викладача баяну-акордеону.

Пошук необхідної інформації активізує мислення музиканта, націлюючи його не тільки на відбір відповідного варіанту, а й на порівняльний аналіз фактурно-жанрових рішень, а також на їх максимальну відповідність характеру музики. Виконавець, усвідомлюючи багатогранність музичної фактури, не стикається на практиці з самостійним її пошуком, а починає усвідомлювати та освоювати множинність фактурних типів, багатозначність їх застосування, взаємообумовленість з іншими засобами музичної виразності (регістром, штрихами, темпом тощо).

Корисною та актуальною музично-виконавською навичкою є транспонування, яка обов'язкова на всіх щаблях навчання гри на інструменті. Саме через усвідомлення гармонії до музиканта має прийти відчуття вільного володіння не тільки тональністю і всім, що відбувається в ній, але й виконавська впевненість. Гармонія у цьому сенсі виступає рушійною силою і каталізатором того, що відбувається, гармонійний слух музиканта відточується при кожній спробі транспонування, а моторика виступає провідником ідей. Такий спосіб є основою майбутнього рефлексивно-м'язового автоматизму музиканта, тобто того моменту, коли руки і пальці самі вільно орієнтуються у просторі клавіатури, а м'язова пам'ять на акордовий зміст тональності працює стабільно.

Доцільність транспонування очевидна. По-перше, воно сприяє лікуванню «тонального неврозу», доводячи абсолютну рівноправність

ладотональностей та позбавляючи більшість студентів від «до-мажорної (ля мінорної) залежності» (терміни Н. А. Бергер). По-друге, змушує виконавців враховувати ступінь теситурної зручності (наприклад, при акомпануванні вокалістам або хору, в тому числі на шкільних уроках музики або дитячих позашкільних заходах), що вимагає миттєвого аналізу мелодійного змісту та вибору відповідної тональності. По-третє, переконує музиканта в першості гармонії як основного вектора імпровізації, незалежно від ладотональності. По-четверте, інтенсивно розвиває мислення музиканта та його візуальне орієнтування у просторі клавіатури.

В ідеалі транспонування дуже корисним і розвиваючим заняттям на всіх етапах розвитку імпровізаційних умінь, гра гармонічного трафарету (акордові блоки створюють функційно-гармонійний рельєф тональності та сприяють її концентрованому засвоєнню) або фактурно-жанрове збагачення моделі. У будь-якому масштабі транспонування активізує і мислення і компоненти психомоторики музиканта.

Щодо креативного компонента, то на думку М.А. Холодної, креативність – це здатність йти на розумний ризик, долати перешкоди, внутрішня мотивація, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думці оточуючих [6; с. 158]. Дж. Гілфорд під креативністю розуміє здатність породжувати безліч оригінальних ідей у нестандартних умовах дії, схильність до творчого мислення породжувати щось нове у досвіді, породжувати оригінальні ідеї. Креативність проявляється при дефіциті знань, у процесі включення інформації до нових структур та зв'язку, ідентифікації недостатньої інформації, пошуку нових рішень та їх перевірки, повідомлення результатів.

Р. Стернберг визначає креативність як загальну здатність до творчості, яка характеризує особистість загалом, проявляється у різних сферах активності та розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості. Для того, щоб креативність переросла в творчість, вона має бути поєднана з високими показниками інтелекту, чи як називає його автор, успішним інтелектом.

Імпровізація на задану мелодію або інтерпретація заданого музичного матеріалу в імпровізаційному ключі – найбільш креативний вид виконавчої роботи, який не має обмежень. Переробка може торкнутися будь-якого компонента музичної лексики (метро-ритму, темпу, фактури, штрихів, мелодії, динаміки, регістру та ін.), жанру (полька легко може трансформуватися у вальс або романс), стилю (досить пригадати безліч джазових аранжувань творів класичного репертуару). Стильові, фактурні, жанрові імпровізації можуть також містити іншу гармонізацію – тим вище стає дух творчості, який наближається до самої імпровізації як захоплюючого та вільного виду музикування.

Масштаб і глибина імпровізації повністю залежать від таланту виконавця (студента), його здатності до будь-якої трансформації музичного матеріалу. Як показує практика, таких виконавців серед майбутніх викладачів – одиниці. Тим цікавішим і ціннішим може бути досвід подібного музикування для всіх студентів як зразок вільної (в окремих випадках – натхненної) інтерпретації музики, яка на початковому ступені навчання гри на інструменті, засвоювалася найелементарнішим способом – співом однострунної мелодії.

Спираючись на структурні компоненти даного дослідження, ми пропонуємо чітку послідовність дій (алгоритм), на основі дроблення виконавського процесу. Під алгоритмом ми розуміємо послідовність операцій порядок дій виконавця для досягнення певного результату [4]. Навчання імпровізації на основі даного алгоритму пропонує таку організацію педагогічного процесу, активними суб'єктами якої стають і педагоги і студенти. Загальна активація музичної думки під час послідовності дій, що виконуються у такій динаміці: від розбору музичного матеріалу через зорово-слуховий (сенсорний) контроль до рухо-моторного втілення. Активізація розуму в процесі музикування перебуває у руслі загальної інтелектуалізації виконавської роботи як одного з принципів розвиваючого навчання і пронизує всі ступені імпровізаційного музикування. Дана умова є основою пропонованого алгоритму і частково переформулюється з мудрою думкою Г. Г. Нейгауза: «Нестачу музичного таланту (інстинкту) треба заповнювати розумом, ...грають на роялі насамперед головою та вухами, а потім уже руками» [4, с. 103].

Розроблений алгоритм імпровізаційних дій передбачає поступове ускладнення дидактичних завдань, послідовний перехід від ілюстративних способів засвоєння інформації до пошукових, що дозволяє забезпечити послідовне формування умінь імпровізації у процесі вузівської підготовки.

Збудований алгоритм за принципом «від простого до складного» покликаний роз'яснити студентам багатогранність музикування на слух і забезпечити планомірний розвиток досліджуваного вміння:

- гра на слух простих мелодій, та її гармонізація;
- гра мелодії в акордовій фактурі;
- транспонування;
- акомпанування мелодії;
- фактурно-жанрове оформлення моделі з варіюванням.

Запропонований алгоритм виконавських дій реалізує дидактичний принцип «від простого до складного» і дозволяє формувати вміння гри на слух як складне вміння за допомогою послідовного формування простих, приватних умінь, суть яких відображена у змісті алгоритму: вміння аналізувати (діагностувати) запропонований музичний матеріал, вміння втілювати його у гри за допомогою психомоторики, вміння імпровізаційно його переробляти.

Отже, обґрунтовуючи структуру формування вміння інструментальної імпровізації у процесі фахової підготовки майбутнього викладача баяна-акордеона, ми виокремили три компоненти: аналітичний, психомоторний та креативний. На основі запропонованої структури був розроблений алгоритм, який створює умови для ефективної навчально-творчої діяльності. Чітка послідовність навчальних дій стимулює інтелектуальні зусилля, підвищує впевненість у своїх силах, дозволяє досягти бажаних результатів при вирішенні нестандартних завдань у різних видах виконавської діяльності. Таким чином, розроблений алгоритм не тільки здатний стати ядром нашої методики, але й створює умови, необхідні для продуктивного навчання імпровізації баяністів-акордеоністів, які бажать, але не вміють і бояться музикувати без нот.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. Исследование. Изд. 2-е, доп. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352 с.
2. Гладышева О.О. Теория и методика обучения композиции и импровизации : учеб. пособие. Москва : Изд-во Спутник+, 2010.
3. Язюн І. А. Естетичні засади розвитку творчої особистості. Мистецтво у розвитку особистості : монографія/ за ред. Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина. 2006.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. Москва : Музыка, 1982. 300 с.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва : Наука, 2003. – 379 с.
6. Шахов, Г. И. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование (баян, аккордеон): учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. Москва : ВЛАДОС, 2004. – 224 с.
7. Шендерович, Е. М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога. Москва: Музыка, 1996. – 206 с.
8. Шмалько Ю.В. Формирование музыкального мышления учащегося музыканта в процессе подбора по слуху и импровизации (на материале учебной работы в классе фортепиано) : диссерт.... канд. пед. наук; 13.00.02/ Московск. гос. пед. ин-т. Москва, 1998. 134 с.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 48

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 28,34. Ум. друк. арк. 27,67.
Підписано до друку 29.06.2022. Замов. № 0722/279. 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 № 7623 від 22.06.2022 р.