

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 51

Том 1



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 № 9 від 26.09.2022 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

Гуралюк А.Г., Кононенко А.Г. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	9
Спіхіна М.А. ФЕНОМЕН ПАРТНЕРСТВА У СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИМІРІ.....	14
Зайченко Н.І. КОМПАРАТИВНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ НАПРЯМ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПУБЛІКАЦІЯХ ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГІ 1910-Х РОКІВ.....	17
Кареліушна Т.У. STUDY OF APPROACHES TO DEFINING THE CONCEPTS OF GLOBALIZATION AND INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION.....	22
Костенко О.В. МЕТОДОЛОГІЯ КВЕНТІНА СКІННЕРА ТА ЇЇ ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	26

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

Авдєєва О.Ю., Анічкіна О.В., Камінський О.М., Чайка М.В., Писаренко С.В. ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ХІМІКІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	30
Аксьонова О.П., Півненко Ю.В., Мінакова І.В. ТЕХНОЛОГІЯ МОДЕЛЮВАННЯ РУХОВИХ ЗАВДАНЬ, ЯКІ ЗАСНОВАНІ НА ПОЗИТИВНІЙ ПРОВОКАЦІЇ.....	37
Ваївакова І.М., Наско О.Л. ROLE-PLAY: AN EFFECTIVE METHOD FOR TEACHING AND LEARNING IN THE ENGLISH CLASSROOM.....	42
Баланаєва О.В., Терлецька Л.М., Рудоман О.А. АКТУАЛЬНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.....	46
Благодир Л.А., Колмакова В.О. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОМИЛОК УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ: «РІВНЯННЯ» ЗГІДНО КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	54
Гайдай І.О., Ковальчук І.С., Бондаренко К.С., Кухарьонюк С.С. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....	59
Горда О.М. «ОЙ, У ЛУЗИ ЧЕРВОНА КАЛИНА ПОХИЛИЛАСЯ»: ВИВЧЕННЯ ПІСЕННОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНЦІВ В ІНШОМОВНІЙ АВДИТОРІЇ.....	66
Демченко В.А., Колодіна Л.С., Кібенко Л.М. ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗВО.....	72
Жовнич О.В., Стахова І.А. ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ SOFT SKILLS ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	76
Завалко К.В. НЕЙРОПЕДАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ОРФ-ПІДХОДУ В МУЗИЧНОМУ НАВЧАННІ.....	80
Камінська М.М. ВПЛИВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДИРИГЕНТА ХОРУ.....	86

Конотоп О.С.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ
НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 90

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Бугера Ю.Ю., Чопік О.В., Краківська О.А.

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... 94

Коваленко В.Є.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАЛУЧЕННЯ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ ДО ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 99

Кучеренко Є.Ю., Дмитрієва І.В.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ..... 104

Лещій Н.П., Лук'янченко К.О.

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ..... 110

Мельник В.М., Таран О.П.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА..... 115

Михайленко О.С.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ВИВЧЕННЯ ЦИФРОВОГО ФОЛЬКЛОРУ
ЯК ФЕНОМЕНУ КОМУНІКАЦІЇ..... 120

Шищенко В.О.

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 124

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Апрелева І.В., Колосова С.В.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ..... 128

Bahlai O.I.

THE CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION
IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING..... 132

Бацуровська І.В., Доценко Н.А., Горбенко О.А., Галєєва А.П.

ВИКОРИСТАННЯ 3D МОДЕЛЕЙ ПРИ ВИКОНАННІ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ
З ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН 136

Березяк К.М., Тенькова З.Ю., Шкраб'юк В.С.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
ПІД ВПЛИВОМ ВОЄННОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ..... 141

Боса В.П.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ
МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ
ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 145

Будянська В.А., Мариківська Г.А.

ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ ТИПІВ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ
ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ..... 153

Буздуган О.А.

ВИКОРИСТАННЯ ФОНОВИХ ЗНАТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО
КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... 160

Буренкова К.В., Горліченко М.Г., Шевченко С.В. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ У КУРСАНТІВ – ПЕРШОКУРСНИКІВ ВІЙСЬКОВОЇ АКАДЕМІЇ.....	164
Вишківська В.Б., Патлайчук О.В., Голікова О.М. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК АКТУАЛЬНИЙ КОНЦЕПТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	168
Грушко Р.С. STEM-ОСВІТА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КЛЮЧОВИХ НАВИЧОК ХХІ СТОЛІТТЯ.....	172
Денисенко Н.Г., Найт Н.Ф. МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ КОНЦЕПЦІЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	178
Зорій Я.Б., Романишина Л.М., Богатирець В.В. ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ НА КАФЕДРАХ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЦИВІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	183
Ісаєва О.С., Шайнер Г.І. ЛІНГВІСТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	188
Конюхов С.Л. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПРОГРАМУВАННЯ.....	192
Коростіянець Т.П. ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	198
Коченко І.П. ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ У ПРАКТИКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ.....	203
Кулікова Т.В., Дорошенко Т.М., Мацько В.В., Шаляпіна І.В. ДИСТАНЦІЙНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА НАВЧАННЯ СУЧАСНОГО ВИЩОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ.....	207
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Малик В.М. ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	210
Шлеїна Л.І. ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ.....	215

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Huraliuk A.H., Kononenko A.H.ASSESSMENT OF THE QUALITY OF THE OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... 9**Yepikhina M.A.**

THE PHENOMENON OF PARTNERSHIP IN THE MODERN PEDAGOGICAL DIMENSION..... 14

Zaichenko N.I.COMPARATIVE-PEDAGOGICAL RESEARCH LINE
IN THE LORENZO LUZURIAGA'S PUBLICATIONS OF THE 1910S..... 17**Kapeliushna T.V.**STUDY OF APPROACHES TO DEFINING THE CONCEPTS
OF GLOBALIZATION AND INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION..... 22**Kostenko O.V.**QUENTIN SKINNER'S METHODOLOGY AND ITS POTENTIAL
FOR HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH IN UKRAINE..... 26SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)**Avdieieva O.Yu., Anichkina O.V., Kaminskyi O.M., Chaika M.V., Pysarenko S.V.**FEATURES OF EXPERIMENTAL TRAINING OF FUTURE CHEMISTS
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... 30**Aksonova O.P., Pivnenko Yu.V., Minakova I.V.**THE TECHNOLOGY OF MODELING OF MOTOR TASKS BASED
ON POSITIVE PROVOCATION..... 37**Baibakova I.M., Hasko O.L.**ROLE-PLAY: AN EFFECTIVE METHOD FOR TEACHING AND LEARNING
IN THE ENGLISH CLASSROOM..... 42**Balanaieva O.V., Terletska L.M., Rudoman O.A.**ACTUAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS
IN THE GLOBALIZATION ERA..... 46**Blahodyr L.A., Kolmakova V.O.**ORGANIZATION OF PREVENTIVE ACTIVITIES TO PREVENT
STUDENTS' MISTAKES DURING THE STUDY OF THE CONTENT LINE:
"EQUALITY" ACCORDING TO THE CONCEPT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL..... 54**Haidai I.O., Kovalchuk I.S., Bondarenko K.S., Kukharonok S.S.**COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE
SPECIALITIES BY MEANS OF CRITICAL THINKING TECHNOLOGIES..... 59**Horda O.M.**"OH, IN THE MEADOW RED VIBURNUM BENT DOWN": STUDYING THE SONG HERITAGE
OF UKRAINIANS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM..... 66**Demchenko V.A., Kolodina L.S., Kibenko L.M.**FEATURES OF INTERACTIVE LEARNING OF STUDENTS
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... 72**Zhovnych O.V., Stakhova I.A.**DIAGNOSTICS OF THE SOFT SKILLS DEVELOPMENT
OF YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN..... 76**Zavalko K.V.**NEUROPEDAGOGY: THEORY AND METHODOLOGY
OF ORFF APPROACH IN MUSIC EDUCATION..... 80

Kaminska M.M. THE INFLUENCE OF HUMANITARIAN DISCIPLINES ON THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE CHOIR CONDUCTOR.....	86
Konotop O.S. ASSESSMENT CRITERIA OF FORMATION OF ENGLISH STRATEGIC COMPETENCE IN ORAL COMMUNICATION BY FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	90
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Buhera Yu.Yu., Chopik O.V., Krakivska O.A. DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	94
Kovalenko V.Ye. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INVOLVING PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AFTERSCHOOL EDUCATION.....	99
Kucherenko Ye.Yu., Dmytriieva I.V. CRITERIA FOR ASSESSING READING SKILLS IN YOUNGER STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS.....	104
Leshchii N.P., Luk'ianchenko K.O. SPEECH CORRECTION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	110
Melnyk V.M., Taran O.P. CURRENT PROBLEMS OF THE FORMATION OF WRITTEN SPEECH IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS.....	115
Mykhailenko O.S. THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF DIGITAL FOLKLORE AS A COMMUNICATION PHENOMENON.....	120
Shyshenko V.O. USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.....	124
SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION	
Aprieliieva I.V., Kolosova S.V. FORMATION OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF A PRESCHOOL TEACHER AS A CONDITION FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	128
Bahlai O.I. THE CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	132
Batsurovska I.V., Dotsenko N.A., Horbenko O.A., Halieieva A.P. THE TECHNOLOGY OF USING 3D MODELS IN PERFORMING PRACTICAL WORK OF TECHNICAL DISCIPLINES.....	136
Bereziak K.M., Tenkova Z.Yu., Shkrab'iuk V.S. FEATURES OF DISTANCE EDUCATION UNDER THE INFLUENCE OF THE MILITARY SITUATION IN UKRAINE.....	141
Bosa V.P. THE RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS BY MEANS OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES.....	145
Budianska V.A., Marykivska H.A. APPLICATION OF VARIOUS TYPES OF GROUP INTERACTION IN THE PROCESS OF TRAINING EDUCATION MANAGERS FOR BUSINESS COMMUNICATION.....	153

Buzduhan O.A. USE OF BACKGROUND KNOWLEDGE AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF THE COGNITIVE COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	160
Burenkova K.V., Horlichenko M.H., Shevchenko S.V. CURRENT PROBLEMS OF TEACHING CHEMISTRY IN STUDENTS – FIRST STUDENTS OF THE MILITARY ACADEMY.....	164
Vyshkivska V.B., Patlaichuk O.V., Holikova O.M. PRACTICE-ORIENTED APPROACH AS A CURRENT CONCEPT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS.....	168
Hrushko R.S. STEM-EDUCATION AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING KEY SKILLS OF THE 21ST CENTURY IN STUDENTS.....	172
Denysenko N.H., Nait N.F. CONTENT MODELING OF THE CONCEPT OF THE FORMATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS READINESS FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION.....	178
Zorii Ya.B., Romanyshyna L.M., Bohatyrets V.V. FUTURE RESERVE OFFICERS' MANAGEMENT COMPETENCY MAPPING AT THE DEPARTMENTS OF THE MILITARY TRAINING OF CIVILIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	183
Isaieva O.S., Shainer H.I. LINGUISTIC TRAINING OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS.....	188
Koniukhov S.L. MODEL OF FORMATION OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS PROFESSIONAL COMPETENCE WHILE STUDYING OBJECT-ORIENTED PROGRAMMING.....	192
Korostiianets T.P. FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS.....	198
Kochenko I.P. STAGES OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN THE PRACTICE OF UNIVERSITY EDUCATION.....	203
Kulikova T.V., Doroshenko T.M., Matsko V.V., Shaliapina I.V. DISTANCE WORK AS A COMPONENT OF EDUCATION IN A MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN WARTIME CONDITIONS.....	207
SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Malyk V.M. THE PROBLEM OF EDUCATION OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF AGRICULTURAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	210
Shlieina L.I. FORMATION OF GENDER CULTURE OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER AGRICULTURAL EDUCATION: THE ESSENCE AND ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS.....	215

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ
ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИASSESSMENT OF THE QUALITY OF THE OPEN EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Запропонована стаття присвячена питанню підвищення якості, забезпечення доступності і валідності інформаційного забезпечення професійної освіти шляхом впровадження середовищного підходу у діяльність закладу вищої освіти (далі ЗВО). Освітнє середовище при цьому розглядається як сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, що здійснюють вплив на особистість здобувача освіти, а відтак на формування його компетентності, як результату освітнього процесу в ЗВО. Відзначається, що вплив ряду факторів не може бути контрольованим навчальним закладом. Одним із таких факторів є занурення здобувачів освіти в глобальне (переважно стихійне) віртуальне інформаційне середовище, не залежно від наявності організованого в ЗВО електронного навчання. Таким чином, глобальна інформаційна взаємодія сьогодні сама стала невід'ємною складовою освітнього середовища, забезпечуючи, як мінімум, його відкритість у плані доступу до різнопланової (у т.ч. за якістю) інформації.

На переконання авторів, необхідно врахувати, що ЗВО, крім навчальної діяльності (безпосередньої передачі знань від викладача до студента), здійснює ще ряд видів діяльності (господарська, юридична, комерційна тощо) які знаходяться в інтегральній єдності і мають опосередкований вплив на досягнення очікуваних результатів освітнього процесу – підготовку конкурентоспроможного фахівця. Також від навчальної діяльності невіддільна науково-дослідна діяльність ЗВО. Яка теж є складовою освітнього процесу. Таким чином, освітнє середовище можна розглядати як інтегральну сукупність різних середовищ (інформаційно-освітнього, технологічно-забезпечуючого, соціального, наукового тощо), які є взаємопроникними та знаходяться між собою у постійній взаємодії.

Виникає питання пошуку механізмів визначення ступені впливу навчального середовища на якість результату навчання. Автори пропонують застосовувати до оцінювання середовища ресурсний підхід, де розглядаються зовнішні (матеріальні ресурси, інформацію, соціальні ресурси тощо) та внутрішні ресурси (здібності, індивідуальні особливості сприйняття, набуті знання, вміння, сформовані компетентності; особистісні цілі, мотиваційний стан та ін.). У якості інструментарію оцінювання пропонується використання онтологічного моделювання та засобів кваліметрії.

Ключові слова: професійна освіта, відкрите освітнє середовище, цифровізація

освіти, якість освіти, віддалене навчання, онтологічний підхід, кваліметрія.

The proposed article is devoted to the issue of improving the quality, ensuring the availability and validity of information support for vocational education by implementing an environmental approach in the activities of a higher education institution (hereinafter, HEI). At the same time, the educational environment is considered as a set of external and internal factors that have an impact on the personality of the student of education, and therefore on the formation of his competence, as a result of the educational process in higher education. It is noted that the influence of a number of factors cannot be controlled by an educational institution. One of these factors is the immersion of education seekers in a global (mainly spontaneous) virtual information environment, regardless of the presence of electronic learning organized in higher education institutions. Thus, global information interaction today itself has become an integral component of the educational environment, ensuring, at a minimum, its openness in terms of access to diverse (including quality) information.

According to the authors, it is necessary to take into account that, in addition to educational activities (direct transfer of knowledge from a teacher to a student), a HEI carries out a number of other activities (economic, legal, commercial, etc.) that are in an integral unity and have an indirect effect on the achievement of the expected educational results process - training of a competitive specialist. Also, scientific and research activity of HEI is inseparable from educational activity. Which is also a component of the educational process. Thus, the educational environment can be considered as an integral set of different environments (information-educational, technological-providing, social, scientific, etc.), which are interpenetrating and are in constant interaction with each other.

The question arises of finding mechanisms for determining the degree of influence of the educational environment on the quality of the educational outcome. The authors propose to apply a resource approach to the assessment of the environment, which considers external (material resources, information, social resources, etc.) and internal resources (abilities, individual peculiarities of perception, acquired knowledge, skills, formed competences; personal goals, motivational state, etc.). The use of ontological modeling and qualimetric tools proposed as an assessment toolkit.

Key words: professional education, open educational environment, digitalization of education, quality of education, distance learning, ontological approach, quality metrics.

УДК 378.311(075.8)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.1>

Гуралюк А.Г.,

канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник,
завідувач сектору
інформаційно-комунікаційних
технологій і наукометрії відділу
наукового інформаційно-аналітичного
супроводу освіти
Державної науково-педагогічної
бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

Кононенко А.Г.,

канд. пед. наук,
завідувач відділу
науково-організаційного супроводу
Інституту професійної освіти
Національної академії наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Входження України до європейської спільноти, системні виклики (російська агресія, пандемія COVID-19 тощо), що постали перед українською системою освіти спричинили необхідність стрімкої її модернізації та пошуку шляхів підвищення якості навчального процесу. Пошук ефективних технологій у всіх сферах освітньої практики зумовив актуалізацію середовищного підходу до освітнього процесу, що здійснюється у відповідному освітньому середовищі вузу та освітньому просторі соціуму в цілому. Зовнішні фактори, володіючи певною незалежністю і некерованістю, надають постійний, часто суперечливий вплив на суб'єкти освітнього процесу. Ця обставина визначає необхідність як врахування цих впливів на особистісний розвиток здобувача освіти, так і зумовлює необхідність певної автономізації навчального закладу, з метою забезпечення ефективного освітнього процесу. Ця автономізація забезпечується за допомогою створення особливого освітнього середовища, спрямованого на вирішення задач, що постають перед закладом освіти, яке в сучасних умовах тісно інтегроване в діяльність соціуму та має з ним нерозривні інформаційні зв'язки.

Сучасні здобувачі освіти занурені в глобальне (переважно стихійне) віртуальне інформаційне середовище навіть незалежно від того, організовано у ЗВО електронне навчання чи ні. Вони активно звертаються до Інтернет-ресурсів, електронних бібліотек, користуються електронними підручниками, різноманітними web-сервісами, а також спілкуються в різних соціальних мережах. За доступністю, обсягом інформації і, відповідно, за популярністю електронні ресурси значно випереджають традиційні паперові носії, хоча питання якості представленої в них інформації залишається відкритим.

Питання підвищення якості, забезпечення доступності і валідності інформаційного забезпечення усіх освітніх компонентів, можливість забезпечення ефективності навчального процесу через використання сучасних педагогічних та інформаційних технологій та поглиблену інтеграцію засобів спеціалізованого професійного спрямування до використання в навчальному процесі зумовлюють актуальність розроблення інформаційно-освітніх середовищ закладів освіти.

Незважаючи на підвищений інтерес до проблеми реалізації середовищного підходу в освіті, всебічного вивчення феномену освітнього середовища, на сьогодні немає єдності у розумінні змісту базового поняття проблеми [1]. Не розробленими залишаються питання визначення якості освітнього середовища закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанню дослідження навчального середовища присягли свої теоретичні доробки Ю. Бабан-

ський, В. Безпалько, С. Гончаренко, Б. Ельконін, П. Каптерев, В. Лозова, І. Підласий, О. Савченко та багато ін.

Різні аспекти впливу освітнього середовища на розвиток особистості знайшли відображення в сучасних наукових дослідженнях І. Баєвої, Б. Бім-Бада, І. Булах, А. Валицької, В. Вербицького, Б. Вульfoва, І. Єрмакова, А. Каташова, Є. Климова, О. Кoberника, Н. Кудикіної, Ю. Мануйлова, Л. Новікової, А. Петровського, Г. Пустовіта, А. Сбруєвої, В. Слободчикова, Л. Сохань та інших.

Свої праці інформаційно-освітнього середовища в освіті присвятили В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, Ю. Жук, М. Кадемія, М. Козяр, В. Кремень, О. Литвинова, Н. Морзе, С. Семеріков, Ю. Триус, М. Шишкіна, а також С. Бритейн, Я. Караліотас, Дж.Клейтон, М. Маріано, П. Ньюхаус, Н. Склатер, С. Телла, Є. Хеннер, С. Шаферт та багато ін.

В.О. Сухомлинський у циклі бесід, відомих під загальною назвою «Розмова з молодим директором», які вперше були опубліковані в 1965–1966 рр. у журналі «Народное образование», стверджує, що середовище – «це і світ речей, що оточують учня, і вчинки старших, і особистий приклад вчителя, і загальний моральний тонус життя шкільного колективу (як матеріалізується ідея піклування про людину), чуйність, сердечність». При цьому він зазначає, що «середовище не є чимось раз назавжди створеним і незмінним», «середовище повинно повсякденно створюватись і збагачуватись» [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Системні зміни, що відбулись в освітньому середовищі в останні роки здійснили кардинальний вплив на підготовку фахівця, здобувачі освіти були масово поставлені в умови дистанціоналізації та, відповідно, цифрової трансформації освіти. Швидкі темпи змін зумовили необхідність термінового переосмислення ряду питань, пов'язаних із освітнім процесом. Одним із таких питань є оцінка якості середовища ЗВО.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є окреслення напрямків дослідження питання оцінювання освітнього середовища ЗВО з метою підвищення якості професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У складній соціальній ситуації в якій Україна опинилась у результаті російської агресії, а перед цим світової пандемії COVID-19, на фоні приєднання до європейської спільноти та становлення відкритої ринкової економіки, гуманізації та інформатизації всіх сторін життя суспільства сфера вищої професійної освіти зазнає суттєвих змін. Сьогодні фахівці говорять про необхідність дати випускнику ЗВО не тільки глибокі професійні знання, уміння, навички, відповідні сучасному рівню науки й техніки, не тільки озброїти досвідом їх застосування.

а й мотивувати до постійного вдосконалення своєї компетентності; створити умови для особистісного зростання та розвитку творчої особистості.

Так у концепції «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року передбачено три напрями реформування професійної освіти: децентралізація управління та фінансування, підвищення якості професійної освіти, та посилення зв'язку з ринком праці [3].

Об'єктивною реальністю діяльності кожного ЗВО, не залежно від його спрямування, є наявність освітнього середовища, що знаходиться у взаємодії із оточуючим світом.

Аналіз літератури показав, що під освітнім середовищем можна розуміти природне чи штучно створене оточення людини, включаючи зміст та різні види засобів освіти, здатних забезпечувати продуктивну діяльність особистості, її освітню розвиток через створення сприятливих для цього умов [4]. Освітнє середовище вищого навчального закладу – це загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє визначальну роль у модифікації поведінки, яка розгортається як внаслідок запланованих, так і незапланованих чинників середовища, сприяє особистісному і професійному розвитку. Тому освітнє середовище вищого навчального закладу – це багатосуб'єктне та багатопредметне утворення, що цілеспрямовано і стихійно впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності [1].

В. Биков, М. Шишкіна з позицій системного підходу виокремлюють освітньо-наукове середовище (ОНС), під яким вони розуміють штучно побудовану систему, структура і складники якої призначені для створення необхідних умов ефективного і безпечного досягнення цілей навчально-виховного процесу. Структура ОНС визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язки і взаємозалежність між його елементами. Елементи (об'єкти, складники, компоненти – умовно неподільні частки) ОНС виступають, з одного боку, як його атрибути, чи аспекти розгляду, що визначають змістову, інформаційну та матеріальну наповненість ОНС, а з іншого боку, як ресурси реалізації навчально-виховного процесу, що використовуються в навчальній діяльності, набуваючи при цьому ознаки засобів навчання [5.; 6, с. 11].

Освітнє середовище сучасного вишу можна уявити, як сукупність закритої та відкритої частини. Причому розміри закритої та відкритої частин та їх взаємне співвідношення (за обсягом вирішуваних питань та в неї матеріалів) для різних ЗВО різні: достатньо порівняти освітню установу військового відомства (максимально закритий навчальний

заклад) та відкриті університети [4]. Зрозуміло, що використання глобальних комунікацій, які стали невід'ємною складовою освітнього процесу зумовлює тяжіння освітнього середовища до відкритості. Саме відкритість сприяє швидкому розвитку за рахунок обміну інформаціями між різними освітніми та соціальними інституціями.

Використання інформаційних та телекомунікаційних технологій у сфері освіти впливає на зміст, методи та організаційні форми навчання та управління навчальною, науковою та дослідною діяльністю та призводить до виникнення терміну інформаційно-освітнє середовище (ІОС), що розуміється, зазвичай, як сукупність комп'ютерних засобів та способів їх функціонування, що використовуються для реалізації освітньої (науково-освітньої) діяльності. До складу комп'ютерних засобів входять апаратні, програмні та інформаційні компоненти, способи використання яких регламентуються в методичному забезпеченні освітнього процесу [7].

Відомий дослідник ІОС В. Биков [8], стверджує, що навчальне середовище повинно мати сукупність засобів навчання, засобів мережного доступу, підтримки спілкування, ІКТ різного призначення, інформаційні ресурси, системне апаратно-програмне та організаційно-методичне забезпечення, які орієнтовані на забезпечення потреб учасників освітнього процесу, то ключовими в нашій моделі будуть взаємопов'язані між собою визначеними вище компонентами електронний контент, електронна комунікація і, відповідно, ІТ-інфраструктура.

Таким чином, відзначимо, що не зважаючи на об'єктивні відмінності між різними освітніми середовищами ЗВО, можна виокремити складові освітнього середовища які є однаковими для різних ЗВО, проектування діяльності яких відбувається на основі спільних вхідних даних (наприклад правового, фінансового, наукового та ін. характеру).

До таких основних складових можна віднести: навчальну систему, представлену електронними навчальними курсами, базами знань, електронною бібліотекою та ін.; наукову систему; систему управління освітнім процесом; система обліку користувачів; господарську систему; фінансово-бухгалтерська система; інформаційно-правова система; систему роботи із кадрами та багато інших [9].

Кожну із таких складових можна поділити на складові меншого порядку, які впливають на їх діяльність. Всі ці складові різних порядків є деякими ресурсами, що впливають на результативність діяльності ЗВО.

Уявімо сукупність ресурсів, задіяних у певному навчальному закладі у вигляді деякої онтології $O = \langle X, R, F \rangle$, де X кінцеве безліч концептів (у разі ресурсів, як внутрішніх, і зовнішніх) заданої предметної області – педагогічного про-

цесу навчального закладу. R – кінцева множина відносин між цими концептами, F – кінцева множина функцій інтерпретації, визначених на концептах та відносинах. Не деталізуючи математичний апарат, зазначимо, що $X \neq \emptyset$, $F \neq \emptyset$, базовими відносинами з певною часткою похибки приймемо “part_of” («частина – ціле»). Тобто. існує безліч відносин $R = \{r_1, \dots, r_m\}$, встановлюють бінарну інцидентність між деякими концептами з множини X , таким чином, що ця множина може бути представлена у вигляді дерева, де $X = \{X_1, \dots, X_m\}$, де кожен із концептів першого порядку X_i може бути (не обов'язково) представлений безліччю концептів другого порядку:

$$X_1 = \{X_{1-1}, \dots, X_{1-k}\}, X_2 = \{X_{2-1}, \dots, X_{2-p}\}, \dots X_m = \dots \quad (1)$$

У свою чергу, кожен із концептів другого порядку може складатися з концептів третього порядку тощо.

Для спрощення математичних розрахунків приймемо, що кожне з підмножин концептів збігається з батьківським безліччю $X = \cup X_i$, причому, якщо межу концептами (групами концептів) встановлено ставлення “part_of”, всі вони мають дуже слабку кореляцію, якої можна знехтувати:

$$X_k \cap X_p \rightarrow \emptyset, k \neq p. \quad (2)$$

Введемо до розгляду певну функцію F , назвавши її правилом інтерпретації. Ця функція визначатиме значущість кожного з концептів у загальній структурі онтології. У найпростішому випадку вона лінійна:

$$F(X_i) = m_j \cdot X_j, \sum m_j = 1. \quad (3)$$

Як було зазначено, множина концептів є скінченою. Таким чином виникає необхідність у механізмі, що обмежує розбиття множини на підмножини. Насправді таких механізмів два. Перший – природний. Оскільки концепт у нашій схемі є певним ресурсом, його розбиття деталізує його складові й зумовлює появу в аналізованій структурі дрібніших ресурсів. Тож якщо під ресурсом ми розуміємо якусь компетентність претендента на освіту, то ресурсами нижчого порядку будуть його особистісні характеристики, такі як знання, вміння, навички, особистісні якості. Навички можуть бути поділені, наприклад, на спеціальні (hard skills) та загальні (soft skills). Ті, у свою чергу, розбиті на дрібніші складові [10].

Необхідно відзначити, що оцінювання впливають на навчальний процес ресурсів не є панацеєю, оскільки вони є лише інструментарієм для надання можливості претендентам освіти розвитку професійних (і не тільки) компетентностей. Але висока якість ресурсів освітнього процесу одна із важливих умов реалізації його ефективності.

Виходячи з аналізу наукових праць, присвячених оцінюванню різних об'єктів педагогічного процесу, його інструментарію та результатів ми дійшли висновку, що найбільш універсальним є кваліме-

тричний підхід і його використання дозволяє бачити динаміку змін якості цього процесу та оперативно його коригувати. Суть кваліметричного підходу у тому, що, з потреб освітнього процесу розробляються критерії якості різних його ресурсів. На основі отриманих критеріїв відбувається конструювання числової функції, що здійснює ізоморфне відображення описаної емпіричної структури у відповідним чином підібрану числову структуру.

В результаті такого представлення, якість кожного із ресурсів отримує деякий числовий еквівалент, моніторинг динаміки змін якого, із порівнянням з результатами навчання, власне і дозволяє зробити висновок про вплив цього ресурсу на кінцевий результат освітнього процесу.

Висновки і подальші перспективи. У сучасних умовах виникає питання пошуку механізмів визначення ступені впливу навчального середовища на якість результату навчання. Автори пропонують застосовувати до оцінювання середовища ресурсний підхід, де розглядаються зовнішні (матеріальні ресурси, інформацію, соціальні ресурси тощо) та внутрішні ресурси (здібності, індивідуальні особливості сприйняття, набуті знання, вміння, сформовані компетентності; особистісні цілі, мотиваційний стан та ін.). У якості інструментарію оцінювання пропонується використання онтологічного моделювання та засобів кваліметрії.

До подальших напрямів досліджень, пов'язаних з визначенням якості освітнього середовища у вищій школі, відносимо комплекс науково-педагогічних заходів, спрямованих на безпосереднє створення й апробацію онтологічних та кваліметричних моделей, що і плануємо розглянути у подальших доробках.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. університет ім. Бориса Грінченка. Київ, 2014. № 22.
2. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 4. К.: Радянська школа. 1976. 640 с.
3. Реформа освіти та науки. оф. сайт Кабінету Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti>.
4. Rostoka, M., Guraliuk, A., Cherevychnyi, G., Vyhovska, O., Poprotskyi, I., & Terentieva, N. (2021). Philosophy of a Transdisciplinary Approach in Designing an Open Information and Educational Environment of Institutions of Higher Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 548-567. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/466>, Web of Science (WoS) – Clarivate Analytics (former Thomson Reuters); EBSCO; ICI Journals Master List – Index Copernicus; CEEOL; Ideas RePeC; Econpapers; Socionet; Philpapers; KVK; WorldCat; CrossRef; Google Scholar; Genamics JournalSeek, View Journal, Current Issue.

5. Биков В. Ю., Шишкіна М. П. Теоретико-методологічні засади формування хмаро орієнтованого середовища вищого навчального закладу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 2. С. 30-52.

6. Кремень В.Г., Биков В.Ю. Інноваційні завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер». 2014. Випуск 37. С. 3-15.

7. Харченко, І., Шищенко, І. Інформаційно-освітнє середо-вище закладу вищої освіти як підґрунтя для формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. № 13(45). С. 78–84. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/45.11>

8. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої

освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. Серія 2. 2010. № 9. С. 9-16. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/703> (дата звернення 25.09.2022).

9. Гуралюк А. Г. Феномен відкритого освітнього середовища в закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2020. № 11(167). С. 23-27.

10. Rostoka M., Guraliuk A., Kuzmenko O., Bondarenko T., Petryshyn L. (2021) Ontological Visualization of Knowledge Structures Based on the Operational Management of Information Objects. In: Auer M.E., Rüttemann T. (eds) *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions*. ICL 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 1329. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_82.

ФЕНОМЕН ПАРТНЕРСТВА У СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИМІРІ

THE PHENOMENON OF PARTNERSHIP IN THE MODERN PEDAGOGICAL DIMENSION

У статті визначено місце та роль партнерства у сучасному педагогічному просторі. Акцентовано увагу на партнерстві між суб'єктами освітнього процесу як пріоритетному напрямі вітчизняної освіти. На основі аналізу останніх досліджень і публікацій встановлено аспектистність трактування сутності партнерства, що актуалізує необхідність його цілісного вивчення. Метою статті є розкриття сутності і значення феномену «партнерство» у сучасному вимірі. Визначено, що вперше у науковий обіг поняття «партнерство» було запроваджено американською дослідницею Джойс Л. Епштейн у 90-х роках ХХ століття. Констатовано, що у вітчизняному освітньому просторі феномен партнерства активно почав досліджуватись у період людиноцентрованого реформування сучасної освіти і є сьогодні багатоглядним і поліфункціональним. Встановлено, що цей термін широко використовується в сучасній психолого-педагогічній літературі й має чимало інтерпретацій, розглянуто сучасні його тлумачення, в ході яких з'ясовано, що: 1) під час взаємодії кожен з партнерів має свою власну мету, прояв власної позиції, досягнення які можливі тільки у співпраці; 2) ефективне партнерство залежить від довіри й взаєморозуміння партнерів один до одного; 3) особливого значення під час спільної діяльності набувають особистісні відношення між партнерами (симпатія, зацікавленість, повага до інших тощо). Обґрунтовано та представлено авторську дефініцію поняття «партнерство» як системи паритетних взаємин суб'єктів освітнього процесу, яка характеризується загальними цілями, взаємною відповідальністю сторін за результат співпраці, а також особистісним прогресом учасників у процесі спільної діяльності. Проаналізовано сутність контексту сумісності (вибір конкретного партнера, визначення формату спілкування, формування спільних норм та цінностей взаємодії, конкретизації вкладу кожного з партнерів в успіх взаємодії). З'ясовано, що головним комунікативним механізмом освітнього партнерства є діалог, який передбачає двосторонню творчість двох рівних учасників. Подальшого системного вивчення потребує науковий тезаурус проблеми формування партнерської взаємодії майбутнього педагога.

Ключові слова: партнерство, освітнє партнерство, педагогіка партнерства, співпраця, суб'єкти освітнього процесу, діалог, взаємодія.

The article defines the place and role of partnership in the modern pedagogical space. Attention is focused on the partnership between subjects of the educational process as a priority direction of domestic education. On the basis of the analysis of the latest researches and publications, the aspect of the interpretation of the essence of partnership has been established, which actualizes the need for its integral study. The purpose of the article is to reveal the essence and meaning of the "partnership" phenomenon in the modern dimension. It was determined that for the first time the term "partnership" was introduced into scientific circulation by the American researcher Joyce L. Epstein in the 90s of the 20th century. It was established that in the domestic educational space the phenomenon of partnership began to be actively explored during the period of people-centered reform of modern education and is today multi-faceted and multi-functional. It was established that this term is widely used in modern psychological and pedagogical literature and has many interpretations, its modern interpretations were considered, during which it was found that: 1) during interaction, each of the partners has his own goal, manifestation of his own position, achievement which are possible only in cooperation; 2) effective partnership depends on trust and mutual understanding of partners; 3) personal relations between partners (sympathy, interest, respect for others, etc.) acquire special importance during joint activities. The author's definition of the concept of "partnership" as a system of parity relations of the subjects of the educational process, which is characterized by common goals, mutual responsibility of the parties for the result of cooperation, as well as the personal progress of the participants in the process of joint activity, is substantiated and presented. The essence of the context of compatibility was analyzed (choosing a specific partner, determining the format of communication, forming common norms and values of interaction, specifying the contribution of each partner to the success of interaction). It was found that the main communicative mechanism of educational partnership is dialogue, which involves two-way creativity of two equal participants. The scientific thesaurus of the problem of forming partnership interaction of the future teacher needs further systematic study.

Key words: partnership, educational partnership, partnership pedagogy, cooperation, subjects of the educational process, dialogue, interaction.

УДК 37:159.923.2
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.2>

Спіхін М. А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Навчально-наукового інституту
педагогіки і психології
Державного закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка», м. Полтава

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Соціально-економічні процеси, які відбуваються сьогодні в нашій країні, вказують на суттєве зростання ролі освіти в усіх сферах суспільного життя. Потужну державу і конкурентну економіку може забезпечити згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих. Саме таких громадян мають готувати заклади освіти [8]. Наймасш-

табнішою реформою Міністерства освіти і науки України за часів незалежності нашої держави стала реформа шкільної освіти «Нова українська школа», основні засади якої викладено в Концепції нової української школи (2017), яка законодавчо закріплена Законом України «Про освіту» (2017) та деталізована Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.). У зв'язку з цим особливої важливості у сфері освіти набувають нові педагогічні цінності, які зумовлюють парт-

нерські, рівноправні, педагогічно плідні взаємини між учасниками освітнього процесу.

Партнерська позиція вчителя сприяє розвитку активності, вмінню самостійно прийняти рішення, позитивно впливає на емоційний контроль, стимулює прагнення до особистісного успіху. Отже, активне впровадження феномену партнерства в усі сфери соціального життя є актуальним, а нові завдання сучасної освіти потребують переходу на партнерський рівень взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зростаючий інтерес до феномену партнерства та включення поняття «педагогіка партнерства» у число одного з важливих напрямів сучасної педагогіки об'єктивно зумовлюється його актуалізацією в Концепції нової української школи (2017). Активізація наукових розвідок українських вчених останнім часом спрямовується на дослідження феномену партнерства між суб'єктами освітнього процесу у сучасному педагогічному просторі і виступає сьогодні пріоритетним напрямком в освітній сфері. Проте, відсутність єдиного розуміння сутності партнерства та його реалізації у сучасному освітньому процесі у вищій школі, на наш погляд, залишаються неповними й недостатньо систематизованими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Студіювання науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що у соціальній антропології, соціології, економіці, а також у суміжних дисциплінах значна кількість досліджень присвячена аналізу різних аспектів партнерства: соціально-трудова, економічних, правових, соціокультурних, міжнародних відносин та бізнесу тощо. Феномен партнерства в освітньому середовищі досліджується за такими науковими напрямками: методологічні підходи до визначення поняття «партнерство» (Г. Татаринцева, О. Топузов); освітнє партнерство у вищій школі (С. Герасіна, О. Дубасенюк, В. Желанова, С. Коляденко, О. Коханова, В. Оніпко О. Топузов, та ін.); проблема використання педагогіки партнерства у підготовці майбутніх фахівців Нової української школи вивчали (О. Барабаш, О. Бондаренко, А. Бугайчук В. Дідух, В. Желанова, І. Казанжи, Ю. Лимар, О. Савченко Т. Федірчик та ін.); педагогіка партнерства у НУШ (Н. Баришовець, Т. Водозазька, І. Вороніна, С. Довбенко, І. Калько, Т. Кравчинська, Л. Ніколенко, Л. Прокопів, О. Сесік, та ін.); соціальне партнерство в освітньому середовищі (П. Байдаченко, О. Байназарова, Г. Задорожного, К. Зелінська, О. Іонова, В. Кириченко, Н. Лісова, І. Мельник, А. Рибіна, Н. Романова, О. Савчук, І. Ящук, та ін.); проблематика партнерської взаємодії в контексті інклюзивної освіти (Ю. Бойчук, Л. Будяк С. Бужинська, Н. Ворон, І. Зверева, А. Капська, Н. Кічук, О. Колісник, Ю. Найда, Н. Софій,

Д. Супрун, Н. Шматко та ін.); реалізація принципів педагогіки партнерства в умовах дистанційного навчання (М. Астахова, В. Дідух, С. Китиченко, Т. Китиченко, М. Смирнова, А. Шульга, та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Узагальнюючи результати дослідження вітчизняних вчених констатуємо, що протягом останніх років феномен партнерства набуває все більшої актуальності, проте комплексний аналіз і теоретичне осмислення підходів до визначення сутності терміну «партнерство» досліджується аспектно і потребує подальшого поглибленого вивчення.

Метою статті є розкриття сутності і значення поняття «партнерство» у контексті сучасних вимог до оновлення вітчизняної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Уперше поняття «партнерство» в освітньому сенсі використано на початку 90-х років ХХ століття у працях американської дослідниці Джойс Л. Епштейн. Авторка вперше розглядає взаємодію школи і сім'ї в контексті педагогічного партнерства, під яким вона розуміє інтеграцію шкільного та родинного життя. Основна мета партнерських відносин між школою та родиною, на думку американської вченої, полягає у вихованні в учнів мотивації на досягнення успіхів у навчанні й збільшенні числа родин, які активно приймають участь в освіті своїх дітей [9, с. 8].

У вітчизняній педагогічній сфері феномен партнерства з'являється у 2017 році із появою Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа», у яких відзначено, що нова школа працюватиме на засадах педагогіки партнерства, де учителі та учні є рівноправними учасниками освітнього процесу і разом відповідають за його результати [5]. Відзначимо, що переважна кількість науково-методичних праць присвячена визначенню сутності *педагогіки партнерства*, виокремленню її основних принципів та проблемам впровадження педагогіки партнерства у сучасний освітній простір. Проте наукове визначення та єдине трактування суті партнерства у сучасному науковому-педагогічному обігу відсутнє. Відзначимо, що «партнерство» донедавна не було предметом дослідження в педагогіці й є доволі новим явищем в освітній сфері, а тому сьогодні існує чимало інтерпретацій цього феномену.

Поняття «партнерство» походить від англійського слова «partnership» і тлумачиться як: 1. Положення партнера, того, хто бере участь із ким-небудь у спільній справі, занятті. 2. Узгоджені, злагоджені дії учасників спільної справи. 3. Взаємні відносини, контакти держав, громадських угруповань, підприємств та ін., основані на взаємовигідності та рівноправності [3, с. 708].

Зміст поняття «партнерство» в педагогічному контексті сучасними науковцями визначається як:

- система взаємин суб'єктів освітнього процесу у ЗВО, що базується на засадах рівноправ'я, прозорості, довіри (В. Желанова) [4].

- спосіб формування особистості, що полягає в пробудженні та розвитку реальних можливостей дитини до самовизначення, самореалізації та самоформування (О. Коханова) [6].

- система відносин (освітніх, економічних, соціальних, культурних, правових, управлінських та ін.), котра виникає в процесі добровільної співпраці суб'єктів освітньої діяльності (учасників освітнього процесу) з іншими юридичними або/та фізичними особами задля створення оптимальних умов реалізації освітніх, інших суспільних цілей, досягнення яких можна пов'язати з освітніми (О. Топузов) [7, с. 9].

- безупинний процес, стадіями якого є діалог, що ґрунтується на компромісі, досягнута в діалозі згода або консенсус, безпосередньо практична діяльність, що передбачає розмежування (спеціалізацію) і кооперацію дій та праці [2, с. 13].

Результати аналізу зазначених досліджень дозволили зробити певні узагальнення: 1) у партнерстві кожен з учасників має свою власну мету, прояв власної позиції, досягнення яких можливе тільки у співпраці; 2) партнерство базується на взаєморозумінні партнерів один до одного; 3) у спільній діяльності суттєвими є особистісні відношення між партнерами (симпатія, зацікавленість, повага до інших тощо).

Отже, на нашу думку, **партнерство** – це система паритетних взаємин суб'єктів освітнього процесу, яка характеризується загальними цілями, взаємною відповідальністю сторін за результат співпраці, а також особистісним прогресом кожного учасника у процесі спільної діяльності. Зауважимо, що партнери – це учасники взаємодії (суб'єкти освітнього процесу (викладач - студент), які здатні до діалогу й групового спілкування, до роботи у команді, організують освітній процес і співпрацюють у досягненні поставленої мети.

Маємо підкреслити, що у партнерстві учасник не просто проявляє себе в заданих умовах, співпрацюючи з іншими людьми, але й сам повинен активно формувати контекст сумісності. Це стосується вибору конкретного партнера, визначення формату спілкування, формування спільних норм та цінностей взаємодії, конкретизації вкладу кожного з партнерів в успіх взаємодії. Важливого значення набувають особливі взаємини між людьми, що дозволяють кожному партнеру реалізувати свій потенціал. Загальновідомо, що справжні рівноправні партнерські відносини у професійному спілкуванні можливі лише за умови діалогічної взаємодії [1], тому, вважаємо, що головним механізмом освітнього партнерства є діалог, який передбачає двосторонню творчість двох рівноправних учасників.

Висновки. Результати здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок про те, що про-

блематика партнерства в сучасному освітньому просторі є надзвичайно актуальною. На основі вивчення праць сучасних вчених, предметом яких є партнерство, визначено, що у партнерстві кожен з учасників має свою власну мету, прояв власної позиції, досягнення які можливі тільки у співпраці; ефективно партнерство залежить від довіри й взаєморозуміння партнерів один до одного; особливого значення під час спільної діяльності набувають особистісні відношення між партнерами.

На підставі викладеного зазначимо, що партнерство – це система паритетних взаємин суб'єктів освітнього процесу (партнерів), яка характеризується загальними цілями, взаємною відповідальністю сторін за результат їхньої співпраці, а також особистісним прогресом кожного учасника у процесі спільної діяльності. Саме таке партнерство забезпечується створенням умов: співпрацюючи з іншими людьми учасник взаємодії сам повинен активно формувати контекст сумісності; психологічно-комфортна атмосфера, яка дозволяють кожному партнеру реалізувати свій потенціал та діалогічна взаємодія. Перспективами подальших досліджень у даній сфері є визначення сутності та структури партнерської взаємодії вчителя початкової школи з суб'єктами освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амеліна С.М. Діалогічні методи навчання в аграрному ВНЗ. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2011. Вип. 159 (ч. 1). URL: http://esteticamente.ru/portal/soc_gum/nvnuu_ppf/2011_159_1/zmist.htm
2. Березюк О.В., Воронцова Т.В., Єжова О.О., Гранде О.В., Єресько О.В., Кириченко В.І., Петрочко Ж.В., Пономаренко В.С. Партнерство задля нарощування потенціалу. Посібник для активістів неурядових організацій. К. : «Здоров'я через освіту», 2014. 28 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К. Ірпінь : ВТФ «Перун». 2004. 1440 с.
4. Желанова В.В. Логіка формування навичок партнерства у майбутніх педагогів в освітньому середовищі ЗВО. *Проблеми освіти*. 2019. № 91. С. 157-161. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29542>
5. Концепція Нової Української Школи, від 27.10.2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> (дата звернення: 17.06.2022)
6. Коханова О.П. Партнерство як фактор соціалізації особистості. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2013. Вип. 2. С. 196-204. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_2_24
7. Топузов О.М. Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія. Київ : Інститут педагогіки : Педагогічна думка, 2021. 160 с.
8. Реформа освіти та науки. *Урядовий портал*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti> (дата звернення: 8.08.2022)
9. Epstein J. School and Family Partnerships. *Encyclopedia of Educational Research*, edited by M.Alkin. New York : McMillan, 1992 p. 8.

КОМПАРАТИВНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ НАПРЯМ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПУБЛІКАЦІЯХ ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГІ 1910-Х РОКІВ

COMPARATIVE-PEDAGOGICAL RESEARCH LINE IN THE LORENZO LUZURIAGA'S PUBLICATIONS OF THE 1910S

У статті висвітлюються погляди видатного іспанського науковця, педагога Лоренсо Лузуріаги стосовно організації педагогічної освіти та освітнього управління в окремих європейських країнах, відображені в його наукових публікаціях 1910-х років. З'ясовано, що компаративно-педагогічний напрям дослідження був одним із головних напрямів наукового пошуку, здійснюваного Лоренсо Лузуріагою від часу навчання у Мадридській Вищій педагогічній школі.

Звернення молодого науковця до питань порівняльної педагогіки не було випадковим. Емпіричний і теоретичний аналіз розвитку систем народної освіти в зарубіжних країнах, переважно європейських, передбачав побудову моделі освітньої системи, найоптимальнішої для Іспанського Королівства. Основна мета компаративно-педагогічних студій Лоренсо Лузуріаги полягала в тому, щоби виявити причини відставання його рідної Іспанії в галузі освіти від розвинених європейських країн та накреслити шляхи необхідного вітчизняного освітнього реформування.

У ході вивчення зарубіжного досвіду організації учительської підготовки й управління освітою педагог збирав великий статистичний матеріал, спирався на чинне законодавство про освіту й освітню документацію в різних країнах Європи та Америки, тому висновки, зроблені ним уже в ранніх наукових публікаціях, не були умоглядними, а відтворювали важливі узагальнення про тенденції та особливості розвитку освіти закордоном.

Найбільший інтерес Лоренсо Лузуріаги в процесі компаративно-педагогічного дослідження викликали питання історії, організації і реформування народної освіти в Німеччині. Педагог вважав зразковим досвід цієї країни для Іспанії. Неодноразово наголошував Лоренсо Лузуріага на тому, що першорядним завданням реформування освіти в Іспанському Королівстві має бути покращення становища вчительства та розбудова системи педагогічної освіти за прикладом розвинених європейських країн. У подальших наукових публікаціях педагог продовжуватиме висвітлювати різні аспекти зарубіжної освіти, представлятиме оригінальні висновки порівняльно-педагогічного вивчення освітніх систем у країнах Європи та Америки.

Ключові слова: Лоренсо Лузуріага, компаративно-педагогічний напрям дослідження, порівняльна педагогіка, управління освітою,

учительська підготовка, педагогічна освіта, європейські країни.

The views of the outstanding Spanish scientist, teacher Lorenzo Luzuriaga regarding the organization of pedagogical education and educational management in certain European countries, reflected in his scientific publications of the 1910s, were revealed in the article. It was established that comparative-pedagogical research line had been one of the main directions of scientific research carried out by Lorenzo Luzuriaga since his studies at the Madrid Higher School of Pedagogy.

The young scientist's appeal to issues of comparative pedagogy was not accidental. Empirical and theoretical analysis of the development of public education systems in foreign countries, mainly European, provided for the construction of educational system model most optimal for Spain. The main goal of Lorenzo Luzuriaga's comparative pedagogical studies was to reveal the reasons for his native Spain's lagging behind developed European countries in the field of education and to outline the necessary educational reforms in Homeland.

In the course of studying the foreign experience of the organization of teacher training and education management Lorenzo Luzuriaga collected a lot of statistical material, relied on the current legislation on education and educational documentation in various countries of Europe and America, so the conclusions he made already in early scientific publications were not speculative, but reproduced important generalizations about the trends and features of the development of education abroad.

Lorenzo Luzuriaga's greatest interest in the process of comparative pedagogical research was the history, organization and reformation of public education in Germany. The teacher considered the experience of this country to be exemplary for Spain. Lorenzo Luzuriaga has repeatedly emphasized that the primary task of reforming education in Spain should be to improve the position of teachers and build a pedagogical education system following the example of developed European countries. In further scientific publications he continued to analyze various aspects of foreign education and present original conclusions of comparative pedagogical study of educational systems in European and American countries.

Key words: Lorenzo Luzuriaga, comparative-pedagogical research line, comparative pedagogy, education management, teacher training, pedagogical education, European countries.

УДК 37.013.46 (460) «1910/1919»
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.3>

Зайченко Н.І.,

докт. пед. наук,
доцент кафедри соціальної роботи
та освітніх і педагогічних наук
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Педагог Лоренсо Лузуріага (Lorenzo Luzuriaga Medina) (1889–1959) свої наукові студії присвятив головним чином історії народної освіти в Іспанському Королівстві та зарубіжжі. Навчачись у Мадридській Вищій педагогічній школі в 1909–1912 роках, він старанно опрацював історико-педагогічні твори, знайомився з фондами

бібліотеки Національного педагогічного музею Іспанії. На одному з наукових зібрань у Вищій педагогічній школі 1911 року Лоренсо Лузуріага представляв для обговорення рукопис книги «Кант, Песталоцці і Гете про виховання» [1, с. 3]. Педагогічна творчість Йоганна Песталоцці захоплювала іспанського дослідника; він, будучи студентом, переклав на кастильську мову працю «Як

Гертруда вчить своїх дітей» (1801 р.), коментував роботу швейцарського педагога «Вечірній час відлюдника» (1780 р.).

У 1913 році Лоренсо Лузуріага здійснював аналітичний огляд останніх публікацій на педагогічну проблематику в Німеччині, зокрема праць С. Претцеля (С. Pretzel), О. Конрада (О. Conrad), А. Бухенау (А. Buchenau), С. Бройля (С. Broglie), Е. Люттге (Е. Luttge) та інших авторів [2]; [3].

Як один із найкращих випускників Вищої педагогічної школи, Лоренсо Лузуріага був рекомендований Радою з розширення наукових досліджень Іспанського Королівства на майже річне стажування в Німеччині в 1914 році. Це справило на нього значуще враження і сприяло заглибленню у вивчення історії європейської освіти. Дар педагога-компаративіста проявився вже в ранніх наукових публікаціях Лоренсо Лузуріаги. У працях 1910-х років було представлено численний статистичний матеріал щодо функціонування освітніх закладів, упровадження установ управління освіти, підготовки педагогічних кадрів у різних країнах Європи та Америки; окреслено актуальні порівняльно-педагогічні проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження педагогічної спадщини Лоренсо Лузуріаги і зокрема його поглядів в річищі порівняльної педагогіки здійснювалося в контексті компаративного аналізу зарубіжного досвіду педагогічної теорії та практики (Т. Левченко, О. Локшина та ін.), а також історико-педагогічного вивчення освітніх процесів (Н. Дічек, В. Майборода, І. Руснак, М. Ярмаченко та ін.). Висвітленню окремих аспектів науково-педагогічної спадщини Лоренсо Лузуріаги присвячені наукові публікації сучасних іспанських дослідників Е. Баррейро Родригеса (Н. Barreiro Rodriguez), Х. Руїса Берріо (J. Ruiz Berrio), Т. Дабусті де Муньос (Т. Dabusti de Muñoz), П. Маестро (Р. Maestro), А. Касадо Маркоса (А. Casado Marcos de Leon) та ін. Оригінальна педагогічна концепція Лоренсо Лузуріаги так само, як його постать педагога-компаративіста, залишаються мало вивченими сучасною історико-педагогічною наукою.

Мета статті – з'ясувати, які компаративно-педагогічні проблеми досліджувалися та висвітлювалися Лоренсо Лузуріагою в наукових публікаціях 1910-х років.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з 1915 року, в наукових публікаціях Лоренсо Лузуріаги компаративно-педагогічний напрям дослідження охоплював дві провідні теми, а саме: управління освітою в окремих європейських країнах (Німеччина, Швейцарія, Австрія, Голландія та ін.) та підготовка вчителів в країнах Європи та Америки. У статті «Управління освітою в Німеччині» (Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza, 1915 р.) педагог характеризував умови управління

народною освітою в німецьких землях. Він зазначав, що системи навчання різняться в німецьких землях, хоча існує від 1875 року і єдиний для всіх земель орган управління освітою – Шкільна імперська комісія (Reichsschulkommission) [4, с. 360].

Звертав увагу Лоренсо Лузуріага й на те, що не функціонували в німецьких землях самостійні міністерства освіти. У Пруссії, Баварії, Саксонії, Тюрингії освітня галузь була у відомствах Міністерств культури і релігійних питань, а в Гессені – у відомстві Міністерства внутрішніх справ [4, с. 361].

У 1916 році проблемі управління освітою в європейських країнах (Австрії, Голландії, Швейцарії) Лоренсо Лузуріага присвятив три схожі публікації. У статті «Управління освітою в Австрії» (Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza, 1916 р.) він зазначав, що, як і в німецьких землях, системи адміністрування освіти в межах Австро-Угорської імперії різняться в Австрії та Угорщині. У кожному з 17 регіонів Австрії існує власна Рада освіти (Landeschulrat), під юрисдикцією якої знаходяться, по-перше, початкові школи; по-друге, середні і спеціальні школи; по-третє, освітні заклади підготовки вчителів для початкових шкіл [5, с. 70–71].

В іншій публікації – «Управління освітою в Швейцарії» (Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza, 1916 р.) – Лоренсо Лузуріага вказував, що в кантонах Швейцарії адміністрування, управління та інспектування освітніх закладів здійснюється своєрідним чином, автономно, хоча умовно виокремлюються дві групи кантонів за критерієм організації управління освіти. Перша група – це кантони, в яких управління освітою сконцентровано в руках керівника – директора, голови групи постійних функціонерів (Берн, Гларус, Базель-Штадт, Тічино, Тургау, Во). Інша група – кантони, де управління освітою здійснюється Радами освіти – органом колегіальним (Цюрих, Люцерн, Урі, Швіц, Обвальден та ін.) [6, с. 103].

Порівнюючи умови управління народною освітою в Голландії з іншими європейськими країнами в статті «Управління освітою в Голландії» (Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza, 1916 р.), Лоренсо Лузуріага відмічав, що центральне адміністрування освіти здійснюється відомством Міністерства внутрішніх справ, а окремого міністерства освіти, як, наприклад, у Пруссії чи-то Баварії, не існує [7, с. 202].

Оригінальний висновок стосовно проблеми освітнього управління Лоренсо Лузуріага робив у публікації «Синдикалістський режим в освіті» (El Sol, 1919 р.). Він стверджував, що в сучасному світі лише в трьох країнах – Швейцарії, Великій Британії та США – народ по-справжньому бере участь в управлінні освітньою галуззю. В інших же країнах, як і в Іспанії, питання освіти вирішуються виключно владою. Лоренсо Лузуріага доводив, що для розвитку освіти вкрай необхідним є розши-

рення участі народу у прийнятті рішень і створення професійних учительських об'єднань [8, с. 8].

Інша тема компаративно-педагогічного дослідження, здійснюваного Лоренсо Лузуріагою в 1910-х роках, – учительська підготовка в країнах Європи та Америки. У статті «Про підготовку вчителів» (Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza, 1918 р.) педагог наголошував: «Підготовка або формування вчителів є нині однією з головних проблем в освіті Європи та Америки. І наша країна не є виключенням. Із зростанням вимог до школи функція вчителя розширювалася й ускладнювалася дедалі більше. Це вже не та школа, де навчали трьох традиційних предметів – трьох R, як кажуть англійці, – школа читання, письма, лічби. Також це не школа, призначена повідомити в короткому енциклопедичному вигляді людські знання. Нарешті, це – і не центр абстрактної і пасивної освіти з засобами чисто інтелектуальними та формальними. Теперішня школа передусім і понад усе – спільнота виховна, активна, вільна й діяльна; вогнище різноманітної та живої активності дітей» [9, с. 117].

Підготовка вчительства сконцентровувалася переважно в педагогічних нормальних школах. На думку Лоренсо Лузуріаги, три типи нормальних шкіл склалися в Європі: німецький, французький та англійський. Нормальні школи, або семінарії, почали з'являтися в Німеччині у XVIII ст. Від початку їм були властиві дві істотні риси: то були інституції закритого типу і в них поєднувалися загальна та професійна освіта. В Англії простежувалася нова тенденція – нормальні школи ставали дедалі більше закладами відкритого типу з пансіонами для студентів [9, с. 118].

Лоренсо Лузуріага звертав увагу на той факт, що «нормальні школи в Європі розумілися головним чином як інституції середньої освіти (подібні до інститутів, ліцеїв, гімназій), а не як заклади вищої освіти, тому і вчителі, котрі готувалися в цих школах, були віддалені від прямих джерел культури та науки, що могли би живити й надихати їхню діяльність» [9, с. 119].

У тих країнах, де вчительська нормальна освіта була менш поширена, педагогічна підготовка сконцентрувалася в університетах – осередках наукових досліджень. Так сталося в США, Англії, Швейцарії. Там же, де підготовка вчителів здійснювалася основним чином у нормальних школах, як-от у Німеччині, Італії, – в університетах були легші програми навчання. Виключенням була хіба що Пруссія [9, с. 119].

Лоренсо Лузуріага резюмував, що підготовка вчительства в Європі здійснювалася за трьома основними системами: 1) система нормальних шкіл; 2) система нормальних шкіл і університетів; 3) система університетів. Перша система була характерна для Німеччини (lehrerseminar), Франції

(ecole normale), Великої Британії (training college); інша – для Саксонії та Італії, а третя – для Швейцарії, США і також Великої Британії [9, с. 120].

У публікації «Семінарія для німецьких вчителів» (Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza, 1918 р.) Лоренсо Лузуріага зазначав, що підготовка вчителів у Пруссії, як і в цілому в Німеччині, передбачала два складники – освіту пропедевтичну та освіту професійну. Пропедевтична освіта здобувалася в установах із назвою «підготовчі інституції» (praparandenanstalten), а професійна освіта – у «вчительських семінаріях» (el seminario de maestros) [10, с. 177].

Педагогічна освіта в підготовчих інституціях здобувалася з 14–15- річного віку по завершенні навчання в початковій школі. Щоби вступити до підготовчої інституції, необхідно було скласти іспит, який мав дві частини – усну і письмову та містив питання з усіх предметів, що вивчалися в основній школі. Навчання в підготовчих інституціях тривало три роки відповідно до затвердженого в 1901 році в країні навчального плану. Обов'язковими для вивчення є такі предмети, як «Релігія», «Німецька мова», «Іноземна мова (французька або англійська)», «Історія», «Математика», «Природничі науки», «Географія», «Письмо», «Малювання» та «Гімнастика» [10, с. 177–178].

Лоренсо Лузуріага детально характеризував організаційні умови навчання в німецьких учительських семінаріях. Навчання мало два провідні напрями підготовки – загальний та професійний. У вчительських семінаріях Пруссії до змісту освіти було включено предмети: «Педагогіка», «Методика», «Релігія», «Німецька мова», «Іноземна мова», «Історія», «Математика», «Природничі науки», «Географія», «Малювання», «Гімнастика», «Музика», «Сільське господарство» [10, с. 181].

Після завершення семінарії випускники направлялися працювати в початкові школи народної освіти як «тимчасові вчителі» на два роки та мали заслужити звання вчителя [11, с. 202].

У статті «Рух за підготовку вчителів в університетах у Німеччині» (Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza, 1918 р.) Лоренсо Лузуріага описував історичні обставини започаткування університетської учительської підготовки в німецьких землях й обґрунтовував значення педагогічних асоціацій у цьому. Він зазначав, що ініціювання вчительської підготовки в університетах йшло від Берлінської асоціації вчителів, яка виступала з цією пропозицією ще в 1848 році. Фактично до 1904 року пропозиція навіть не обговорюватиметься. Рух за підготовку вчителів в університетах у Німеччині розгорнеться на початку ХХ ст. і швидко набиратиме адептів. Зокрема, його підтримають визначні педагоги П. Наторп, В. Рейн, Г. Кершенштейнер та ін. [12, с. 357].

Питання про педагогічну підготовку в європейських країнах Лоренсо Лузуриага торкався і в публікаціях, присвячених темі управління освітою. Так, у статті «Управління освітою в Швейцарії» (*Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*, 1916 р.) він зазначав, що вчительська підготовка здійснюється в двох типах закладів – семінаріях, або нормальних школах, та в педагогічних департаментах середніх шкіл і університетів; дедалі більше Швейцарія орієнтується на систему університетської педагогічної освіти.

Вступають до нормальних шкіл у віці 15–16 років, переважним чином після завершення початкової вищої школи. Навчання триває чотири роки. У народних нормальних школах навчання є безкоштовним, і в багатьох із них студенти отримують стипендію (наприклад, у Цюріху – в розмірі 500 песет). Основними предметами навчання є: «Педагогіка і методика», «Німецька мова», «Французька мова», «Історія», «Історія релігії», «Географія», «Математика», «Фізико-природничі науки», «Співи», «Скрипка (або піаніно)», «Малювання», «Письмо», «Гімнастика». По завершенні навчання складається загальний іспит [6, с. 111].

У публікації «Управління освітою в Голландії» (*Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*, 1916 р.) Лоренсо Лузуриага пояснював, що вчительська підготовка в країні загалом здійснювалася національними нормальними школами (*rijkskweekscholen*). Таких шкіл було 7. Навчання тривало протягом чотирьох років. Кількість студентів у класі не мала перевищувати 24 осіб. Школи були нейтральними, викладання релігії у них не велося. Вступати до школи можна було у віці від 15 до 26 років. Основними предметами навчання були: «Письмо», «Арифметика», «Редагування», «Голландська мова», «Французька мова», «Англійська мова», «Німецька мова», «Національна і загальна історія», «Географія», «Фізико-природничі науки», «Співи», «Скрипка та піаніно», «Математика», «Малювання», «Гімнастика», «Сільське господарство», «Педагогіка» та «Методики навчання».

Існував альтернативний варіант нормальних шкіл – нормальні курси. Навчання на курсах відрізнялося від шкільного тим, що передбачало переважно прослуховування лекцій, хоча за тривалістю також здійснювалося чотири роки [7, с. 206–207].

У статті «Підготовка вчителів у університеті» (*Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*, 1919 р.) Лоренсо Лузуриага здійснював порівняльний аналіз організаційних умов університетської підготовки вчителів у Великій Британії, США, Швейцарії. Він стверджував, що вчительська підготовка в університетах Великої Британії була започаткована в 1890 році. Цьому сприяв рух англійських учителів за організацію університетської педагогічної освіти. Протягом 1886–1890 років питання вивчалось парламентською комісією.

Кількість студентів в університетах, що прагнули здобути педагогічну освіту, зросла з 200 в 1890 році до 3000 в 1914 році [13, с. 13].

У Швейцарії вчительська підготовка на початку ХХ ст. здійснювалася лише в двох кантонах – Базель-Штадті та Цюріху, при цьому паралельно функціонувала й система нормальних шкіл [13, с. 12–13].

У США педагогічна освіта могла здобуватися як при університетах, так і в нормальних школах. Лоренсо Лузуриага пояснював, що система нормальних шкіл діяла в країні тривалий час, а система університетської педагогічної освіти є порівняно новою. В університетських учительських коледжах, або університетських школах, навчання здійснювалося протягом чотирьох років. Зміст навчання містив три обов'язкові складники: по-перше, загальну підготовку; спеціалізовану підготовку з одного – двох предметів; освоєння теорії і практики навчання [13, с. 15].

Висновки. Ранні наукові студії Лоренсо Лузуриаги в 1910-х роках здійснювалися в полі компаративної педагогіки, передбачали порівняльно-педагогічний аналіз становища народної освіти, організації педагогічної освіти й управління освітою в країнах Європи та Америки. Намагаючись побудувати найоптимальнішу для умов Іспанського Королівства модель національної освіти, науковець заглибився у вивчення історичного й сучасного зарубіжного досвіду освітнього реформування. У численних наукових публікаціях 1910-х років Лоренсо Лузуриагою були поставлені значимі акценти на проблемах європейської і американської освіти початку ХХ ст. Талановитий педагог-компаративіст не полишатиме студіювання світових і національних освітніх процесів до кінця життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Reuniones y Sociedades. *El Imparcial*. Madrid, Domingo 19 de febrero de 1911. № 15.791, año XLV. P. 3.
2. Luzuriaga L. Alemania. Die Deutsche Schule (La escuela alemana. Leipzig y Berlin). Enero. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 28 de febrero de 1913. № 635, año XXXVII. P. 53–55.
3. Luzuriaga L. Alemania. Die Deutsche Schule (La escuela alemana. Leipzig y Berlin). Febrero. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 31 de marzo de 1913. № 636, año XXXVII. P. 82–85.
4. Luzuriaga L. La administracion escolar alemana. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, diciembre de 1915. № 669, año XXXIX. P. 360–364.
5. Luzuriaga L. La administracion escolar austriaca. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 31 de marzo de 1916. № 672, año XL. P. 70–77.
6. Luzuriaga L. La administracion escolar Suiza. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 30 de abril de 1916. № 673, año XL. P. 101–114.
7. Luzuriaga L. La administracion escolar holandesa. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 31 de julio de 1916. № 676, año XL. P. 202–209.

8. Luzuriaga L. El regimen sindical en la enseñanza. *El Sol*. Madrid, Lunes 7 de abril de 1919. № 489, año III. P. 8.
9. Luzuriaga L. Sobre la preparacion de los maestros. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 30 de abril de 1918. № 697, año XLII. P. 117–120.
10. Luzuriaga L. El seminario de maestros aleman. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 30 de junio de 1918. № 699, año XLII. P. 177–182.
11. Luzuriaga L. El seminario de maestros aleman (conclusion). *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 30 de julio de 1918. № 700, año XLII. P. 200–204.
12. Luzuriaga L. El movimiento pro-universitario para la preparacion de los maestros en Alemania. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 31 de diciembre de 1918. № 705, año XLII. P. 357–359.
13. Luzuriaga L. La preparacion del Magisterio en la Universidad. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 31 de enero de 1919. № 706, año XLIII. P. 11–21.

STUDY OF APPROACHES TO DEFINING THE CONCEPTS OF GLOBALIZATION AND INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION

ВИВЧЕННЯ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «ГЛОБАЛІЗАЦІЯ» ТА «ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ» У ВИЩІЙ ОСВІТІ

The article examines the issue of studying approaches to defining the concepts of "globalization" and "internationalization" in higher education. Despite a large number of original and meaningful works of Ukrainian and foreign scientists on the concepts of "globalization" and "internationalization" of higher education, the problem of their delimitation and interrelations is insufficiently studied. It has been researched that since the 90s of the 20th century, the concept of internationalization of higher education has acquired a global dimension. It has begun to be interpreted as a complex acquisition process by a separate institution of higher education of international perspectives in learning and teaching. There is a tendency to single out the university as a comprehensively internationalized entity. Internationalization is a multidimensional, multifaceted, dynamic process affecting the development of higher education globally. The concepts of internal and external internationalization are distinguished. The difference between the concepts of "globalization" and "internationalization" is revealed. Analyzing the relationship of these concepts, we, agreeing with scientists, do not consider them identical since internationalization involves the preservation and development of the national system of higher education and fundamental scientific schools. In contrast, globalization means more fundamental changes in the world order, under which national borders lose their boundaries, and science loses its focus on national traditions and values.

Attention is focused on the need to constantly update the concept of internationalization of higher education, as the importance, scale, and complexity of the international aspect of higher education is continually growing. The author believes that the main task of the university, along with improving the quality of educational services, has become the acquisition of international recognition and high status.

Key words: internationalization, globalization, higher education, academic mobility, international education.

У статті досліджено питання вивчення підходів до визначення понять «глобалізація» та «інтернаціоналізація» у вищій освіті. Незважаючи на велику кількість оригінальних ґрунтовних праць українських та зарубіжних вчених щодо визначення понять «глобалізація» та «інтернаціоналізація» вищої освіти, проблема їх розмежування і взаємозв'язків недостатньо вивчена. Встановлено, що з 90-х років ХХ століття поняття інтернаціоналізації вищої освіти набуває глобального виміру, воно починає трактуватися як комплексний процес набуття окремим закладом вищої освіти міжнародних перспектив у навчанні та викладанні, спостерігається тенденція до виокремлення університету як суб'єкта, що комплексно інтернаціоналізується. Визначено інтернаціоналізацію як багатовимірний, багатаспектний, динамічний процес, що впливає на розвиток вищої освіти у світі. Виокремлено поняття внутрішньої та зовнішньої інтернаціоналізації. Розкрито різницю між поняттями «глобалізація» та «інтернаціоналізація». Аналізуючи співвідношення цих понять, ми, погоджуючись із науковцями, не вважаємо їх ідентичними, оскільки інтернаціоналізація передбачає збереження і розвиток національної системи вищої освіти та фундаментальних наукових шкіл, тоді як глобалізація означає більш фундаментальні зміни світового порядку, за яких національні кордони втрачають своє значення, а наука втрачає орієнтир на національні традиції та цінності. Зосереджено увагу на необхідності постійного оновлення поняття інтернаціоналізації вищої освіти, оскільки важливість, масштабність і складність міжнародного аспекту вищої освіти постійно зростає. Автор статті переконаний, що пріоритетним завданням університету постало не лише питання підвищення якості освітніх послуг, а й міжнародне визнання і високий статус.

Ключові слова: інтернаціоналізація, глобалізація, вища освіта, академічна мобільність, міжнародна освіта.

УДК 378:[005.44+341.221.4]:159.955.2
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.4>

Kapeliushna T.V.,

PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of English and its Teaching Methods
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical
University

Problem statement. The processes of internationalization and globalization taking place in modern society are the main trend that causes the transformation of the system of international relations in many areas of public life, determines its historical development. Nowadays there is an integration of national educational systems, their transition to transnational ones. Universities have to adapt to modern socio-economic and political conditions, show flexibility to changes in the external environment, find a certain balance between cooperation and the state, on the one hand, and the global world, on the other. Studies of the concepts of "internationalization" and "globalization" are very important due to their relevance in the modern world.

Analysis of recent research and publications.

The concepts of "globalization" and "internationalization" of higher education are of interest to many modern researchers. Among them are such prominent scientists as V. Soloshchenko, A. Sbruyeva, S. Verbytska, A. Chyryva, O. Nitenko, T. Stenina, Ph. Altbach, H. de Wit, J. Beelen, E. Jones, J. Knight, U. Teichler, M. van der Wende and many other authors.

Highlighting of previously unsolved parts of the general problem. Despite the large number of original and meaningful works of Ukrainian and foreign scientists on the concepts of "globalization" and "internationalization" of higher education, it should be noted that the problem of their delimitation and interrelations is insufficiently studied.

The purpose of the article. The aim of the work is to study and analyze certain approaches to defining the concepts of globalization and internationalization in world higher education.

Presentation of the main material. The international activity of higher education institutions of Ukraine, as well as in other countries of the world, on a modern scale is possible due to such phenomena of the modern world as “globalization” and “internationalization”.

Globalization is the most widespread and powerful feature of the changing world environment. The role of education, especially higher education, is an important area of discussion and research. Debating education, made a significant contribution to the study of internationalization. The first of them, according to Sbruyeva, involves providing an international and intercultural dimension to the content of education, teaching and scientific research carried out at the university. The purpose of such a process is to provide assistance to students in the development of intercultural competences in the context of the educational program within the university. Such a process does not require crossing borders and is called internal internationalization. The second dimension of the analyzed educational phenomenon means international (cross-border, transnational) higher education, which refers to border crossing by students, teachers, administrative workers of higher education institutions, as well as joint educational programs between universities. This dimension is called external internationalization [5, p. 14].

Starting from 2008, Ukrainian scientists began to noticeably deepen the study of internationalization strategies of foreign countries, its factors and forms. For example, in the research of S. Verbytska, it is emphasized that the internationalization of higher education should not be perceived as an isolated case in the history of the university's development, but as a multi-component long-term process integrated into the activities aimed at achieving the strategic goals of the higher education institution.

The scientist claims that internationalization is an inevitable scenario for the development of higher education in different regions of the world. The state's ability to take into account modern globalization challenges, peculiarities of the national education system and individual characteristics of the institution of higher education influence the motivational, substantive and organizational-processual aspects of the studied phenomenon [1, p. 62].

A. Chyrva understands the strategy of internationalization as a general, non-detailed plan, designed for a certain period of time, for the adaptation of higher education to international linguistic, political, economic, and cultural features. We agree with the scientist's statement that strategies for the internationalization of education should be analyzed at the

supranational, national, and institutional levels, which will correspond to its specificities at different levels [8, p. 48-49].

According to O. Nitenko, the internationalization of education is a multifaceted concept. Its immanent feature is, on the one hand, the focus on the integration of the international component into national scientific research, public activities, educational services of higher education, and on the other hand, the process of internationalization should be aimed at the export of educational services and achievements of national science. Therefore, the internationalization of education is one of the factors in the formation of the global space of higher education and is classified as external (international academic mobility) and internal (introduction of world standards, internationalization of educational courses, intercultural programs, etc.) [4, p. 96].

T. Stenina traced the development of definitions of the concept of “internationalization” and singled out its key aspects: introduction of the international dimension in educational activities; improving the quality of higher education; international education; development of entrepreneurship, management of higher education; recruitment of foreign students, academic mobility; development of cooperation in the field of higher education; professional development of teachers; improving the quality of scientific research [7, p. 72].

The European Union has significant achievements in supporting internationalization, and student mobility is the most important aspect of internationalization in Europe. The main European contribution to the development of internationalization is the successful experience of implementing programs of academic mobility of students and teachers, primarily with the help of the EU programs Erasmus (1987–2014), Socrates (1994–2006), Lifelong Learning (2007–2013), Erasmus Mundus (2004–2013), Tempus (1990–2013), Erasmus+ (2014–2020) [2, p. 239].

F. Altbach sees internationalization as a variety of policies and programs that universities and governments implement in response to globalization. This usually includes sending students to study abroad, establishing a campus branch abroad, or engaging in some type of inter-institutional partnership [9].

H. de Wit considers the internationalization of higher education as a purposeful process of integrating international, intercultural or global dimensions into the goals, functions and provision of higher education with the aim of improving the quality of education and research for students and staff, as well as making a significant contribution to society [11, p. 29].

In 1999, the terms “internal internationalization” and “external internationalization” were introduced into scientific circulation. Internal internationalization takes place in the country, and internationalization abroad is focused on international education outside the country [13, p. 22].

According to the definition of J. Beelen and E. Jones, internal internationalization is the purposeful integration of international and intercultural aspects into the formal and informal curriculum for all students studying in their country [10, p. 12].

According to J. Knight, internal internationalization is updating the curriculum and programs with international themes; inclusion of international, cultural, global or comparative aspects in educational courses; study of foreign languages, country studies; joint or double degrees; active participation of foreign students and those who returned after studying abroad, in teaching and learning processes; cultural diversity in the audience; virtual mobility of students for joint courses and research projects; invitation to work of foreign scientists and teachers and local specialists with international experience; integration of international materials, intercultural cases, role-playing games and reference materials; international and intercultural extracurricular events in student clubs and associations; interaction with cultural and ethnic groups; involvement of students in local cultural and national organizations through internships, applied research; participation of representatives of local cultural and ethnic groups in educational and cognitive activities, research initiatives and extracurricular activities and projects; scientific research and teaching activities; regional and thematic centers; joint research projects; international conferences and seminars; publication of articles and reports; international agreements on scientific research; international partners in academic and other spheres; integration of researchers and scientists in scientific activities on the campus.

External internationalization includes various types of activities, such as: mobility of students during a semester / year abroad; internships or research programs abroad; mobility of professors / scientists and specialists for the purpose of teaching and scientific research, technical assistance and consulting; professional development; mobility of programs; educational and training programs offered through connections or partnerships between international / foreign and internal institutions / exchange providers on a non-commercial or for-profit basis; branch campuses, individual foreign institutions; international projects, various non-degree activities, activities such as joint curriculum development, research, testing, technical assistance, e-learning platforms, professional development and other capacity-building initiatives; development of projects and services, development of projects, scientific connections and signing of contracts [12, p. 23-24].

J. Knight recognizes the need to constantly update the definition of the internationalization of higher education, because "the importance, scale and complexity of the international aspect of higher education is steadily growing" [12, p. 24].

The scientist refers to globalization and the formation of a knowledge-based economy, regionalization, information and communication technologies, new providers of higher education, alternative sources of financing, cross-border education, continuous learning and the growth of the number and diversity of participants as new realities and challenges in modern conditions. As J. Knight notes, "internationalization is changing higher education, and globalization is changing internationalization" [12, p. 24].

U. Teichler notes that globalization was initially defined as a set of significant changes in the context and internal life of higher education, associated with the growing interconnection between different parts of the world, when national boundaries are blurred or even disappear. But in recent years, the term "globalization" has been replaced by the term "internationalization" in the public debate on higher education, and at the same time the meaning has changed: the term tends to be used for any supra-regional phenomenon related to better higher education, as well as for everything, which is related to higher education on a global scale and is characterized by the market and competition [14, p. 23].

M. van der Wende emphasized the impact of globalization on the development of higher education. "Internationalization is any systematic effort aimed at making higher education meet the requirements and challenges associated with the globalization of societies, economies and labor markets. This approach emphasizes that internationalization is the response of higher education to globalization – a set of interconnected processes of a cultural, political, economic and technological nature that cross national borders" [15, p. 19].

The analysis of foreign studies gives reason to conclude that globalization and internationalization are considered as phenomena that are interconnected. Scientists claim that globalization is a phenomenon that affects higher education, and the internationalization of higher education is one of the manifestations of the reaction of higher education to the opportunities and problems that arise as a result of globalization.

Therefore, internationalization is a multidimensional, multifaceted, dynamic process that affects the development of higher education in the world. At the same time, internationalization is influenced by globalization. This evolutionary process reveals a number of macro trends affecting higher education both nationally and internationally: the movement towards a knowledge-based society and economy; new developments in the field of information and communication technologies; higher mobility of people, capital, ideas, knowledge and technologies; more liberalized trade within bilateral and multilateral trade agreements; greater emphasis on the market economy. These trends have important implications for the

international dimension of higher education, namely: increased demand for higher education, lifelong learning and professional training; greater variety of institutions providing educational services; innovations in online and cross-border provision of higher education; new types of qualifications and diplomas offered in higher education; additional new types of quality assurance and accreditation; private investment in higher education is developing at a faster rate than the increase in public capital investments; new forms of intra- and interregional programs of higher education, especially mobility initiatives; stronger international competition and innovations in the market approach to education.

Conclusions. Thus, globalization, modern information and communication technologies, the movement of people, programs, institutions, research projects across national borders, the creation of university networks and consortia open up new opportunities for the promotion of their culture in other countries, provide additional opportunities for countries to present their higher education system on the world market of educational services.

The integration of the higher education system of Ukraine into the world educational space, subject to the preservation and development of national achievements and traditions of higher education, is one of the principles of state policy, recorded in the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014).

This, in our opinion, is the biggest difference between the concepts of "globalization" and "internationalization". Analyzing the relationship between the concepts of "globalization" and "internationalization", we, agreeing with scientists, do not consider them to be identical, since, in our opinion, internationalization involves the preservation and development of the national system of higher education and fundamental scientific schools, and globalization involves, in fact, its dismantling. Internationalization is associated with a world order in which the dominant role belongs to national states with clear political boundaries, through which traditional activities for the internationalization of science can be carried out (joint programs and projects, exchange of scientific ideas and scientists, cooperation between universities, joint scientific activities). Globalization, on the other hand, means more fundamental changes in the world order, in which national borders lose their boundaries, and science loses its focus on national traditions and values.

It is necessary to continue to conduct a thorough study of this topic, since the main task of the university, along with improving the quality of educational services, has become the acquisition of international recognition and high status.

REFERENCES:

1. Вербицька С.В. Інтернаціоналізація вищої освіти як інноваційний вимір діяльності вищих навчальних закладів України. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Серія: Педагогіка та психологія*. Вип. 468. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2009. С. 53–63.
2. Горбунова Л. С. Освіта для дорослих в документах ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій. *Вища освіта України*, 2015. 253 с.
3. Національний освітній глосарій: вища освіта. За ред. В. Г. Кременя. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
4. Нітенко О. В. Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід: монографія; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ : Центр учбової літератури, 2015. 250 с.
5. Сбруєва, А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань: монографія. Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. 80 с.
6. Солощенко В.М. Інтернаціоналізація університетської освіти: досвід німецькомовних країн. Суми: Мрія, 2012. 176 с.
7. Стенина Т. Л., Чамчян А. О. Аналіз содержания понятия «интернационализация высшего образования» в контексте педагогики. *Наука и школа*. №2. 2016. С. 69-75.
8. Чирва А. С. Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Суми, 2012. 269 с.
9. Altbach, Ph. G., Reisberg, L., Rumbley, L. E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. UNESCO World Conference on Higher Education, 2009. 278 p.
10. Beelen, J., Jones, E. Europe Calling: A New Definition for Internationalization at Home. *International Higher Education*, 2015. Vol. 83, P. 12-13.
11. De Wit H., Altbach Ph. G. Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*. Vol. 5, 2021. P. 28-46.
12. Knight, J. Higher Education in a Globalized Society. Rotterdam, 2004. 27 p.
13. Knight J. Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization. Rotterdam, 2008. 254 p.
14. Teichler U. The Changing Debate on Internationalization of Higher Education. *Higher Education*. Vol. 48. № 1, 2004. P. 5-26.
15. Van der Wende M. National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. *Hogskoleverket Studies*. Swedish National Agency for Higher Education, Stockholm, 1997. 274 p.

МЕТОДОЛОГІЯ КВЕНТІНА СКІННЕРА ТА ЇЇ ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

QUENTIN SKINNER'S METHODOLOGY AND ITS POTENTIAL FOR HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH IN UKRAINE

Дана стаття присвячена розгляду методологічного підходу, відомого як «історичний контекстуалізм», розробником якого є британський історик філософської та політичної думки, професор Кембріджського університету Квентін Скіннер. Спираючись на принцип міждисциплінарності та зарубіжний досвід, автор статті пропонує залучити методологію Скіннера з аналізу філософських та політичних історичних текстів до сучасних українських досліджень з історії педагогіки. За допомогою загальнонаукових методів аналізу та узагальнення автор досліджує походження, основні положення, особливості та критику цього методологічного підходу.

Починаючи відлік свого існування з другої половини ХХ ст. у Великобританії, історичний контекстуалізм Скіннера ставить собі за мету створити такий мисленнєвий корсет, який би надав можливість дослідникові вивчити історичний текст якомога ближче до його першоджерельного значення. Для цього Скіннер пропонує провести детальний аналіз історичного інтелектуального дискурсу та політичного контексту, у рамках якого був створений досліджуваний текст, а також біографічних даних та інтенцій автора.

Скіннер доводить, що відсутність правильного аналізу призводить до того, що історичні тексти інтерпретуються через призму того інтелектуального, культурного, соціального та політичного дискурсу, сучасником якого виступає дослідник. Відбувається несвідоме додавання, перета в-інтерпретування неіснуючих у заданому історичному контексті сучасних змістів. В результаті замість нового наукового знання дослідник ретранслює вже існуючі дискурси.

У вступній частині статті автор висвітлює виключну важливість чітко прописаної методології в педагогічному дослідженні. В основній частині розкривається потенціал методологічного підходу Квентіна Скіннера. У висновках аргументується потенціал використання історичного контекстуалізму у сучасних українських історико-педагогічних дослідженнях.

Стаття покликана доповнити методологічний арсенал сучасних українських історико-педагогічних досліджень і буде цікава для практикуючих дослідників, викладачів та студентів.

Ключові слова: методологія наукових досліджень, Квентін Скіннер, історичний контекстуалізм, міждисциплінарний підхід,

методологія сучасних українських історико-педагогічних досліджень.

This article is devoted to the consideration of the methodological approach known as "historical contextualism" by the British historian of philosophical and political thought, professor of Cambridge University Quentin Skinner. Based on the principle of interdisciplinarity and foreign experience, the author of the article proposes to involve Skinner's methodology for the analysis of philosophical and political historical texts in modern Ukrainian research on the history of pedagogy. With the help of general scientific methods of analysis and generalization, the author investigates the origin, main postulates, features and criticism of this methodological approach.

Starting counting its existence from the second half of the 20th century in Great Britain, Skinner's historical contextualism aims to create such a thinking corset that would enable the researcher to study a historical text as close as possible to its original intellectual meaning. For this, Skinner considers it necessary to conduct a detailed analysis of the historical intellectual discourse and the political context in which the text under study was created, as well as the author's biographical data and intentions.

Skinner proves that the absence of such an analysis leads to the fact that historical texts are interpreted through the prism of the intellectual, cultural, social and political discourse of which the researcher is a contemporary. There is an unconscious addition and re-interpretation of modern contents that do not exist in the given historical context. As a result, instead of new scientific knowledge, the researcher reproduces already existing discourses.

In the introductory part of the article, the author highlights the exceptional importance of clearly defined methodology in pedagogical research. The main part reveals the main idea of Quentin Skinner's methodological approach. The conclusions argue for the potential of using historical contextualism in modern Ukrainian historical and pedagogical research.

The article is thought to supplement the methodological arsenal of modern Ukrainian historical and pedagogical research and may be interesting for practicing researchers, teachers and students.

Key words: methodology of scientific research, Quentin Skinner, historical contextualism, interdisciplinary approach, methodology of the contemporary Ukrainian historical and pedagogical research.

УДК 37.012.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.5>

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

Постановка проблеми у загальному вигляді. Незважаючи на очевидність та першочерговість, не зайвим буде ще раз констатувати, що обов'язковою апіорною умовою будь-якого наукового дослідження є глибоко осмислена, вдало підібрана та чітко, детально й прозоро сформульована методологія. Без цього

говорити про якість наукової роботи в принципі нераціонально, оскільки унеможлиблюється критичний зв'язок-діалог з читачем, адже за відсутності чітко прописаної методології неможливо прослідити хід дослідження та зрозуміти походження теоретичних висновків. Це, в свою чергу, стирає можливість логічної перевірки,

критики, доопрацювання іншими науковцями. Таке дослідження первертує у просту збірку думок автора по заданому питанню, що переносить подібну роботу вже до іншої, ненаукової, площини. Відсутність справжньої, живої, інтегрованої методології забирає у автора реальний контроль над ходом власних думок, позбавляє відкритої для зовнішнього розуміння логіки, роблячи дослідження крихким та нездатним до існування у світовому науковому дискурсі.

Безперечно, пошук та підбір методології наукового дослідження вартує багатьох часових та ментальних зусиль. Окрім того, як тільки автор чітко прописує методологію своєї наукової роботи, він тим самим відразу відкриває її для загальної критики. Очевидно, це потребує від науковця відповідного рівня особистісної зрілості, прагнення працювати, перш за все, заради чистоти наукового знання. З іншого боку, детально описавши та зрозумівши методологічну побудову своєї праці та відкривши двері для аргументованої критики, автор створює умови для покращення наукової якості та продовження власного дослідження.

Методологічний корсет бере свій початок у філософському обґрунтуванні бачення автором певної дослідницької проблеми. Важливо неодмінно описати, які саме філософсько-світоглядні позиції були покладені у фундамент наукового дослідження, і пам'ятати про них під час планування та проведення роботи, при потребі обов'язково зафіксувавши та аргументувавши відповідні зміни. Другим невід'ємним етапом є вибір методів дослідження. Головна роль тут має бути відведена творчому впливу обраної філософсько-світоглядної позиції, адже при підборі методів дослідник має керуватися визначеною світоглядною системою координат, власним дослідницьким інтересом, особливостями предмету дослідження, а також, що є не менш важливим, практичними можливостями, які входять у його розпорядженні.

Задля безпосередньої наочності варто проілюструвати наведені вище думки практичним прикладом, перенісши теоретичні міркування у більш конкретну площину. Уявімо, що Вам необхідно побудувати космічну станцію десь на іншій планеті. Перше, з чого доведеться почати, це визначити фізичні особливості, встановити доступні ресурси та обрати необхідні інструменти, за допомогою яких було би можливим створити таку будівлю. Очевидно, що для забиття гвіздків при схожих на земні умовах Вам буде краще обрати молоток, аніж пилу. І навпаки, задля того, щоб спилити дерево, вірніше використати пристрій, схожий на пилу, аніж молоток чи гвинтівку. Крім того, не виключена така ситуація, що задля досягнення мети

Вам буде необхідно створити новий інструмент, поєднавши чи вдосконаливши вже існуючі. Те ж саме можна сказати і про наукове дослідження та обрання його методів з тією різницею, що для бачення проблеми необхідний відповідний рівень наукового знання. Проте значення правильного вибору та послідовності у застосуванні та ж сама: невідповідно, невірно чи несвоєчасно застосований інструмент або ж метод у кращому випадку призведе до сповільнення процесу, а у гіршому – до неможливості використання отриманого результату, будь то новий дім чи наукова праця.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Проблеми, що виникають при методологічному і методичному проектуванні українських історико-педагогічних досліджень пов'язані зі специфікою предмету дослідження, а саме з апріорною відсутністю неопосередкованого контакту дослідника з досліджуванним. Основним, а інколи і єдиним джерелом даних стає письмовий текст, створений у певний часовий проміжок у певних соціально-економічних, політичних, культурних, технічних умовах. Це не може не впливати на акценти в методологічних підходах та створенні арсеналу відповідних методів наукового дослідження.

Руйнуючи неоправдані стереотипи [13, с. 43–47], варто зазначити, що така специфіка робить історико-педагогічні дослідження кропіткою працею, яка вимагає від науковця великих часових та інтелектуальних затрат, подеколи набагато більших, аніж проведення стандартного педагогічного експерименту. Розуміння та постійна рефлексія специфіки досліджень, основним джерелом даних для яких є письмові джерела, створені з великою різницею у часі з реальністю дослідника, призвела до появи спроб науковців створити таку методологію, яка б відповідала цій специфіці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для сучасних українських науково-педагогічних робіт в цілому характерним є розуміння важливості методологічної рефлексії. Відомими є та застосовуються такі підходи як культурологічний, діяльнісний, антропологічний, діалогічний тощо [12, с. 181].

У даній статті автор пропонує доповнити методологічний інструментарій українських історико-педагогічних досліджень аналізом так званого «contextualizing style» [6], або «історичного контекстуалізму» [3] – наукового доробку представника Кембріджської школи Квентіна Скіннера [7; 8; 9; 10]. Праці Скіннера активно опрацьовуються, використовуються та критикуються зарубіжними дослідниками в області історії політичних ідей [наприклад, 4, 5] та історії педагогіки [наприклад, 2]. Ідеї Скіннера відомі серед

вітчизняних істориків [наприклад, 11] та політологів [наприклад, 14, с. 343]. Проте, у вітчизняному науковому історико-педагогічному дискурсі історичний контекстуалізм Скіннера потребує більш широкого висвітлення та обговорення.

Мета статті. Дана робота ставить собі за мету зробити свій внесок до цієї дискусії, проаналізувавши ідеї Квентіна Скіннера та їх потенціал для українських історико-педагогічних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Квентін Скіннер – британський історик філософської думки, що належить до когорти вчених з Кембріджського університету (серед яких також відомі Джон Данн, Джон Покок, Джеймс Туллі, Пітер Ласлет та ін.), що у 60-тих рр. ХХ ст. запропонували новий підхід до вивчення інтелектуальної історії (англ. “intellectual history”) та історії філософії. У сучасному науковому дискурсі до них часто застосовується поняття-зонтик «Кембріджська школа» (“Cambridge School”). Сам Скіннер не бачить достатніх підстав задля їх виділення у окрему школу, наголошуючи про існування серйозних розбіжностей між вченими у розумінні історичного методу, хоча і не заперечує повністю права на існування цього поняття [6].

Роками працюючи над інтерпретацією текстів мислителів минулих століть (творчою спадщиною Гоббса, Макіавеллі, добою Відродження) та займаючись викладацькою діяльністю, Скіннер розробив власну методологію дослідження текстів, з якими не можна відновити безпосередній зв'язок через непереборну віддаленість у часі. Звісно, Скіннер не міг відірватися від того інтелектуального середовища, продуктом і творчою частиною якого він був. Йому був добре відомий марксистський підхід, який він осмислено критикував, не заперечуючи його історичну цінність. Так само глибоко осмислено Скіннер рефлекував революційні для того часу тези Фуко про непотрібність фігури автора і перенесення дослідницького акценту на дискурс, а потім і Дерріди, з його підходом про принципову неможливість «правильної» інтерпретації тексту, “misreadings rather than readings” [8, с. 647]. Глибоко продумуючи та творчо опрацьовуючи існуючі підходи, Скіннер розробляє власну методологію історичного контекстуалізму.

Головною задачею дослідника, за Скіннером, має бути вивчення місця тексту у відповідному інтелектуальному діалозі чи спорі. Інтерпретувати текст має означати зрозуміти це місце та визначити раціональність тих чи інших думок або вірувань для тогочасних інтелектуалів [7].

Критикуючи поширені помилки при роботі з історичними текстами, Скіннер зауважує, що для розуміння історичного тексту недостатньо просто переказати зміст виказування, вивчивши

текст, як і недостатньо одного лише розуміння того, що значення речового акту з великою вірогідністю перетерпіло певних змін за той час, що минув від його першопояви до моменту нової спроби викладення. Так само замало простого прийняття до уваги, або лише аналітичного опису того соціального антуражу, у світі якого з'явився відповідний текст. Скіннер критикує сучасних йому істориків, що займалися аналізом творів інтелектуалів минулого і не враховували тогочасного політичного та культурного клімату. В результаті, у своїй інтерпретації через призму сучасності вони, згідно Скіннера, доходили до викривлених або навіть абсурдних висновків [10].

Помилки, яких, на думку Скіннера, припускалися значна кількість науковців, він називає «міфологіями» (“mythologies”) [9, с. 7–39]. Першопричина всіх цих помилок криється у найчастіше неусвідомленому намаганні дослідника вкласти у текст, що інтерпретується, ті мотиви, інтенції та гіпотези, що зазвичай керують дослідником ще при обранні теми свого дослідження і викликані сучасними йому соціальними, економічними, політичними та культурними особливостями. Наприклад, «міфологія узгодженості» виникає, коли дослідник починає пов'язувати тексти одного автора, відшукувати в них системи думок, коли насправді така когерентність відсутня. Іншим прикладом може слугувати «міфологія попередження або пролепсису», коли додумується історичне значення досліджуваного тексту замість того, щоб вивчити, що саме хотів сказати і зробити автор, створюючи свій текст. [9]

Для того, щоб убезпечити себе від цих «помилки», Скіннер [6] пропонує почати з чіткого усвідомлення значення історичного дослідження, що не може не вплинути на формулювання реальної дослідницької цілі та, відповідно, дослідницьких питань. Історичні роботи мають велике значення, оскільки допомагають по-іншому подивитись на проблеми сучасності і тим самим краще зрозуміти їх витoki та можливості вирішення, пропонуючи новий (або ж добре забутий старий) кут зору.

Для максимального наближення до розуміння історичного документу, досліднику необхідно вивчити, як саме інтерпретувався відповідний текст у момент його появи, та дослідити інтерпретаційні зв'язки у загальному історичному контексті [9]. Для цього під час аналізу текстів необхідно постійно тримати в полі свого інтелектуального зору наступні кластери питань: (1) Які характерні риси ідеологічного контексту автора історичного твору? (2) В межах яких політичних умов виник цей твір: які закони діяли в той час, які владні структури існували, за якими зако-

нами відбувався процес прийняття рішень і т.п.? (3) Якими могли бути наміри, мотиви автора, коли він створював свій твір? Як його життєві обставини впливали на цей процес? Зосередившись на умовах і причинах, що породили досліджуваний текст, а також проаналізувавши роль автора та дослідивши загальний інтелектуальний контекст, дослідник буде в змозі якомога тісніше наблизитися до правди тексту, і, відповідно, доповнити наукове знання та дати нові відповіді на гострі питання сучасності.

Незважаючи на логічність та раціональність, «історичний контекстуалізм» Квентіна Скіннера, окрім схвальних відгуків [наприклад, 3; 4], не оминув і критичних зауважень, що є цілком природним, беручи до уваги критику Скіннера по відношенню до відомих дослідницьких робіт, і одночасно підтверджує високий науковий інтерес до цієї методології [див., наприклад 1].

Висновки. Підсумовуючи значення методологічного підходу Квентіна Скіннера для сучасних українських історико-педагогічних досліджень, варто підкреслити його високий генеративний потенціал. Історичний контекстуалізм ставить дослідника у позицію послідовної рефлексії як власного дослідницького інтересу та кута зору, під яким має розглядатися предмет дослідження, так і тих умов і контекстів, у яких створювався даний текст.

Така методологія має на меті захистити дослідника від несвідомої ідеологізації, пере- та в-інтерпретування смислів сучасного йому інтелектуального контексту до аналізу історичного тексту і тим самим намагається звільнити дослідження від усього надуманого та зайвого, що стоїть на заваді чистого розуміння та наукового відкриття. Адже в протилежному випадку дослідник стає рабом існуючих інтелектуальних дискурсів, його дослідження перетворюється на просту репродукцію сучасних йому ідей і смислів. Відбувається несвідома підробка даних, до-мислення та додавання нехарактерних для автора та його епохи контекстів. Втрачається можливість «вислухати» історичний текст, зрозуміти його історичне значення, мету та місце у тогочасному дискурсі.

Для сучасної української педагогіки вкрай важливим є розуміння цінності історико-педагогічних досліджень. Саме вони є одночасно ґрунтом і джерелом нових педагогічних ідей, можливими відповідями на освітні труднощі сьо-

годення, скарбницею незамінного педагогічного досвіду. Проте, щоб отримати наукові відповіді на злободенні питання, необхідно продумано та систематизовано, ламаючи існуючі стереотипи, підійти до методологічного підґрунтя дослідження. Історичний контекстуалізм Квентіна Скіннера доповнить вже існуючий методологічний арсенал українських історико-педагогічних досліджень та допоможе покращити їх якість.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Burns, A. Conceptual History and the Philosophy of the Later Wittgenstein: A Critique of Quentin Skinner's Contextualist Method. *Journal of the Philosophy of History*. 2011. P. 54–83.
2. Erben, M. Begriffswandel als Sprachhandlung. Der Beitrag Quentin Skinners zur Methodologie und Funktionsbestimmung der pädagogischen Geschichtsschreibung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013. 375 S.
3. Hidalgo, O. Historischer Kontextualismus (Cambridge School). *Salzborn, S. (eds) Handbuch Politische Ideengeschichte*. 2018. P. 45–50.
4. Kuschel, G. Skinner's Methodology: A Weapon against Liberalism. *Res publica (Madrid)*. 2018. P. 109–122.
5. Llanque, M. Alte und neue Wege der politischen Ideengeschichte. *Neue politische Literatur*. 2004. P. 34–51.
6. School of Advanced Study University of London. Project "Making History": Professor Quentin Skinner. Interview Transcript. 18 April 2008. URL: https://archives.history.ac.uk/makinghistory/resources/interviews/Skinner_Quentin.html (date of access: 08.09.2022).
7. Skinner, Q. La vérité et l'historien. Paris: EHESS, 2012. 68 p.
8. Skinner, Q. Lectures Part Two: Is it still possible to interpret texts? *The International Journal of Psychoanalysis*. 2008. P. 647–654.
9. Skinner, Q. Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory*. 1969. P. 3–53.
10. Skinner, Q. *The Foundations of Modern Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
11. Каганов, Ю. Конструювання «радянської людини» (1953–1991): українська версія. Запоріжжя: Інтер-М, 2019. 432 с., іл.
12. Пліско, Є. Методологія історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. С. 179–187.
13. Сухомлинська, О. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*. 2005. С. 43–47.
14. Яковлев, М. Концепти як конфігурації та кластери контекстів: Дискурс-аналіз і політична концептологія. *Збірник наукових праць «Гілея: науковий вісник»*. 2020. С. 341–344.

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ХІМІКІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

FEATURES OF EXPERIMENTAL TRAINING OF FUTURE CHEMISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Стаття присвячена актуальній проблемі експериментальної підготовки здобувачів вищої освіти – майбутніх хіміків в умовах довготривалого дистанціювання від закладу вищої освіти, переведення навчання в змішаний формат і ускладнення реального проведення експерименту в хімічній лабораторії. На основі аналізу сучасних літературних джерел і власного професійного досвіду в статті наведено визначення поняття «професійна підготовка здобувачів вищої освіти».

Метою статті визначено опис і обґрунтування системи експериментальної підготовки майбутніх хіміків у закладі вищої освіти з урахуванням вимог до її якості. Окреслено основні експериментальні вміння, які повинні бути сформовані в майбутнього хіміка в процесі професійної підготовки до успішної реалізації експериментальної діяльності в майбутньому. Проведено аналіз навчальних програм із хімії для закладів загальної середньої освіти, аналіз обсягу та змісту експериментальної підготовки здобувачів вищої освіти на початковому етапі та учнів закладів загальної середньої освіти. Закцентовано увагу на важливості дотримання принципу наступності в навчанні, що забезпечить поетапне формування експериментальних умінь у майбутніх хіміків.

На основі власного професійного досвіду наведено приклади реалізації принципу наступності в ході вивчення адаптаційного курсу «Наукові основи шкільного курсу хімії», здобуття первинних компетентностей, як теоретичного, так і експериментального характеру в ході вивчення «Техніки хімічного експерименту» та узагальнення й закріплення знань під час засвоєння «Експериментальної хімії». Встановлено роль експериментальних умінь із хімії в здобувачів вищої освіти. Охарактеризовано основні сучасні способи ефективної експериментальної підготовки майбутніх хіміків в умовах віддалення від закладу вищої освіти. Доведено важливість доповнення традиційних методів експериментальної підготовки майбутніх хіміків проведенням домашнього експерименту, створенням навчальних проєктів, використанням віртуальних хімічних лабораторій, відео-демонстрацій, інтерактивного моделювання, кіберколекції, що забезпечить їх готовність до здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні хіміки, хімічний експеримент, дистанційне навчання, експериментальна підготовка, експериментальні вміння, домашній експеримент, навчальний проєкт,

віртуальна хімічна лабораторія, інтерактивне моделювання.

The article is devoted to the actual problem of experimental training of future chemists in the conditions of long distance from the higher education institution, the transfer of training to a mixed format and the complication of the experiment in the chemical laboratory. Based on the analysis of modern literature sources and own professional experience, the article defines the concept of professional training of higher education applicants.

The purpose of the article "professional training" is to describe and substantiate the system of experimental training of future chemists in higher education, taking into account the requirements for its quality. The main experimental skills that should be formed in the future chemist in the process of professional training for the successful implementation of experimental activities in the future are outlined. The analysis of chemistry curricula for general secondary education institutions, the analysis of the volume and content of experimental training of applicants for higher education at the initial stage and pupils of general secondary education institutions was carried out. Attention is focused on the importance of observing the principle of continuity in education, which will ensure the gradual formation of experimental skills in future chemists.

Based on our own professional experience, examples of the implementation of the principle of continuity during the study of the adaptation course "Scientific basis of the school course of chemistry", the acquisition of primary competencies, both theoretical and experimental, during the study of "Technique of chemical experiment" and generalization and consolidation of knowledge during the mastering of "Experimental chemistry" are given. The role of experimental skills in chemistry for students of higher educational institutions is established. The main modern methods of effective experimental training of future chemists at a distance from higher education institutions are described. The importance of complementing the traditional methods of experimental training of future chemists by conducting home experiments, creating educational projects, using virtual laboratories, video demonstrations, interactive modeling, cyber collections, which will ensure their readiness for professional activity, is proved.

Key words: professional training, future chemists, chemical experiment, distance learning, experimental training, experimental skills, home experiment, educational project, virtual chemical laboratory, interactive modeling.

УДК 378.147:542.06:004.773.7
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.6>

Авдєєва О.Ю.,
докт. філософії з галузі
Освіта/ Педагогіка,
асистент кафедри хімії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Анічкіна О.В.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри хімії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Камінський О.М.,
канд. хім. наук,
доцент кафедри хімії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Чайка М.В.,
канд. хім. наук,
доцент кафедри хімії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Писаренко С.В.,
аспірант
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»,
асистент кафедри хімії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах сьогодення розвиток науки та техніки, інноваційних технологій спричинив суттєві позитивні зміни, спрямовані на оновлення, вдосконалення та інформатизацію змісту освіти; оптимізацію освітнього процесу здобувачів вищої освіти в цілому й майбутніх хіміків, зокрема. Використання викладачами як традиційних, так і новітніх методів викладання хімічних дисциплін дає змогу вдосконалити професійну підготовку фахівців у закладі вищої освіти та забезпечити їх конкурентноспроможність і затребуваність на ринку праці.

Хімія як експериментально-теоретична наука потребує безперервного динамічного розвитку вимірювальних засобів, приладів, обладнання, що дозволяє забезпечити розв'язання актуальних повсякденних потреб людства. Вивчення здобувачами вищої освіти традиційних хімічних освітніх компонент (неорганічної, органічної, аналітичної, фізичної хімії тощо) дозволяє набути їм здатності здійснювати пошук і аналіз актуальної інформації, приймати свідомі самостійні рішення, створювати план розв'язування завдань і поетапного їх вирішення шляхом реалізації та проведення елементарного експериментального дослідження. Адже хімічний експеримент виступає й засобом опанування хімічними компетентностями, й засобом творення хімічної науки. Однак, упровадження карантинних обмежень, пов'язаних із стрімким поширенням коронавірусної хвороби (реалізація дистанційного формату навчання) та продовження воєнного стану в Україні суттєво вплинуло на формування експериментальних умінь майбутніх хіміків, оскільки дистанційне навчання позбавило їх можливості реально виконувати хімічний експеримент. А це, в свою чергу, значно знизило рівень їх навченості та підготовки до ефективної реалізації професійної діяльності в майбутньому, оскільки експериментальна діяльність є провідною в ході реалізації професійних обов'язків хіміка. Зважаючи на це, актуальним є пошук оптимальних шляхів підвищення якості експериментальної підготовки майбутніх хіміків в умовах як традиційного, так і дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Одним із базових понять проведеного дослідження є «підготовка». Аналіз філософських, психолого-педагогічних, методичних праць свідчить про те, що поняття «підготовка» трактується науковцями як «запас знань і навичок», «досвід, набутий у процесі навчання та практичної діяльності» [3].

Екстраполюючи наведене визначення в площину професійної діяльності, вважаємо, що «підготовка» є процесом оволодіння систематизованими предметними знаннями, а також предметними й соціальними вміннями (*soft skills*) з метою набуття необхідних навичок і практичного досвіду реалізації професії. Таким чином,

результатом ефективної підготовки майбутнього фахівця – хіміка має бути готовність до реалізації професійної діяльності.

З точки зору педагогіки вчені розглядають «готовність» як: здатність виявляти активність (Р. Ваврик [4, с. 8]); складне, багаторівневе, багатоконпонентне утворення (С. Вітвицька [5, с. 187]); цілісне утворення, модель (О. Ярошенко [13]); особистісне утворення (С. Кубіцький [7, с. 14]); сукупність професійно важливих знань, умінь та навичок (О. Мороз [10]); результат професійної підготовки (С. Кобзова [8, с. 127]).

Отже, готовність майбутнього хіміка до реалізації професійної діяльності розуміємо як складне, динамічне утворення, яке характеризується комплексом позитивних мотивів, здібностей до здійснення експериментальної діяльності, ґрунтовним оволодінням систематичними і системними знаннями з хімії, пізнавальними вміннями та сформованими на їх основі навичками.

У науково-педагогічній літературі поняттю «професійна компетентність» учені надають різні категорійні ознаки і розглядають як: здатність до ефективного виконання діяльності (В. Ткаченко, Є. Черевань, Д. Савельєв); інтегративно-змістова, комплексно-структурована характеристика, що поєднує сукупність знань, умінь, навичок, цінностей та особистісних характеристик (З. Шарлович); інтегральна професійно-особистісна характеристика (Н. Радіонова, А. Тряпичина, І. Колесникова); сукупність професійних властивостей (Л. Анциферова); ситуативну категорію, яка виражається в готовності до здійснення якої-небудь діяльності (Д. Данилова).

На нашу думку, компетентність – це здатність використовувати знання, вміння та навички, особисті якості, досвід у процесі діяльності.

Дослідженням актуальних проблем професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти займалась низка науковців (О. Андрусь, Л. Бражник, С. Вітвицька, Т. Калюжна, Н. Мачинська, Л. Романишина, С. Сисоєва, та ін.). Значну увагу вчені приділяють загальнопедагогічним аспектам професійної підготовки фахівців різних галузей, сучасним вимогам, тенденціям і специфіці формування її змісту.

Проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у закладі вищої освіти, зокрема, в галузі хімічної науки висвітлені в працях вчених-методистів (О. Анічкіної, О. Блажка, Н. Буринської, Л. Величко, А. Грабового, Н. Чайченко, Н. Шиян, О. Ярошенко та ін.).

Аналізуючи наукові доробки дослідників, можна зробити висновок, що професійна підготовка фахівців трактується вченими як: «організаційно-методичний процес формування в здобувачів вищої освіти професійної компетентності» [1]; «процес (навчання) та результат (готовність)» [2];

«систему цілеспрямованих заходів, які забезпечують формування професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності» [6; 9].

У контексті нашого дослідження вважаємо, що професійна підготовка здобувачів вищої освіти є інтегрованим, неперервним, багаторівневим утворенням, яке визначається сукупністю професійно важливих знань, умінь, навичок; методичних прийомів та інноваційних технологій навчання хімії та набуттям необхідних компетентностей.

На нашу думку, оптимальним шляхом реалізації ефективно професійної підготовки майбутніх хіміків є формування їх експериментальних умінь, мотивації до опанування професією, формування особистого ставлення до неї, набуття досвіду, подібного до професійного в ході навчання в закладі вищої освіти.

Мета статті. В контексті визначеної нами актуальності даної проблеми метою дослідження є опис і обґрунтування системи експериментальної підготовки майбутніх хіміків у закладі вищої освіти з урахуванням вимог до її якості.

Виклад основного матеріалу. Запити ринку праці вимагають підготовки фахівців-хіміків, які здатні ефективно та якісно використовувати власні експериментальні вміння з хімії в професійній діяльності в змінних умовах. Адже саме хімічний експеримент є базовим методом здобуття ключових професійних компетентностей, виокремлення особливого ставлення до професії та первинного досвіду її реалізації.

На нашу думку, експериментальна діяльність у процесі підготовки в закладі вищої освіти потребує від майбутнього хіміка сформованості наступних експериментальних умінь:

1) розуміти призначення, знати різновиди хімічного посуду, реактивів, обладнання та правила безпечного поводження з ними;

2) знати та дотримуватися правил техніки безпеки, протипожежної безпеки та правил поводження в хімічній лабораторії;

3) знати та вміти виконувати основні операції хімічного експерименту;

4) утримувати робоче місце в чистоті та порядку;

5) планувати експериментальну діяльність відповідно до гіпотези дослідження;

6) економно використовувати реактиви та час;

7) знати і вміти визначати властивості вихідних речовин та продуктів реакції;

8) складати план проведення хімічного експерименту;

9) обирати техніку проведення експерименту з метою доведення гіпотези дослідження;

10) реалізовувати експериментальну діяльність за інструкцією та без неї;

11) самостійно проводити дослідження;

12) обробляти експериментальні дані та оформляти отримані результати;

13) аналізувати та інтерпретувати результати дослідження.

Таким чином, набуття здобувачами вищої освіти експериментальних умінь є складним багатоступінчастим процесом, який реалізується в ході всього терміну навчання, ускладнюється за змістом і об'єктами дослідження, розширюючи межі експериментальної вправності та самостійності, що, в свою чергу, стане запорукою їх успіху в майбутній професійній діяльності.

Аналізуючи навчальні програми з хімії для закладів загальної середньої освіти для 7–9 і 10–11 класів рівня стандарту [11; 12], можна констатувати обов'язкову організацію та проведення хімічного експерименту в вигляді демонстрацій, лабораторних дослідів, практичних робіт, домашнього експерименту та навчальних проєктів учнів. Проте,

Таблиця 1

Кількість хімічних експериментів, передбачена навчальною програмою з хімії для закладів загальної середньої освіти

Види хімічного експерименту						
Рік	Демонстрації		Лабораторні досліді		Практичні роботи	
	2015 р.	2017 р.	2015 р.	2017 р.	2015 р.	2017 р.
Клас	7–9 класи					
Кількість експериментів	34	25	26	26	10	13
Клас	10–11 класи (Рівень стандарту)					
Кількість експериментів	19	11	8	12	3	3

Таблиця 2

Порівняння обсягу та змісту експериментальної підготовки здобувачів вищої освіти на початковому етапі та учнів закладів загальної середньої освіти

Кількість лабораторних експериментів			
Тема	Розчини	Нітроген	Алкани
Заклад загальної середньої освіти	9	1	0
Заклад вищої освіти	15	12	8

поступове зменшення кількості годин на вивчення хімії в зазначених програмах призвело до збільшення обсягу теоретичного матеріалу, посилення його значущості в вивченні хімії та значного спрощення, навіть при незначному збільшенні кількості експериментальних завдань, які сприяють формуванню саме практичних (експериментальних) умінь в учнів (табл. 1), що й пояснює переважно низький рівень експериментальної підготовки здобувачів вищої освіти першого року навчання.

Навіть незначне збільшення кількостей лабораторних дослідів і практичних робіт не забезпечує першокурсників успішністю у виконанні хімічного експерименту в закладі вищої освіти (табл. 2).

Варто зазначити, що серед лабораторних дослідів, які пропонуються для проведення в закладі загальної середньої освіти є експерименти з вираженим практичним характером (стосується косметичної та харчової хімії). Однак, у темі «Алкани» пропонується проведення всього однієї демонстрації, а лабораторні дослідів не передбачені до виконання взагалі.

З метою покращення ситуації та підвищення рівня знань здобувачів вищої освіти вважаємо необхідним, починаючи вже з першого курсу, дотримуватись принципу наступності в навчанні, що забезпечить поетапне формування експериментальних умінь у майбутніх хіміків і їх успішність у навчанні та майбутній професійній діяльності. Так, освітній процес здобувачів вищої освіти першого року навчання розпочинається з вивчення адаптаційного курсу «Наукові основи шкільного курсу хімії», що дає їм можливість повторити, систематизувати й розширити здобуті в закладі загальної середньої освіти знання; узагальнити, а за потреби сформувати вміння виконувати хімічний експеримент; відчувати себе в звичних умовах хімічної лабораторії; набути первинного досвіду виконання хімічного експерименту в адаптованих до професії умовах. У подальшому вивчається така навчальна дисципліна професійноорієнтованої підготовки бакалаврів як «Неорганічна хімія», яку здобувачі вищої освіти, набувши елементарного досвіду виконання хімічного експерименту, можуть успішно опанувати.

Здобуті первинні компетентності, як теоретичного, так і експериментального характеру здобувачі вищої освіти поглиблюють в ході опанування навчальною дисципліною «Техніка хімічного експерименту», яка покликана ознайомити з різноманітним обладнанням, посудом і оснащенням типових хімічних лабораторій; правилами їх роботи та технікою безпеки в хімічних лабораторіях; вивчити багатоманітність хімічних реакцій; відпрацювати основні операції хімічного експерименту тощо, які відбуваються на лабораторних заняттях, де кожен здобувач вищої освіти працює за індивідуальним варіантом.

На другому році навчання здобувачі вищої освіти узагальнюють і закріплюють набуті знання про хімічний експеримент, його організацію та реалізацію, вивчаючи навчальну дисципліну «Експериментальна хімія». Майбутні хіміки ознайомлюються з етапами проведення експериментального дослідження; вчать самостійно висувати гіпотези, визначають робочу гіпотезу дослідження; набувають здатності цілком самостійно планувати та проводити хімічний експеримент, тобто розвивати експериментальні вміння.

Отримуючи індивідуальний варіант виконання експериментального завдання, який містить три експериментальні задачі, інструкції до яких відсутні, здобувачі вищої освіти самостійно (під керівництвом викладача) проходять всі етапи експериментальної роботи та виконують експериментальні дослідження:

- 1) здійснюють аналіз змісту експериментальної задачі;
- 2) висувують гіпотези дослідження;
- 3) обґрунтовують найбільш ймовірну гіпотезу дослідження;
- 4) обирають техніку хімічного експерименту, за якою будуть працювати;
- 5) готують необхідні реактиви, посуд, обладнання для виконання експерименту;
- 6) реалізують експериментальне дослідження на практиці;
- 7) нотують отримані дані;
- 8) інтерпретують і пояснюють результати;
- 9) оформляють результати експериментальних задач у робочий зошит.

Таким чином, розв'язавши значну кількість експериментальних задач із неорганічної та органічної хімії здобувачі вищої освіти набувають досвіду виконання експериментального дослідження, поглиблюють й автоматизують власні вміння, тобто формують експериментальні навички, які дозволяють у подальшому успішно вивчати освітні компоненти професійної підготовки, такі як «Аналітична хімія», «Фізична хімія», «Органічна хімія», «Інструментальні методи аналізу», «Методи синтезу органічних сполук», «Методи синтезу та очистки неорганічних сполук». Це забезпечить достатній рівень маніпуляційної здатності та навченості здобувачів вищої освіти, стане запорукою успіху в ході виконання кваліфікаційної роботи кожним здобувачем.

Обмірковування та поетапне планування дослідження, його постановка й отримання конкретних результатів експерименту формуватимуть у здобувачів вищої освіти експериментальні вміння та навички, здійснюватимуть пошук практичних підтверджень набутих раніше теоретичних знань і дадуть можливість самостійного виконання елементарного наукового дослідження. А це, в свою чергу, забезпечить активізацію їх

розумової діяльності, розвиток пізнавальних здібностей, самостійної дослідницької діяльності, збагатить розуміння значення хімії в житті людини, що є запорукою успіху формування системи експериментальних умінь і усвідомлення значення професії хіміка ще в стінах закладу вищої освіти та сприятиме використанню подібних умінь у подальшій професійній діяльності.

Подальше вдосконалення практичного професійного досвіду відбувається в ході вивчення вибіркових освітніх компонент («Косметична хімія», «Харчова хімія», «Агрохімія» тощо), які дають можливість систематизувати й узагальнити вже набуті компетентності та продовжити оволодіння іншими вміннями й навичками, необхідними для подальшої професійної самоідентифікації, тобто визначення бажаного місця працевлаштування.

З огляду на вище зазначене, в ході вивчення навчальної дисципліни «Косметична хімія», здобувачі вищої освіти ознайомлюються з основними інгредієнтами косметичних композицій, традиційними та інноваційними технологіями виробництва косметичних засобів, вивчають сучасні вимоги до їх виробництва; засвоюють теоретичні знання та набувають практичних навичок із технології виготовлення та аналізу якості косметичних виробів. Таким чином, у майбутніх хіміків відбувається формування необхідних предметних знань; умінь організувати власну діяльність, керувати часом; лідерських навичок; інноваційного мислення; пізнавальної активності тощо.

Основними завданнями підготовки здобувачів вищої освіти до створення косметичних засобів є: розширення їх уявлень про зміст, сутність та основні тенденції розвитку косметичної хімії; поглиблене вивчення історії створення парфумерних і косметичних засобів, теоретичного підґрунтя й технологій їх приготування для комплексного використання у майбутній професійній діяльності; формування практичних навичок створення косметичних засобів власними руками; формування позитивного ставлення і прагнення здобувачів вищої освіти до творчого оволодіння новим пізнавальним навчальним матеріалом.

На лабораторних заняттях із навчальної дисципліни «Косметична хімія» майбутні хіміки набувають знань про особливості, сировину, властивості, основні рецептури створення, технологічні процеси виробництва парфумів, косметичного мила, косметичних засобів піномийного призначення, декоративної косметики, оновлення сучасного асортименту та маркування. На основі одержаних знань здобувачі вищої освіти складають блок-схеми технології приготування косметичних засобів, на основі чого самостійно створюють їх власними руками, що забезпечує формування взаємозв'язку теоретичних знань із практичним застосуванням і сприяє формуванню професійних умінь (парфумерні вироби, тверде та рідке кос-

метичне мило, косметичні креми, гелі для душу, бомбочки для ванни, засоби для гоління шкіри, губні помади тощо).

Отже, створення власноруч косметичних засобів має переваги (натуральність, економічність, надійність, доступність і можливість використання допоміжних компонентів за бажанням відповідно до потреб організму). Здійснення такого виду діяльності на лабораторному занятті відіграє важливу роль у підготовці майбутніх хіміків до реалізації професійної підготовки, оскільки це один із засобів формування їх експериментальних умінь, який забезпечує більш глибоке і повне засвоєння теоретичного матеріалу, сприяє застосуванню експерименту як методу пізнання хімічних явищ і процесів, надає можливість творчої індивідуальної реалізації, виробляє вміння працювати в команді, збагачує розуміння значення хімії у повсякденному житті кожної людини, реалізує предметні знання, соціальні вміння (soft skills) і необхідні навички.

Проте, в умовах довготривалого дистанціювання від закладу вищої освіти, переведення навчання в змішаний формат і ускладнення реального проведення експерименту в хімічній лабораторії перед викладачами стоїть завдання пошуку ефективних способів, засобів і можливостей забезпечення експериментальної підготовки майбутніх хіміків в умовах віддалення від закладу вищої освіти.

На нашу думку, традиційні методи експериментальної підготовки можуть бути доповнені проведенням домашнього експерименту, створенням навчальних проєктів, використанням віртуальних хімічних лабораторій, відео-демонстрацій, інтерактивного моделювання (Phet-симуляцій, 3D-моделей молекул хімічних речовин), кіберколекцій, що передбачає більш ефективну підготовку до опанування експериментальними вміннями, скорочує час, необхідний для їх набуття та дозволяє здобувачам вищої освіти навчатися за власним графіком, відповідно до умов безпеки.

В організації та проведенні домашнього експерименту, створенні навчальних проєктів за різною тематикою ключову роль відіграє проєктна технологія навчання хімії, яку ми визначаємо як особистісно зорієнтовану інноваційну освітню технологію, яка спрямована на організацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, розвиток їх мислення, творчості, самостійності, активності, креативності, винахідливості та стимулювання інтересу до здобуття нових компетентностей, навчання протягом життя через розв'язання конкретних проблем і завдань. Обов'язковою умовою реалізації такої технології є використання у практичній діяльності набутих знань, умінь, навичок, формування досвіду майбутньої професійної діяльності.

Вважаємо, що використання проєктів може стати основним видом пізнавальної діяльності майбутніх хіміків іще в стінах закладу вищої освіти,

що забезпечить формування експериментальних умінь і навичок, створення позитивної мотивації до освітнього процесу в цілому та набуття ними практичного досвіду, тобто забезпечить формування експериментальних умінь у майбутніх хіміків.

Варто зазначити, що проєктна технологія більше орієнтована на самостійну діяльність здобувачів вищої освіти, яка передбачає отримання практичного результату. Виконання проєкту майбутніми хіміками – це творчий процес, який вони можуть здійснювати як на лабораторних заняттях, так і в межах позааудиторної роботи.

На нашу думку, якісне проєктне дослідження має відповідати таким вимогам:

1) тема проєкту має бути цікавою, актуальною та посилююю;

2) виконання передбачає самостійне експериментальне дослідження;

3) результат має практичну значущість;

4) обов'язкове методичне обґрунтування доцільності проєкту.

Робота над проєктом відбувається поетапно. Процес виконання проєктів містить три взаємопов'язані етапи:

- організаційно-підготовчий (обрання теми дослідження, яка цікава студентам; визначення мети і завдань проєкту, які будуть реалізовані; окреслення практичної значущості результатів для учасників проєкту, розподіл завдань між ними);

- дослідницько-пошуковий (пошук і збір необхідної інформації; розробку гіпотез дослідження; аналіз можливих варіантів вирішення проблеми; вибір оптимального варіанту здійснення проєктного завдання та співставлення його з гіпотезою дослідження; розробку поетапного плану дослідження; підготовку та проведення експерименту; фіксування результатів і їх інтерпретацію; вибір форми та створення презентації результатів проєктного завдання);

- підсумковий (узагальнення результатів дослідження, їх аналіз і представлення широкому загалу з обговоренням результатів виконання проєктних завдань).

Оцінювання результатів проєктної діяльності відбувається шляхом самоконтролю здобувачів вищої освіти, взаємоконтролю студентами академічної групи та викладача з обов'язковим коментуванням на кожному етапі.

Вважаємо, що домашній хімічний експеримент із використанням речовин ужиткового характеру, створення навчальних проєктів із обов'язковою експериментальною складовою сприяє кращому засвоєнню хімічних знань і формуванню експериментальних умінь майбутніх хіміків, навіть, у домашніх умовах під час дистанційного навчання; розвитку практичних умінь при поводженні з речовинами, лабораторним посудом і приладдям; розвитку навичок розпізнавання речовин, проведення

основних хімічних операцій; розумінню практичної значущості хімічних процесів у повсякденному житті; підвищенню екологічної культури.

Варто зазначити, що застосування редакторів структурних формул «MolView» (<https://molview.org>) і ChemOffice забезпечить можливість створення та перегляду 3D-моделей молекул хімічних речовин, чіткого уявлення про їх будову та передбачення їх властивостей. Розробка дидактичних ігор із хімії на різну тематику можлива завдяки використанню платформи LearningApps.org. Так, наприклад, задля визначення фізичних властивостей речовин, проведення якісних реакцій, складання формул, вивчення хімічних властивостей неорганічних і органічних речовин можна обрати вправи («Знайди пару», «Числова пряма», «Фрагменти зображення», «Пазл», «Кросворд», «Заповни пропуски», «Таблиця відповідностей», «Класифікація», «Вікторина», «Просте упорядкування» тощо) та наповнити їх власним змістом залежно від завдань заняття.

Тренажери-симулятори PhET є інтерактивною технологією набуття практичних знань, умінь і навичок, заснованою на реалістичному моделюванні та імітації фізичних і хімічних явищ, які допомагають здобувачам вищої освіти уявити динаміку реалізації хімічних процесів, створюють безпечне середовище для проведення експериментальних досліджень і забезпечують мотивацію та підвищення інтересу до навчання. Дані симуляції можуть використовуватися з різною метою, наприклад, пояснення нового матеріалу, відпрацювання навичок та набуття вмінь, перевірка гіпотез та прогнозів дослідження, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, вміння спостерігати, виділяти головне, акцентувати увагу на основних деталях, обирати оптимальні алгоритми виконання експерименту, рефлексія. Важливе практичне значення має формування уявлення в здобувачів вищої освіти про експериментальну складову хімічної науки в тих випадках, коли відсутня можливість виконання реального хімічного експерименту.

Враховуючи те, що хімія передбачає виконання великої кількості хімічних експериментів під час проведення лабораторних занять, вбачаємо доречним використання сучасних віртуальних хімічних лабораторій [14, с. 177; 15, с. 23], що дасть можливість здобувачам вищої освіти якщо не реально, то хоча б дистанційно, віртуально ознайомитися з усіма необхідними хімічними експериментами; зекономити час та приділити увагу методиці пояснення експериментів; модернізувати передбачені до вивчення хімічні експерименти, що забезпечують інтерактивну діяльність здобувачів вищої освіти.

Використання віртуальної хімічної лабораторії в ході професійної підготовки майбутніх хіміків буде доречним у таких випадках:

- для підготовки до проведення експериментів (ознайомлення з зовнішнім виглядом вихідних речовин, продуктів реакції, фізичними властивостями (кольором, агрегатним станом), зазначення умов проходження реакцій (нагрівання, перемішування, охолодження, прожарювання), визначення ознак проходження реакцій (випадіння осаду, виділення газу, зміна забарвлення, наявність теплового ефекту);

- для здійснення системи контролю (створення німих роликів, роликів-помилки);

- для самоаналізу (перевірка власної готовності до проведення хімічного експерименту та виправлення наявних помилок).

На нашу думку, віртуальна хімічна лабораторія виступає лабораторним практикумом із виконанням хімічних експериментів, передбачених силабусом, навчальною, робочою програмою освітньої компоненти та сприяє розвитку творчого потенціалу майбутнього хіміка, підвищує рівень сформованості експериментальних умінь і навичок проводити різні види хімічного експерименту у закладі вищої освіти, а пізніше – здійснювати подібну професійну діяльність, працюючи за фахом. Крім того, впровадження в освітній процес мультимедійного хімічного експерименту є дуже актуальним при здійсненні дистанційного навчання, оскільки пояснити хімічні процеси без проведення експерименту є досить проблемним і незрозумілим для більшості здобувачів освіти.

Вважаємо, що замінити віртуальною хімічною лабораторією реальний експеримент як засіб навчання, неможливо. Але використання створеного електронного засобу наочності здобувачів вищої освіти на сьогодні є необхідним, особливо в умовах дистанційного навчання, оскільки він стає дидактичним засобом навчання майбутніх хіміків, а це забезпечить повноту їх ознайомлення з хімічними експериментами та у випадках відсутності можливості проведення хімічних реакцій у реальному часі, може стати єдиним наочним засобом навчання.

Таким чином, використання запропонованої системи експериментальної підготовки в традиційному та дистанційному форматі дає можливість здобувачам вищої освіти – майбутнім хімікам – у реальних і віртуальних умовах опанувати здатностями виконувати хімічні експерименти, оволодіти технікою їх проведення та, навіть, модернізувати її, що забезпечить готовність студентів до здійснення професійної діяльності в майбутньому.

Висновки. Отже, хімія як природнича наука, широко використовує експеримент як метод пізнання оточуючого світу, а тому дозволяє здобувачам вищої освіти усвідомити її роль у житті кожної людини та суспільства в цілому, а формування експериментальних умінь майбутніх хіміків дозволяє розширити їх науковий світогляд, розвинути творче мислення, винахідливість, що забезпечить

їх затребуваність як молодих фахівців на ринку праці. При цьому, основним способом формування професійної компетентності майбутніх хіміків залишається хімічний експеримент, як основний метод хімічної науки та засіб передачі знань про неї майбутнім поколінням.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрусь О. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (2). С. 283–294.

2. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт*. 2010. Вип. № 33. С. 17–20.

3. Бусел В.Т., уклад. і голов. ред. 2009. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ–Ірпінь : Перун, 1728 с.

4. Ваврик Р. В., 2005. *Розвиток професійної готовності викладачів загальношкільських дисциплін до педагогічної діяльності у вищих військових навчальних закладах*: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ : Нац. академія оборони України, 16 с.

5. Вітвицька С. С., 2015. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*: монографія. Житомир : «Полісся», 416 с.

6. Забіяко Ю. О. Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2013. № 2. С.16–19.

7. Кубіцький С. О., 2002. *Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності*: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ: Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 21 с.

8. Кобзова, С. М., 2000. Критерії та рівні готовності майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. № 1. С. 126–130.

9. Лобода Ю. Г. Професійна підготовка фахівців як цілеспрямований процес у вищих закладах освіти. URL: <http://intkonf.org/kand-pedagog-nauk-loboda-yu-g-profesiyna-pidgotovka-fahivtsiv-yak-tsilespryamovaniy-protses-u-vischih-zakladah-osviti>.

10. Мороз, О. Г., 1997. *Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: навч. посіб.* Київ: Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 166 с.

11. Навчальна програма з хімії 7–9 класи. Рівень стандарту. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html> (дата звернення 16.09.2022).

12. Навчальна програма з хімії 10–11 класи. Рівень стандарту. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 16.09.2022).

13. Ярошенко, О. Г., 1997. *Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика*. Київ: Партнер, 195 с.

14. Domingues L., Rocha I., Dourado F., Alves M., Ferreira E. Virtual laboratories in (bio) chemical engineering education. *Education for Chemical Engineers*. 5. 2010. pp. 22–27. DOI:10.1016/j. ece.2010.02.001.

15. Martin-Villalba C., Urquia A., Dormido S. Development of virtual-labs for education in chemical process control using Modelica. *Computers and Chemical Engineering*. 39. 2012. pp. 170–178. DOI:10.1016/j. compchemeng.2011.10.010.

ТЕХНОЛОГІЯ МОДЕЛЮВАННЯ РУХОВИХ ЗАВДАНЬ, ЯКІ ЗАСНОВАНІ НА ПОЗИТИВНІЙ ПРОВОКАЦІЇ

THE TECHNOLOGY OF MODELING OF MOTOR TASKS BASED ON POSITIVE PROVOCATION

У статті розглядається навчальна провокація як один із методів активного навчання сучасних учнів та учениць.

Автори зазначають, що кардинальна зміна парадигми фізичного виховання дітей і підлітків у закладах освіти з концепції «Чемпіон за будь-яку ціну» на концепцію «Фізична активність заради задоволення» вимагає від фахівців з фізичного виховання розробки нових технологій, методик навчання на уроках фізичної культури. Одним із таких потужних напрямів є компетентнісний підхід. У межах цього підходу представляє інтерес навчальна провокація. Проте в зазначеному контексті недостатньо досліджень та методичних напрацювань у теорії та методиці фізичного виховання. Водночас наявна педагогічна практика використання провокацій у навчанні дітей і підлітків різних вікових категорій. У процесі дослідження було встановлено, що основними характеристиками рухового завдання, заснованого на позитивній мотивації, є такі: навмисні штучні дії; заздалегідь продуманий план; наявність двох сторін; емоційне збудження; власна вигода провокатора; елементи маніпуляцій.

Авторами обґрунтовано модель рухового завдання учням та ученицям на уроках фізичної культури, заснованого на позитивній мотивації, та визначено його складові: встановлення причини впровадження на уроці провокаційного рухового завдання; виявлення можливих інструментів, за допомогою яких буде моделюватися рухове завдання; передбачення позитивного результату; готовність до появи ризиків.

Результати проведеного дослідження надають підстави визначити позитивну провокацію на уроках фізичної культури як одну із стратегій залучення учнів і учениць різних типологічних груп до активної пізнавальної діяльності; форму організації навчання всіх учасників уроку, яка заснована на принципах педагогіки партнерства; компетентнісно орієнтоване завдання; модель інклюзивного навчання.

У статті наведено приклади таких завдань, заснованих на когнітивному дисонансі, спрямованих на самостійний пошук різних варіантів вирішення життєво важливих проблем. На думку авторів, їх використання дозволить змінити методику навчання учнів і учениць на уроках фізичної культури у кон-

тексті ціннісних орієнтацій, які зазначені в чинних державних документах.

Ключові слова: провокація, урок, фізична культура, рухове завдання, компетентнісний підхід, технологія, моделювання.

The article considers educational provocation as one of the methods of active learning of modern students.

The authors note that a radical change in the paradigm of physical education of children and adolescents in educational institutions from the one based on the concept of "Champion for any price" to the concept of "Physical activity for pleasure" demands from specialists in physical education to develop some new technologies and methods of studying in physical education classes. One of these powerful directions is competence approach. Within this approach interest is focused on educational provocation. During the research it was established that the main characteristics of a movement task based on positive motivations are as follows: intentional artificial actions; preconceived plan; presence of two sides; emotional excitement; the provocateur's own benefit; manipulation elements. The authors substantiated the model of the movement task for students in physical education classes based on positive motivation, and determined its components: establishing the reason for implementation of provocative movement task during the lesson; identification of possible tools, with the help of which the movement task will be modeled; foresight a positive result; readiness for risks.

The results of the conducted research provide grounds for determining positive provocation in physical culture lessons as one of the strategies of involvement of students of different typological groups in active learning activities; the form of organization of training of all participants of the lesson, which is based on the principles of partnership pedagogy; a competence-oriented task; a model of inclusive education.

The article provides examples of such tasks based on cognitive dissonance aimed at the independent search for various solution options for some vital problems. According to the authors, their use will allow to change the method of teaching students in physical education classes in the context of value orientations, which are specified in current state documents

Key words: provocation, lesson, physical education, movement task, competence approach, model, technology, modeling.

УДК 373.5.016:796.012.23.011.3(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.7>

Аксьонова О.П.,

канд. пед. наук,
завідувач кафедри реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Півненко Ю.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Мінакова І.В.,

ст. викладач кафедри реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми. Провокації, провокативна поведінка у загальному розумінні є протиправна дія однієї особи (або групи осіб) проти іншої (інших), що призводить до негативних наслідків. Найстрашніша провокація сьогодення – повномасштабна війна, яку розв'язала влада росії, що призвело до руйнування людських сподівань і планів, загибелі людей різного віку та статусу, переоцінки цінностей мешканців планети Земля.

Аналіз підходів до виховання та навчання, які традиційно багато десятиріч впроваджувалися в українській (свого часу – радянській) школі, дозволяє зробити акцент на наступному: минула система не вчила або вчила поверхово здобувачів освіти жити мирно, комунікувати, критично мислити, зберігати здоров'я своє й оточення та іншим важливим компетенціям. Нова українська школа взяла курс на кардинально інші ціннісні орієнтири.

Освітня галузь «Фізична культура» також зорієнтована в зазначеному контексті [1]. Зокрема:

– повага до особистості учня та визнання пріоритету його інтересів, досвіду, власного вибору, прагнень, підтримка пізнавального інтересу та наполегливості;

– уникнення будь-яких форм дискримінації учасників освітнього процесу;

– становлення вільної особистості учня, підтримка його самостійності, підприємливості та ініціативності, розвиток критичного мислення та впевненості в собі;

– формування культури здорового способу життя учня, створення умов для забезпечення його гармонійного фізичного та психічного розвитку, добробуту;

– формування в учнів активної громадянської позиції, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови;

– плекання в учнів любові до рідного краю, відповідального ставлення до довкілля.

Кардинальна зміна парадигми фізичного виховання дітей і підлітків у закладах освіти від концепції «Чемпіон за будь-яку ціну» на концепцію «Фізична активність заради задоволення» вимагає від фахівців з фізичного виховання розробки нових технологій, методик навчання на уроках фізичної культури. Одним із таких потужних напрямів є компетентнісний підхід. У межах цього підходу представляє інтерес навчальна провокація. На сьогодні в зазначеному контексті відсутні дослідження та розробки в теорії та методиці фізичного виховання. Водночас наявна педагогічна практика використання провокацій у навчанні дітей і підлітків різних вікових категорій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз дефініції «провокація» було розпочато з академічного словника та словника синонімів (табл. 1).

Таблиця 1

Поняття «провокація» в словниках

Академічний словник української мови [2]	Словник синонімів [9]
Навмисні дії проти окремих осіб, організацій, держав тощо з метою штовхнути їх на згубні для них вчинки	Збудження, поведінка, підбурювання, хейт, тролінг

Подальше дослідження наявних поглядів стосовно провокації надало наступну інформацію. Провокація є, коли з'являються такі форми поведінки: маніпулювання; бажання викликати конфлікт, позбавити розсудливості, морально принизити, викликати почуття провини, вивести із рівноваги; дізнатися секрети. Мета зазначених форм поведінки полягає в наступному: навмисні дії проти когось або чогось; штучне збудження;

штучний виклик; бути господарем ситуації; відчути свою перевагу; щось відібрати в когось [3]. У зазначеному контексті такі провокації є руйнівними, негативними.

Дослідник Tumskiy Stanislav (2019) вивчав проблему стосовно того, що провокації можуть бути як негативними, так і позитивними. Зокрема автор наголошував на провокаціях як інструментах творіння суспільства; визначив сутність позитивної провокації як соціального явища, а також її відмінності від негативної з точки зору сфер застосування в соціальній взаємодії, їх впливу та пов'язаних ризиків. За словами автора, «позитивні провокації не є деструктивними за своєю природою; натомість їх можна використовувати для заохочення до дій, вигідних як провокатору, так і об'єкту провокації. Позитивні провокації не завжди є етичними і передбачають використання певних маніпулятивних прийомів. Отже, рівень їх ризику досить низький, а переваги значні» [4].

Підтримуючи позицію автора, виокремлюємо наступні акценти (табл. 2).

Таблиця 2

Основні акценти на погляд провокацій

Позиція	Негативна	Позитивна
Стимулювання змін	Наносити шкоду опоненту	Підштовхувати опонента до добрих справ
Оновлення цінностей	Протиправні дії	Правомочні дії

Поряд із теоретичними дослідженнями напрацьований перспективний досвід педагогів, свого роду «педагогіка провокацій» або «навчальні провокації».

Автор Diane Kashin у статті «Роздуми провокації: вчитель як провокатор» протиставляє розуміння таких дефініцій, як «провокація» та «пропозиція». Він сприймає провокацію як виклик. Наголошує на тому, що вкрай необхідно створювати конфліктне середовище: «... важливо сприймати те, що заважає та викликає дискомфорт, оскільки вони є поштовхом до змін». Дослідник стверджує: «Роль учителя як провокатора полягає у стимулюванні фрустрації та створенні когнітивного конфлікту. Я вірю в здатність дітей реагувати на запрошення, які спонукають їх мислити й творити по-різному, а також бути відкритими до психічного конфлікту, який може спричинити провокація. Це – когнітивний дисонанс» [5]. Diane Kashin сподівається, що вчителі «...використовуватимуть свою власну уяву та цікавість, щоб створити середовище та досвід, які запрошують дітей до гри, оскільки вони навмисно спонукають усіх учасників думати, бачити та дивуватися речам, яких вони раніше не робили. У цьому сенсі вчителі беруть на себе відповідальність за створення

естетично вигідного середовища, яке залучає всі органи чуття, щоб спостерігати за грою дітей, уважно слухаючи те, що вони говорять. Це не провокація, якщо вона не має на меті спровокувати нові запитання, нові ідеї та нові можливості для кожного» [5]. У статті подано рекомендації як вчителю провокувати з наміром, провокувати нові ідеї та можливості:

- уважно вислухати дітей;
- заздалегідь продумати запитання;
- відстоювати свою позицію заради появи спірних питань («грати в адвоката диявола»);
- ставити «когнітивно складні запитання, питання, що спонукають до роздумів, викликають різні точки зору».

Низка дослідників визначає провокації як метод удосконалення навчального процесу. Зокрема, досліджують саме дискусії-провокації, які є нестандартною формою занять, сприяють формуванню абстрактно-наукового світогляду учнів, активно розвивають їхнє творче мислення, уміння володіти полемічним діалогом [7].

Emma Devis вважає, що «мета навчальної провокації – спонукати дитину дивуватися та думати. При цьому дітей заохочують до розмови, обміну ідеями та думками через практичний досвід» [8].

Нашу увагу привернув методичний матеріал «4 прості кроки для створення захоплюючих і вражаючих провокацій» [6]. У ньому зазначається, що «провокації – це безстрокові запрошення досліджувати, створювати та стимулювати ідеї. ... Вони створені, щоб викликати хвилювання та здивування в учнів і спонукати їх думати про те, що буде далі». Автором виокремлено чотири етапи щодо планування провокації на урок:

I. Визначити свій намір, мету провокації, її відповідність дидактичній темі, спектру інтересів учнів.

II. Підготувати роздатковий матеріал, інвентар, обладнання та інші ресурси.

III. Зіставити провокацію з навчальною програмою, навчальними цілями, з результатами навчання.

IV. Створити простір, «привабливу та надихаючу територію для учнів».

Поряд із зазначеними вище порадами, під час планування провокаційного навчання педагогу важливо дати простір своїй творчості; залишити дітям час і простір для самостійного дослідження; переконатися, що простір безпечний для всіх учасників.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На підставі позитивного досвіду, який викладено вище, маємо констатувати, що в теорії та методиці фізичного виховання не розроблено технологію моделювання рухового завдання, яке засновано на позитивній провокації. Тому метою статті є – обґрунтувати технологію

моделювання рухового завдання учням і ученицям на уроках фізичної культури, яке засновано на позитивній провокації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Задля з'ясування погляду педагогів галузі «Фізична культура» стосовно місця та змісту провокацій на уроках фізичної культури було проведено онлайн-опитування. До опитування долучилися 132 фахівця з фізичного виховання дітей і підлітків закладів освіти різного типу Запорізької області.

З чим асоціюють респонденти термін «провокації»? Відповіді групували у дві групи – за негативними та позитивними наслідками.

Негативний наслідок:

- внутрішній конфлікт;
- відносини між вчителями минулого та теперішнього, негативне ставлення батьків до уроків фізичної культури, небажання деяких дітей займатися фізичною культурою;
- дитині нудно на уроці; виклик, бо на уроці не цікаво;
- безпорадність; заважати та нічого не робити;
- зухвала поведінка; порушення техніки безпеки;
- створення складних обставин або негативних наслідків;
- неприйняття, глузування.

Узагальнені відповіді можна представити так: дії з наміром створити ситуацію конфлікту; підстава, шкода; звільнення; непередбачувана поведінка; коли учень поводить себе зухвало, відмовляється працювати з іншими дітьми та не дотримується техніки безпеки під час уроку, виводить вчителя (інших дітей) на негативні емоції; неадекватна поведінка, булінг, порушення дисципліни.

Позитивний наслідок:

- несподіваність;
- стимулювати дітей через заперечення або сумнів;
- уміння долати перешкоди та піднімати свою самооцінку;
- спосіб зацікавити дітей до заняття;
- стимуляція;
- сучасні методи та засоби навчання,
- щось нове та неординарне, незвичне;
- як форма зацікавлення учнів до співпраці (створення вчителем нестандартної ситуації);
- інтелектуально, змістовно, позитивно, цікаво;
- нові види фізичної активності;
- мотивація до свідомих активних дій на уроці та занять у спортивних секціях;
- створення «ситуацій успіху»;
- спортивна злість, «я можу», «мені це цікаво»;
- дії педагога з метою залучення/зацікавлення учнів заняттями фізичною культурою та спортом.

Наводимо деякі висловлювання педагогів стосовно провокаційної поведінки та робимо спробу класифікувати їх.



Рис. 1. Технологічна модель рухового завдання, заснованого на позитивній провокації

Спокуса та лестоці:

- «Всім, хто сьогодні прийде на спортивне свято, можна не приходити на наступний урок»;
- «От виконаєте основні завдання уроку, дам м'яч пограти у футбол».

На «слабо»:

- «Я у свої 50 років досі стрибаю через цапа! А ви що ж?»;
- «А в 7-Б класі рекорд становить 22 рази...».

Провокаційне запитання, прикидання дурником:

- «Я геть не зрозумів, що робити... А покажіть, а повторить...»;
- «Нащо круто грати в баскетбол?».

Погрози:

- «Гарантую, що жоден не отримає від мене більше, ніж 6 балів»;
- «Якщо хоча б один мене обдурить, всі починають виконувати завдання з початку».

Отже, зазначений вище контент дозволив виокремити такі пріоритетні позиції в контексті теми дослідження. Навчальна провокація передбачає:

- навмисні штучні дії;
- заздалегідь продуманий план;
- наявність двох сторін;
- емоційне збудження;
- власну вигоду провокатора;
- елементи маніпуляцій.

Ці позиції включено до технологічної моделі рухового завдання учням та ученицям на уроці фізичної культури як позитивної провокації (рис. 1).

Наводимо приклад рухових завдань учням та ученицям, заснованих на позитивній провокації.

Рухове завдання «Наші СТО!»

Педагог пояснює «Наступного разу уроку не буде. Будемо знімати відео. Ідея фільму «Наші СТО!» – зібрати та виконати 100 вправ, назви яких починаються із зазначених в аббревіатурі літер?».

Аналіз наведеного рухового завдання здійснюємо з використанням моделі (рис. 1).

– Яка причина планування такого провокаційного завдання? Учні ті учениці не відвідують урок або їм нецікаво на уроці.

– Які інструменти використані педагогом? Пішов на хитрощі (обман), щоб все ж таки провокувати хлопців і дівчат на свідому рухову активність. Тим самим порушив попередній план уроку.

– Який результат після проведеного уроку в зазначеному вище форматі? Інтерес учнів і учениць підвищився, з'явилося бажання прийти на наступний урок.

– Чи були ризики? А ризик один у даному випадку – порушення попереднього плану уроку призводить до догани з боку адміністрації.

Рухове завдання «Незвичайні перегони».

Педагог пояснює: «Сьогодні не буде тестування (контрольного нормативу). Тренуємося за п'ятьма видами активності. Запрошую до осередків п'ять осіб, хто відчуває в собі хист тренера... Шановні Тренери, прошу вас запросити до своїх осередків помічників... Вирішуйте, який вид та яка назва вашого осередку... Шановні учасники, долучайтеся до осередків за рівною кількістю учасників... Ми всі – в очікуванні креативного та нестандартного рішення...»

Орієнтуючись на технологічну модель (рис. 1), так само можна аналізувати рухове завдання за зазначеними вище позиціями. Хоча в даному випадку аналізуємо зокрема і з точки зору наявності таких позицій: навмисні штучні дії; заздалегідь продуманий план; наявність двох сторін; емоційне збудження; власна вигода провокатора; елементи маніпуляцій.

Проведене дослідження доводить, що позитивна провокація на уроках фізичної культури – це:

– одна із стратегій залучення учнів і учениць різних типологічних груп до активної пізнавальної діяльності;

– форма організації навчання всіх учасників уроку, яка заснована на принципах педагогіки партнерства;

– компетентісно орієнтоване завдання;

– модель інклюзивного навчання.

Висновки. Навчальна провокація є одним із методів активного навчання сучасних учнів та учениць, який заснований на когнітивному дисонансі, спрямований на самостійний пошук різних варіантів вирішення життєво важливих проблем. Розроблена технологія моделювання рухового завдання, заснованого на позитивній провокації, містить такі складові:

– встановлення причини впровадження на уроці провокаційного рухового завдання;

– виявлення можливих інструментів, за допомогою яких буде моделюватися рухове завдання;

– передбачення позитивного результату;

– готовність до появи ризиків.

Також основними позиціями рухового завдання, заснованого на позитивній мотивації, в технологічній моделі визначені: навмисні штучні дії; заздалегідь продуманий план; наявність двох сторін; емоційне збудження; власна вигода провокатора; елементи маніпуляцій.

Такий підхід дозволить змінити методику навчання учнів і учениць на уроках фізичної культури у контексті ціннісних орієнтацій, які зазначені в чинних державних документах. Ідеальною

метою таких завдань є вміння налагоджувати контакти, мирно співіснувати, створювати безпечний та здоровий соціум.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Педан О.С., Коломоєць Г.А., Боляк А. А., Ребрина А. А., Деревянко В. В., Стеценко В. Г., Остапенко О. І., Лакіза О. М., Косик В. М. та інші). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. Наказ Міністерства освіти і науки України від 17.08.2022 року № 752. URL: <https://cutt.ly/zCPnioG> (дата звернення: 11.09.2022).

2. Словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/provokacija> (дата звернення: 08.09.2022).

3. Сергійчук Н. Провокація: як розпізнати та знешкодити. URL: <https://budni.rabota.ua/ua/career/provokatsiya-yak-rozpiznaty-ta-zneshkodyty> (дата звернення: 09.09.2022).

4. Tumskiy Stanislav Positive Provocation in the Postmodern Society: Opportunities and Risks (September 1, 2019). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3502064> (дата звернення: 06.09.2022).

5. Diane Kashin Thought Provocations: The Teacher as Provocateur. URL: <https://tecresearch.wordpress.com/2019/11/02/thought-provocations-the-teacher-as-provocateur/> (дата звернення: 06.09.2022).

6. 4 Simple Steps for Creating Exciting and Impactful Provocations. URL: <https://www.learningbyinquiry.com/4-simple-steps-for-creating-exciting-and-impactful-provocations/> (дата звернення: 07.09.2022).

7. Nikolenko Olga, Babakova Larisa, Morenko Boris Discussion-provocation as a method of improving the educational process. *E3S Web of Conferences 210, 18030 (2020)*. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3sconf_itse2020_18030.pdf (дата звернення: 07.09.2022).

8. Davis Emma Learning Through Provocations. URL: <https://www.family.co/blog/learning-through-provocations> (дата звернення: 05.09.2022).

9. Словник синонімів. URL: <https://sinonim.org/s/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F#f> (дата звернення: 05.09.2022).

ROLE-PLAY: AN EFFECTIVE METHOD FOR TEACHING AND LEARNING IN THE ENGLISH CLASSROOM

РОЛЬОВА ГРА: ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ ТА ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В АУДИТОРІЇ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

The paper deals with role play regarded as an effective and creative method for teaching and learning the communication competences as well as cognitive and affective skills in the English speaking classroom for undergraduate and postgraduate Humanities and Science students. By increasing motivation and refining critical thinking in the course of problem based learning, role play enhances students' self-confidence, self-esteem and credibility. Role model technique enables learners to become active participants of the meaningful, engaging, and purposeful professionally oriented educational process due to rehearsing theoretical knowledge obtained from the sphere they major in combined with the corresponding practical training of the expert roles in different contexts. Giving learners the possibility to be engaged in 'near real life' workplace-based activities, role play is quite beneficial in developing professional qualities required for their future employability. Role playing strategy can be successfully implemented for training students in the framework of EGP, EFL, ESP courses as well as English for Academics with the focus on advanced graduate attributes. The latter referring to the wide range of academic and technical skills reflect knowledge and abilities far beyond disciplinary content and specialist competencies which combine professionalism with critical thinking and creativity i.e. graduate attributes being of transferrable character and applicable in various situations of both professional and everyday environment.

Students are capable to adjust themselves to their future professional environment and immerse themselves into it while modeling various possible job-related tasks and simulating workplace experiences in academic settings as a result of their role play activities.

Thus, in spite of some disadvantages, role play, being of interdisciplinary character, has proved its effectiveness in facilitating learning across different areas of curriculum content, in developing desired professional qualities and in promoting lifelong learning.

Key words: *pedagogical approach, role play technique, job-related tasks, workplace experience, future professional environment.*

Дана стаття присвячена рольовій грі, що розглядається як ефективний та креативний метод викладання/вивчення і вдо-

сконалення комунікативних компетенцій, а також когнітивних і афективних навичок в англомовному класі для студентів бакалаврату, магістратури та аспірантури гуманітарних і точних наук. Підвищуючи мотивацію та покращуючи критичне мислення під час проблемного навчання, рольова гра зміцнює впевненість студентів у собі, самооцінку та довіру. Техніка рольової моделі дає можливість стати активними учасниками змістовного, захоплюючого та цілеспрямованого професійно-орієнтованого навчального процесу шляхом застосування здобутих теоретичних знань із галузі їхньої спеціалізації, у поєднанні з відповідним практичним навчанням через виконання ролей експертів у різних контекстах. Завдяки рольовому відпрацюванню потенційних професійних обов'язків та різних видів майбутньої фахової діяльності майже в реальних умовах робочого місця, рольові ігри сприяють розвитку якостей, необхідних студентам для їх майбутнього працевлаштування.

Стратегія рольової гри може бути успішно реалізована для навчання у рамках курсів 'Англійська мова за фаховим спрямуванням', 'Англійська мова як іноземна', 'Англійська мова для академічних цілей'. тощо з акцентом на широкий спектр академічних і технічних навичок, котрі відображають знання та здібності, які виходять далеко за межі змісту дисциплін і спеціалізованих компетенцій, поєднуючи фаховість із критичним мисленням і креативністю, і можуть застосовуватися в різних ситуаціях як професійного, так і повсякденного середовища.

В результаті власної рольової гри студенти здатні пристосуватися до свого майбутнього фахового середовища та зануритися в нього, моделюючи в академічному середовищі різноманітні можливі завдання, пов'язані з майбутньою роботою, та імітуючи виконання потенційних посадових обов'язків.

Отже, незважаючи на певні обмеження, рольова гра, маючи міждисциплінарний характер, довела свою ефективність у процесі викладання різних освітніх курсів та у розвитку бажаних професійних якостей.

Ключові слова: *педагогічний підхід, техніка рольової гри, службові завдання, досвід роботи, майбутнє професійне середовище.*

UDC 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.8>

Baibakova I.M.,

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

Hasko O.L.,

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

The problem being regarded: the phenomenon of role playing can be regarded in methodology as an effective tool for teaching and learning a foreign language. The analysis of the most important features of role plays and their main types, their relation to the comprehensive skills of the learner and investigation of role plays in the context of behavioral modeling illustrates all advantages of using this approach as an effective method of enhancing the learning abilities of students. It would be also relevant to prove by means of comprehensive skills' analysis, clarification and

exemplification that the role play process co-existing with conceptualization, formulation and articulation is related to self-correction called also self-monitoring which is of vital importance in the communicative learning process.

Research and publications review: looking at the periods of role play development we have come to the conclusion that role playing reached the top of the mountain in the 20th century and incorporated activities depicted first in different types of 'fighting fantasy' games based on fiction replaced then for

role playing. Role playing became a popular technique in the classroom in general and English classroom in particular as a part of a larger methodology called 'active learning techniques'. Later the nature of role playing was reconsidered by the researchers in the direction of activities designed for the course of studies that increase student involvement in the learning process, which promotes a deeper understanding of and engagement in course content [4; 6; 8]. The research regarding role-playing publications in recent years was mainly concentrated on the benefits of role-playing, its structure, types and motivation. J. Clawson, for example, says that role-plays can activate the class to a very high level quoting the famous adage expressed by John Locke 'I have always thought actions of men the best interpreters of their thoughts' [2]. Many scientific articles address an action research study based on the implementation of role-playing teaching techniques to enhance English speaking skills of students in different settings [10; 13; 1]. Besides Social Science, and Humanities role playing strategy can be successfully implemented for training undergraduate science students in the framework of EGP, EFL, ESP courses as well as English for Academics [12; 14] with the focus on advanced graduate attributes. The latter referring to the wide range of academic and technical skills reflect knowledge and abilities far beyond disciplinary content and specialist competencies which combine professionalism with critical thinking and creativity i.e. graduate attributes being of transferrable character and applicable in various situations of both professional and everyday environment. Fitria Eka Wulandari (Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo Sidoarjo, Indonesia) illustrates the benefits of using role playing strategy to the students of Science Education [3]. Some scholars investigate the technique of role playing from the perspective of advantages and disadvantages of using it in the English classroom [9].

Issues requiring further consideration: In spite of the fact that there are many investigations in the field of role playing methodology still more consideration should be given to social and emotional skills with an effective approach of role playing to help students get independence, cooperative behavior, peaceful attitudes to peers in the English classroom. It is also very much related to the use of role playing in the context of role play and behavioral modeling connection, the latter being firmly based upon the psychological principles of imitation, guidance, feedback and reinforcement. In this case a role play is a tool that can be used to practice skills such as customer service, assertiveness and coaching, plus many others while teaching English for Specific Purposes class.

The aim of the article: the objective of this paper is to prove that role playing is deeply embedded in language through the fundamentals of role plays,

investigation of role plays in connection with the comprehensive skills of the learner, advantages and disadvantages of applying this technique in the EGP and ESP class, its relation to the behavior modeling, all this leading to the conclusion that role playing may be beneficially used in second language acquisition.

The main body. In order to understand how role-playing works, let us first come to the definition of this technique.

Collins Cobuild dictionary gives the following definition of role play: Role play is the act of imitating the character and behavior of someone who is different from yourself, for example as a training exercise. The fact that participants must act out a role of a given person is very educational because students can see themselves from totally different perspectives, for example from the perspective of an old person, woman, man and so on [5]. According to G.P. Ladousse, students carrying out a successful role play in a classroom has much in common with a group of children 'playing school, doctors and nurses, or Star Wars. Both are unselfconsciously creating their own reality and, by doing so, are experimenting with their knowledge of the real world and developing their ability to interact with other people. In this situation there are no spectators. This 'playing' role will build up self-confidence rather than damage it' [6, p. 5]. Ladousse's definition of role plays shows that this type of a classroom activity is perceived by students as a kind of play, not learning and thanks to this fact students learn subconsciously.

Rozmel Abdul Latiff, Zarina Othman and Khaidzir HJ Ismail in their article 'E.X.P.E.R.T. Role Play Technique for Workplace Readiness' propose "E.X.P.E.R.T" Role Play Technique consisting of the six workplace learning events or phases of work-based activities: (1) identifying a role of an expert whom the learners want to be associated with; (2) requiring learners to discover the relevant knowledge, skills and behavior as well as qualities and personal characteristics of the expert role chosen; (3) practicing in different situations desirable traits, expected appearance and emotions of the role chosen; (4) reinforcing the expert roles defined in different contexts; (5) shaping the learners' mindset on the concept of being relevant and respected; (6) learners experiencing the feeling of establishing themselves as talents who are sought after by employers [4].

Let us also have an insight into the benefits role plays have on language learning. Thornbury points out that: "Speaking activities involving a drama element, in which learners take an imaginative leap out of the confines of the classroom, provide a useful springboard for real-life language use. Situations that learners are likely to encounter when using English in the real world can be simulated, and a greater range of registers can be practiced than are normally available in classroom talk. For example, situations

involving interactions with total strangers or requiring such face threatening speech acts as complaining and refusing, can be acted out with relatively low risk. Formal language that would not normally occur in the classroom context can be practiced. Moreover, role plays suit the temperament of certain learners, who may feel uncomfortable 'being themselves' in a second language" [13, p. 96].

As it was mentioned above, many students feel embarrassed when they have to talk about themselves. Role plays help them to feel more secure and, as a result they achieve better results. Another important argument in favor of introducing role plays in the language classroom has to do with increasing students' motivation. It is not uncommon for the students to be bored with the subject matter because the way it is presented is not attractive which results in low students' motivation. Role plays can solve this problem because if they are introduced in an interesting way, they can grasp students' attention and motivate them to work.

Let us look at the advantages of role plays from another angle. Many times, we face some conflicts in our life. Acting out a role play connected with a certain real-life problem may be a good way of learning how to cope with people who do not have the same opinion as we have [11]. It should be said that role plays are excellent for understanding human behavior. People do not understand other people because they are not in their shoes. Playing a role of somebody else gives us the answer why people behave in a certain way.

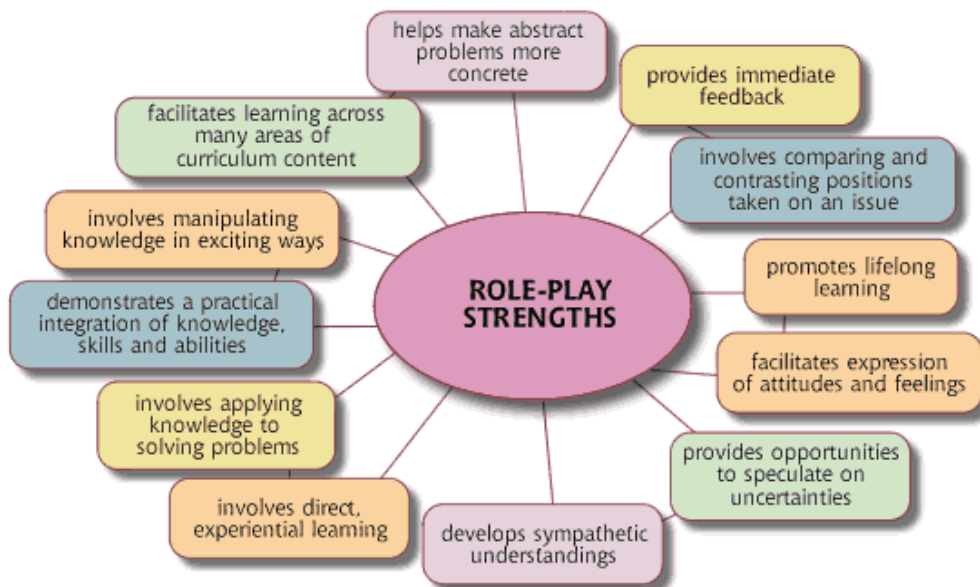
'Role play technique has shown its capability to stimulate and deepen authentic learning which demanded learners to be knowledgeable, linguistically productive, imaginative, creative and inventive

<...> This is another key feature of the role play technique, that is, it has the capability to simulate work-place experiences in an academic setting' [7, p. 142].

Thornbury summarizes the advantages of role play usage in such a way, 'Role plays are potentially highly language productive; they can be adapted to different levels of proficiency and for different topics, and they allow learners to experience autonomy in the speaking skill. They also have the added advantage of requiring few or no materials, and hence can be set up spontaneously and in most teaching context' (pic. 1) [13, p. 98].

The above diagram may help us to understand how useful role plays are in language teaching. There are twelve things enumerated in the diagram but role plays incorporate even more than this. It is important to add that role plays may be one of the most interesting and absorbing ways of learning a language. The most important thing to remember is to use role plays in such a way so as to bring the most satisfactory effects. The article 'Role play as a teaching method to improve student learning experience of a bachelor degree programme in a transnational context: an action research study' by Zheng Feei Ma (University of Liverpool, Liverpool, UK) reads that the perceptions of students of the role play on their learning experience is 'a very useful teaching strategy to help students to demonstrate the practical use and apply to real life situations after learning different theoretical perspectives'[9] simulating work-related situations before they have to face the real world.

It is also very critical to analyze the role play in relation to the comprehensive skills of the learner. Teaching comprehension skills: listening, speaking, writing and reading is not easy. Role play can help to develop all of them in the following way: listening extends when



Pic. 1. Role play strengths

students exchange information, share feelings, enjoy themselves while having a good time. Speaking is very useful to produce hundreds or thousands of words daily. Some factors should be taken into consideration when teaching oral skills and they are: accuracy and fluency, vocabulary (rich/ poor), grammar mistakes, accent, pronunciation, intonation, and effective communication. Reading is necessary to understand every single word. Students are taught what is important in the text. Different approaches to reading should be practiced, namely, the division concerning reading for pleasure and reading for information.

Fundamental levels when talking about writing are building sentences and ability to create clear and correct clauses. What is more, getting the grammar right, having a range of vocabulary, punctuating meaningfully, using the conventions of layout correctly, spelling accurately, and so on.

All of these things are necessary to use English correctly and fluently in everyday communication or in formal situations.

Conclusion. The present article has attempted to consider the technique of role playing as a perfect tool for teaching and learning English. The phenomenon of role playing has been defined from different perspectives such as linguistics, methodology, psychology and sociology. The division of role plays into different types has been presented and investigated according to the various methodological approaches involved. Effective ways of setting up role plays have been described.

The focus was also put on comprehensive skills such as: listening, speaking, writing, reading and their relation to role play. The basic techniques by which the role play can help to develop and improve all the comprehensive skills have been mentioned.

REFERENCES:

1. Bartle P. Role-playing and simulation games: A training technique. Vancouver, BC: Community Empowerment Collective, 2010. Available at: <http://cec.vcn.bc.ca/cmp/modules/tm-rply.htm>
2. Clawson J. Role playing Research. University of Virginia, 2006. 12 p.
3. Fitria Eka Wulandari. The Effect of Using Role Playing Strategy to the Students of Science Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). Volume 125: Proceedings of the 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017)*. 2018. P. 131–134.
4. Hicks D. A case for English teacher's Book. Cambridge University Press, 1980. 88 p.
5. Komorowska H. *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2005. 272 p.
6. Ladousse M. P. Role-play. 4th ed. Oxford University Press, 1987. 192 p.
7. Latiff R. A., Othman Z., Ismail Khaidzir. E.X.P.E.R.T. Role Play Technique for Workplace Readiness. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. Vol 24 (1). 2018. P. 128–144. <http://doi.org/10.17576/3L-2018-2401-10>
8. Livingstone C. Role-play in language learning. Addison-Wesley-Longman, Ltd, 1982. 194 p.
9. Ma Zheng Feei. Role play as a teaching method to improve student learning experience of a bachelor degree programme in a transnational context: an action research study. *Compass: Journal of Learning and Teaching*. University of Greenwich, UK, 2020. Vol. 13, No 1.
10. Mandoza B. Use of role plays to enhance English speaking skills. Universidad de la Amazona, 2014. 110 p.
11. Morales, R. Empowering Your Pupils Through Role-Play: Exploring Emotions and Building Resilience. Oxon: Routledge, 2003. 128 p.
12. Samsibar Samsibar, Wahyuddin Naro. The Effectiveness of Role Play Method toward Students' Motivation in English Conversation. *ETERNAL (English Teaching Learning and Research Journal)*. June 2018, 4(1). P. 107–116. DOI:10.24252/Eternal.V41.2018.A8
13. Thornbury S. How to Teach Speaking. London: Longman. 2005. 192 p.
14. Young Paul William. Student-Produced Video of Role-Plays on Topics in Cell Biology and Biochemistry: A Novel Undergraduate Group Work Exercise. *Curriculum, Instruction, and Pedagogy article, Front. Educ.* 21 July 2020, Sec. STEM Education. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00115>.

АКТУАЛЬНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

ACTUAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN THE GLOBALIZATION ERA

У статті розглянуто актуальні методики викладання іноземної мови у закладах вищої освіти в епоху глобалізації, як один із важливих структурних елементів системи освіти. У даній статті аналізується тлумачення таких категорій, як «актуальна методика», «процес глобалізації», а також розглядаються основні характеристики методики навчання іноземних мов у сучасних університетах. Ми розглядаємо процес вивчення іноземної мови у п'яти його аспектах: читання, говоріння, письмо, аудіювання та перегляд відеоматеріалів. Досліджуються наступні методи викладання іноземних мов: граматико-перекладний метод, аудіолінгвальний метод, аудіовізуальний метод, лінгвосоціокультурний метод, репродуктивний метод, метод наукових досліджень, проблемно-дослідницький метод, проектний метод, комунікативний метод, прямі методи і мовчазний. Встановлено, що оволодіння різноманітними поведінковими стратегіями сприяє формуванню таких якостей особистості, як чутливість та сприйнятливості до психічного стану оточуючих. Встановлено наступні етапи роботи для оволодіння різними поведінковими стратегіями: визначення рівня знань студентів; набуття мовних знань і навичок, які розглядаються під час виконання вправ; розширення та поглиблення сфери професійних умінь; оволодіння стратегіями міжкультурної комунікації, яке повинно базуватися на фрагментах професійного спілкування, дослідження та обговорення проблемних ситуацій. Описано вплив методів навчання іноземної мови на формування комунікативної компетенції студентів. Ситуативне спілкування на заняттях іноземної мови з використанням різних прийомів дає змогу активізувати комунікацію, використання автентичних аудіо та відео матеріалів поглиблює лінгвокультурологічні знання студентів. Доведено, що використання автентичних матеріалів сприяє формуванню не лише комунікативної, а й міжкультурної компетенції студентів. Отримані дані свідчать, що використання сучасних методів навчання іноземних мов у ЗВО сприяє формуванню у студентів необхідних компетенцій, які були продиктовані процесами глобалізації.

Ключові слова: глобалізація, іноземна мова, метод навчання, підхід навчання, техніка навчання.

The article considers current methods of teaching a foreign language in higher educational institutions in the era of globalization, as one of the important structural elements of the education system. This article analyses the interpretation of such categories as «current methodology», «the process of globalization», as well as considers the main characteristics of the methodology of teaching foreign languages in modern universities. We look at the process of learning a foreign language in five aspects: reading, speaking, writing, listening, and watching videos. The following methods of teaching foreign languages are studied: grammatical-translation method, audiolingual method, audio-visual method, linguosociocultural method, reproductive method, scientific research method, problem-research method, project method, communicative method, direct methods and silent method). It is established that mastering various behavioural strategies contributes to the formation of such personal qualities as sensitivity and receptivity to the mental state of others. The following stages of work for mastering various behavioural strategies are established: determining the level of knowledge of students; acquiring language knowledge and skills that are considered during exercises; expanding and deepening the scope of professional skills; mastering cross-cultural communication strategies, which should be based on fragments of Professional Communication, Research and discussion of problem situations. The influence of Foreign Language Teaching Methods on the formation of students' communicative competence is described. Situational communication in foreign language classes using various techniques allows you to activate communication, the use of authentic audio and video materials deepens students' linguistic and cultural knowledge. It is proved that the use of authentic materials contributes to the formation of not only communicative, but also cross-cultural competence of students. The data obtained show that the use of modern methods of teaching foreign languages in higher educational institutions contributes to the formation of students' necessary competencies, which were dictated by the processes of globalization.

Key words: globalization, foreign language, teaching method, teaching approach, teaching technique.

УДК 81'243:378.147
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.9>

Баланаєва О.В.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Донецького державного університету
внутрішніх справ, м. Кропивницький

Терлецька Л.М.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри іноземних мов
і методик їх навчання
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Рудоман О.А.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Глобалізація, як процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації, не пройшов осторонь і сфери освіти. Необхідність вивчення іноземних мов, особливо англійської, стала відповіддю на нові умови в яких опинилось суспільство. У зв'язку з розширенням відносин між різними країнами, виникла актуальна потреба не тільки в опануванні іноземної мови, а й у лінгвокультурологічному аспекті її освоєння.

Активно збільшується масштаб викладання іноземної мови у закладах вищої освіти. Відкриття філологічних факультетів у закладах вищої освіти політехнічного, економічного та юридичного профілю, свідчить про високу затребуваність спеціалістів з високим рівнем володіння іноземною мовою, у зв'язку з цим відкриваються нові напрямки підготовки спеціалістів, формуються нові дисципліни, розробляються нові навчальні плани, реорганізуються кафедри та відкрива-

ються нові відділи. Володіння лише іноземною мовою, без її професійного спрямування, сьогодні більше не актуальне. Завдяки процесам глобалізації кордони між державами та етносами стають умовними, а подекуди зникають взагалі. З огляду на те, що на світовій лінгвокультурологічній арені однією із найбільш вживаних мов є англійська, а лінгвокомунікативні процеси у професійній сфері не стоять на місці, фахівцеві крім своєї спеціальності необхідно володіти іноземною мовою, щоб взаємодіяти на світовому ринку і претендувати на високу заробітну платню.

На практиці знання іноземної мови не обмежується лише володінням мовної компетенції, а проявляється насамперед в умінні бути ініціатором міжнародних комунікативних контактів, вступаючи в ділове спілкування, не порушувати культурних традицій опонента, ділове листування вимагає академічного стилю письма. Знання англійської мови робить випускників закладів вищої освіти конкурентоспроможними на ринку праці. У зв'язку з цим є необхідним огляд існуючих методик викладання іноземної мови та виокремлення актуальних, які можуть задовольнити нові вимоги суспільства в процесах глобалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Значна кількість науковців досліджує тематику сучасної методики викладання іноземних мов у ЗВО. Деякі сучасні вітчизняні педагоги (П. Бех та ін.) розробляли на академічному рівні Концепцію викладання іноземних мов в Україні [3]. Це актуалізує проблему дослідження і сприяє детальному аналізу існуючих методик викладання іноземної мови та залучення досвіду таких фахівців, як Є.В. Базилевич, І.А. Зимня, І.В. Аргатюк, Т.Г. Бортнікова, А. Kazakbaev, D.G. Vasbieva, E. Frendo, J. Boehrer, G. Murotova, G. Umrzova, O.A. Kalugina, S. Pardayeva, A. Kazakbaev чиї роботи присвячені аналізу методів викладання іноземних мов у ЗВО, які вплинули на генезис становлення майбутніх фахівців як конкурентоспроможних спеціалістів своєї галузі та забезпечення результативної якісної вищої освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз праць дослідників (Б.В. Беляєв, О.О. Кузнєцова, О.О. Леонтьєв) свідчить про те, що студентська аудиторія, в процесі навчання усного та писемного мовлення, зустрічається з великими проблемами, пов'язаними з розвитком мисленнєвої діяльності [2; 3; 7; 8]. Опанування різних типів мовлення вимагає вивчення граматики та поповнення відповідного лексичного запасу, тобто того мовного інвентарю, який переросте у активний словниковий запас і буде використовуватись студентом при відповідній мовній ситуації. Але, навіть якщо студент завчить граматичні правила та відповідний запас лексики, це ще зовсім не значить, що він володіє необхідними

компетенціями, про які говорилось вище. Для того, щоб вільно висловлювати свої думки і уникати англомовного суржику, необхідно навчитись мислити іноземною мовою, уникати клішованого, дослівного перекладу, пам'ятати, що англійська мова інколи може одним словом перекласти абзац українського тексту, а інколи – навпаки. Доцільно використовувати сучасну іноземну мову, так би мовити «бути в тренді».

Мета статті полягає у виокремленні актуальних методів викладання іноземної (англійської) мови у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Глобалізація – напрям розвитку світового простору, за якого зростає вплив зовнішніх факторів (економічних, політичних, соціальних, культурних) на усіх учасників цього процесу; формування єдиного світового простору без національних бар'єрів з метою створення (навмисного або ненавмисного) однакових умов для всіх націй, суспільств та взаємодії між ними. Цей процес визначає якісні зміни кожного суб'єкта у світовому просторі, підвищення ефективності взаємодії між окремими людьми та суспільствами в цілому [5]. Вплив процесів глобалізації на стан освіти в Україні вимагає переосмислення змісту навчання іноземних мов та методики їх викладання відповідно до вимог сучасності та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [9]. У контексті підготовки майбутніх спеціалістів ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки саме фахівці повинні впроваджувати нові стандарти, положення та підходи до навчання іноземних мов, які сприятимуть модернізації іншомовної та міжкультурної освіти в закладах вищої освіти.

На міжнародному освітньому просторі престижні журнали приймають та друкують наукові праці англійською мовою, а отже це вимагає від студентів володіння мовою на відповідному рівні. В епоху глобалізації все більше здобувачів освіти починають вивчати іноземну мову, навички якої необхідні їм для поглиблення знань. Роль іноземної мови як засобу міжнародного спілкування для фахівців з вищою освітою вагома, оскільки глибокі знання іноземної мови сприятимуть успіху в їх професійній діяльності. Здатність спілкуватися з діловими партнерами за кордоном, домовлятися самостійно, не вдаючись до послуг перекладача, висувається на перший план при вивченні іноземної мови. У зв'язку з цим викладання іноземної мови передбачає формування комунікативної компетентності – здатності спілкуватися іноземною мовою, необхідною для міжкультурної комунікації. Отже, одним з основних завдань викладача ЗВО є формування у студентів комунікативних навичок, таких як розуміння і створення виразів іноземною мовою відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовленнєвого завдання і комунікативного наміру [15].

Основні принципи сучасної мовної освіти представлені в змісті навчання, методах і засобах навчання. У 1963 році прикладний лінгвіст Едвард Ентоні виділив рівні організації та концептуалізації навчання (рис. 1).

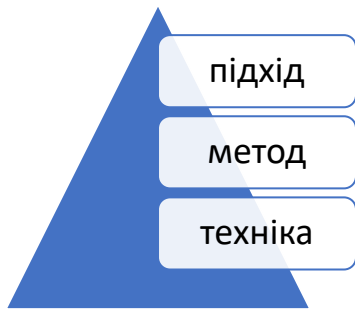


Рис. 1 «Рівні організації навчання»

Принцип ієрархічних зв'язків полягає в тому, що підхід визначає метод, який узгоджується з технікою:

- підхід – це набір взаємопов'язаних припущень, які відносяться до сфери викладання іноземної мови та навчання. Такий підхід є аксіоматичний, адже він описує характер предмета, який буде викладатися.

- метод – це загальний план упорядкованого викладу мовного матеріалу, жодна частина якого не суперечить обраному підходу і всі вони засновані на ньому. В рамках одного підходу може бути багато методів.

- техніка є імплементаційною – це те, що відбувається в аудиторії. Це особливий трюк, стратегія або пристосування, яке використовується задля досягнення безпосередньої мети.

Техніки повинні бути узгоджені з методом, а значить, і гармоніювати з підходом [14, с. 15].

Згідно з моделлю Ентоні, підхід – це рівень, на якому конкретизуються припущення і переконання про мову і її вивчення; метод – це рівень, на якому теорія застосовується на практиці і на якому робиться вибір щодо конкретних навичок, яким потрібно оволодіти, змісту, якому потрібно навчати, і порядку, в якому буде представлено зміст; техніка – це рівень, на якому описуються аудиторні процедури. Отже Е. Ентоні представив модель, яка до сих пір слугує алгоритмом вибору підходу до навчання.

Категорії методики навчання іноземним мовам в епоху глобалізації трансформуються, як і вся система освіти. Сучасна методична наука є комплексною наукою, яка розгалужується на лінгводидактику та методику навчання іноземним мовам. Лінгводидактика – методологічний аспект теорії навчання іноземної мови, який вивчає і формує загальні закономірності способів засвоєння іншомовних компетенцій. У свою чергу, методика навчання – розділ науки,

який розглядає загальні положення процесу передачі іншомовних навичок, знань та умінь. Об'єкт методики – власне процес навчання іноземної мови в конкретних умовах навчання.

Вивчення іноземної мови – клопіткий і довготривалий процес, який вимагає особливого підходу з найпростішими методами, який би відповідав очікуванням студентів. Один із аспектів успішного вивчення мови є мотивація. Внутрішня мотивація в даному випадку є важливішою ніж зовнішня, адже вона не залежить від зовнішніх чинників, а отже і не буде вразливою на відміну від зовнішньої мотивації, яка напряду продиктована впливом зовнішніх факторів, а отже і може змінюватися або ж зовсім зникнути.

Мовознавці поділяють процес вивчення іноземної мови на чотири аспекти: читання – це здатність читати іноземною мовою; слухання – це розуміння тексту іноземною мовою; письмо – це здатність писати іноземною мовою; говоріння – це здатність говорити іноземною мовою.

Такий поділ на аспекти використовується у ЗВО під час вивчення іноземної мови. Для досягнення чотирьох мовленнєвих компетенцій важливо опанувати три рубрики: граматику, словниковий запас (лексику) і вимову (фонетику).

Процеси глобалізації, які відбувалися і тривають досі, мають безпосередній вплив на розвиток методики викладання іноземної мови, про що свідчить їхнє розмаїття (рис. 2). Кожен метод має властиві йому позитивні і негативні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність. Однак у всі часи, методи, використовувані в різних навчальних закладах, знаходилися в безпосередній залежності від соціального замовлення суспільства, яке впливало на мету і зміст навчання іноземних мов. Отже, розглянемо наведені методики детальніше.

Метою навчання в рамках **граматико-перекладного методу** є навчання читанню і перекладу текстів, переважно художніх, на рідну мову. У цьому вбачається загальноосвітня мета вивчення іноземної мови, а саме: розвиток логічного мислення студентів за допомогою граматичних вправ. Перекладні методи, діляться на граматико-перекладні і лексико (текстуально)-перекладні в залежності від того, який мовний аспект – граматики або лексики – знаходиться в центрі уваги при вивченні іноземної мови шляхом перекладу текстів на рідну мову. У названих перекладних методах чітко виступає як основне навчання, так і основний засіб навчання: в граматико-перекладному методі – вивчення граматики і дослівний переклад, в текстуально-лексико-перекладному – вивчення мови на зв'язкових, в основному оригінальних текстах шляхом перекладу їх на рідну мову.

Цей метод є малопродуктивним для розвитку комунікативної компетенції студентів.

Аудіолінгвальний метод реалізується через заучування граматичних та фразеологічних структур мови шляхом їх частого повторення, це спрощує запам'ятовування, але зловживати даним методом не варто, адже він дієвий лише на початку вивчення мови. Цей метод унеможливує спонтанне спілкування, адже користуватися завченими фразами та зворотами в життєвих ситуаціях практично неможливо.

Суть **аудіовізуального методу** полягає в тому, що студент сприймає новий лексичний матеріал, впродовж якогось часу, виключно на слух, значення якого, згодом, розкривається за допомогою невербальної наочності – малюнків, діапозитивів, діафільмів, кінофільмів тощо. Процеси глобалізації зробили студентські аудиторії багатонаціональними, а отже ускладнили процес вибору актуальної дієвої методики навчання. Даний метод дозволяє практично уникнути використання рідної мови студента, особливо коли це багатонаціональна аудиторія і слово має декілька значень, адже за допомогою візуалізації зникає потреба у перекладі тих слів та структур, які можна показати.

З однієї сторони недолік цього методу полягає у виключенні використання рідної мови, а з іншої – це дозволяє викладати англійську мову, більшому колу студентів, особливо, коли вони представляють різні національності. Також цей метод не дозволяє розкрити значення абстрактних явищ, фразеологізмів та ідіоматичних виразів.

Одним із комплексних методів викладання іноземної мови є **мовно-соціокультурний метод**,

який включає два аспекти взаємодії – лінгвістичний та міжкультурний. Цей метод розглядає та вивчає мову через призму її культури, історію народу, умов його життя, традиції, побут, повсякденну поведінку, творчість, географію, клімат тощо. Мовносоціокультурний метод передбачає акцент у навчальних програмах не стільки на правильності вимови та граматики, скільки на її змістовності та комунікативності.

Цей метод дозволяє подолати мовний бар'єр, формує у студента розуміння співрозмовника та сприйняття іноземного контексту на інтуїтивному рівні. Проте слабкою стороною методу є те, що він не забезпечує високий рівень лексико-граматичної компетенції [1].

Репродуктивний метод використовується для швидкого та точного запам'ятовування навчального матеріалу та виявлення типових прогалин у навчанні студентів. Цей метод ефективно працює в аудиторії, яка має високий потенціал до навчання. Репродуктивний характер взаємодії передбачає, що навчальний матеріал представлений викладачем чи будь-яким іншим джерелом засвоюється студентом і активно використовується навіть під час поточного заняття. Такий практиці проведення занять характерне евристичне розміщення студентів, постійна ротація складу малих чи великих робочих груп та дослідницькі види завдань, таким чином студенти опрацьовують матеріал, який вивчається під час опису нової теми. Викладач ставить запитання та намагається знайти відповіді у студентської аудиторії, застосовуючи фронтальне опитування.

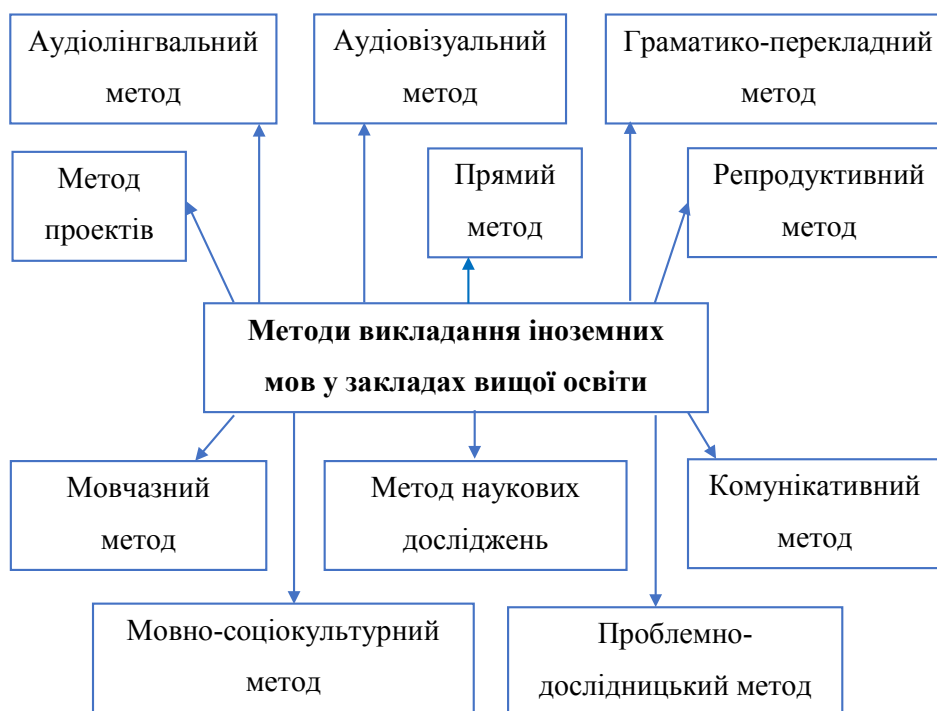


Рис. 2. Актуальні методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти

З однієї сторони репродуктивний метод допомагає визначити рівень знань студентів і ефективно опрацювати об'ємний мовний матеріал, а з іншої – він не підходить для студентів з низькою мотивацією до навчання та низьким рівнем знань.

Метод наукових досліджень – це актуальний творчий метод викладання іноземної мови, який вимагає певної підготовки як зі сторони викладача, так і зі сторони студентів. Студенти проводять заплановані викладачем дослідження та роблять власні висновки, таким чином відбувається процес наукового пізнання, виявлення або отримання нових знань та гіпотез. Метод наукових досліджень дозволяє студентам розкритися, мислити нестандартно та креативно, але він ледь підходить для опанування складних граматичних тем.

Проблемно-дослідницький метод пропонує вивчення нового матеріалу, як деякої невирішеної проблеми, це метод активного проблемно-ситуативного аналізу, який передбачає створення викладачем разом зі студентами проблемних ситуацій, спонукає їх до самостійної практичної роботи та заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних проблемних ситуацій [4].

Особливість методу полягає у його груповій характеристиці; з самого початку навчання студенти звикають працювати в команді та розвивають корисні навички співпраці з колегами, що, безсумнівно, відповідає вимогам спільної діяльності в умовах складних професійних завдань. Спеціальна технологія роботи з проблемними ситуаціями в навчальному процесі полягає в тому, що студенти аналізують ситуацію самостійно, намагаючись з отриманої інформації здобути спільне її вирішення. Навчання пошуку і формування проблеми є принциповим. Під час навчання активізуються такі види діяльності студентів: репродуктивну, коли діяльність відбувається за певною схемою; евристичну, коли студенти мають самостійно знайти конкретну схему дій після ознайомлення з загальними принципами вирішення ситуації; дослідницьку, коли студенти самостійно ставлять собі мету і завдання, які потрібно розв'язати.

В 50-х рр. минулого століття професор Пол Лоуренс висловився про навчання через постановку проблемної ситуації: «Гарна проблемна ситуація – це транспорт, що ввозить в аудиторію уламок реального життя, аби дати студентам і викладачеві можливість його обробити» [10]. Останнім часом особлива увага приділяється застосуванню проблемно-дослідницького методу. В цього методу може бути лише один суб'єктивний недолік – під час роботи в групі, слабкі студенти можуть не працювати зовсім або користуватися інтелектуальними напрацюваннями всієї групи, в такому випадку важко оцінити поступальний розвиток окремого студента.

Значна кількість ЗВО використовує **метод про-**

ектів, як один із сучасних продуктивних творчих підходів, який успішно реалізовує основні цілі викладання іноземної мови. Проектний метод навчання – це сукупність таких способів навчання, при яких студенти за допомогою колективної або індивідуальної діяльності використовуючи відбір, розподіл та систематизацію матеріалу з певної теми, складають проект. Метод проектів є педагогічною технологією, описує комплекс дій студента і методи (техніки) організації педагогом цих дій. Він був розроблений американським філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В.Х. Кілпатріком відповідь на мінливі соціально-економічні умови життя і протягом короткого часу перетворився на найбільш поширений вид інтелектуальної діяльності [13].

Метод проектів успішно реалізується за допомогою різних засобів навчання, в тому числі і з використанням нових інформаційних технологій. На базі програми Intel® «Навчання для майбутнього», однієї з найбільш масштабних міжнародних освітніх програм корпорації Intel, пройшли навчання понад 170 000 вчителів та студентів (станом на 1 серпня 2010р.) [6, с. 9]. Незалежна експертиза результатів впровадження програми «Intel® навчання для майбутнього» виявила наочний зсув у свідомості працівників і плануванні ними своєї професійної діяльності, серед яких: частіше почали застосовуватися проектні методики; викладачі різних предметів почали спільно співпрацювати, реалізуються міжпредметні зв'язки. Учасники програми опановують комплекс інноваційних технологій навчання: особистісно-орієнтоване, модульний підхід до організації навчання, конструктивізм, проектний метод, проблемне навчання, робота в команді та індивідуальне навчання.

Технології методу проектів ефективно використовуються на вищому рівні освіти, вони дозволяють органічно інтегрувати знання студентів з різних областей при вирішенні однієї проблеми, дозволяють застосовувати отримані знання на практиці, генеруючи нові ідеї, сприяти розвитку комунікативної компетентності як однієї з головних цілей навчання англійської мови.

Основні положення **прямих методів** можна сформулювати таким чином: в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що і при оволодінні рідною мовою; головну роль в мовній діяльності грають пам'ять і відчуття, а не мислення.

До недоліків прямих методів можна віднести безпідставність повного виключення рідної мови з процесу навчання. Як зауважив Л.В. Щерба, можна вигнати рідну мову з аудиторії, але неможливо вигнати її з голів студентів. Незважаючи на всі зусилля викладача, особливо на перших порах, студенти намагаються встановити у своїй свідомості зв'язки між словами рідної мови та іноземної. Недоліком прямих методів є повне запереч-

чення ролі граматики, або ж виключно індуктивне її засвоєння: поступове накопичення мовних фактів в процесі мовлення. Однак такий шлях вивчення граматики, характерний для засвоєння рідної мови, вимагає великих витрат часу і позбавляє студентів можливості зіставляти іншомовні форми з уже відомими формами рідної мови. Граматика ніби підпорядковується лексиці, розчиняється в ній, тому що саме лексиці відводиться головна роль в усному спілкуванні як мети навчання за прямими методами [11].

Ідеї «автономії» учнів у навчальному процесі особливого поширення набувають наприкінці ХХ ст. Автономія навчання тісно пов'язана з поворотом до орієнтованого на учня навчання, що перегукується з поняттям індивідуалізації навчання. Так, одним з основних принципів «мовчазного» методу, розробленого Галебом Гатего, є підпорядкованість навчання вченню. Чим визначається «мовчазна» роль викладача і одночасно велика мовна активність і самостійність студентів. У навчанні широко використовуються жести викладача, кольорові звукові і вокабулярні таблиці, кубики для демонстрації введення і засвоєння звуків, слів, структур в діях і ситуаціях. Викладач виконує роль драматурга: він пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні і невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації і, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам.

Філософію мовчазного методу можна сформулювати наступним чином: навчання полегшується, якщо студент відкриває або створює, а не запам'ятовує і повторює те, що має бути вивчено; навчанню сприяють супроводжуючі (опосередковані) фізичні об'єкти; навчанню сприяє вирішення проблем, пов'язаних з досліджуванним матеріалом [14, с. 99].

Мовчазний метод має наступні труднощі впровадження: викладач має налагодити контакт з аудиторією і встановити такий зв'язок, щоб студенти розуміли, що від них очікує їхній викладач, а також були зосереджені на навчанні, в іншому випадку використання даного методу приречене.

Основні **комунікативного методу** належить спілкування, а отже, метою навчання мови повинна бути комунікативна компетенція, яка включає в себе:

- мовну компетенцію (володіння мовним матеріалом і його використання у вигляді мовних висловлювань);
- соціолінгвістичну комунікацію (здатність використовувати мовні одиниці відповідно до ситуацій спілкування);
- дискурсивну компетенцію (здатність розуміти і досягати зв'язності в сприйнятті і породженні окремих висловлювань в рамках комунікативно-значущих мовних утворень);

- «стратегічну» компетенцію (ступінь знайомства з соціально культурним контекстом функціонування мови),

- соціальну компетенцію (здатність і готовність до спілкування з іншими).

На виникнення комунікативного методу вплинула концепція мовної компетенції Н. Хомського, під якою розуміється здатність мовця породжувати граматично правильні структури.

Основні ознаки комунікативного методу:

- 1) завдання – навчити студентів говорити іноземною мовою якщо не на рівні носія мови, то хоча б на рівні, необхідному для подальшої роботи;
- 2) засоби навчання – ділові ігри, що моделюють реальні ситуації спілкування, типові для даного контингенту студентів. Оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними), а також видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням і письмом) відбувається під час практичного застосування цих засобів і видів мовленнєвої діяльності в процесі спілкування;
- 3) обмежене використання рідної мови під час навчання іноземної мови. Фактично, замість перекладу лексичних одиниць з іноземної мови на рідну викладач на початкових етапах використовує наочність (малюнки, фотографії тощо), а на наступних – пояснення іншомовних слів іноземною мовою;
- 4) вивчення граматики є переважно інтуїтивним, тобто, на відміну від традиційної методики, де граматика і лексика є основним предметом навчання, навчання за комунікативним методом граматика необхідна тільки для правильної побудови речень, проте від студентів вимагається не механічне заучування граматичних правил, а інтуїтивне відчуття правильно побудованих фрагментів мовлення;
- 5) контекстне вивчення лексики, тобто не ізольовано як в традиційній методиці, а виключно в контексті під час її застосування.

Комунікативний, найпрогресивніший і найефективніший, метод навчання іноземної мови на сьогоднішній день є найпопулярнішим у світі.

Варто назвати і основні принципи навчання, які застосовуються при використанні комунікативного методу на заняттях з іноземної мови. До них відносяться:

- 1) принцип мовної спрямованості або принцип комунікативності. Він полягає в тому, що шляхом для реалізації мовної мети є практичне користування мовою в ситуаціях, які максимально наближені до ситуацій реального спілкування;
- 2) принцип індивідуалізації вимагає враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів, адже вони впливають на успішне оволодіння іноземною мовленнєвою діяльністю. Комунікативність включає в себе індивідуалізацію навчання мовленнєвої діяльності, під якою розуміємо врахування всіх властивостей студента як індивідуальності: його здатності, вміння здійсню-

вати мовленнєву і навчальну діяльність і головним чином його особливих якостей. Індивідуалізація є головним засобом створення мотивації і активності;

3) принципу автентичності характерне використання автентичних матеріалів, саме таких, які використовуються носіями даної мови;

4) принцип інтерактивності. За цим принципом навчання відбувається переважно в групах, оскільки в умовах групової взаємодії між студентами утворюється загальний фонд інформації про досліджуваний предмет, яким вони користуються разом. Дослідження показують, що при груповій роботі підвищується не тільки мотивація студентів, а й їх успішність. Сучасна комунікативна методика пропонує широке використання в навчальному процесі активних нестандартних методів і форм роботи, які допомагають краще свідомо засвоювати матеріал. Такими формами роботи є індивідуальна, парна, групова та робота в команді. Найчастіше при комунікативному методі навчання іншомовного говоріння застосовують такі форми парної і групової роботи, як Внутрішні (Зовнішні) кола, мозковий штурм, читання зигзагом, обмін думками і парні інтерв'ю;

5) принцип інтенсивного використання фонових знань студентів – надзвичайно актуальний в неможливих умовах вищої освіти. Адже основне завдання, як уже згадувалося, навчити студентів працювати з текстами за їх спеціальністю, розуміти професійну термінологію. Згідно комунікативної методики студенти повинні вміти не тільки читати і перекладати тексти за професійним спрямуванням, а й розмовляти за даними темами. Необхідно розробляти завдання, які б дозволяли не тільки активізувати фонові знання сильних студентів, краще засвоювати професійну лексику і розвивати навички говоріння, а й підвищувати мотивацію і інтерес до даної теми слабких студентів;

6) принцип ситуативності або контекстуальної обумовленості означає, що мова і мовні засоби застосовуються в межах відповідного соціального контексту, тобто ситуативно. Саме контекст, ситуація дозволяють дізнатися, семантизувати і запам'ятати значення кожної нової лексичної одиниці [12]. Механічне заучування слів, словосполучень, граматичних форм, пропозицій не дозволяє запам'ятовувати їх надовго. Контекст дозволяє адекватно зрозуміти кожне слово, речення завдяки його контекстуалізації-співвіднесенню його значення зі значенням навколишніх одиниць. Ситуативність є обов'язковим елементом комунікативного методу, завдяки якому стимулюється мовленнєва діяльність студентів і розвиваються їх мовленнєві навички.

Серед суб'єктивних недоліків комунікативного методу відзначається недостатня увага граматичним аспектам засвоєння іноземної мови. Проте цей недолік легко усунути, якщо викладач якісно підбере різні види вправ.

Кожна розглянута нами методика має свою специфіку та характерні риси, але фактор викладача залишається, по-справжньому важливим, а подекуди вирішальним, адже саме він має безпосередній вплив та підхід до студентів і його вміння застосування правильної методики гарантує успішне опанування відповідної компетенції. Дослідивши сильні та слабкі сторони вищезазначених методик, можна зробити висновок, що застосування саме актуальних методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти сприяє формуванню комунікативної компетентності студентів та забезпеченню успішного працевлаштування після завершення навчання та професійної відповідності вітчизняному та міжнародному ринку праці.

Висновки. На основі проведеного дослідження можемо зробити висновок, що вивчення іноземної мови – це складний процес, який вимагає постійного оновлення і дослідження. В еру глобалізаційних процесів формування комунікативної компетентності студентів у рамках вивчення англійської мови набуває все більшої актуальності. Забезпечення відповідного функціонування галузі освіти розглядається, як важливий структурний елемент забезпечення ринку праці професійними фахівцями відповідних галузей. Професійна комунікативна компетентність є важливою, а подекуди і вирішальною для розвитку особистості в XXI столітті. Важливість формування комунікативної компетентності студентів сконцентрована на отриманні якісно нового результату в системі вищої освіти, який відповідав би стану і тенденціям світового освітнього суспільства. В результаті компетентісно-орієнтованого навчання іноземним мовам студент набуває здатності працювати з професійно значущим матеріалом іноземної мови, самостійно здобувати нові знання і розвивати особистий творчий потенціал. Отримані результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення навчальної системи шляхом застосування сучасних методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти для формування комунікативної компетентності студентів, що дозволить покращити поточну якість вищої освіти при формуванні майбутніх фахівців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аргатюк И. В., Базилевич Е. В. Современные методы преподавания иностранных языков. *Мир языков: ракурс и перспективы* : сборник материалов IX Международной науч.-практ. конференции, г. Минск, 26 апреля 2018 г.: в 6 ч. Ч. 4. Минск: БГУ, 2018. С. 22-26.

2. Беляев Б.В. Новое в психологии обучения иностранным языкам. *Психологические и лингвистические проблемы владения и овладения языком* : Сб. науч. трудов. М., 1969. С. 147-155.

3. Бех П.О. Концепція викладання іноземних мов в Україні. П.О. Бех, Л.В. Биркун. Іноземні мови. 1996. № 2. С. 3-8.

4. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчити : Науково-методичний посібник. Н. В. Вукіна, Н. Л. Дементієвська, І. М. Суїзенко. Хаків, 2007. 190 с.

5. Делягин М.Г., Братимов О.В. Практика глобалізації: ігри и правила новой эпохи. М. : АСТ, 2005. 344 с.

6. Кендау Д., Догерті Дж., Йост Дж., Куні П. Intel® Навчання для майбутнього. К. : Видавнична група ВНУ, 2004. 416 с.

7. Кузнєцова О.О. Психологічні особливості розвитку іноземного мовлення студентів у немовних вузах : автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 1998. 160 с.

8. Леонтьев А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема. *Иностранные языки в школе*. 1972. № 1. С. 24–30

9. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. Київ. 2003. 273 с.

10. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття. Скрипник М. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання Скрипник М. ; [упоряд. Л. Галіцина]. К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с. С. 30-44.

11. Короткий огляд методів навчання іноземних мов URL: https://www.zinref.ru/000_uchebniki/02800_logika/011_lekcii_raznie_36/514.htm

12. Кравчина Т.В. Сутність комунікативного методу навчання іноземним мовам. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sutnist-komunikativnogo-metodu-navchannya-inozemnim-movam>

13. Телємуха С.Б. Метод проєктів як новітня методика реалізації навчального процесу. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektiv-yak-novitnya-metodika-realizatsiyi-navchalnogo-protsesu>

14. Richards J. C., Rodgers T. S.. Approaches and Methods In Language Teaching. A description and analysis. 2019. 171 p.

15. Shayner H., Kushka B. Modern Methods of Teaching Foreign Language in Higher Educational Institutions URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/40_2021/part_3/45.pdf

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОМИЛОК УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ: «РІВНЯННЯ» ЗГІДНО КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

ORGANIZATION OF PREVENTIVE ACTIVITIES TO PREVENT STUDENTS' MISTAKES DURING THE STUDY OF THE CONTENT LINE: "EQUALITY" ACCORDING TO THE CONCEPT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Стаття присвячена організації діяльності з попередження алгебраїчних помилок здобувачів загальної середньої освіти сучасної української школи. Серед змістових ліній шкільного курсу алгебри важливою є лінія рівнянь. Безпомилкове розв'язування лінійних, квадратних і дробових раціональних рівнянь, що вивчаються в базовій школі є важливим підґрунтям для формування безпомилкового розв'язування трансцендентних рівнянь в старшій школі. Тому формування належного рівня знань та умінь розв'язування рівнянь має бути предметом постійної уваги вчителя математики.

У статті проаналізовано найбільш поширені математичні помилки школярів яких вони пропускають під час вивчення лінійних, квадратних і дробових раціональних рівнянь, досліджено психолого-педагогічні причини їх виникнення, а також запропоновано експериментально перевірену методику організації превентивної діяльності (під превентивною діяльністю вчителя математики розуміємо навчальну діяльність, яка ініціюється потребою: попередити математичні помилки учнів, виправити допущені, з'ясувавши причини їх появи та обрати необхідні методи, організаційні форми та засоби навчання математики) у процесі вивчення різних рівнянь.

Превентивну діяльність слід організувати як процес взаємодії вчителя та учнів, під час якої за допомогою спеціально підібраних методів, прийомів, засобів, по-перше, виявляється походження помилок, по-друге, організовується робота з їх попередження та виправлення. Основним завданням організації превентивної діяльності учнів є розвиток у них здатності самостійно дотримуватись усіх її структурних компонентів.

Результат організованої вчителем превентивної діяльності значною мірою залежить від того, наскільки сам вчитель розуміє особливості розумової діяльності школярів у конкретних умовах навчання, вмє врахувати об'єктивні закономірності засвоєння навчального матеріалу, психолого-педагогічні закономірності сприйняття та запам'ятовування.

Ключові слова: помилки, лінійні рівняння, квадратні рівняння, дробові раціональні рівняння, превентивна діяльність.

The article is devoted to the organization of activities to prevent algebraic errors of general secondary education students of a modern Ukrainian school. Among the content lines of the school algebra course, the line of equations is important. Error-free solving of linear, quadratic and fractional rational equations studied in elementary school is an important foundation for the formation of error-free solving of transcendental equations in high school. Therefore, the formation of the appropriate level of knowledge and the ability to solve equations should be the subject of constant attention of the mathematics teacher.

The article analyzes the most common mathematical errors of schoolchildren, which they make during the study of linear, quadratic and fractional rational equations, investigates the psychological and pedagogical reasons for their occurrence, and also offers an experimentally proven method of organizing preventive activities (preventive activities of a mathematics teacher are understood as educational activities that is initiated by the need: to prevent students' mathematical mistakes, to correct the mistakes made by finding out the reasons for their appearance and to choose the necessary methods, organizational forms and means of teaching mathematics) in the process of studying various equations.

Preventive activity should be organized as a process of interaction between the teacher and students, during which, with the help of specially selected methods, techniques, means, firstly, the origin of errors is revealed, and secondly, work is organized to prevent and correct them. The main task of the organization of preventive activities of students is the development of their ability to independently observe all its structural components.

The result of the preventive activity organized by the teacher largely depends on the extent to which the teacher himself understands the peculiarities of the mental activity of schoolchildren in specific learning conditions, is able to take into account the objective patterns of assimilation of educational material, psychological and pedagogical patterns of perception and memorization.

Key words: errors, linear equations, quadratic equations, fractional rational equations, preventive activity.

УДК 37.013:343.85:[37.016:512]:373.21.

3.091.2.014.3

DOI [https://doi.org/10.32782/2663-](https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.10)

6085/2022/51.1.10

Благодир Л.А.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри вищої математики

та методики навчання математики

Уманського державного педагогічного

університету імені Павла Тичини

Колмакова В.О.,

ст. викл. кафедри інформатики і

інформаційно-комунікаційних технологій

Уманського державного педагогічного

університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Аналіз підсумкових контрольних робіт школярів, виконання завдань дослідження PISA, завдань державної підсумкової атестації та зовнішнього незалежного оцінювання останніх років виявляють серйозні недоліки у знаннях учнів з математики. У науково-методичній літературі пропонуються різні шляхи вдосконалення навчального процесу, використовуються нові методики та сучасні технології навчання, однак *робота*

над помилками учнів залишається проблемною зоною в організації навчальної діяльності. Відсутня важлива складова такої роботи: діяльність спрямована на *попередження та недопущення помилок*.

Вважаємо, що профілактика появи помилок відіграє важливішу роль у вивченні предмету, ніж виправлення допущених. Адже сформовані помилкові асоціації виправити набагато важче, ніж своєчасно сформувати правильні.

Досить часто помилки, яких припустилися учасники ЗНО під час обчислень, скорочень або розв'язувань найпростіших рівнянь і нерівностей, призводили до отримання неправильної відповіді в завданнях із тем, які вивчають у 10–11-х класах. Тому ми відзначаємо важливість додержання принципу наступності у діяльності з попередження типових помилок.

Попереджувальна превентивна діяльність учителя математики має ґрунтуватися не лише на знаннях учителя щодо засвоєння учнями навчального матеріалу, а й на розумінні психолого-педагогічних причин появи типових помилок, кожна з яких має своє підґрунтя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Робота над помилками здобувачів освіти та їх усунення розглядаються на різних рівнях викладачами математики, методистами, психологами, науковцями. В роботах українських науковців Г. П. Бєвза, В. О. Далінгера, О. С. Дубинчук, С. І. Зенько, І. М. Кирилецького, З. І. Слєпкань, Л. П. Черкаської розглядаються різноманітні аспекти методичної роботи над математичними помилками.

Науковці А. К. Артемов, В. М. Брадїс, П. С. Моденов здійснювали педагогічний аналіз помилок. В роботах Н. А. Тарасенкової розглядаються окремі способи оперативного коректування. Г.В. Іщенко досліджувала коректуючі функції навчальних задач.

Психологічний аналіз виникнення математичних помилок здобувачів освіти розглядається в роботах Д. М. Богоявленського, Я. Й. Грудьнова, Н. О. Менчинської. П. О. Шеварьова.

Вивченням учнівських помилок протягом багатьох років займалися німецькі вчені Г. Веймер, А. Лай, В. Літцман.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. На шляху успішного навчання помилки **залишаються складною перепорою**. Типові помилки, які повторюються з року в рік залишаються без уваги вчителів. Не організовується робота із запобігання та недопущення таких помилок. Відсутні методичні рекомендації та наукові психолого-педагогічні

роботи. Тому проблема розробки методики здійснення превентивної діяльності потребує оперативного вирішення.

Мета статті – на основі проведеного нами дослідження з проблеми типових помилок учнів, аналізу їх появи та методики попередження під час вивчення алгебри, пропонуємо виявлені типові помилки учнів, психолого-педагогічні обґрунтування причин їх виникнення та методичні прийоми організації діяльності з попередження помилок під час вивчення змістової лінії: «Рівняння».

Виклад основного матеріалу дослідження.
Лінійні рівняння. Під час розв'язування лінійних рівнянь здобувачі освіти досить часто допускають помилки, що пов'язані або з тотожними перетвореннями виразів, або з порушенням рівносильності рівнянь, або з неправильним застосуванням формул загальних розв'язків.

Часто причиною грубих помилок є неправильне знаходження коренів рівнянь $0 \cdot x = 0$, та $0 \cdot x = b$, де $b \neq 0$. Тому під час засвоєння поняття лінійного рівняння у 7 класі, важливо навчити здобувачів освіти розв'язувати рівняння, що мають **безліч коренів, один корінь** та **не мають коренів** взагалі.

З практики відомо, що школярі, які не зрозуміли суті розв'язування таких рівнянь, не розуміють, як за допомогою істинних і хибних рівностей зробити висновок про корені кожного з них. Наприклад, виконавши відповідні перетворення у рівняннях

$$\begin{array}{ll} \text{а) } 4(3x-12) = 12x-10; & \text{б) } 2(x-10) = 2x-20; \\ 0 = 38 & 0 = 0 \end{array}$$

школярі не завжди можуть правильно записати відповідь до кожного з них. Роз'ясненню незрозумілого сприяє опорний конспект складений учнями за допомогою учителя:

Даний конспект можна взяти за основу на перших етапах вивчення теми. Вже на початку вивчення змістової лінії «Рівняння» важливо, щоб учні зрозуміли зміст понять: рівносильні рівняння, рівносильні перетворення.

Розглянемо ще декілька поширених помилок учнів:

– Під час звільнення цілих раціональних рівнянь від знаменника учні не виконують множення обох частин рівняння на НСЗ.

Таблиця 1

Опорний конспект до теми «Лінійні рівняння»

<p>а) $4(3x-12) = 12x-16;$ $12-48 = 12x - 16;$ $12x - 12x = 32;$ $(12 - 12)x = 32,$ $0x = 32.$ В. Розв'язку немає</p>	<p>б) $4(3x-12) = 12x- 48;$ $12x-48 = 12x- 48;$ $12x-12x = 48- 48;$ $0x = 0.$ (Розв'язком є будь-яке число) В. Безліч розв'язків</p>	<p>в) $4(3x-12) = 8x - 48;$ $4(3x-12) = 8x - 48;$ $4x = 0.$ $x = 0.$ В. Один розв'язок</p>
<p><i>Пояснення:</i> Не існує такого числа, яке б помножили на нуль і одержали 32.</p>	<p><i>Пояснення:</i> Під час множення на нуль будь-якого числа, добуток завжди дорівнює нулю.</p>	<p><i>Пояснення:</i> Добуток двох множників дорівнює нулю, якщо одне з них дорівнює нулю.</p>

Наприклад, при розв'язуванні рівняння $\frac{3x+1}{3} + \frac{2x-3}{2} = 1$, помилково пишуть $2(3x+1) + 3(2x-3) = 1$, замість $2(3x+1) + 3(2x-3) = 6$.

Причиною помилки є формальне засвоєння *рівносильних* перетворень. Також помилка може бути наслідком «хибної» аналогії з розв'язуванням рівнянь, права частина яких *дорівнює нулю* (традиційно: зліва невідомі члени рівняння, справа – відомі). Те, що після перетворення лівої частини права залишається незмінною спонукає деяких учнів до висновку, що права частина рівняння незмінна і тоді, коли вона *відмінна від нуля*.

З метою попередження означених помилок, доцільно рівняння, у яких права частина дорівнює нулю і відмінна від нуля, розглянути одночасно. Відзначити спільне та відмінне, разом з учнями скласти алгоритмічний припис розв'язування таких рівнянь, систему вправ доповнити вправами, що провокують на помилку, згідно законмірності Шеварьова [2].

На перших уроках вивчення лінійних рівнянь важливо сформувати у учнів звичку вказувати множник, на який множаться обидві частини рівняння. Експериментально нами перевірено такий прийом. Якщо учні ним користуються помилки відсутні:

$$\frac{3x+1}{3} + \frac{2x-3}{2} = 1 / \cdot (6); 2(3x+1) + 3(2x-3) = 6$$

$$2(3x+1) + 3(2x-3) = 6.$$

Також має значення звичка учнів завжди *писати* над окремими доданками *додаткові множники* навіть, якщо права частина рівняння дорівнює нулю.

– У випадку, коли коефіцієнт біля невідомого більший за вільний член, учні часто ділять обидві частини рівняння не на коефіцієнт біля невідомого, а на вільний член, наприклад: $30x = 5$; $x = 6$ (замість $1/6$).

Причиною такої помилки є прогалини у знаннях з математики 6 класу:

$$а) \frac{5}{7} \cdot \frac{7}{10} = \frac{5 \cdot 7}{7 \cdot 10} = 2 \text{ (замість } 1/2).$$

З метою попередження помилки доцільно спрямовувати учнів на те, щоб вони писали 1 на місці скорочених чисел чи змінних, а також завжди перевіряли результат оберненою дією. Крім того, пропонувати вправи на скорочення дробів, виконання множення чи ділення дробів, знаходження невідомих членів пропорції, в яких результат є правильним дробом і дробом вигляду $\frac{1}{n}$. Доцільно також спонукати учнів до осмисленого формулювання останнього етапу в розв'язуванні рівняння (ділення обох частин рівняння на коефіцієнт біля невідомого) та *показувати справа* через ризик

число, на яке ділиться ліва і права частини рівняння: $13x = 7 / (:13); x = 7/13$.

Досить часто учні втрачають знак коефіцієнта: а) $-5x = 25$; $x = 5$.

Доведене до автоматизму «правило ризику» на останньому етапі розв'язування рівняння сприяє безпомилковому знаходженню його розв'язку.

Правильний запис: а) $-5x = 25 / :(-5); x = -5$.

Окрему увагу потрібно звернути на розв'язування рівнянь виду:

$$\frac{t}{3} = 7 \text{ та } \frac{4}{y} = 3.$$

Часто учні затрудняються у розв'язуванні таких рівнянь, зовнішня незвичність лівої частини їх зупиняє. Важливо навчити школярів записувати такі рівняння у вигляді пропорцій. Як свідчить досвід, основну властивість пропорції вони добре знають.

Особливо поширена помилка у випадку, коли невідоме з від'ємним коефіцієнтом знаходиться не на першому місці лівої частини рівняння, наприклад: а) $14 - z = 12, z = 14 - 12, z = 2$; б) $x - y = a + c, y = a + c - x$.

Причиною такої помилки є не стільки неухважність, стільки звичка записувати невідоме з додатнім коефіцієнтом, що дорівнює *одному*.

Запобігання таких помилок сприяє розв'язування рівнянь, у яких коефіцієнт біля невідомого є від'ємним і дорівнює -1. Учні повинні усвідомити, що **-а** означає: -1 помножити на **а**, і це дуже важливо!

– Часто здобувачі освіти після вивчення десятих дробів прагнуть записати корінь рівняння у вигляді десяткового дробу навіть у старших класах. Однак неспроможні це зробити у випадках, якщо звичайний дріб не можна записати у вигляді скінченного десяткового дробу. У даному випадку вчителю потрібно робити акцент на тому, що:

– не завжди доцільно записувати частку у вигляді десяткового дробу, її можна залишити у вигляді звичайного дробу (правильного і нескоротного);

– звичайний дріб можна подати у вигляді скінченного десяткового дробу тільки в тому випадку, коли знаменник дробу можна подати у вигляді добутку: а) двійок; б) п'ятірок; в) двійок і п'ятірок.

– Характерними є помилки учнів під час перенесення доданків із однієї частини рівняння в іншу. Часто вони не змінюють знаки доданків на протилежні. Наприклад: $4x+11 = 33; 4x = 44; x=10$.

Щоб запобігти таким помилкам, можна оживити рівняння, створити асоціацію. Враховуючи, що дидактична гра є ефективним засобом навчання та розвитку інтересу до предмету, а рівносильні перетворення рівнянь здобувачі освіти виконують у молодшому підлітковому віці, то можна запропонувати створити свої асоціації, зокрема, пов'язані із зміною знаків. Асоціація може, наприклад, бути такою: нехай знак рівності – це річка, між двома

берегами якої живуть члени рівняння. Коли вони перетинають річку, їм доводиться замочити одяг (змінити знак коефіцієнта на протилежний). Асоціацій може бути багато, головне, щоб здобувачі освіти навчилися спочатку під керівництвом учителя, а потім самостійно створювати свої асоціації для запам'ятовування, порівнювати та робити висновки.

Квадратні рівняння. Найбільшу кількість помилок під час розв'язування квадратних рівнянь учні допускають у знаходженні дискримінанта, зокрема, у тому випадку, коли вільний член від'ємний. З метою попередження таких помилок, варто пропонувати учням перед обчисленням дискримінанта обов'язково вписувати коефіцієнти та вільний член, враховуючи загальний вигляд квадратного рівняння: $ax^2 + bx + c = 0$, $a \neq 0$. В алгоритмі розв'язування рівняння: $x^2 + 2x - 8 = 0$ першою дією має бути визначення коефіцієнтів: $a = 1$, $b = 2$ та вільного члена: $c = 8$. Щоб попередити помилки у знаходженні коренів квадратного рівняння за формулою: $\frac{-b \pm \sqrt{D}}{2a}$, вчителю необхідно акцентувати увагу учнів на тому, що $-b$ означає b з протилежним знаком.

З метою осмислення запропонувати такі завдання:

а) чому дорівнює $-b$, якщо $b = 1; 3,1; -23; -4; 45; -11$;

б) чому дорівнює b , якщо $-b = 11; -22; 21; -13; 0$.

Під час вивчення теми «Квадратні рівняння» здобувачі освіти майже не допускають помилок в розв'язуванні неповних квадратних рівнянь. Матеріал нескладний, тому швидко забувається і, як результат, виникають труднощі в розв'язуванні рівнянь, що зводяться до неповних квадратних. Для попередження забуття доцільно актуалізувати зорову пам'ять. Наприклад, під час актуалізації опорних знань скласти разом з учнями карту знань та дозволити користуватися протягом декількох уроків. Здобувачі освіти будуть ґрунтовно знати і пам'ятати всю теорію неповних квадратних рівнянь тоді, коли будуть уміти самостійно наводити приклади таких рівнянь, усно розв'язувати завдання, пропонувати свої контр-приклади. Закріплення теоретичного матеріалу доцільно проводити у вигляді змагань або творчих самостійних робіт. Варто зауважити, що у процесі розв'язування рівнянь виду $(kx + a)(bx + c) = 0$, учні майже не допускають помилок. Але через деякий час вони не помічають істотної відмінності, наприклад між рівняннями $(2x + 1)(5x - 3) = 0$ та $(2x + 1)(5x - 3) = 3$ і, неправильно використовуючи метод аналогії, друге рівняння розв'язують помилково: $2x + 1 = 3$, $x = 1$, або $5 - 3 = 3$, $x = 1\frac{1}{5}$.

Якщо в учнів сформована навичка самоконтролю, вони свою помилку знайдуть відразу. Якщо помилку не виявлено, слід запропонувати знайти декілька

пар чисел, які задовольняють, наприклад рівняння $(x - 4)(x + 8) = 0$, і показати, що існує багато таких пар чисел, добуток яких дорівнює 5: (5; 1), (-5; -1), (0,5; 10) тощо, та звернути увагу на те, що тільки одна пара чисел задовольняє рівняння $(x - 4)(x + 8) = 0$.

З метою запобігання таких помилок ефективним засобом є провокативні завдання, що спонукають бути уважним щодо хибних розв'язків та помилок.

Наприклад. Розв'яжіть рівняння.

$$(x - 12)(x - 1) = 0; (x - 1)(x + 8) = 0;$$

$$(x - 4)(x + 4) = 2; (x - 4)(x + 4) = 2.$$

Для результативного використання аналогії в комплексі з іншими прийомами міркувань, як то порівняння і конкретизація, важливо навчати здобувачів освіти не тільки знаходити спільне в явищах, об'єктах, задачах, але й визначати суттєві, можливо, мало помітні відмінності.

Дробові раціональні рівняння. Варто звернути увагу на те, що часто помилки в учнів з'являються внаслідок невміння розмежувати поняття ціле раціональне рівняння $\frac{2x+1}{3} + \frac{x-3}{2} = 1$ та дробове раціональне рівняння $\frac{5-x}{x-1} - \frac{5+3x}{x^2-1} = 0$

з огляду на зовнішню схожість. Цілі раціональні рівняння розглядалися першими, тому здобувачі освіти звертають увагу на наявність чогось нового, незвичного, в даному випадку – знаменника. А внаслідок хибної аналогії під час вивчення дробових раціональних рівнянь здобувачі освіти розв'язують завдання за хибним алгоритмом, внаслідок чого з'являються сторонні корені.

Приклад. Розв'язати рівняння:

$$\frac{5-x}{x-1} - \frac{5+3x}{x^2-1} = 0.$$

Неправильне розв'язання: множення всіх членів рівняння на $(x^2 - 1)$:

$$(5-x)(x+1) - (5+3x) = 0.$$

Відповідь: 0; 1.

Завдання вчителя: навчити здобувачів освіти розрізняти цілі та дробові раціональні рівняння за зовнішнім виглядом для подальшого вибору способу розв'язування завдання. Саме тому під час вивчення дробово-раціональних рівнянь систему вправ доцільно доповнювати цілими рівняннями із числовими знаменниками. Для запобігання помилок, які з'являються внаслідок неправильної дії віднімання дробів, бажано записувати від'ємник в дужках. Виключення робити лише для здобувачів освіти, які цю дію завжди виконують правильно.

Аналіз результатів складання атестацій з математики виявив, що найбільше помилок при розв'язуванні рівнянь здобувачі освіти допускають внаслідок нетотожних перетворень, що призводять до втрати коренів чи появи сторонніх.

Щоб навчити учнів безпомилково розв'язувати дробові рівняння, варто застосовувати алгоритмічний підхід та включати до системи вправ рівняння під час розв'язування яких з'являються сторонні корені.

Здобувачі освіти мають розуміти, у яких випадках з'являються *сторонні корені* і вміти розділяти їх за певними діями.

Превентивна діяльність учителя була ефективною та результативною, якщо налаштовувати здобувачів освіти постійно перевіряти правильність виконаного завдань; стимулювати активну розумову діяльність, здатність осмислювати кожну дію; виховувати уважність та зосередженість. Із цією метою використовувати різні методи та засоби, які розроблені методистами та психологами: пропонувати завдання, що провокують учнів на помилку, маскувати помилки в розв'язаних завданнях, готувати «пастки» під час розв'язування вправ,

заохочувати балами кожну знайдену помилку однолітків; влаштовувати командні змагання на виконання завдань без помилок та пропонувати учням вправи на уважність.

Висновки. Превентивну діяльність необхідно розглядати як важливу складову освітньої діяльності. Організація превентивної діяльності під час вивчення змістової лінії «Рівняння» в курсі алгебри є своєчасною і важливою.

В подальшому планується дослідити організацію превентивної діяльності вчителя математики під час вивчення змістової лінії: «Нерівності».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Благодир Л. А. Превентивна діяльність під час навчання школярів математики. *Математика в рідній школі*. 2014. № 2. С. 16–20.
2. Шеварев П. А. Опыт психологического анализа алгебраических ошибок. *Известия АПН РСФСР*, 1946. № 3. С. 135–180.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALITIES BY MEANS OF CRITICAL THINKING TECHNOLOGIES

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки закладів вищої освіти – формування комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. Зокрема, розкривається сутність таких понять як комунікативна компетентність, педагогічна технологія та технології критичного мислення. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах формування комунікативної компетентності за допомогою технологій критичного мислення.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури для порівняння визначень поняття «комунікативна компетентність» різними дослідниками проведено контент-аналіз та обґрунтовується визначення комунікативної компетентності як сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості їх застосовувати та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях. Висвітлюються різні наукові підходи до розуміння сутності комунікативної компетентності, а саме: інформаційний, лінгвістичний та діяльнісний.

Визначено термін «педагогічна технологія», як спеціально створений, пристосований до потреб і можливостей особистості процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у процесі організації професійно-комунікативної діяльності, спрямованої на гарантоване досягнення запланованого результату та розкрито основні критерії (науковість, системність, цілеспрямованість, ефективність, відтворюваність).

Проаналізовано сутність таких технологій критичного мислення «Ваші пріоритети» («Priority Ladder»), «Основні етапи» («Milestones»), «Мозкова атака» («Brainstorming»), «Асоціювання» («Association»), «Есе» («Short essay»), а також наведено приклади їх використання під час занять з іноземної мови.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, технологія, техно-

логія критичного мислення, немовні спеціальності, заклади вищої освіти.

The article is devoted to one of the urgent problems of training in higher education establishments – communicative competence formation of students of non-language specialities. In particular, the essence of such concepts as communicative competence, pedagogical technology and critical thinking technologies is revealed. The main focus is on the theoretical and methodological foundations of the communicative competence formation by means of critical thinking technologies.

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, in order to compare the definitions of the concept of «communicative competence» by various researchers, a content analysis was conducted and the definition of communicative competence as a set of knowledge, abilities and skills, the ability of an individual to apply them and the experience necessary for effective communication in certain communicative situations is substantiated. Different scientific approaches for understanding the essence of communicative competence are highlighted (informational, linguistic and activity). The term pedagogical technology is defined as a specially created, adapted to the needs and capabilities of the individual, the process of active assimilation of theoretical knowledge and practical skills in the process of organizing professional and communicative activities aimed at the guaranteed achievement of the planned result and the main criteria are described (scientific, systematic, goal-oriented, efficiency, reproducibility).

The essence of such critical thinking technologies as «Priority Ladder», «Milestones», «Brainstorming», «Association», «Essay» was analyzed. «Short essay», as well as examples of their usage during foreign language lessons.

Key words: competence, communicative competence, technology, critical thinking technologies, non-language specialities, higher education establishments.

УДК 378:316.65

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.11>

Гайдай І.О.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри педагогічних

технологій та мовної підготовки

Державного університету «Житомирська

політехніка»

Ковальчук І.С.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри теоретичної і

прикладної лінгвістики

Державного університету «Житомирська

політехніка»

Бондаренко К.С.,

асистент кафедри іноземних мов

Державного університету «Житомирська

політехніка»

Кухарьонко С.С.,

ст. викладач кафедри педагогічних

технологій та мовної підготовки

Державного університету «Житомирська

політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Вивчення іноземних мов має на меті практичне використання мови в умовах, наближених до реального спілкування. Сучасна методика викладання іноземних мов передбачає формування комунікативної компетентності у здобувачів освіти. Здатність комунікувати іноземною мовою, у свою чергу, підвищує мотивацію у процесі опанування іноземної мови у різних сферах, у тому числі й у сфері професійного спілкування.

На сьогодні на рівні з професійними навичками важливо сприяти формуванню у майбутніх фахівців такі особистісні якості, як критичне мислення, здат-

ність до прийняття рішення та вирішення складних проблем, креативний підхід, когнітивна гнучкість, орієнтація на послуги, управління талантами, взаємодія з людьми, емоційне сприйняття, уміння вести переговори тощо. Технології критичного мислення мають на меті розвивати здатність легко знаходити потрібну й важливу інформацію, уважно вивчати усі можливості та робити власний вибір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Над питанням формування мовленнєвої компетентності працюють такі науковці, як Н. Пономаренко, А. Приходько, Л. Сажко, Р. Слободзян та ін. Застосування технологій критичного мислення

вивчають: С. Доценко, Г. Юрчак, А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер та ін.

Так, Н. Пономаренко досліджує технології розвитку критичного мислення, враховуючи педагогічний досвід, а також розкриває специфіку його застосування в ході формування мовленнєвої компетентності студентів [14].

У статті А. Приходько визначено особливості організації процесу формування комунікативної компетентності іноземних студентів засобами мобільних технологій у разі створення певних педагогічних умов. Визначено педагогічні умови формування комунікативної компетентності студентів на основі мобільних технологій: використання мобільних технологій як допоміжного засобу формування комунікативної компетентності, вдосконалення інформаційно-комунікативної компетентності викладачів та студентів; організація навчання на основі комунікативно-діяльнісного підходу тощо [15, с. 105].

Л. Сажко, Р. Слободзян розглядають проблему організації процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей в умовах дистанційного навчання. Науковці характеризують типи взаємодії в курсі дистанційного навчання та акцентують увагу на можливості професійного зростання фахівців протягом усього життя [16, с. 111].

Згідно з дослідженням С. Доценко, критичне мислення – це здатність особистості до самостійного оцінювання дійсності, інформації, знань, думок і тверджень інших людей, уміння знаходити ефективні рішення з урахуванням існуючих стереотипів і розроблених критеріїв. Конструктивну основу технології розвитку критичного мислення становить базова модель трьох стадій організації навчального процесу: виклик – осмислення – рефлексія. Автор статті характеризує прийоми й методи технології, що сприяють формуванню творчих здібностей: мозкова атака, асоціативний куш, кластери, таблиці тощо [4, с. 277].

За словами, Г. Юрчак, основними ознаками розвинутого критичного мислення є вміння робити логічні висновки, ухвалювати обґрунтовані рішення, давати оцінку отриманій інформації. Науковець розкриває вагомість використання технології критичного мислення, акцентує на застосуванні ефективних інноваційних технік, які ведуть до спрямованих колективних пошуків рішень, до співпраці викладача зі студентами. Відтак, у статті проаналізовано три стадії розвитку критичного мислення: «виклик», «осмислення», «рефлексія (консолідація)». Критичне мислення виявляється у здатності людини бути стійкою до впливу чужих думок, формувати особисту незалежну думку, об'єктивно оцінювати та ввічливо відстоювати власну позицію [21, с. 128].

А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер розробили науково-методичний посібник для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, у якому проаналізували принципи активного навчання та критичного мислення, розробили сценарії базових уроків і як їх читати. Серед базових уроків є такі: вивчення інформації на основі тексту, розуміння оповідного тексту, кооперативне навчання, проведення дискусії, «пишемо й досліджуємо», «пишемо, щоб переконати», розуміння аргументів, критичне слухання. Окрім того, розглядається планування уроку й оцінювання [11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Технології критичного мислення дедалі частіше потрапляють у поле зору широкого кола науковців. У даній статті здійснено спробу практичного використання технологій критичномислення на конкретних заняттях з іноземної мови (англійської) за професійним спрямуванням.

Мета статті – розкрити зміст поняття комунікативної компетентності та дослідити особливості її формування за допомогою технологій критичного мислення.

Виклад основного матеріалу. Однією з найбільш важливих якостей компетентного фахівця науковці вважають **комунікативну компетентність**, що передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків.

Н. Ашиток зауважує, що комунікативну компетентність у науковій літературі часто відносять до непрофесійних компетенцій разом з інформаційною, соціальною, загальнокультурною та іншими видами компетенцій [1, с. 66].

Трактування цього поняття різними науковцями також розбігаються. У вузькому розумінні під комунікативною компетентністю розуміють «здатність організовувати інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами з урахуванням стосунків між ними» [9, с. 156].

Деякі вчені тлумачать комунікативну компетентність як «засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вільно володіти вербальними й невербальними засобами спілкування, причому наголошують, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуванню» (Ю. Ємельянов) [7, с. 37]; *систему внутрішніх ресурсів особистості*, потрібних для ефективних комунікативних дій у широкому діапазоні ситуацій міжособистісної взаємодії. Ці ресурси включають: когнітивні можливості людини щодо сприймання, оцінювання та інтерпретації ситуацій; планування людиною її комунікативних дій у спілкуванні з людьми; правила регуляції комунікативної поведінки й засоби її корекції (Е. Руденського) [18, с. 104]; «уміння орієнтуватися в різних ситу-

аціях спілкування, що базується на знаннях та чуттєвому досвіді індивіда; здатність ефективно взаємодіяти з довкіллям, завдяки розумінню себе та інших, урахування змін психічних станів, міжособистісних стосунків та умов соціального оточення» (Є. Кузьміна та В. Семенов) [10, с. 23]; певну інтегральну характеристику спілкування, у якій опосередковано виражаються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності (М. Заброцький) [7, с. 32]; здатність устанавлювати й підтримувати необхідні контакти з людьми (Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков) [6, с. 255]; реалізувати комплекс особистісних можливостей, а тому є одним із показників психологічної зрілості (О. Холоста) [20, с. 130]; урізноманітнювати спілкування, формулювати завдання, розв'язувати конфлікти, уміння взаємодіяти з представниками різних культур, наявності здатності вести переговори (О. Веретеннікова) [2, с. 27].

Багато вчених виділяє різні наукові підходи до розуміння сутності комунікативної компетентності [3, с. 58].

Інформаційний підхід (О. Добротвор, Р. Якобсон) спрямований на вивчення, переважно, психологічних особливостей прийому та передавання інформації, характеристик комунікатора та реципієнтів, засобів спілкування (як обміну інформацією). Такий підхід дає змогу стежити слідувати за ходом комунікативної взаємодії, відтворюючи її схему, але не розкриває її внутрішньої природи й характер у двосторонньої активності комунікантів.

Лінгвістичного підхід (О. Леонтьєв, Г. Почепцов), у центрі уваги якого – переважно сфера мовної діяльності людини, тобто мовний акт є основою комунікації.

Діяльнісний підхід (О. Божович, В. Кан-Калік, М. Хайдегер) розробляє комунікативну компетентність тільки в діяльності, яка зумовлює здатність індивіда до розв'язання проблем, до цілеспрямованої продуктивної діяльності та кооперації [8, с. 60].

Для порівняння визначень поняття «комунікативна компетентність» різними дослідниками ми провели *контент-аналіз*. Оскільки не всі автори однозначно тлумачать зазначене поняття, точний семантичний аналіз не завжди є можливим, тому ми поєднуємо близькі за змістом визначення як синонімічні та подаємо їх за узагальнювальною назвою, опираючись на контекст, у якому вони подані в дослідників.

Результати проведеного контент-аналізу представимо в таблиці 1.

Бачимо, що більшість дослідників визначають комунікативну компетентність через сукупність знань, умінь і навичок, а також розглядають її як здатність особистості здійснювати спілкування як складну багатокомпонентну мовленнєву діяльність, на характер якої впливають різноманітні

чинники. Варто зазначити, що всі визначення взаємодоповнюють один одного. Тому можна визначити **комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості їх застосовування та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях** [8, с. 61].

Педагогічна технологія є радикальним оновленням інструментальних і методологічних засобів педагогіки та методики за умови збереження наступності розвитку педагогічної науки і практики; набором технологічних процедур, які забезпечують якість комунікативної діяльності студента та гарантують кінцевий результат [19, с. 124].

Зміст поняття «педагогічна технологія» розглядають як: сукупність методів, засобів і прийомів праці, що використовуються для збирання, систематизації, зберігання, подання важливих даних (М. Жалдак) [5, с. 193]; систему загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і тих, хто навчається (П. Образцов) [6, с. 200]; галузь дослідження теорії та практики (у рамках системи освіти), яка має зв'язок з усіма сторонами організації педагогічної системи для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів (П. Мітчелл); систему проєктування та практичного застосування адекватних цій технології педагогічних закономірностей, цілей, принципів, змісту, форм, методів і засобів навчання та виховання, що гарантують досить високий рівень їхньої ефективності, зокрема й під час наступного відтворення (В. Андрєєв) [19, с. 124].

На основі аналізу наявних думок у нашому дослідженні ми розглядаємо **педагогічну технологію**, як спеціально створений, пристосований до потреб і можливостей особистості процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у процесі організації професійно-комунікативної діяльності, спрямованої на гарантоване досягнення запланованого результату.

На основі визначених Г. Селевко та узагальнених нами якісних характеристик педагогічної технології використані нами педагогічні технології задовольнили такі **критерії**, як:

– **науковість** (дотримання певної наукової концепції, у нашому випадку виділеними нами підходами);

– **системність** (володіння всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком і цілісністю всіх частин з урахуванням особливостей викладання гуманітарних дисциплін);

– **цілеспрямованість** (мета застосування певної технології);

– **ефективність** (відбір технологій відповідно до цілей і завдань формування комунікативної компетентності із забезпеченням досягнення певного стандарту навчання);

Контент-аналіз поняття «комунікативна компетентність»

Зміст поняття	Дослідник	К-ть авторів	
		а.з	%
Сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію.	Н. Гез, О. Казарцева, О. Константинова, О. Павленко, Ю. Федоренко, В. Куніцина, С. Александрова, К. Балабанова, Ю. Жуков, О. Добротвор, О. Ігнатова, К. Касярум, С. Обушак, І. Чичикін, Н. Пижова	15	23,8
Здатність особистості здійснювати спілкування як складну багатокомпонентну мовленнєву діяльність, на характер якої впливають різноманітні чинники.	Ю. Ємельянов, М. Обозов, А. Добрович, О. Холоста, О. Веретенникова, О. Аршавська, А. Богуш, Л. Бахман, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, С. Козак, С. Ніколаєва, О. Петрашук, В. Кан-Калік	15	23,8
Уміння встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях та чуттєвому досвіді індивіда.	Є. Кузьміна, В. Семенов, О. Гаун, Г. Данченко, С. Макаренко, Ю. Рись, В. Ступницький	7	11,1
Досвід міжособистісної взаємодії з метою успішного функціонування в суспільстві з огляду на власні здібності та соціальний статус.	Т. Вальфовська, О. Бодальов, І. Виноградова, Т. Дрідзе, А. Соколова	5	7,9
Здібність та готовність до мовленнєвої діяльності.	Б. Беляєв, І. Зимня, М. Каспарова, І. Рапопорт	4	6,3
Система внутрішніх ресурсів , необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособової взаємодії.	Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянников, Е. Руденський	4	6,3
Знання правил спілкування, адаптаційні навички та гнучкість у втіленні цих знань; умов, ситуацій, у яких відбувається мовленнєвий акт; комунікативних законів та вміння їх використовувати.	О. Мудрик, Д. Хаймз, Дж. Гамперц, Ф. Бацевич	4	6,3
Складне ціннісно-особистісне утворення , що включає в себе гуманістичні орієнтації, комунікативні цінності, сукупність особистісних якостей, які забезпечують готовність до діалогічного спілкування, знання основ спілкування, культуру взаємодії.	Є. Сидоренко, Л. Тіماشкова	2	3,2
Засіб досягнення успіхів у професійноділовому та особистісному спілкуванні, в основі якого лежать знання цінностей, норм, стандартів поведінки та спілкування.	В. Нароліна	1	1,6
Інтегральна характеристика спілкування , у якій опосередковано виражаються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності.	М. Заброцький	1	1,6
Складна інтегративна якість особистості.	Д. Годлевська	1	1,6

– **відтворюваність** (можливість застосування та відтворення технології в різних умовах, іншими суб'єктами)[17, с. 140].

Залежно від цілей, змісту та форм комунікативної компетентності ми використовували **технології критичного мислення**, які спрямовані на розвиток позитивної мотивації та цілепокладання, умінь самостійної роботи та автономного навчання, професійного співробітництва та творчого пошуку [8, с. 120].

На цьому етапі ми використовували **технології критичного мислення**, і, услід за А. Умінською, використовували на чотирьох етапах [19, с. 174].

Перший етап – актуалізація знань, пробудження інтересу до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу.

Другий етап – осмислення нової інформації, критичне читання та письмо.

Третій етап – роздуми або рефлексія, формування власної думки стосовно професійно-комунікативної компетентності.

Четвертий етап – узагальнення й оцінка інформації (проблеми), визначення способів її розв'язання, з'ясування власних можливостей [19, с. 174].

1. Технологія критичного мислення «Ваші пріоритети» («Priority Ladder»).

Цю технологію використовували двічі – в індивідуальному та груповому режимах для зіставлення об'єктів чи явищ з метою визначення пріоритетів.

Здобувачам освіти пропонуються різні життєві і професійні ситуації. Завданням є розташувати їх за шкалою від найменшої позиції у рейтингу до найбільшої, або навпаки – від найбільшої до найменшої.

Наприклад, на практичному занятті з іноземної мови професійного спрямування здобувачам освіти запропонували заповнити анкету англійською мовою щодо визначення пріоритетності навичок у спілкуванні зі співрозмовником. Так, студенти повинні були оцінити за шкалою від 1 до 5, наскільки їм важлива ця навичка, де позначка «1» – не корисна і важлива, а позначка «5» – дуже корисна і важлива:

- 1) дивитися в очі співрозмовнику;
- 2) посміхайтеся часто, проте не надмірно;
- 3) під час вітання, потиснути руку або обняти співрозмовника (за умови, що це ваш друг);
- 4) стояти прямо з піднятою головою, а плечі відвести назад;
- 5) не схрещувати руки чи ноги, наче ви захищаєтесь.

Студентам також необхідно було оцінити за шкалою від 1 до 3 кожне твердження навпроти кожної дисципліни, зазначеної в таблиці нижче, де «1» – зовсім не відповідає твердженню, «2» – відповідає твердженню частково (не завжди), «3» – найбільше відповідає твердженню:

- 1) намагання спокійно реагувати на випадки співрозмовника;
- 2) повага до думки іншої людини;
- 3) пошук компромісу у проблемній ситуації.

2. Технологія критичного мислення «Основні етапи» («Milestones»).

Ця технологія спрямована на визначення послідовності дій у процесі вирішення певної проблемної ситуації. Для цього студенти вибудовують план вирішення проблеми крок за кроком, обґрунтовуючи обрану послідовність.

Наприклад, на занятті з іноземної мови професійного спрямування студенти гірничо-екологічного факультету Державного університету «Житомирська політехніка» повинні були визначити етапи розробки родовища червоного граніту та обґрунтувати їх.

3. «Мозкова атака» («Brainstorming»). Технологію колективного обговорення, пошуку рішень було використано під час аудиторних занять та здійснено через вільне накопичення ідей із певної теми, вираження поглядів усіх учасників. Це дало змогу групі студентів використовувати свої інтелектуальні можливості для швидкого та ефективного знаходження спільного вирішення запропонованих комунікативних ситуацій.

Наприклад, на заняттях з іноземної мови студентам було запропоновано висловити свої міркування щодо таких ситуацій:

1. На прохання поштового офісу тобі належить обрати героя нової марки. Хто б це міг бути і чому?
2. Придумай новий олімпійський вид спорту, у якому ти б отримав медаль. Що б це був за спорт?
3. Якби тобі потрібно було б вести урок, про що б був цей урок? [13].

4. «Асоціювання» («Association»). Технологія навчання, яка закликає студентів вільно й відкрито висловлювати свої думки для визначення зв'язків між окремими поняттями, тому сприяє розвитку соціальних, інформаційних, полікультурних компетентностей, спонукає студентів до продуктивної діяльності, саморозвитку, самоосвіти. Технологія передбачає визначення основного поняття, формування переліку додаткових понять, які мають прямий або асоціативний зв'язок із центральним поняттям, та встановлення зв'язків поміж усіма поняттями.

Наприклад, кожен студент на першому занятті з іноземної мови мав змогу висловити власну думку про свої асоціації про важливість вивчення англійської мови для життя. Відтак, майбутні фахівці немовних спеціальностей зазначили, що вивчати англійську треба, адже: 1) це мова міжнародного спілкування; 2) мова комп'ютерів, програмування; 3) знаючи англійську, можна вільно подорожувати по світу і спілкуватися з людьми різних національностей; 4) можна вільно проводити науковий, культурний, освітній обмін з іншими країнами, прохо-

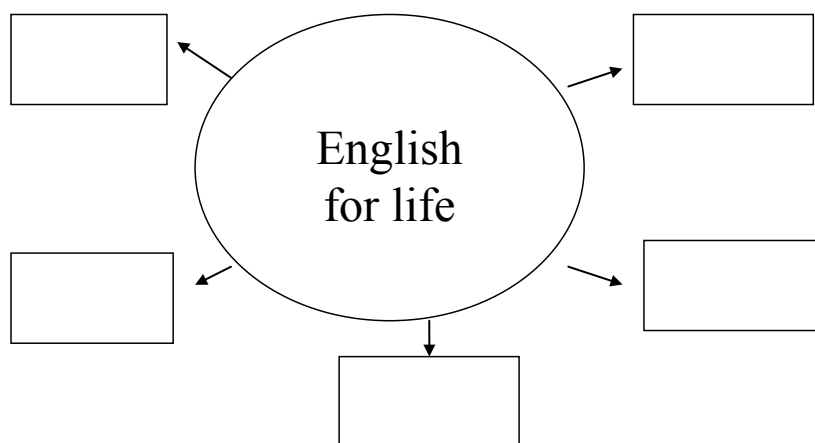


Рис. 1. Приклад складання асоціативної карти

дити міжнародне стажування; 5) заводити нових друзів-іноземців, знаходити за кордоном своє кохання, укладати шлюби в подальшому тощо.

5. «Есе» («Short essay») – невеличкий твір, який використовується наприкінці заняття, щоб допомогти студентам краще зрозуміти свої думки з вивченої теми та дати змогу викладачеві проаналізувати, що відбувається під час занять на інтелектуальному рівні. Есе ставить перед студентами завдання: написати, що дізналися з теми, та відповісти на запитання «Що залишилося незрозумілим». Ці відповіді викладачі можуть використовувати під час планування наступного заняття.

Наприклад, на занятті з іноземної мови за професійним спрямуванням студенти повинні були написати есе. Ось деякі з тем:

1. Якби в тебе була можливість викоринити злочини або забруднення навколишнього середовища, що б ти обрав і чому?

2. Уяви, що ти став невидимим на день. Опиши цей день. Як гадаєш, це буде весело чи ти створиш більше проблем? Поясни.

3. Уяви, що ти виграв shopping spree (нетривалий момент, коли можеш все брати безкоштовно) на 5 хвилин у будь-якому магазині на свій вибір і можеш взяти, що хочеш. Який магазин вибереш і якою буде твоя стратегія шопінгу?

4. Якби тобі випав шанс подорожувати з будь-яким дослідником у світі, хто б це був і чому?

5. Як гадаєш, чи варто вченим випробувати ліки на тваринах, щоб побороти такі хвороби людей, як рак? [13].

Висновки. Отже, аналіз сучасної теорії і методики професійної освіти та вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми засвідчили про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до формування комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей за допомогою технологій критичного мислення як необхідної умови становлення студентів, що забезпечує усвідомлення та подолання стереотипів особис-

тисного досвіду, спрямованість на саморозвиток та самоосвіту.

На основі результатів проведеного контент-аналізу комунікативну компетентність визначено як сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості їх застосовування та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях.

Окреслено значущість провідних наукових підходів до розуміння сутності комунікативної компетентності, а саме: інформаційного, лінгвістичного та діяльнісного.

Зазначено, що педагогічну технологію ми розглядаємо, як спеціально створений, пристосований до потреб і можливостей особистості процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у процесі організації професійно-комунікативної діяльності, спрямованої на гарантоване досягнення запланованого результату.

Охарактеризовано значення і роль технологій критичного мислення які спиралися на навчальну інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та активності інших із позиції логіки та особистісного підходу з метою використання отриманих результатів як у стандартних, так і нестандартних ситуаціях (мозкова атака, асоціювання, п'ятихвилинка есе та ін.).

Проаналізовано сутність таких технологій критичного мислення «Ваші пріоритети» («Priority Ladder»), «Основні етапи» («Milestones»), «Мозкова атака» («Brainstorming»), «Асоціювання» («Association»), «Есе» («Short essay»), а також наведено приклади їх використання під час занять з іноземної мови.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Подальшої наукової інтерпретації потребує визначення концептуальних засад цього процесу в окресленому напрямі, розробка технологій та створення відповідного навчально-методичного забезпечення викладання англійської мови закладів вищої освіти, вивчення зарубіжного досвіду його організації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ашиток Н.І. Комунікативна компетентність як чинник професійного становлення соціального педагога. *Молодь і ринок*. 2012. № 3. С. 66.
2. Веретенникова А.Е. Развитие иноязычной письменной коммуникативной компетентности у студентов в соответствии с Болонским процессом. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 5. С. 26-30.
3. Добротвор О.В. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 56-62.
4. Доценко С.О. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування творчих здібностей учнів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 48 (101). 2016. С. 277-286.
5. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе. Доктор наук. НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. 1989. С. 192-210.
6. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва. 1990. С. 255.
7. Заброцький М.М., Максименко С.Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. Київ–Житомир: Волинь, 2000. С. 32, 37.
8. Ковальчук І.С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 142 с.
9. Краткий психологический словарь / ред.: А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; сост. Л.А. Карпенко. М.: Политиздат, 1985. С. 156.
10. Кузьмина Е.С., Семенов В.Е. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий. Ленинград: Лениздат, 1988. С. 23.
11. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. Наук. ред., передм. О. І. Пометун. К.: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.
12. Образцов П.И., Пимонов Р.В. Особенности организации дистанционного обучения военных специалистов с целью повышения их квалификации. *Образовательная среда сегодня и завтра*: матер. всерос. научно-практ. конф. (28 сентября – 1 октября 2005 г.). Москва: Рособразование, 2005. С. 200-202.
13. Освіторія. 20 тем для есе на розвиток критичного мислення: веб-сайт. URL: <https://osvitoria.media/experience/20-tem-dlya-esse-na-razvytye-krytycheskogo-myshlenyya-2/> (дата звернення: 31.08.2022).
14. Пономаренко Н. Формування мовленнєвої компетентності студентів спеціальності 061 журналістика за допомогою технології розвитку критичного мислення [Електронний ресурс]. *Портал медіа-освіта і медіа грамотність*: веб-сайт. URL: <https://medialiteracy.org.ua/formuvannya-movlennyevoyi-kompetentnosti-studentiv-spetsialnosti-061-zhurnalistyka-za-dopomogoyu-tehnologiyi-rozvytku-krytychnogo-myslennya/> (дата звернення: 03.09.2022).
15. Приходько А.М. Формування комунікативної компетентності іноземних студентів засобами мобільних технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Випуск LXXII. Том 2. 2016. С. 104-108.
16. Сажко Л.А., Слободзян Р.Д. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей в умовах дистанційного навчання. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів*: зб. матеріалів VII Міжнар. наук. конф. IV Міжнар. наук. конгресу SOCIETY OF AMBIENT INTELLIGENCE 2021, м. Київ (20–21 квіт. 2021 р.). Київ: КНЕУ, 2021. С. 110–115.
17. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 140.
18. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип 1(1). С. 104.
19. Умінська А.П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка. 2017. С. 124.
20. Холостова Е.И. Технологии социальной работы. Москва. 2003. С. 130.
21. Юрчак Г.М. Застосування технології розвитку критичного мислення студентів під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Закарпатські філологічні студії*. Випуск 13. Том 1. С. 127-131.

«ОЙ, У ЛУЗИ ЧЕРВОНА КАЛИНА ПОХИЛИЛАСЯ»: ВИВЧЕННЯ ПІСЕННОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНЦІВ В ІНШОМОВНІЙ АВДИТОРІЇ

“OH, IN THE MEADOW RED VIBURNUM BENT DOWN”: STUDYING THE SONG HERITAGE OF UKRAINIANS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

У статті розкрито особливості вивчення української пісенної творчості на заняттях з української мови як іноземної (УМІ).

Проаналізовано стан вивчення окресленої проблеми в лінгводидактиці. Виокремлено українські народні пісні та пісні літературного походження, які вже були залучені як навчальний матеріал у процес навчання УМІ. Враховано думки дослідників про пісенні тексти як «дуже вдячний матеріал» для навчання іношомовців, що має великий лінгводидактичний потенціал і глибоку соціокультурну насиченість. Акцентовано увагу на перевагах використання пісень як навчального автентичного матеріалу в іношомовній аудиторії.

Запропоновано методичну модель вивчення української народної пісні «Ой, у лузі червона калина» в обробці Степана Чарнецького на занятті з УМІ (рівень B2) та історії її створення й популярності. Наголошено на актуальності опрацювання тексту зазначеної пісні та лінгвокраїнознавчих коментарів до неї з чужоземцями, які вивчають УМІ, про що свідчить інтерес до цієї музичної композиції, який спостерігаємо в багатьох країнах світу.

Описана методика охоплює всі види мовленнєвої діяльності й базується на текстоцентричному підході та низці методів і методичних прийомів: аудіовізуальному, читання з маркуванням, виконання вправ, складання сенкану тощо. В основі методичної моделі – два тексти: «Історія 400-літньої пісні», призначений до читання, та «Ой, у лузі червона калина», рекомендований на слухання. Обидва тексти доповнені системою вправ на розуміння їхніх змістів, завданнями, що допомагають семантизувати лексику калина та зрозуміти її символічне значення в українській культурі, та завданнями комунікативного характеру.

Така навчальна модель дає змогу не лише поглибити знання з УМІ, а й побіжно ознайомитися з важливими історичними та культурними фактами, що особливо важливо в контексті осмислення сучасних подій в Україні, до яких прикута увага цілого світу, та популяризації української культури за межами нашої держави.

Ключові слова: українська мова як іноземна, іношомовна аудиторія, українська пісня, чер-

вона калина, текст на читання, текст на слухання, система вправ.

In this article, the unique characteristics of Ukrainian song creativity are shown in the context of classes of Ukrainian as a foreign language (UFL). It analyses the current state of linguistic didactic research on the outlined problem. The Ukrainian folk songs and songs of literary origin that have already been incorporated into the teaching process of UFL are highlighted. We take into account the researchers' views on song texts as a "highly appreciated material" for teaching foreign speakers, with wide linguistic and didactic potentials and deep socio-cultural saturations. An emphasis is placed on the advantages of using songs as authentic educational materials in a foreign language classroom.

We propose a methodological model for the study of "Oh, in the meadow red viburnum bent down", arranged by Stepan Charnetskyi, for a UFL class in level B2, highlighting its history and popularity. The relevance of working on the text and discussing linguistic and cultural aspects with foreign students is demonstrated by the interest in the composition that can be observed in a variety of countries around the globe.

In terms of techniques, the described methodology includes a text-centric approach and a number of other methods: audio-visual, reading with marking, performing exercises, composing cinquain, etc. The model is based on two texts: "The Story of a 400-Year-Old Song", intended for reading, and "Oh, in the meadow red viburnum bent down", recommended for listening. Additionally, both texts contain a series of exercises designed to help students understand their contents, such as tasks that help them comprehend the semantics of the word "viburnum" and its symbolic significance in Ukrainian culture, as well as tasks that help them develop their communication skills.

The benefits of such an educational model are that in addition to deepening knowledge of UFL, important historical and cultural facts are briefly introduced, which is a necessary step in gaining a more profound insight into modern events in Ukraine, which are drawing worldwide attention, and promoting Ukrainian culture abroad.

Key words: Ukrainian as a foreign language, foreign-language classroom, Ukrainian song, red viburnum, a text for reading, a text for listening, system of exercises.

УДК 811.161.2'243:784,4
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.12>

Горда О.М.,
канд. філол. наук,
ст. наукова співробітниця
Міжнародного інституту освіти,
культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми. Велику частину української нематеріальної культурної спадщини становлять пісні. Українська пісня – це історія нашого народу, скарб його мудрості. Ментальність українців і все, що створювали наші пращури та передавали наступним поколінням, відображено в пісні. А «там, де пісня, – лине мова» [1]. Крім того, пісенні тексти мають глибоку соціокультурну насиченість. З огляду на це, в українській пісенній

спадщині закладено великий лінгводидактичний потенціал, тому пісні варто залучати як навчальний матеріал у процес вивчення української мови, зокрема й з іноземцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній методиці навчання української мови як іноземної (УМІ) уже маємо низку розвідок, що розкривають особливості використання пісенних текстів на заняттях у межах цього курсу. Це дисер-

таційне дослідження О. Пальчикової [10], публікації О. Антонів [2], Т. Лещенко, І. Самойленко та В. Юфименко [7], О. Деньги [6], Н. Мартинишин [8], Л. Назаревич і Н. Денисюк [9] та ін.

Пісні є «дуже вдячним матеріалом для навчання іноземців» [2, с. 210] і відкривають багато «якісно інших» можливостей у навчальній практиці мови [6, с. 177]. Лінгводидакти наголошують на перевагах використання пісенних текстів як навчального автентичного матеріалу в іншомовній аудиторії: 1) сприяють швидкому засвоєнню живої розмовної мови; 2) активізують різні види мовленнєвої діяльності; 3) репрезентують зразки різних мовних жанрів і функціональних стилів мови; 4) містять часто вживані лексико-граматичні конструкції, пряму та непряму мову, синтаксичні кліше, емоційно забарвлену та експресивну лексику, фразеологізми; національно орієнтовані мовні одиниці тощо; 5) є ефективними у виробленні та вдосконаленні артикуляційних навичок; 6) позитивно впливають на розширення культурної пам'яті вторинної мовної особистості; 7) формують уявлення про країну, мову якої вивчає чужоземець (історичні та географічні особливості, національний характер, проблеми суспільства та ін.); 8) дають змогу одночасно використовувати зоровий і слуховий канали отримання інформації; 9) сприяють формуванню естетичних смаків; 10) створюють гарний, сприятливий до навчання, настрій в аудиторії [2, с. 207; 7, с. 261; 10, с. 169; 6, с. 175–177; 9, с. 95].

Недарма, як зазначає О. Антонів, за кордоном, зокрема у Польщі, уже розроблено спеціальний музичний посібник «Śpiewajęco po polsku» (автори – А. Maikiewicz, J. Tambor), що допомагає студентам-іноземцям вдосконалювати знання польської мови [2, с. 210]

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідники у площині УМІ зацентрували увагу на лінгводидактичному потенціалі таких українських народних пісенних текстів і пісень літературного походження: «Ой у вишневому саду...», «Несе Галя воду», «Ти казала в понеділок», «Хто родився в січні», «Гей, наливайте повнії чари», «Варенички», «Ой у полі жито», «Щедрик» (в обробці М. Леонтовича), «Весна прийде» (у виконанні Олега Скрипки), «Твої зелені очі» (з репертуару С. Вакарчука), «Осінній день березами почавсь», «Осанна осені» (на слова Л. Костенко, у виконанні О. Богомолець) тощо [10, с. 169; 2, с. 207–210, 9, с. 96–97]. Це наразі невеликий перелік, що говорить про потребу в лінгводидактичних дослідженнях українських пісень, зокрема прикладного характеру. Пропонуємо доповнити його піснею «Ой, у лузі червона калина», що стала символом нескореної боротьби українців у російсько-українській війні та лунає в різних куточках світу з уст як відомих вико-

навців, так і звичайних людей. Увага світу до цієї музичної композиції закономірно викликає до неї інтерес і в чужоземців, які вивчають УМІ, що свідчить про актуальність опрацювання тексту пісні та лінгвокраїнознавчих коментарів до неї на заняттях з іноземними студентами.

Мета статті – розкрити методику вивчення пісні й історії її створення та популярності на занятті з УМІ (рівень В2).

Виклад основного матеріалу. Пізнання та розуміння душі народу починається із заглиблення у витоки його культури [3, с. 184]. Запропонувавши пісню до вивчення в іншомовній аудиторії, ставимо **Завданням 1** опрацювати лінгвокраїнознавчі коментарі до пісенного тексту. Насамперед необхідно зробити семантизацію лексеми **калина**. З цією метою пропонуємо студентам знайти це слово у словнику, з'ясувати його значення, дібрати до нього зображення та коротко описати, що воно означає.

Далі даємо **Завдання 2**, пропонуючи ознайомитися із українськими приказками про калину та поміркувати, що вона символізує. Із приказок ми обрали такі:

Без верби і калини немає України;
 Гарна калина, як рідна ненька Україна;
 Бузок і калина – пам'ять для сина;
 Хто з калиною знається, той у здоров'ї купається;
 Хто калину ламає – щастя не має;
 Де у дворі калина – там порядна родина;
 Калину і мак – не згордує козак;
 Калина, як дитина і літній людині зір звеселяє.

Цей перелік, за потреби, можна розширити.

Виконання **Завдання 3** полягає в наступному: студентам необхідно підтвердити або заперечити твердження:

1. В українській культурі калина символізує дитину.	Так	Ні
2. Калина є символом України.	Так	Ні
3. Калину вважали символом успіху козаки.	Так	Ні
4. Червоні ягоди калини символізують успіх у бізнесі	Так	Ні
5. Для українців калина – це пам'ять про давніх родичів.	Так	Ні
6. Калина символізує красу та щастя.	Так	Ні
7. Українці вважають, що ягоди калини є ознакою поганого здоров'я.	Так	Ні
8. Калина є символом негараздів у родині.	Так	Ні

У **Завданні 4** пропонуємо створити сенкан (короткий опис із п'яти рядків, що нагадує вірш) зі словом **калина**. Складаємо його за відповідною схемою № 1.

Схема сенкану	Приклад сенкану
<ol style="list-style-type: none"> Слово (зазвичай іменник), що виражає тему. Опис за допомогою двох прикметників. Дія, виражена трьома дієсловами. Фраза приблизно з трьох-чотирьох слів, пов'язана за змістом з описуваним словом. Синонім або інше підсумкове слово, що узагальнює суть теми на емоційно-образному рівні. 	<p>Верба Велика, розлога. Зеленіє, квітне, вабить. Над річкою гілля схилила. Краса.</p>

Зазначимо, що це класична схема складання сенканів. Її можна порушити та змінити. Детальніше про це йдеться в нашій публікації «Застосування методичного прийому «сенкан» на заняттях з української мови як іноземної» [5].

Виконуючи **Завдання 5**, студенти мають ознайомитися з коментарями про відомих українських діячів і українські військові формування, імена та назви яких їм незабаром трапляться в тексті. Далі – поміркувати та обговорити у групі, про кого з цих відомих постатей чи про яке з описаних військових формувань вони б хотіли дізнатися більше й пояснити, чому.

Коментарі до тексту

Богдан Хмельницький (1596–1657) – творець Української козацької держави та її перший гетьман, політик і дипломат.

Василь Пачовський (1878–1942) – український поет і мислитель, доктор філософії з історії мистецтва.

Володимир Антонович (1834–1908) – видатний український історик, археолог, етнограф, педагог і громадський діяч.

Михайло Драгоманов (1841–1895) – відомий український історик, філософ, літературознавець, фольклорист, громадський і політичний діяч.

Микола Леонтович (1877–1921) – український композитор, диригент, педагог і громадський діяч.

Михайло Зозуляк (1887–1936) – український оперний співак, зробив один із перших аудіозаписів Гімну України (1916).

Олександр Кошиць (1875–1944) – український композитор, диригент, викладач церковного співу, кандидат богослов'я.

Степан Чарнецький (1881–1944) – поет, журналіст, перекладач, актор, театральний критик і громадський діяч.

Українська повстанська армія (УПА) – військово-політичне формування українського визвольного руху, що діяло в Україні протягом 1942–1949 років (до середини 50-х років ХХ століття було у підпіллі). Стратегічною метою УПА було відновлення української державності. Чисельність цієї армії – понад 100 тисяч осіб.

Українські Січові стрільці (УСС) – перше у 20 столітті українське військово формування, що було створене та діяло в лавах Австро-угорської армії, оскільки Західна Україна тоді перебувала у складі Австро-угорської імперії.

Наступний етап – робота над текстовим матеріалом про пісню.

Завдання 6. Прочитайте текст, підкреслюючи чи занотовуючи незнайомі слова.

Історія 400-літньої пісні

Українці дуже люблять співати. Вони співають і тоді, коли їм дуже радісно, і тоді, коли дуже сумно. Український народ створив понад 300 000 народних пісень. Вони різні за змістом: історичні, жартівливі, коліскові, різдвяні, великодні... Про кохання, працю, життєві ситуації та боротьбу за свободу. Деяким з них багато-багато років – 100 та більше. Однак люди їх пам'ятають і передають у спадок майбутнім поколінням.

Такою давньою, майже 400-літньою, є пісня «Ой, у лузі червона калина». Вперше її почули глядачі вистави Степана Чарнецького за твором Василя Пачовського «Сонце руїни». Це було взимку 1914 року, напередодні Першої світової війни.

Історики вважають, що насправді Чарнецький створив римейк народної пісні, відомої з часів козаччини (середина 17 століття). Це була доба правління гетьмана Богдана Хмельницького та національних змагань українців за свою незалежність. Згодом, у другій половині 19 століття, цю давню пісню про червону калину записали та опублікували відомі вчені, збирачі української спадщини Володимир Антонович та Михайло Драгоманов.

Пісня в обробці Степана Чарнецького дуже швидко стала популярною. А на початку Першої світової війни її трохи переробили та взяли собі за гімн Українські Січові стрільці. Григорій Трух, командир стрілецької сотні, додав до пісні нові куплети.

У повоєнний час пісня полинула далеко за межі України. Її перший запис 1925 року зробив Михайло Зогуляк, український співак нью-йоркської «Метрополітен Опера». Вдруге на платівці пісня знову з'явилася у США. Тепер вже в обробці Олександра Кошиця – композитора, завдяки якому стала знаменитою у світі й українська колядка «Щедрик» в обробці Миколи Леонтовича (вона також відома як «Carol of the Bells»).

У період Другої світової війни з піснею «Ой, у лузі червона калина» на устах відважно боролися за свій край воїни Української повстанської армії. Після війни радянська влада заборонила виконувати цю пісню в Україні. Порушивши заборону, можна було потрапити до в'язниці.

Наприкінці 80-х років 20-го століття «Ой, у лузі червона калина» нарешті знову зазвучала в українських містах і селах. Її було чути на концертах, мітингах, акціях протесту, що відбувалися в Україні на зорі її незалежності.

Коли 24 лютого 2022 року на українську землю повномасштабно вторглася російська армія, ця славна пісня як символ нескореної боротьби багатьох поколінь українців проти своїх загарбників полинула у всі куточки світу. Тепер її можна почути не лише українською, а й грузинською, англійською, німецькою, французькою та іншими мовами.

У наші дні пісню першими заспівали український співак Андрій Хливнюк і гурт «Пінк Флойд» (Pink Floyd), згодом – багато інших виконавців, дорослих і дітей, у різних куточках світу. 28 червня, у День Конституції України, понад 1000 українців та іноземців із 47 країн встановили світовий рекорд, одночасно виконавши бойовий шлягер «Ой, у лузі червона калина». Українці вірять, що пісня про червону калину допомагає їм здобувати перемогу над ворогом.

Джерела:

<https://www.istpravda.com.ua/columns/2022/04/23/161248/>

<https://1plus1.ua/novyny/u-den-konstitucii-ukraini-u-lvovi-vstanovili-svitovij-rekord-pisnu-oj-u-luzi-cervona-kalina-zaspivali-odnocasno-1086-ludej>

<https://1plus1.ua/novyny/oj-u-luzi-cervona-kalina-tekst-ta-istoria-gimnu-ukrainskih-sicovih-strilciv>

<https://history.rayon.in.ua/topics/517501-chervona-kalina-spogadi-pro-avtora-boyvogo-shlyagera-vid-yogo-pravnychki-ta-druga-rodini>

На етапі ознайомлення з текстом можна застосувати методичний прийом «читання з маркуванням» [4, с. 95–96] – студенти не лише читатимуть та звертатимуть увагу на незнайому лексику, а й маркуватимуть певні фрагменти прочитаного

символами: «+» – знайоме, «-» – незнайоме, «!» – цікаве, «?» – незрозуміле тощо, а згодом обговорять це у групі.

Після прочитання тексту даємо завдання на перевірку розуміння його змісту.

<p>Завдання 7. Знайдіть у словнику тлумачення до незнайомих слів, що трапилися вам у тексті, та складіть із ними речення.</p>	<p>Завдання 9. Виберіть правильний варіант відповіді:</p> <ol style="list-style-type: none"> Пісня «Ой, у лузі червона калина» – це: <ol style="list-style-type: none"> гімн України; гімн Українських Січових стрільців; українська народна пісня про кохання. Вперше у 20-му столітті пісню почули: <ol style="list-style-type: none"> глядачі вистави «Сонце руїни»; слухачі концерту патріотичної пісні на радіо «Свобода»; глядачі прем'єри фільму «Тіні забутих предків». «Ой, у лузі червона калина» – дуже давня пісня, вона відома ще з: <ol style="list-style-type: none"> княжої доби; дохристиянського періоду; часів козаччини. На платівку пісню вперше записали: <ol style="list-style-type: none"> у США; в українському місті Львові; в Канаді.
<p>Завдання 8. Розставте пункти плану до тексту у правильній послідовності:</p> <ul style="list-style-type: none"> Світовий рекорд. Надзвичайна любов українців до пісні. Перші записи на платівках. Відродження пісні в добу Незалежності України. «Ой, у лузі червона калина» співає весь світ. Римейк, що став гімном. На устах воїнів Другої світової війни. 	

	<p>5. Після Другої світової війни з піснею трапилося прикра історія:</p> <p>а) загубилися всі її записи; б) вона перестала бути популярною; в) радянська влада заборонила її виконання.</p> <p>6. Одного дня понад 1000 українців із різних країн одночасно виконали Ой, у лузі червона калина». Це було в:</p> <p>а) День Конституції України (28 червня); б) День Державного прапора України (23 серпня); в) День Незалежності України (24 серпня).</p>
--	---

Наступний етап – робота з текстом пісні «Ой, у лузі червона калина». На цьому етапі застосовуємо аудіовізуальний метод, що дасть змогу, послухати та, за необхідності, вивчити пісню й віртуально зануритися в перебіг подій, які зро-

били її музичним символом опору українців у боротьбі з окупантами. Після аудіювання виконуємо завдання на візуальне запам'ятовування тексту музичного твору та розвиток комунікативних навичок.

<p>Завдання 10. Послухайте пісню «Ой, у лузі червона калина» за запропонованими (або іншими) покликаннями: https://www.youtube.com/watch?v=V7XXz7Sn6kw; https://www.youtube.com/watch?v=wOXPoZuMrpA; https://www.youtube.com/watch?v=jpb5mltwBr4; https://www.youtube.com/watch?v=ZhgKnMySv4s; https://www.volynnews.com/news/all/u-rivnomu-115-hitarystiv-odnochasno-zahraly-oy-u-luzi-chervona-kalyna/; https://www.youtube.com/watch?v=YzNstXC2LJ0.</p> <p>Поміркуйте, яке виконання вам більше до вподоби? Чому?</p>									
<p>Завдання 11. Відтворіть куплет пісні, з'єднавши частини речень. Доберіть синоніми до слів у колонці справа. Як гадаєте, що символізує <i>калина</i> в цьому пісенному тексті?</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Ой у лузі червона калина</td> <td>зажурилася</td> </tr> <tr> <td>Чогось наша славна Україна</td> <td>розвеселимо</td> </tr> <tr> <td>А ми тую червону калину, гей-гей,</td> <td>похилилася</td> </tr> <tr> <td>А ми нашу славну Україну,</td> <td>підійmemo</td> </tr> </table>		Ой у лузі червона калина	зажурилася	Чогось наша славна Україна	розвеселимо	А ми тую червону калину, гей-гей,	похилилася	А ми нашу славну Україну,	підійmemo
Ой у лузі червона калина	зажурилася								
Чогось наша славна Україна	розвеселимо								
А ми тую червону калину, гей-гей,	похилилася								
А ми нашу славну Україну,	підійmemo								
<p>Завдання 12. Поміркуйте, чи є у вашій національній культурі пісня, яку знають у різних країнах світу. Що зробило її популярною?</p>									
<p>Завдання 13. Складіть історію своєї улюбленої пісні.</p>									

Запропонований перелік завдань можна змінити чи доповнити відповідно до потреб іншомовців, які вивчають УМІ.

Висновки. Описана у статті методична модель, що охоплює всі види мовленнєвої діяльності, ґрунтується на низці методів і методичних прийомів, зокрема аудіовізуальному, читання з маркуванням, виконання вправ, складання сенкану. Вона дає змогу не лише поглибити знання з УМІ шляхом вивчення історії створення та популярності відомої у світі української народної пісні, а й побіжно ознайомитися з постатями відомих культурних діячів, військовими формуваннями, державними святами, що особливо важливо в контексті осмислення сучасних подій, до яких прикута увага цілого світу, та популяризації української культури за межами України.

Перспективу подальших досліджень бачимо в науково-методичних розвідках, присвячених пісенним текстам відомих українських композиторів, зокрема В. Івасюка, П. Майбороди, О. Білаша, С. Сабадаша та ін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Андрющенко В. Пісенна творчість нашого народу. *Голос України*. 20 січня 2020. URL: <http://www.golos.com.ua/article/326758>.
- Антонів О. Українська пісня як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2009. Вип. 4. С. 206–211.
- Василько З. Лінгвокультурні особливості етносимвола «соловей». *Українська мова поза межами України* : матеріали Міжнар. наук. конф. Тека Komisji Polsko-Ukraińskich związków kulturowych.

Lublin, 2012. Vol. VII. S. 184–190. URL: <https://journals.pan.pl/Content/93547/mainfile.pdf> (дата звернення: 23.08.2022).

4. Вітюк В. Застосування методичних прийомів розвитку критичного мислення студентів під час вивчення правопису української мови. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 93–98. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/195960/196275> (дата звернення: 16.09.2022).

5. Горда О. Застосування методичного прийому «сенкан» на заняттях з української мови як іноземної. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. № 39. Т. 2. С. 116–118. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v39/part_2/31.pdf (дата звернення: 09.09.2022).

6. Денга О. Використання пісень на уроках української мови як іноземної. *Матеріали III міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні»*, 18–20 травня 2016 р. Тернопіль, 2016. С. 175–177. URL: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/16994/2/Conf_2016_Denga_O-Using_songs_on_the_lessons_175-177.pdf (дата звернення: 18.08.2022).

7. Лещенко Т. О., Самойленко І. В., Юфименко В. Г. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів медичних ВНЗ засобом україн-

ської пісні. *Творчість Раїси Кириченко в культурному просторі України на покордонні ХХ–ХХІ століть*: зб. наук. пр. / ред. Г. О. Кудряшов. Полтава, 2013. С. 253–263. URL: <http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/2659/1/Formuvannya.pdf> (дата звернення: 23.08.2022).

8. Мартинишин Н. М. Заняття з української мови як іноземної для дітей на основі анімованих пісенних текстів. *Українська мова у світі*: зб. мат. V Міжнар. наук.-практ. конференції. 2018. С. 90–95. URL: <https://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2019/01/Збірник-Конференції-2018.pdf> (дата звернення: 27.04.2022).

9. Назаревич Л. Т., Денисюк Н. Р. Пісенна творчість – компонент методики навчання української мови як іноземної. *Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасному освітньому середовищі*: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (з міжнар. уч.), м. Тернопіль, 6 листопада 2020 р. / за заг. ред. Г. І. Дідука-Ступ'як, Т. М. Миколенко, М. В. Пігур. Тернопіль, 2020. С. 95–97. URL: http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16568/1/nazarevuch_l.pdf. (дата звернення: 23.08.2022).

10. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 255 с. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/401> (дата звернення: 17.08.2022).

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗВО

FEATURES OF INTERACTIVE LEARNING OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

В наслідок сучасних докорінних змін, що відбуваються в соціально-економічному житті суспільства з'являються нові вимоги до методик професійної підготовки майбутніх фахівців. Стаття присвячена дослідженню особливостей інтерактивного навчання студентів у закладах вищої освіти (ЗВО). Не претендуючи на всеохоплюючий аналіз інтерактивного навчання у закладі вищої освіти, в цій роботі висвітлено деякі суперечності у застосуванні інтерактивних форм та технік навчання. Незважаючи на те, що інтерактивне навчання вважається новою освітньою філософією і йому присвячена значна кількість теоретичних праць та досліджень, в процесі дослідження було виявлено низку протиріч, які проявилися саме на практиці його впровадження. Розглянуто актуальність впровадження технологій інноваційного навчання в організацію освітнього процесу. Показано, як впровадження технологій інтерактивного навчання спрямовує студентів на усвідомлену діяльність і передбачає професійний розвиток. Визначено основні засади інтерактивного навчання та алгоритм вибору тієї чи іншої технології навчання. Проведено аналіз педагогічних джерел щодо підходу до визначення поняття «інтерактивні технології навчання». Розглянуто чотири групи технологій інтерактивного навчання, які пропонують українські науковці О. Пометун, Л. Пироженко – парне навчання, фронтальне навчання, навчання у грі та навчання у дискусії.

В результаті дослідження зроблено висновок, що інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх безумовною перевагою є те, що здобувачі вищої освіти засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), підвищується мотивація до навчання, відбувається усвідомлення своєї індивідуальності, інтелектуальності, збільшується кількість студентів, яка свідомо засвоює навчальний матеріал, шукає альтернативні шляхи вирішення проблеми, моделює ситуації та прогнозує альтернативне їх вирішення. Зазначено, що рівень використання інтерактивних технологій у ЗВО через низку об'єктивно-суб'єктивних причин подекуди залишається на теоретичному рівні, так і не перейшовши на практичний.

Ключові слова: заклад вищої освіти, інтерактивна технологія, інтерактивне навчання, інтеракція, навчання, технологія навчання.

Taking into account the current fundamental changes taking place in the socio-economic life of society and new requirements are being put forward for the methodology of professional training of future specialists, the article is devoted to the study of the features of interactive training of students in higher education institutions. This paper highlights some contradictions in the use of interactive forms and methods of teaching, without claiming to be a comprehensive analysis of interactive learning in a higher educational institution. Despite the fact that interactive learning is considered a new educational philosophy and a significant number of theoretical works and studies are devoted to it, we have identified a number of contradictions that have manifested themselves in the practice of its implementation. The relevance of introducing innovative learning technologies in the organization of the educational process is considered. It shows how the introduction of innovative learning technologies directs students to conscious activity and provides for professional development. The basic principles of interactive learning are defined. The basic principles of interactive learning and the algorithm for choosing a particular learning technology are defined. The analysis of pedagogical sources on the approach to defining the concept of «interactive learning technologies» is carried out. Four groups of interactive learning technologies offered by Ukrainian scientists O. Pometun and L. Pirozhenko are considered – pair learning, front-end learning, in-game learning, and discussion learning.

As a result of the study, it was concluded that interactive technologies play an important role in modern education. Their absolute advantage is that students of higher education acquire all levels of knowledge (knowledge, understanding, application, evaluation), motivation to study increases, awareness of their individuality, intellectuality occurs, the number of students who consciously assimilate the educational material and look for alternative solutions increases. problems, models situations and predicts alternative solutions. It is noted that the level of use of interactive technologies in higher education institutions, due to a number of objective and subjective reasons, remains at the theoretical level in some places, without having passed to the practical level.

Key words: institution of higher education, interactive technology, interactive learning, interaction, learning, learning technology.

УДК 378:316.77:004
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.13>

Демченко В.А.,
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного
університету радіоелектроніки

Колодіна Л.С.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології
і перекладу
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

Кібенко Л.М.,
ст. викладач кафедри мовної підготовки
Харківського державного
біотехнологічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні світові стандарти в галузі освіти диктують підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних інтегрувати теоретичні знання та практичні навички в цілісну систему та опанувувати нові технології.

Для того щоб ЗВО залишався конкурентоспроможним на ринку надання освітніх послуг та міг повною мірою випускати висококваліфікованих спеціалістів готових до нових викликів сьогодення,

необхідно впроваджувати такі форми навчання, які забезпечують розвиток комунікативних, творчих і професійних компетенцій та стимулюють потребу майбутнього фахівця у самоосвіті на основі змісту та організації навчального процесу. Сьогодні, коли більшість ЗВО працюють онлайн, перед викладачами гостро постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення предметів, зміцнення їх позитивної мотивації в навчанні, особливо це стосується студентів

перших курсів, які тільки починають опановувати обрану професію.

Однією з можливостей розв'язання цієї проблеми є запровадження технологій інтерактивного навчання. Вибір тієї чи іншої інтерактивної технології обумовлюється спеціальністю, яку здобувають студенти, змістом навчальної дисципліни, професійним досвідом викладача, врахуванням здібностей студентів (сприймання, темперамент), етапом професійної підготовки студентів, а також їх рівнем академічної успішності, адже не рекомендується використовувати одні й ті самі методи для слабких та сильних груп. Виконуючи алгоритм вибору технології навчання, викладач враховує дію як суб'єктивних чинників (рівень мотивації та пізнавальних можливостей здобувачів освіти, а також свій професійний та креативний потенціал, рівень володіння комп'ютерними технологіями), так і об'єктивних чинників (мета і завдання вивчення теми навчальної дисципліни, як загалом так і в розрізі одного заняття, що впливають із загальної мети і теми дисципліни, яка вивчається; провідні компетентності, які має сформулювати викладач у студентів; часові рамки вивчення дисципліни; формат взаємодії зі студентами офлан (аудиторно) чи онлайн (засобами комп'ютерних технологій). Викладач ЗВО оцінює ситуацію, власні можливості, власний досвід, зв'язок технології з освітніми цілями, вплив стереотипів власної методичної діяльності.

Таким чином, ми окреслили ще одну проблему, яка має безпосереднє відношення до інтерактивного навчання – вибір такої технології інтерактивного навчання, яка забезпечить результативність навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Праці О. Коротаєва, Г. Мітіна, Г. Шевченка висвітлюють теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням, класифікацією сутності методів взаємодії, визначенням найбільш поширених і доцільних видів для вирішення навчальних завдань, М. Скрипник, Л.В. Пироженко, О.І. Пометун та ін [3,2]. Науковці демонструють доцільність використання інтерактивних методів для підвищення ефективності навчального процесу. Відомі вчені, як Г.М. Брос, М.В. Кларен, Н.Ф. Фомин, досліджують дидактичний аспект інтерактивних технологій. Активні методи навчання інтенсивно розробляли такі вчені, як Л. К. Асімова, О. В. Баєва, Д. Н. Кавтрадзе, Е. А. Михайлова, В. Я. Платанов, А. П. Панфілова, та такі закордонні спеціалісти, як Т. Альберг, К. Роджерс, Л. Брадфорд, К. Бенне, Дж. Стюарт, К. Фопель та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів передбачає активізацію навчально-пізнавальної діяльності, що максимально стимулюватиме розкриття та реалізацію внутрішнього потенціалу у професії. У цьому кон-

тексті зростає інтерес науковців і викладачів до інтерактивного навчання, яке наразі активно розвивається в теоретичному та методичному плані. Аналіз та узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень, а також дослідження досвіду практичної підготовки майбутніх фахівців виявляють деякі об'єктивні протиріччя у реалізації інтерактивного навчання:

- позиціонуючи інтерактивне навчання складовою інноваційної діяльності, яка реалізується через розвиток теорії та практики, спостерігаємо неготовність певної частини працівників вищої освіти до опанування новітніх інтерактивних методик і їх подальшого використання у процесі викладання;
- інтерактивне навчання, характеризуючись дидактичним потенціалом, має недостатній рівень реалізації у ЗВО;
- фрагментарне та епізодичне використання інтерактивного навчання свідчить про необхідність урізноманітнення його форм;
- велика кількість наукових робіт та досліджень присвячених «інтерактивному навчанню», на жаль, не свідчить про високий рівень його впровадження на практиці;
- хоча науковці і практики визнають інтерактивні форми, методи і технології професійного навчання найефективнішими, проте більшість опублікованих підручників та посібників інтерактивні методи навчання окремо не аналізують.

Мета впровадження інтерактивного навчання, як складової частини сучасних інноваційних технологій у ЗВО є створення комфортних умов навчання, в яких усі студенти взаємодіють між собою. Активізувати навчальний процес, розвивати пізнавальну діяльність студентів, готувати молодь до професійної діяльності, сприяти формуванню уміння самостійно користуватися навчальною та науковою літературою, сприяти розвитку уяви, творчо мислити і творчо підходити до вирішення проблеми, мислити нестандартно, а також набути навички вчитися впродовж життя – основні завдання інтерактивного навчання. Навчальна діяльність в умовах інтерактивного навчання має захоплювати студентів, стимулювати їхній інтерес і мотивацію, навчати самостійному мисленню та діяльності.

Інтерактивне навчання доцільно розглядати, як систему правил, яка організовує продуктивну взаємодію між учасниками, за допомогою якої набувається новий досвід, здобуваються знання, уміння та навички. Інтерактивне навчання спрямоване на соціалізацію та самореалізацію особистості, формування, в процесі розвитку, та виховання навичок позитивної етичної поведінки, а також розвиток особистості, здатної критично оцінювати події, що відбуваються в суспільстві.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей інтерактивного навчання та методах його реалізації у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Нові вимоги, які висувуються до вищої освіти обумовлені істотними зрушеннями інноваційної парадигми освіти, необхідністю володіння новими компетентностями, які дозволять майбутньому фахівцеві використовувати свій інтелектуально-творчий потенціал задля успішної реалізації у професії. Трансформація освіти означає, що на допомогу класичним технологічним аспектам приходять інтерактивні технології навчання. У свою чергу, технології навчання забезпечують перехід від теорії до їх практичного застосування, тим самим реалізуючи технологічний принцип навчання. Інтерактивна модель навчання передбачає застосування технологічного підходу, головною ознакою якого є принцип інтеракції, а саме багатосторонньої комунікації, взаємодії та взаємонавчання студентів (практикується коли один студент збагачує знаннями іншого, або ж виконує функцію вчителя), кооперативної навчальної діяльності із регулярною зміною функцій у робочій парі викладач-студент. Так, англійські автори Ф. Персівал і Г. Еллінгтон визначають технологію навчання як «більш ретельне подання всіх аспектів побудови ситуацій навчання», що передбачає «застосування будь-яких методів і технік навчання, які є найбільш адекватними для досягнення цілей, поставлених перед тими, хто навчається». Її роль вони бачать в «наданні допомоги у всьому підвищенні ефективності процесу навчання» [6].

Термін «інтерактивна педагогіка» або «інтерактивне навчання» відносно новий: його ввів у науковий обіг у 1975 році німецький дослідник Ганс Фріц [1, с. 9]. За О. Пометун та Л. Пирожченко слово «інтерактив» прийшло до нас від англійського слова «inter» – взаємний і «act» – діяти. Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії та діалогу. З одного боку інтерактивне навчання у вищій школі це – особлива форма організації освітнього процесу, яка має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожен здобувач освіти відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, а з іншого це – навчання у взаємодії, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності студентів, що відбувається у формі діалогу (полілогу) між студентами, студентами і викладачами, студентськими міні-групами на засадах співробітництва та співтворчості [3; 4]. Вищеназвані вітчизняні науковці виділяють серед інтерактивних технологій навчання чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі та навчання у дискусії.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність використовується для організації навчання студентів у малих групах, які об'єднані спільною навчальною метою. Здійснюючи таку навчальну діяльність через платформу Zoom, наприклад, викладач роз-

діляє групу на малі групи і керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. При цьому викладач не виступає як пасивний слухач, а відвідує «кімнату» кожної групи і взаємодіє зі студентами. Кооперативне навчання спонукає студента до співпраці зі своїми ровесниками та до конструктивного робочого діалогу для вирішення проблеми і досягнення спільної мети, сприяє досягненню вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь [3 с. 22]. До групового навчання можна також віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, «Двачотири, всі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Акваріум».

До фронтальних технологій відносять такі, які передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Ця технологія, а саме вправа «Мікрофон» досить успішно впроваджується на платформі Zoom або Meet, де студенти по черзі вмикують мікрофон, щоб коротко висловити свою думку чи позицію по заданій темі. Під час використання фронтальних технологій навчання студенти задіяні у обговорення проблеми у загальному колі, практикують незакінчені речення (поєднуються з вправою «Мікрофон»), «Мозковий штурм» (технологія інтенсивного обговорення конкретної проблеми), «Навчаючи-вчуся» і «Ажурна пилка» і «Case-метод» і «Дерево рішень» тощо.

Технології навчання у грі включають імітації, рольові ігри, драматизації.

Для того щоб освітній процес, під час гри, не виходив за свої рамки, студенти, отримуючи максимальну свободу інтелектуальної діяльності обмежуються конкретними правилами гри, таких правил не багато, але вони чіткі і обов'язкові до виконання для усіх учасників. Як правило студенти самі обирають свою роль у грі, або ж методом жеребкування (якщо проблемна ситуація програється не вперше). Студенти створюють/розробляють проблемну ситуацію, висувують припущення щодо можливого розвитку подій та шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за прийняте рішення. Викладач виступає, як інструктор/організатор (знайомить з правилами гри, консультує під час її проведення), фасилітатор (коригує, дає поради, підказки на прохання студентів), головний/ведучий (організатор обговорення, спрямовує хід гри у потрібне русло). Традиційна ігрова модель навчання має такі етапи:

- орієнтація (введення в гру: оприлюднення теми, правил, назви тощо);
- підготовка до проведення гри (знайомство зі сценарієм, ролями, постановка завдань (головних та другорядних) і орієнтовних шляхів їх вирішення);
- основна частина (власне гра);
- обговорення (проводиться відповідно до ситуації) [3, с. 42].

Навчання у грі має лише йому характерну ознаку – навчання ніколи не набридає, а отже і не сприймається як навчання, що робить його досить продуктивним.

Навчання через дискусію є важливим засобом діяльності студентів, адже вона забезпечує публічне обговорення спірного питання. Також дозволяє сформувати у студентів необхідні організаційно-педагогічні навички, які з часом стануть підвалинами для різних видів дискусій. Цю технологію навчання можливо застосовувати дистанційно (Meet, Zoom), але можуть виникнути деякі проблеми організаційного характеру, якщо колектив практикує дискусію вперше, також важко досягнути рівноваги серед студентів під час обговорення критичних питань. Проте, дискусія ефективно сприяє розвитку критичного мислення, вмінню слухати і поважати свого опонента, відстоювати свої особисті думки, дозволяє поглибити знання з конкретної теми.

Такі технології є цікавими і актуальними для сучасних закладів вищої освіти, до них відносять «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія», «Дебати» тощо [3, с. 50].

Досвід впровадження інтерактивного навчання в Україні та закордоном переконливо свідчить на його користь. Адже технології інтерактивного навчання дозволяють студентам: зробити засвоєння знань більш глибинним та цікавим, навчитись грамотно вести дискусію, відстоювати та коректно виражати свою думку, поважати свого опонента, моделювати різні ситуації, переживати досвід через опосередковане включення в різні ситуації, а головне бути активним членом процесу навчання [5].

Висновки. Проаналізувавши аспекти інтерактивного навчання у закладах вищої освіти ми дійшли висновку, що інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх безумовною перевагою є те, що здобувачі вищої освіти засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), підвищується мотивація до навчання, відбувається усвідом-

лення своєї індивідуальності, інтелектуальності, збільшується кількість студентів, яка свідомо засвоює навчальний матеріал, шукає альтернативні шляхи вирішення проблеми, моделює ситуації та прогнозує альтернативне їх вирішення. Студенти обирають активну позицію в процесі навчання, розвивають партнерські та лідерські здібності, вміння працювати як самостійно, так і в команді, брати на себе відповідальність. З використанням інтерактивних технік значно змінюється роль викладача – він більше не виступає як єдине і достовірне джерело знань в аудиторії, він виступає як лідер, організатор, фасилітатор, партнер. Але не будемо ігнорувати той факт, що рівень використання інтерактивних технологій у ЗВО через низку об'єктивно-суб'єктивних причин подекуди залишається на теоретичному рівні, так і не перейшовши на практичний. Доречно буде зазначити, що підготовка і проведення заняття за інтерактивними технологіями передбачають, перш за все, наявність компетентнісних навичок викладача в даних технологіях, а також його вміння скоординувати свою роботу відповідно до інноваційних методик викладання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Н.П. Волкова. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
2. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. авт.-уклад.: К.: А.П.Н.; 2002, 136 с.
3. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: А.С.К., 2004. 192 с.
4. Тягай І.М. Використання технологій інноваційного навчання диференціальних рівнянь у педагогічному університеті. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/15.pdf
5. Комар О.А. Інтерактивні технології у ВНЗ. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/375/1/interaktivni_tehn_VNZ.pdf
6. Percival E, Ellington H. A Handbook of Educational Technology. London; N.Y., 1984. P. 12, 13, 20.

ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ SOFT SKILLS ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

DIAGNOSTICS OF THE SOFT SKILLS DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN

Швидкий євроінтеграційний прогрес України стимулює розвиток усіх сфер життєдіяльності особистості, зокрема значна увага сьогодні звернена на розвиток soft skills дітей молодшого шкільного віку. Soft skills (гнучкі навички, м'які навички) – це особисті характеристики людини, які сприяють її активній соціалізації, досягненню успіхів у будь-якій справі. До провідних soft skills відносять здатність творчо переосмислювати дійсність, комунікувати, працювати в команді, організувати свою діяльність, чітко ставити цілі та досягати їх, відмовлятися від шаблонів та стереотипів, брати на себе відповідальність, обстоювати інших, впевнено та аргументовано доводити свою точку зору тощо. Гнучкі навички у поєднанні з комплексом компетентностей дозволять учневі активно розвиватися, комфортно почувати себе у різних ситуаціях та реалізовувати свої задуми. Розвиток гнучких навичок дітей – це крок до їх успішного майбутнього, здатність максимально реалізувати себе та досягти визнання. Педагог має повсякчас здійснювати діагностику розвитку гнучких навичок, для того щоб коригувати процес їхнього розвитку та на ранніх етапах визначити проблеми, з якими можуть зіткнутися учні, щоб успішно усунути їх. Саме тому у ході нашого дослідження було визначено критерії (комунікація, творчість, організаційна діяльність, саморегуляція, управління), відповідні їм показники та рівні (високий, середній, початковий). У дослідженні взяла участь сімдесят три учні третіх класів міста Вінниці. Зважаючи на воєнний стан, дослідження проводилося в дистанційних умовах. У статті ми запропонували низку діагностичних методик, які може використовувати педагог. Отримані результати засвідчили, що 21 (28,7%) учень знаходиться на низькому рівні розвитку м'яких навичок, 46 (63,0%) молодших школярів – на середньому, і лише всього 6 (8,3%) опитаних – на високому. Окрім цього, у статті проаналізовано причини таких низьких результатів та визначено способи їх підвищення.

Ключові слова: soft skills, діагностика, дослідження, молодші школярі, критерії, рівні, показники.

The rapid European integration progress of Ukraine stimulates the development of all spheres of the individual's life, in particular, considerable attention is paid today to the soft skills development of children primary school age. Soft skills are personal characteristics of a person that contribute to his active socialization and success in any business. Leading soft skills include the ability to creatively rethink reality, communicate, work in a team, organize one's activities, clearly set goals and achieve them, refuse patterns and stereotypes, take responsibility, advocate for others, confidently and reasonably prove one's point of view, etc. Soft skills in combination with a set of competencies will allow the pupil to actively develop, feel comfortable in different situations and realize his ideas. The development of children's flexible skills is a step towards their successful future, the ability to realize themselves as much as possible and achieve recognition. The teacher should constantly diagnose the development of flexible skills in order to adjust the process of their development and at the early stages to identify problems that students may face in order to successfully eliminate them. That is why, in the course of our research, criteria (communication, creativity, organizational activity, self-regulation, management), corresponding indicators and levels (high, average, elementary) were determined. Seventy-three third-grade younger school pupils of the Vinnytsia city of participated in the study. Due to the martial law, the research was conducted remotely. In the article, we proposed a number of diagnostic methods that can be used by a teacher. The results showed that 21 (28.7%) pupils are at a low level of soft skills development, 46 (63.0%) junior primary school pupils are at an average level, and only 6 (8.3%) respondents are at a high level. In addition, the article analyzes the reasons for such low results and identifies ways to improve them. **Key words:** soft skills, diagnostics, research, younger school pupils, criteria, levels, indicators.

УДК 37.01/.09

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.14>

Жовнич О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри методики викладання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Стахова І.А.,

доктор філософії (PhD),
ст. викладач кафедри початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Євроінтеграційний шлях України передбачає низку реформ у галузі освіти, особливо це стосується початкових шкіл. Сьогодні значну увагу звернено на формування soft skills дітей молодшого шкільного віку як засобу їхнього продуктивного зростання, успішного становлення та прогресивного входження у соціальне життя. Динамічні процеси, які відбуваються в суспільстві, свідчать, що ґрунтовних знань для успішної життєреалізації недостатньо, особистість має на повну розкрити свій внутрішній потенціал, творчо підходити до вирішення будь-яких завдань; завзято та наполегливо працювати з іншими для досягнення поставленої цілі; сміливо

крокувати вперед, беручи на себе відповідальність за все, що відбувається навколо; впевнено долати труднощі, досягаючи максимальних результатів своєї діяльності. Основою успішного утвердження особистості є сформованість у неї soft skills (м'яких навичок), процес формування яких розпочинається із закладу дошкільного віку, а потім продовжується у початковій школі, це сенситивний період розвитку всіх здібностей та задатків. Педагогові важливо весь час здійснювати моніторинг сформованості soft skills учнів, для того щоб розуміти, як розвивати дітей, які завдання пропонувати. Для вчителя важливо, щоб кожна дитина могла розкрити свій потенціал, успішно утвердитися в соціумі.

Актуальність питань розвитку soft skills молодших школярів висвітлено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти, Концепції нової української школи, де акцентується увага на необхідності становлення учнів, їхньому входженню в соціум, формування здатності взаємодіяти між членами суспільства, отримуючи продуктивний результат; формування здатності до зростання, самовираження та самопрезентації; здатності займати гідне місце в суспільному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основи питання розвитку soft skills вивчалися провідними філософами, психологами, педагогами. Великий внесок у дослідження періоду дитинства зробили педагоги (К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, О. Савченко, К. Крутій, І. Печенко).

Питання розвитку soft skills активно висвітлювалося у працях О. Демченко (soft skills як крок до розвитку обдарованості дитини); Є. Зеер, Л. Степанової (вплив м'яких навичок на становлення особистості), О. Жовнич, Н. Казьмірчук, І. Стахової (організація театру природи як засіб розвитку гнучких навичок молодших школярів), К. Коваль (розвинені soft skills як ознака успішності сучасного громадянина), Т. Кожушкіної (формування м'яких навичок через особистісну взаємодію), С. Наход (порівняльний аналіз soft skills та hard skills), П. Мосс, С. Тіллі (розвиток soft skills через врахування всіх індивідуальних ознак самої особистості).

У типових освітніх програмах (О. Савченко, Р. Шиян) та підручниках Нової української школи (І. Большакова, Г. Іваниця, Г. Остапенко, М. Вашуленко,) зацентровано увагу на розвитку soft skills молодших школярів. Питання використання театральної діяльності для розвитку soft skills дітей піднімали в своїх дослідженнях І. Барановська, С. Барило, О. Деркач, М. Явоненко.

Незважаючи на актуальність питання розвитку м'яких навичок учнів, питання їхньої діагностики залишається до кінця недослідженим.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Для педагогів важливо знайти універсальні засоби діагностики розвитку м'яких навичок учнів; зорієнтуватися у відповідних критеріях, показниках, рівнях, підібрати діагностичні методики тощо.

Мета статті – визначити та запропонувати діагностичний інструментарій для розвитку soft skills учнів початкової школи; провести діагностичне дослідження серед молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Питання розвитку soft skills (гнучких навичок; м'яких навичок) молодших школярів є одним із ключових завдань сучасної школи. М'які навички – це комплекс особистісних умінь, які дозволяють дитині легко та

швидко адаптуватися в суспільстві, досягти успіху, самоствердитися [5, 32]. Вчені виокремлюють більше ста гнучких навичок. Н. Казьмірчук, О. Демченко класифікують їх наступним чином:

- *комунікативні навички*: здатність чітко висловлювати свою думку, комунікувати, толерантно спілкуватися, відстоювати свою позицію, адекватно доносити інформацію тощо;

- *творчі навички*: здатність творчо переосмислювати дійсність, креативно підходити до вирішення завдань, здатність до інтерпретації, здатність нівелювати шаблони та стереотипи, творчо підходити до виконання кожного завдання тощо;

- *організаційні навички*: здатність дотримуватися режиму дня, грамотно планувати свою діяльність; здатність організовувати однолітків для справи тощо;

- *навички саморегуляції*: здатність управляти своїм емоційним станом, працювати над розвитком власного емоційного інтелекту, здатність адекватно сприймати себе та оточуючих тощо;

- *управлінські навички*: здатність брати на себе відповідальність як за свої дії, так і за дії команди, чітко та посилено розприділяти обов'язки, контролювати процес виконання завдань, мати внутрішнє бажання бути капітаном команди, бути лідером своєї групи чи класу [4, с. 91].

Проявляти розвиненість власний м'яких навичок молодші школярі можуть у різний спосіб. Для нас важливим було у ході дослідження проаналізувати стиль мислення учнів; хід їхніх міркувань при вирішенні завдань; визначити місце творчих проявів у процесі продуктивної діяльності; здатність співпрацювати з іншими, налагоджувати комунікацію, виявляти лідерські та організаційні здібності, що становлять основу soft skills. Саме тому було проведено дослідження, в ході якого ми намагалися визначити рівень розвитку гнучких навичок учнів початкової школи. Базою дослідження стали комунальні заклади «Вінницький ліцей №8» та «Вінницький ліцей №35». У дослідженні взяли участь 73 учні початкової школи третіх класів, опитування проходило в онлайн форматі.

Основні критерії та показники розвитку soft skills дітей молодшого шкільного віку висвітлені у таблиці 1.

На основі запропонованих критеріїв ми виокремили рівні розвитку soft skills молодших школярів:

- *Початковий*. Учні висловлюються нечітко, затрудняються дати повну аргументовану відповідь. Діти репродуктивно виконують завдання (копіюють, списують), не вдаючись до творчих спроб. Їм важко помітити нові можливості оточуючих предметів, вони завжди намагаються знайти раціональне пояснення усього, що відбувається. Молодші школярі хаотично ставляться до свого режиму та графіку дня, не слідкують за ним (справі, яка подобається, можуть відводити значний про-

Критерії та показники розвитку soft skills молодших школярів

Критерії	Показники
Комунікація	здатність чітко висловлювати свою думку; здатність комунікувати.
Творчість	здатність творчо переосмислювати дійсність; здатність творчо мислити.
Організаційна діяльність	здатність слідувати за власним тайм-менеджментом; здатність продуктивно організовувати свою діяльність.
Саморегуляція	здатність управляти своїми емоціями; здатність адекватно сприймати різні ситуації.
Управління	здатність працювати в команді; здатність брати на себе відповідальність за роботу команди.

міжок часу, не зважаючи на інші). У командній роботі приймають роль пасивного учасника, не проявляють ініціативу.

• *Середній*. Діти намагаються пояснити свою точку зору, проте їм бракує лексичного запасу слів, час від часу плутаються у висловлюваннях. Учні намагаються робити вкраплення творчих ідей у процесі виконання завдань, прагнуть до розширення панорамності своїх можливостей, проте зустрічають труднощі на цьому шляху. Школярі намагаються упорядкувати свої дії, раціонально використовувати час, продуктивно організовувати діяльність, проте їм не завжди вдається. Вони активно працюють в команді, висувають свої ідеї, припущення, проте не завжди готові відповідати за роботу всіх членів команди.

• *Високий*. Учні дають чітку, зважену та аргументовану відповідь. Молодші школярі здатні творчо переосмислювати дійсність, знаходити щось нове у знайомих предметах, творчо їх інтерпретувати,

переосмислювати. Вони заздалегідь планують свій робочий день, продуктивно організовують свою діяльність.

Діагностуючи критерій комунікативності, ми запропонували дати відповіді на запитання анкети щодо розвитку комунікативних умінь та навичок. У своїй анкеті Валерія П. (7 років) зазначила: «мені завжди цікаво спілкуватися з однокласниками, від них я дізнаюся цікаві історії, факти». Максим Т. (6 років) уточнив, що «я завжди можу знайти спільну мову з іншими, я можу спілкуватися навіть на ту тему, в якій не дуже добре орієнтуюся».

Також ми запропонували учням взяти участь у ігрових вправах «Знайди пару» та «Броунівський рух». Суть вправи «Знайди пару» полягає в тому, що молодші школярі отримують половинку прислів'я, в кого знаходиться ще одна – невідомо, завдання школярів полягає в тому, щоб опитати всіх однокласників та знайти того учня, в кого буде продовження прислів'я. У грі «Броунівський рух»

учням потрібно швидко об'єднуватися в нові групи за різними критеріями: сезон народження, улюблена книжка, урок, мультфільм, страва тощо. Спостерігаючи за дітьми, їхньою поведінкою під час вправ, ми встановили, що більшість дошкільників та школярів справилася із завданням, проте спостерігали й те, що деякі учні неохоче комунікували, соромилися запитувати, а деякі, навпаки, дуже активно включилися в процес комунікації.

Діагностуючи критерій творчості, ми запропонували виконати тест Е. Торренса. Молодшим школярам необхідно було домалювати фрагменти ламаних ліній, таким чином, щоб утворилися нові образи. Ми оцінювали повноцінність малюнків, сюжет, який змогли зобразити молодші школярі. Один із діагностичних тестів представлено на рис. 1.

Проаналізувавши роботи учнів початкової школи, ми визначили, що не всі діти до кінця змогли уявити відповідні образи

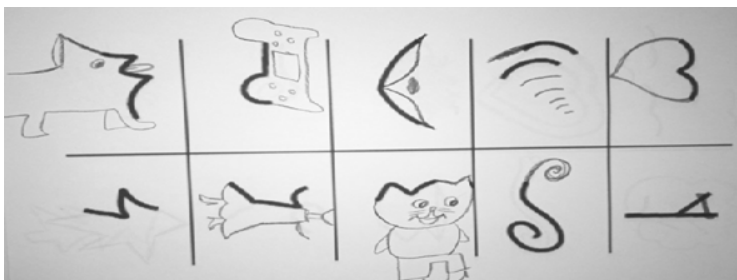


Рис. 1. Діагностичний тест на розвиток продуктивного мислення Вероніки Т. (9 років)

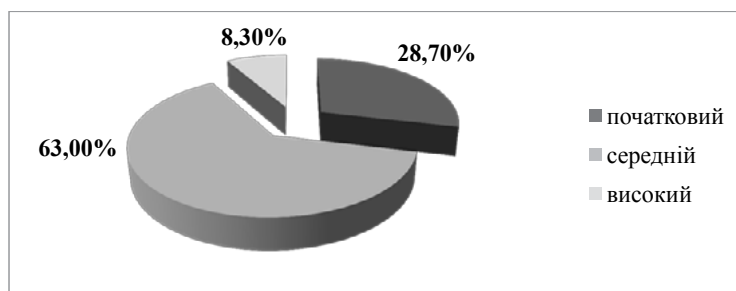


Рис. 2. Рівні розвитку soft skills учнів початкової школи

та повноцінно зобразити сюжет, проте були й такі роботи, де школярі відійшли від запропонованих шаблонів та намалювали сюжетні малюнки, справжні композиції.

Діагностуючи критерій організаційної діяльності, ми запропонували учням творче завдання – зобразити власний «Режим дня». Отримані результати засвідчили, що більшість молодших школярів не слідує за власним режимом, не упорядковує в логічній послідовності власні дії тощо. Учні ще не до кінця здатні продуктивно організувати свій день.

Діагностуючи критерій саморегуляції, ми запропонували молодшим школярам анкетування за методикою О. Безверхнього [2], пов'язане із визначенням їхньої здатності контролювати свої емоції, ефективно користуватися емоційним інтелектом. Анкетування передбачало як питання закритого, так і відкритого характеру. Зазначимо, що молодшим школярам важко було пояснити, чому в різних ситуаціях вони діють по-різному, вони не достатньо контролюють себе у провакативних ситуаціях та важко сприймають критику.

Діагностуючи критерій розвитку управлінських здібностей, ми запропонували учням пройти тест на розвиток організаторських здібностей за адаптованою методикою М. Галузяка та І. Холковської [3]. Аналіз результатів засвідчує, що діти недостатньо активно проявляють свої лідерські здібності, бояться брати на себе відповідальність, не можуть забезпечити інтереси групи.

Аналізуючи усі завдання за визначеними критеріями ми встановили, що 21 (28,7%) учень знаходяться на низькому рівні розвитку м'яких навичок, 46 (63,0%) молодших школярів – на середньому, і лише всього 6 (8,3%) опитаних – на високому (рис. 2).

Отримані результати засвідчили, що в більшості учнів рівень розвитку soft skills знаходиться на середньому рівні, у значної частини – на низькому та лише в невеликій частини школярів – на високому рівні. Таким чином, вчителів потрібно активно працювати на розвиток soft skills дошкільників та молодших школярів.

Основними причинами низьких результатів дітей, на нашу думку, є військовий стан, у якому перебуває наша держава, пандемія COVID-19,

вимушене онлайн навчання, постійний стрес та переживання, у яких перебувають діти. Ми вважаємо, що підвищити результати розвитку гнучких навичок учнів можливо, якщо проводити виховні години, навіть дистанційно, використовувати театралізовану діяльність, працювати на освітніх платформах, що дозволяють створення групових віртуальних кабінетів для спілкування тощо.

Висновки. Підсумовуючи отримані результати, можемо стверджувати, що педагогам необхідно приділити значну увагу розвитку гнучких навичок дітей, залучати їх до комунікативної діяльності, вчити брати відповідальність за свої дії та вчинки, працювати над розвитком творчих здібностей, формувати вміння раціонально використовувати час тощо. Ефективними для цього можуть бути ділові ігри, сюжетно-рольові, ігри-драматизації чи інсценізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барановська І. Г. Творчий розвиток молодших школярів засобами театральної діяльності. *Наукові записки: Збірник матеріалів наукової конференції викладачів та студентів інституту педагогіки психології та мистецтв. Серія «Мистецтво»*. Вип. 3. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. С. 11-15.
2. Безверхий О.С. Розвиток моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Київ. 2021. 22 с.
3. Галузяк М., Холковська І. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця. ТОВ «НІЛАН ЛТД». 2015. 155 с.
4. Демченко, О., Казьмірчук, Н., & Стахова, І. (2022). РОЗВИТОК SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАСІБ АКМЕОЛОГІЧНОГО ЗРОСТАННЯ. *Professional Pedagogics*, 1(24), 91–101. URL: <https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/1/article/view/708>
5. Demchenko Olena, Kazmirchuk Natalia, Zhovnych Olesia, Stakhova Inna, Podorozhnyi Vadym, Baranovska Iryna. PREPARING STUDENTS FOR THE USE OF THEATER ACTIVITIES FOR CHILDREN'S DEVELOPMENT SOFT SKILLS: EUROPEAN CONTEXT. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume 1, May 27th-28th, 2022*. 31-46. URL: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6866>

НЕЙРОПЕДАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ОРФ-ПІДХОДУ В МУЗИЧНОМУ НАВЧАННІ

NEUROPEDAGOGY: THEORY AND METHODOLOGY OF ORFF APPROACH IN MUSIC EDUCATION

У статті розглядається взаємозв'язок нейропедагогіки та Орф-підходу в музичному навчанні, обґрунтовуються відповідність принципів Орф-підходу принципам мозок-орієнтованому навчанню. Так, Орф-підхід вважається провідним підходом, особливо на початковому етапі навчання музики. В його основу покладено такі педагогічні принципи як: дитиноцентризм; орієнтація на соціальну взаємодію та спілкування; відпрацювання вивченого матеріалу; креативність як основна домінанта навчання; спрямованість на розвиток артистичності. Основна характеристика концепції музичного виховання К. Орфа полягає в акценті на креативності та розвитку творчих здібностей дітей. Поєднання Орф-підходу та нейропедагогіки дозволяє не тільки розвивати творчі здібності учнів, а й підвищує ефективність навчання дитини музичному мистецтву в цілому.

Для навчання дітей музиці важливо усвідомлювати особливості нейропедагогіки та мозок-орієнтованого навчання, зокрема: особливості зв'язку між інформацією та емоціями, послідовності етапів навчання, специфіку мотивації, формування навичок тощо. Сучасні педагоги музики повинні розуміти, що неможливо розвивати креативність дитини нетворчими методами, використовуючи тільки традиційні методи. Для того, щоб щось вивчити і запам'ятати, необхідно використовувати сенсорне введення інформації, повинен бути особистий емоційний зв'язок з цією інформацією. Процес навчання проходить послідовні етапи навчання: спочатку дитина повинна отримати чуттєвий досвід, потім обмірковувати його, а потім встановити зв'язки. Мозок також потребує зворотного зв'язку, щоб вчитися на досвіді. Існує тісний зв'язок між емоціями, думками та результатами навчання. Тому заняття музикою мають бути продуктивними, змістовними та захоплюючими, вселяти оптимізм.
Ключові слова: нейропедагогіка, Орф-підхід, музичне навчання, мозок-орієнтоване навчання, креативність, творчість.

In the article the relationship between neuropedagogy and the Orff-Schulwerk in music education is considered, the correspondence of the principles of the Orff-Schulwerk to the principles of brain-oriented learning is being substantiated. Thus, the Orff-Schulwerk is considered the leading approach, especially at the initial stage of music education. It is based on such pedagogical principles as: child-centeredness; focus on social interaction and communication; working out the studied material; creativity as the main dominant of learning; focus on the development of artistry. The main characteristic of K. Orff's concept of musical education is the emphasis on creativity and the development of children's creative abilities. The combination of the Orff-Schulwerk and neuropedagogy allows not only to develop students' creative abilities, but also increases the effectiveness of a child's education in musical art as a whole.

To teach children music, it is important to be aware of the features of neuropedagogy and brain-oriented learning in particular: the features of the connection between information and emotions, the sequence of learning stages, the specifics of motivation, the formation of skills, etc. Modern music teachers must understand that it is impossible to develop a child's creativity by uncreative methods, using only traditional methods. In order to learn and remember something, it is necessary to use sensory input of information, there must be a personal emotional connection with this information. The learning process goes through successive stages of learning: first the child must receive a sensory experience, then reflect on it, and then make connections. The brain also needs feedback to learn from experience. There is a close relationship between emotions, thoughts and learning outcomes. Therefore, music lessons should be productive, meaningful and exciting, they should inspire optimism.

Key words: neuropedagogy, Orff-Schulwerk, musical learning, brain-oriented learning, creativity.

УДК 37.013:612.822]:[37.016:78]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.15>

Завалко К.В.,
докт. пед. наук,
завідувачка кафедри інструментально-виконавської майстерності
Київського університету
імені Бориса Грінченка

В Україні сьогодні існує Орф Шульверк Асоціація України, що проводить щорічні науково-практичні конференції, на яких обговорювався широкий спектр питань [1; 2]. Аналіз публікацій виявив, що нейропедагогіка залишилась поза увагою авторів, однією з причин такого стану справ, на нашу думку, є недостатня кількість перекладів з іноземних видань на українську мову. Тому, ми вважаємо, що дана стаття носить актуальний характер та включає елементи наукової новизни. В той же час, серед зарубіжних дослідників відмітимо А. Gilbert [10], W. Gruhn, F. Rauscher [11], P.R. Pintrich [20], D.W. Zaidel [24], у працях яких започатковано дослідження нейропедагогіки в контексті навчання музиці та музичного виховання.

Значимо, що нейропедагогіка дозволяє проектувати освітні технології відповідно до об'єктивних закономірностей мозкової діяльності, забезпечує персоналізацію навчання, диференціацію освітнього середовища. Врахування закономірностей навчання мозку дозволяє підвищити ефективність освітніх технологій. На нашу думку, неможливо навчити дітей мистецтву консервативними методами без урахування законів нейропедагогіки.

Основна характеристика концепції музичного виховання К. Орфа полягає в акценті на творчості та розвитку творчих здібностей дітей [19]. На нашу думку, поєднання Орф-підходу та нейропедагогіки дозволить не тільки розвивати творчі здібності учнів, а й підвищить ефективність навчання дитини музичному мистецтву в цілому.

Важливо, що Орф-підхід дозволяє дітям розвивати креативність через різні форми діяльності, включаючи імпровізацію, наслідування та гру. Гра розглядається в Орф Шульверк як провідний вид діяльності та завдяки їй розвиваються пізнавальні процеси та комунікативні навички в учнів. Почуття спонтанності та свободи, прагнення до самовираження, задоволення від процесу діяльності є спільними для гри та створення художнього твору.

Метою статті є дослідження особливостей застосування Орф-підходу в навчанні дітей музиці в контексті нейропедагогіки, що включає такі завдання: опрацювати першоджерела з Орф-підходу і нейропедагогіки та обґрунтувати відповідність принципів Орф-педагогіки принципам мозок-орієнтованому навчанню.

Розвиток сучасних комп'ютерних технологій вплинув на активний розвиток нейронаук, зокрема, таких напрямів як нейропсихологія, нейропедагогіка та нейродидактика (табл. 1). Нейропедагогіка або мозок-орієнтоване навчання (brain-based learning), відносно нещодавно розроблена галузь теорії освіти, яка має на меті пов'язати процедури викладання та навчання з психічним станом мозку, що розвивається. Філософія, що лежить в основі цього нового підходу, спрямована на те, щоб адаптувати методи навчання до дитячого мозку замість адаптації дітей до навчальної програми (W.Gruhn, F.H. Rauscher [11]).

Хоча нейронаука не може вказувати викладачам, чого і як навчати, педагоги повинні знати деяку базову інформацію, наприклад, що мозок має власну систему винагороди (дофамінергічні гормони), яка сприяє збереженню знань і здібностей (M. Spitzer [22]), і що зовнішнє та внутрішнє винагородження, доповнене трохи стресовими емоціями, забезпечує відповідний принцип для мозок-орієнтовного навчання, тоді як простий стрес і соціально-емоційна депривація можуть впливати на спричинені стресом синаптичні зміни (W.Gruhn, F.H. Rauscher [11]).

Нейродидактика прагне створити стратегію мозок-орієнтовного навчання. Вчені (W.Gruhn, F.H. Rauscher [11]) визначають загальні аспекти мозок-орієнтовного навчання, зокрема:

- підтримуюча функція системи винагороди, яка відповідає мозку та включається, коли досвід кращий або сильніший, ніж очікувалося, і протилежна функція стресу;

- важливість пластичності мозку, що залежить від досвіду і впливу певних типів стимуляції середовища (наприклад, музичні інструкції);

- функція комплементарних цілісних переживань, у яких різні сенсорні модальності взаємодіють одна з одною (наприклад, те, що людина переживає на слух, може бути відкалібровано тим, що вона бачить або відчуває) і генерують втілене значення (embodied meaning);

- важливий вплив дій, що повторюються на розвиток психічних уявлень і їх розвиваючу диференціацію.

На думку дослідників, якщо вчителі знають про нейронні механізми навчання, їхній розум відкритий для нових механізмів навчання, що дозволяє їм адаптувати своє навчання до психічного стану дітей. З моменту впровадження віртуальних форматів електронного навчання ми повинні використовувати всі доступні ресурси, які дають нам чітке уявлення про внутрішню структуру навчання. Тут нейробіологічні та нейрофізіологічні дослідження можуть допомогти пролити світло на розумові процеси та функціонування нейронів мозку, що розвивається, щоб зрозуміти ті структури, які лежать в основі навчання (W.Gruhn, F.H. Rauscher [11]).

Також розуміння тонкощів роботи мозку допомагає усвідомити важливість інтеграції всіх частин мозку. Щоб навчитися чогось, спочатку необхідно мати чуттєвий досвід, потім розмірковувати та встановлювати зв'язки між тим, що засвоюємо та вже опанували, діяти на основі досвіду. Важливу роль відіграє пластичність, тобто потенціал нейронних мереж адаптуватися до умов навколишнього середовища та сприйнятих подраз-

Таблиця 1

Наукові напрями, визначення та їх представники

Науковий напрям (концепція)	Визначення	Представники
Нейропсихологія	Галузь психологічної науки на межі психології, медицини (нейрохірургії та неврології) та фізіології, що вивчає мозкові механізми вищих психічних функцій на матеріалі локальних уражень мозку. Предметом нейропсихології є зв'язок вищих психічних функцій і поведінки зі структурами головного мозку.	B. Kolb, I.Q. Wishaw [17]
Нейропедагогіка	Сфера досліджень входить до сфери педагогіки та нейробіології. Її теоретичні основи ґрунтуються на історії, філософії та епістемології цих дисциплін.	T.J. Carew, S.H. Magsamen [8]
Нейродидактика	Мозкова стратегія навчання (brain-based learning strategy). Її мета полягає в тому, щоб адаптувати методи викладання та навчання до психічного стану дітей замість узгодження дітей з навчальною програмою.	U. Herrmann [16]

ників, щоб виконувати певні завдання найбільш економічним і прийнятним способом. Нейропластичність має бути одним із основних принципів навчання. Altenmuller [5] зазначає, що музикування є ефективним та сильним стимулом пластичних змін у центральній нервовій системі.

Мозок потребує зворотного зв'язку, щоб вчитися на досвіді. Без нього учень не може вчитися, зростати та розвиватися. Ефективний зворотний зв'язок має бути позитивним, своєчасним, частим, контрольованим учнем і описовим, а не просто загальним. Також він має бути мультимодальним, щоб охопити всі форми та стилі навчання. Наприклад, зворотний зв'язок може бути виражений позитивними словами вчителя чи однолітка; представлений у вигляді малюнків, схем або фотографій; виражений у посмішці або прямому зоровому контакті. Внутрішня винагорода за досягнення, а також вдячність учителів і однокласників є багатого більш значущими, ніж зовнішні стимули у вигляді частувань і кубків (Gilbert [10]).

Саме тому музичні заняття мають бути позитивними та радісними, а також змістовними та мати певну складність. Радість викликає секрецію гормону серотоніну, хімічної речовини, яка підвищує самоповагу. Коли учні емоційно залучені до процесу навчання, вони не тільки хочуть повернутися до уроку, але при цьому дізнаються більше та довше запам'ятовують. Негативний, стресовий досвід є контрпродуктивним у будь-якому навчальному середовищі. Він може викликати секрецію гормону кортизолу, надлишок якого може пошкодити клітини мозку. Тому варто давати учням час на розмірковування над своїми почуттями, думками та досвідом.

Gilbert [10] зазначає, що учні, які створюють і відтворюють власний досвід навчання, є більш залученими; вони зберігають інформацію довше, ніж діти, яких «годує» інформацією. Найкращий спосіб навчитися – це знайти власне рішення або навчити іншу людину. Наш мозок має зрозуміти матеріал, перш ніж ми зможемо пояснити цей матеріал комусь іншому. Дозвольте учням взяти на себе відповідальність за власне навчання через вибір, навчання однолітків і вирішення проблем.

Зазначимо, що синоптичні зв'язки в мозку утворюються завдяки новизні. Ці нові утворення потім жорстко з'єднуються шляхом повторення. Необхідно враховувати, що занадто багато новизни призводить до плутанини та розчарування, а забагато повторень призводить до нудьги. Знаходження балансу між новизною та повторенням важливе для ефективного навчання. Використання мультисенсорного підходу включає такі дії: «чути», «бачити», «сказати» і «зробити», що дозволяє більш повно сприйняти новий матеріал.

Важливо також враховувати дані, відповідно дослідженням К. Braun, J. Vock J. [7], щодо склад-

нощів навчального матеріалу. Так, занадто велика винагорода або надто просте навчальне завдання є «нудним» для мозку та робить його «лінивим», як це можна бачити на прикладі дітей з високим інтелектом, які часто не демонструють найкращих результатів у звичайних школах. Так само постійний страх критики та приниження з боку вчителя та однокласників, нескінченна низка переживань, що призводять до постійного рівня стресу, також значно погіршують навчання учнів. Крім того, навчання забарвлене негативними емоціями шкодить успішності та може спричинити блокаду формування пам'яті та активне забування. У довгостроковій перспективі такі несприятливі умови навчання можуть хронічно завдавати шкоди розвитку мозку в тому сенсі, що він поступово втрачає свою вроджену цікавість і «звикання» до навчання і, зрештою, здається.

Сучасна нейронаука також намагається дати відповідь на питання як мозок опановує музику та вчиться грі на музичному інструменті. E. Altenmuller, G. McPherson [5] стверджують, що створення музики є одним із найскладніших завдань для центральної нервової системи людини, оскільки передбачає точне виконання дуже швидких і, у багатьох випадках, надзвичайно складних фізичних рухів, які повинні координуватися безперервним зворотним зв'язком від слухового аналізатора.

Zaidel [24] зазначає, що у музикантів активуються широко розташовані структури мозку і жодного єдиного «музичного центру» досі не виявлено. Так, скроневі частки головного мозку переважно беруть участь у сприйнятті музики, а лобові частки — у музичній продукції та експресії. Також існує певна «спеціалізація» між півкулями: ліва півкуля спеціалізується на сприйнятті часу та ритму, права півкуля — на сприйнятті висоти та тембру. Моторні навички найкраще автоматизуються шляхом незліченних повторень, тоді як навички слуху зазвичай удосконалюються завдяки широкому спектру прослуховування. Обидва типи навичок не представлені в ізолюваних областях мозку, а радше залежать від численних зв'язків і взаємодій, встановлених під час навчання всередині та між різними регіонами мозку.

J.W. Flohr, C. Trevarthen [9] дійшли висновку, що співати або виконувати інструментальну музику означає розвивати як тіло, так і мозок. Музична освіта досягається особистими зусиллями, спрямованими на те, щоб дії тіла були ефективними та викликали задоволення, щоб принести користь життєво важливим емоційним регуляціям свідомого, навмисного «я».

Важливість часу, витраченого на навчання, і потреба в практиці для досягнення високого рівня музичного досвіду свідчить про те, що учні повинні бути високо мотивовані. Багато досліджень зосереджено на мотивації. Музична мотивація

є складною і залежить від взаємодії між факторами навколишнього середовища (культурними, інституційними, сімейними, освітніми) та внутрішніми факторами (когнітивні функції та афекти), які посилюють або знижують мотивацію (Hallam [12]).

Концепція метапізнання є важливою для загального та музичного навчання. Метапізнання дозволяє учням зрозуміти зв'язок між конкретними стратегіями, які вони використовують для розвитку навичок, і їхнім прогресом у розвитку цих навичок. Завдяки такому усвідомленню учні можуть адаптувати стратегії, які допомагають розвитку їхніх навичок, адаптовані до власних індивідуальних потреб у навчанні (Zimmerman [25]). Використання таких стратегій часто пов'язане з вищими рівнями мотиваційних змінних, таких як компетентність (McPherson, McCormic [18]).

Зазначимо, що метапізнання має складну структуру, що включає метакогнітивне знання або знання про те, як людина навчається, які стратегії доступні та ефективні в навчанні або виконанні завдання, а також про те, коли і як слід думати про ці процеси. Метапізнання також включає моніторинг (тобто усвідомлення того, чого людина навчилася) і контроль (планування, вибір і оцінка) стратегій навчання (Pintrich [20]). Метакогнітивність є особливо продуктивною, коли вона пов'язана зі стратегіями ефективної практики, оскільки включає в себе поєднання різних компонентів, включаючи когнітивне усвідомлення, декларативні та процедурні знання та планування, виконання та оцінку власних дій і думок.

Підкреслимо, що нейронаука прагне створити стратегію навчання на основі знань про мозок. Її мета полягає в тому, щоб адаптувати методи викладання та навчання до психічного стану дітей замість узгодження дітей з навчальною програмою. Важливо враховувати загальні аспекти мозок-орієнтованого навчання (W. Gruhn, F.H. Rauscher [11]), зокрема:

- підтримуюча функція системи винагороди, специфічної для мозку;
- важливість пластичності, що залежить від досвіду і впливу конкретних типів стимуляції середовища на пластичність мозку;
- функція комплементарного цілісного досвіду, в якому різні сенсорні модальності взаємодіють одна з одною та породжують втілений сенс;
- важливий вплив повторюваних дій на розвиток психічних уявлень і їх розвиваючу диференціацію.

Щоб навчати дітей музиці, важливо розуміти складну схему лімбічної системи, яка показує, що для того, щоб щось навчитися та запам'ятати, має бути сенсорний вхід, особистий емоційний зв'язок і рух. Емоції та вивільнення нейромедіаторів, які вони викликають, тісно переплетені з когнітивною функцією (Hannford [13]). Щоб навчитися, ми

повинні спочатку мати чуттєвий досвід, потім розмірковувати та встановлювати зв'язки. Повністю функціонуюче тіло створює повністю функціонуючий мозок (Gilbert [10]). Крім того, мозок потребує зворотного зв'язку, щоб вчитися на досвіді. Без нього учень не може вчитися, рости і розвиватися. Всебічний зворотний зв'язок має бути позитивним, своєчасним, частим, контрольованим учнем і описовим, а не просто загальним.

Розуміння нейропсихологічних особливостей навчання дитини музиці допомагає проаналізувати Орф-підхід до музичного виховання дитини. Так, опанування основ елементарного музичування згідно концепції К. Орфа надає вчителю унікальну можливість у навчальному процесі, яка дозволяє:

- розвивати індивідуальність учня, його здатність до імпровізації, уміння фантазувати, по-своєму бачити і чути навколишній світ;
- використовувати гру як провідний метод музичного розвитку;
- звернути увагу на емоційний світ дітей, їх здатність до співпереживання;
- розвивати навички спілкування та співпраці в групі дітей;
- тренувати різні види уваги, чітку та швидку реакцію, уміння слухати, активно сприймати інформацію.

Забезпечують і сприяють налагодженню творчого педагогічного процесу креативні форми навчання. На жаль, на практиці без засвоєння спеціальних форм креативності педагогічний процес перетворюється на розважання дітей, яке подається під виглядом «вільної творчості». Лише чітке розуміння як основних принципів Орф-підходу, так і креативних навичок, які необхідно формувати у дітей, дозволить досягти цілей музичної освіти, а також забезпечить їх розвиток у цілому.

Щоб зрозуміти, як концепція музичного виховання К. Орфа враховує особливості розвитку мозку дитини та специфіку її навчання, необхідно проаналізувати її основні принципи. Так, W. Hartmann [14], намагаючись дати визначення концепції, ставить процес в центр навчання, а не результат. Саме процес дозволяє реалізувати головну мету музичного виховання згідно концепції К. Орфа – активну та творчу участь учнів в ньому.

W. Hartmann виділив такі принципи Орф-підходу (Hartmann [15, с.8]):

1. Дитиноцентрованість. У центрі концепції є особистість (дитина, учень). Прагнення Карла Орфа полягає в тому, щоб учні відчули себе творчими особистостями. Метою Орф Шульверку є не вивчення музики та музичної теорії, а знаходження власного музичного самовираження. Щоб зрозуміти музичне мистецтво учні мають створювати власну музику.

Порівняння мозок-орієнтованого навчання та Орф-підходу

Мозок-орієнтоване навчання	Орф-підхід
Мозок є складною адаптивною системою: він може виконувати кілька завдань одночасно	Інтеграція співу, гри на музичних інструментах, руху
Мозок є соціальним мозком: учні краще навчаються, коли займаються інтерактивною діяльністю	Групове навчання, різні види спілкування всередині групи
Пошук сенсу є вродженим – те, що має значення засвоюється краще	Пошук власного сенсу навчання через творчість і самореалізацію
Емоції мають вирішальне значення для навчання	Музика – це мова емоцій; вираження власних емоцій за допомогою музики дозволяє дитині краще вчитися
Мозок одночасно сприймає та створює і частини і ціле	Здатність досягнути частину і ціле через гру в оркестрі, розуміння музичних елементів і створення музичних творів
Навчання завжди включає свідомі та підсвідомі процеси	Навчання як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях за принципом від практики до теорії
Навчання є розвиваючим	Навчання музики через розвиток музичних здібностей дитини
Кожен мозок організований унікальним чином	Індивідуальний підхід до кожної дитини

2. Орієнтація на соціальну складову навчання. Так, групова робота – це соціальна форма навчання, яка найкраще відповідає ідеям Орф Шульверку. Кожен вчиться у всіх; слід ретельно уникати суперництва та тенденцій до змагання між учнями. У групі можливі різні форми вираження мистецької взаємодії (танець, спів і розмова) між учасниками.

3. Опора на синкретичність музичного мистецтва. «Елементарна музика є не лише музикою, а утворює єдність з рухом, танцем і мовою. Це музика, яку людина створює сама, в якій бере участь не як слухач, а як учасник» [19, с. 144]. Тому, коли ми говоримо про елементарну музику в Орф Шульверк, завжди розуміємо, що спів, танець, гра на інструментах є рівноправними, взаємодоповнюючими формами творчого самовираження.

4. Прояв творчості через імпровізацію та композицію. Музикування має виникати з імпровізації, а учень повинен мати можливість творити на усіх етапах навчання.

5. Робота над процесом і продуктом для досягнення художнього результату. Освітній шлях (процес) і мистецькі результати (продукт) та їх взаємодія – відповідно до рівня та здібностей учнів – не можуть бути відокремлені одне від одного.

6. Ансамблеве музикування на орф-інструментах. Основною метою Карла Орфа було те, щоб діти могли виражати через гру на музичних інструментах, спів та танець.

7. Універсальність Орф Шульверк завдяки використанню в усіх сферах музичної та танцювальної освіти, у терапевтичній роботі та інклюзивній педагогіці [21, с. 220].

Таким чином, визначимо найбільш суттєві переваги Орф-підходу в навчанні дітей. На нашу думку, цей підхід втілює ідеї мозок-орієнтованого навчання. Адже дитина навчається найкраще тоді, коли уроки дозволяють мозку найефективніше обробляти інформацію, створювати нові нейронні

зв'язки та надійно зберігати нейронні шаблони Wang C. [23].

Пропонуємо наше узагальнене порівняння Орф-підходу та мозок-орієнтованого навчання (табл. 2).

Висновки. Дослідження дозволило виокремити наступні результати: Орф-підхід вважається провідним підходом, особливо на початковому етапі навчання музики. В його основу покладено такі педагогічні принципи як: дитиноцентризм; орієнтація на соціальну взаємодію та спілкування; відпрацювання вивченого матеріалу; креативність як основна домінанта навчання; спрямованість на розвиток артистичності. Ці принципи забезпечують універсальність методу (можливість використання як в плані навчання, так і в плані терапії) (від навчання до терапії).

Для навчання дітей музиці важливо розуміти особливості мозок-орієнтованого навчання. Так, для того, щоб щось вивчити і запам'ятати, необхідно використовувати сенсорне введення інформації, і повинен бути особистий емоційний зв'язок з цією інформацією. Процес навчання проходить послідовні етапи навчання: спочатку дитина повинна отримати чуттєвий досвід, потім обміркувати його, а потім встановити зв'язки. Мозок також потребує зворотного зв'язку, щоб вчитися на досвіді. Існує тісний зв'язок між емоціями, думками та результатами навчання. Тому заняття музикою мають бути продуктивними, змістовними та захоплюючими.

Оскільки успіх впровадження Орф-підходу залежить від компетентності та креативності вчителя, перший етап впровадження методики в Україні потребує спеціальної підготовки вчителів нового покоління та розвитку їх креативності. Вони повинні розуміти, що неможливо розвивати креативність дитини нетворчими методами, використовуючи тільки традиційні методи. Саме цей вектор є перспективним напрямом дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Орф-педагогіка: Сучасні виміри впровадження: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. 17-18 лютого 2018 р., м. Київ (Україна). / за заг. ред. К.В. Завалко. Бориспіль : ФОР Кузьмичова, 2018.
2. Орф-підхід у розвитку креативності: шляхи інтеграції у сучасну мистецьку освіту: зб. матеріалів II Міжн. наук.-практ. конференції. 17 березня 2019 р., м. Київ. / за заг. ред. К.В. Завалко. Чернігів: «Десна», 2019.
3. Завалко К. Впровадження Орф-підходу в процес навчання гри дітей на музичному інструменті : зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції. 9 лютого 2020 року, м. Чернігів (Україна) / за заг. ред. К.В. Завалко. Чернігів : ПАТ «ПВК «Десна», 2020. С. 4-7.
4. Завалко К.В. Основи Орф-педагогіки: навчально-методичний посібник / К.В. Завалко, С.В. Фір. Черкаси : ЦНП, 2013. 162 с.
5. Altenmuller E., McPherson G. (2008). Motor learning and instrumental training. Gruhn W., Rauscher F. (2008). Neuroscience in Music Pedagogy. Nova Biomedical Books, New York], pp. 121-143.
6. Altenmuller, E. (2006). Neurosciences in Dialogue with Music and Dance Pedagogy – Concerning the Neuronal Effects of Learning Music. In Dialogue. Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts. Orff-Schulwerk Symposium, Salzburg, 2006. P. 172-190.
7. Braun K. & Bock J. Born to Learn: Early Learning Optimizes Brain Function [Gruhn W., Rauscher F. (2008). Neuroscience in Music Pedagogy. Nova Biomedical Books, New York]. P. 27-51
8. Carew, T. J., Magsamen S. H. (2010). Neuroscience and education: An ideal partnership for producing evidence-based solutions to guide 21st century learning, „Neuron”, 67(5), pp. 685–688.
9. Flohr J.W., Trevarthen C. (2008). Music learning in childhood—Early developmentsof a musical brain and body. In W. Gruhn, & F. Rauscher (Eds.), *Neurosciences inmusic pedagogy* (pp. 53-99). Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.
10. Gilbert, A. (2006) Brain-Compatible Dance Education. (1st ed.). Human Kinetics.
11. Gruhn W., Rauscher F. (2008). Neuroscience in Music Pedagogy. Nova Biomedical Books, New York], pp. 121-143.
12. Hallam, S. (2002), Musical motivation: Toward a model synthesizing the research, Music Education Research, 4 (2), pp. 225-244.
13. Hannford, C., (1995) Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head. Arlington, VA: Great Ocean Publishers.
14. Hartmann W. (2021). Looking at the roots: A Guide to Understanding Orff Schulwerk. Pentatonic Press.
15. Hartmann, W., Haselbach B. (2019). The Principles of Orff Schulwerk. *The Orff Echo*, 52(1), 8-12.
16. Herrmann, U. (Ed.). (2006). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.
17. Kolb, B., & Wishaw, I.Q. (2003). *Fundamentals of Human Neuropsychology* (5th edition). Freeman.
18. McPherson, G.E. and McCormic, J. (2006), Self-efficacy and music performance, *Psychology of Music*, 34 (3), pp. 322-236.
19. Orff, C. (2011/1964). Orff-Schulwerk: Past & Future. In B. Haselbach (Ed.), *Text on Theory and Practice of Orff-Schulwerk: Basic text from the Years 1932-2010* (pp.134-156). Mainz: Schott.
20. Pintrich, P.R. (2002), The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing, *Theory into Practice*, 41 (4), pp. 219-225.
21. Regner, H. (2011/1984). “Music für Kinder – Music for Children – Music pour Enfants,” Comments on the Adoption and Adaptation of Orff-Schulwerk in Other Countries. In B. Haselbach (Ed.), *Text on Theory and Practice of Orff-Schulwerk: Basic text from the Years 1932-2010* (pp.134-156). Mainz: Schott
22. Spitzer, M. (2006) Das Gehirn. Eine Gebrauchsanleitung. Reinbeck; Rowolht.
23. Wang C. (2013). Why Orff Schulwerk? *Orff Schulwerk Reflection and Direction. Proceedings of the Symposium. Global Connection in Orff Schulwerk: Reflection from Kentucky. 2013. GIA Publication.* P. 1-11.
24. Zaidel D.W. (2005). Neuropsychology of Art: Neurological, cognitive, and evolutionary perspectives. London and New York : Psychology Press.
25. Zimmerman, B.J. (1998), Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective, *Educational Psychologist*, 33 (2/3), pp. 73-86.

ВПЛИВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ДИРИГЕНТА ХОРУ

THE INFLUENCE OF HUMANITARIAN DISCIPLINES ON THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE CHOIR CONDUCTOR

У статті розглядаються роль та можливості гуманітарних дисциплін у процесі формування професійної компетентності майбутнього диригента хору. Автором розкривається специфіка гуманітарного пізнання, особливості методології гуманітарних дисциплін та їх вплив на процес формування професійної компетентності майбутніх диригентів хору. Розглядається компетентнісний підхід як орієнтир на кінцевий результат навчання, в основі якого лежить можливість змістити акценти в освітньому процесі зі здобуттям певної сукупності знань на здатність виконувати певні функції, використовуючи ці знання, на розвиток особистості. Висвітлюється сутність поняття "професійна компетентність" у музичній педагогіці, що передбачає безперервно удосконалюваний вид фахової реалізації особистості, для якої характерний творчо-інноваційний рівень аналітичних, інтерпретаційних, вербальних, мануальних та організаційних дій у процесі диригентсько-педагогічної, хормейстерсько-репетиційної та концертно-просвітницької діяльності. Обґрунтовується доцільність впровадження методологічних підходів у навчально-виховний процес з фахової магістерської підготовки хорових диригентів, визначена цілісна система певних методологічних підходів – гуманізація та гуманітаризація освітньо-професійних програм та механізми їх практичної реалізації з урахуванням специфіки хормейстерсько-викладацької діяльності, а саме; збільшення вибіркового дисциплінарного творчого характеру. У статті аргументуються переваги запропонованої системи, яка базується на засадах загальнопедагогічних принципів: професійної доцільності, природовідповідності, цілісності, гуманізації, демократизації та культуродоцільності. Зазначається, що запропонована система фахової диригентсько-хорової підготовки майбутніх диригентів хору може розглядатися як інноваційна концепція диригентсько-хорової педагогіки.

Ключові слова: гуманітарні дисципліни, вища музична освіта, професійна компетентність, підготовка майбутніх диригентів хору.

The article examines the role and possibilities of humanitarian disciplines in the process of forming the professional competence of the future choir conductor. The author reveals the specifics of humanitarian knowledge, the peculiarities of the methodology of humanitarian disciplines and their influence on the process of forming the professional competence of future choir conductors. The competence approach is considered as a reference point for the final result of training, which is based on the possibility of shifting the emphasis in the educational process with the acquisition of a certain set of knowledge to the ability to perform certain functions, using this knowledge, to the development of the individual. The essence of the concept of "professional competence" in musical pedagogy is highlighted, which implies a continuously improved type of professional realization of an individual, which is characterized by a creative and innovative level of analytical, interpretive, verbal, manual and organizational actions in the process of conducting-pedagogical, choirmaster-rehearsal and concert-educational activities activity. The expediency of introducing methodological approaches into the educational and educational process for professional master's training of choral conductors is substantiated, a complete system of certain methodological approaches is defined – humanization and humanization of educational and professional programs and mechanisms of their practical implementation, taking into account the specifics of choirmaster-teaching activities, namely; an increase in elective disciplines of a creative nature. The article argues the advantages of the proposed system, which is based on the principles of general pedagogical principles: professional expediency, naturalness, integrity, humanization, democratization, and cultural expediency. It is noted that the proposed system of professional conducting and choral training of future choir conductors can be considered as an innovative concept of conducting and choral pedagogy.

Key words: humanitarian disciplines, higher musical education, professional competence, training of future choir conductors.

УДК 378.22:784
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.16>

Камінська М.М.,
доцент,
доцент кафедри музикознавства
та хорового мистецтва
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми. Прогресивні інтеграційні процеси у світі в освітній та інформаційній сфері, пошук нових шляхів формування особистості сучасного фахівця, здатного орієнтуватися у полікультурному світі, активно реалізовувати свій творчий потенціал у професійної діяльності, перш за все вимагає професійної компетентності майбутнього фахівця. Важлива роль у формуванні професійної компетентності, а це гармонійно розвинена особистості, яка добре володіє гуманітарними аспектами своєї професійної діяльності, приділяється саме гуманітарним дисциплі-

нам. Головне завдання освіти сьогодні – навчити молодь творчо і плідно взаємодіяти із суспільством і в такий спосіб досягати статусу повноправних і компетентних громадян, послідовно та поетапно створювати умови для набуття студентами необхідних компетентностей.

Диригентська професія багатогранна, тому вимагає комплексного підходу до формування у студентів диригентських навичок і умінь, що передбачає широке використання різних методів навчання: вербальних, наочних, практичних, репродуктивних, проблемних.

Поняття «компетентність» на теперішній час співвідноситься з метою та результатом сучасної професійної освіти, яка стала не лише актуальною теоретичною проблемою, а й предметом розробок відповідних норм та вимог до освітньо-професійних програм. Компетентнісний підхід повинен бути більш орієнтованим на кінцевий результат навчання, в основі якого лежить можливість змістити акценти в освітньому процесі зі здобуття певної сукупності знань на здатність виконувати певні функції, використовуючи ці знання, на розвиток особистості, яка зможе вирішити дану проблему.

О. Олексюк зазначає, що «...сучасна наука намагається переосмислити мозаїку підходів до педагогічного процесу як соціокультурного феномена. Багатовимірність і нескінченна складність сучасного педагогічного процесу вимагає переходу до принципово нової парадигми мислення» [3, с.11], з чим ми повністю погоджуємося.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблематика професійної майстерності у сфері музичного виконавства та педагогіки різносторонньо відображений у дослідженнях українських науковців, таких як: В. Білоус, В. Гусака, М. Давидова, А. Козир, П. Ковалика, А. Мартинюка, Т. Пляченко, А. Растригіної, О. Рудницької, Н. Селезневої та багатьох інших. Ключові поняття, вимоги інтегрованих і спеціальних компетентностей особистості активно обговорюється у педагогічній науці, у працях Н. Попович, А. Растригіна, Я. Сверлюк та інших. Надалі проблематикою та головним завданням сучасної вищої мистецької освіти є виявлення якісних характеристик фахового музичного мислення у формуванні професійної компетентності майбутніх диригентів хору.

Метою статті є розкриття впливу гуманітарних дисциплін на формування професійної компетентності майбутнього диригента хору.

Виклад основного матеріалу. На теперішній час важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, але й всебічно обізнаним, компетентним, володіти не лише певними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для творчої професійної діяльності, а й уміти реалізувати їх у своїй роботі. Формування професійної компетентності майбутнього диригента хору є неодмінною складовою фахівця, яка проявляється у високому рівні інтелектуального розвитку, психологічній зрілості, готовності до альтернативного виконання творчих завдань високого рівня складності, що забезпечує успіх та продуктивний стабільний результат фахової діяльності особистості у певній професійній галузі.

Проблема підготовки студентів мистецьких спеціалізацій, зокрема на основі особистісно орієнтованого підходу, є на сьогодні провідною і потребує опрацювання таких технологій, які б підвищили ефективність формування особистісних якостей

студентів, тобто тих якостей, що є логічним результатом навчання. Це передбачає вивчення наступних аспектів проблеми: обґрунтування основних напрямків розвитку культури особистості засобами диригентсько-хорового мистецтва в умовах професійної освіти; розробка критеріїв педагогічної діагностики ефективності застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки. Відповідно до зазначених напрямків ми робимо спробу розробити методику застосування особистісно орієнтованих технологій навчання як основу розвитку індивідуальних якостей студентів [8, с. 5].

У своїй науковій праці А. Растригіна наголошує, що «комплекс фахових компетенцій, що отримується студентом в процесі вивчення хорового диригування, забезпечує якість його професійної підготовленості й складає основу професіоналізму» [5, с. 11]. Зацікавленість науковців до професії вчителя музики звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки майбутнього фахівця, на накопичену сучасною школою палітру освітніх технологій, напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з колективом у цілому. На сьогоднішній день ідея особистісно-орієнтованої педагогічної музичної освіти активно прогресує. Актуальність проблеми посилюється у зв'язку з тим, що в рамках концептуальних підходів здійснюються спроби створення умов персоніфікації спеціальної підготовки майбутніх фахівців-музикантів.

Основним завданням формуванню професійної компетентності майбутнього диригента хору шляхом вивчення гуманітарних дисциплін є перевірка умов забезпечення наступності змісту педагогічної освіти на основі розвитку особистості майбутнього диригента. З цієї метою досліджувався вплив таких системних факторів та провідних принципів: принцип єдності фундаменталізації та професіоналізації, принцип культуроформуючого змістового узагальнення, технології діяльної організації педагогічної освіти. Принцип єдності фундаменталізації та професіоналізації означає одночасне використання системної логіки представлених знань як щодо постійного «ядра» змісту освіти та професійно-педагогічних завдань як мінлива «оболонка»; принцип культуроформуючого змістового узагальнення показує головний напрям у розташуванні навчального матеріалу – від абстрактного до конкретного; принцип діяльного підходу означає розвиток педагогічної діяльності через окремі її компоненти та дії у кожній дидактичній одиниці змісту музичної педагогічної освіти. Особливе місце відведено структуруванню навчального матеріалу на основі принципу змістового узагальнення, єдності фундаменталізації та професіоналізації відповідно до логікою сходження від абстрактного до конкретного.

В. Ягупов, В. Свистун розглядають фахову компетентність диригента-хормейстера як складне, інтегральне, динамічне за своєю структурою утворення, яке може модифікувати відповідно до змісту і рівня освіти [7, с. 6].

Гуманітарні дисципліни є засобом розвитку особистості, основою формування ключових компетенцій. Від ступеня формування ключових компетенцій майбутнього фахівця залежать творчі розв'язання суспільних та економічних проблем.

Гуманітарні дисципліни мають величезний спектр форм і методів пізнавальної діяльності, необхідних для формування професійної мобільності майбутнього диригента хору. Особливість гуманітарних наук у тому, що методи, прийоми та форми навчання, що зустрічаються в них, не просто мають право на існування, але і є природною необхідністю навчального процесу, а нові методи, що з'являються, не виключають, не підміняють, не витісняють, а лише доповнюють існуючі. Серед методів навчання, які застосовуються під час вивчення гуманітарних дисциплін, найбільш актуальними для процесу формування професійної мобільності є такі: діалогічний, дослідницький, програмований, а також методи дискусії та гри. При відборі змісту необхідно враховувати наступні фактори: соціокультурне оточення студентів (етнічний і конфесійний склад, настанови й упередження, що панують в оточенні; індивідуальні інтереси студентів до проблеми полікультурного суспільства та окремих соціокультурних груп); етнічні й соціально-економічні особливості регіону; соціокультурне становище в регіоні, країні, світі (процеси зближення країн, етнічних і конфесійних груп, розвиток конфліктів та їх причини, культурну експансію й формування націоналізму тощо); методологічні, методичні й особистісні можливості викладачів.

Базова мета підготовки за спеціальністю «Музичне мистецтво»: «...підготовка високопрофесійних фахівців, які володіють навичками концертно-виконавської, композиторської, диригентської, музикознавчої, дослідницької, педагогічної, звукорежисерської, менеджерської діяльності у сфері музичного мистецтва» [4, с. 3], де власне наголошується «високопрофесійних фахівців», а це досягається саме за допомогою гуманітарної складової освітньо-професійних програм. У музиканта будь-якої музичної спеціалізації осягнення художнього твору відбувається одночасно з репетиційним процесом, на відміну від диригента, у якого досить довгий шлях роботи з партитурою до зустрічі з хором колективом. Хорова партитура – це не просто схема чи літературний текст, а сама музика, яка повинна ожити у владних рухах виконавця.

Вплив гуманітарних дисциплін має вплив і на музичну культуру, що є частиною художньої культури даного суспільства в певний конкретно-

історичний момент його розвитку і являє собою "сукупність накопичених суспільством цінностей музичного мистецтва, а також діяльність людей і відповідних установ з виробництва, збереження, розподілу й споживання цих цінностей.

На думку О. Козій, формування професійних навичок майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає: розвиток художньо-образного мислення студентів, інтерес та готовність до публічного виконання хорових творів із колективом; здійснення вокально-хорової діяльності в комплексі теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, а також володіння методикою розучування музичних творів із хором колективом. Знання різнопланового вокально-хорового репертуару та професійне володіння диригентсько-хоровою технікою, вміння розвивати образно-емоційний зміст твору, відчуття музичної фактури та вміння цілісно відчувати драматургію твору, самостійна робота над ним тощо [1, с. 67]. У формуванні диригентів-хормейстерів, прищепленні їм диригентсько-хормейстерських навичок і вмінь, насамперед, варто враховувати два основних взаємопов'язаних напрямки: диригентсько-виконавський і хормейстерський (навчання навичок, способів і прийомів репетиційної роботи з хором).

У Концепціях роботи кафедр хорового диригування вищих музичних закладів освіти у формуванні спеціальних (фахових) компетентностей виокремлюється: здатність використовувати професійні знання, навички у процесі виконавської та музично-педагогічної діяльності; здатність розвивати власну співацьку культуру та здійснювати диригентсько-хорову діяльність, розуміти основні шляхи інтерпретації художнього образу; здатність збирати, аналізувати, синтезувати інформацію та застосовувати її в процесі практичної діяльності, розвивати почуття художньої форми, логіки музичної композиції різних епох, напрямів, жанрів, стилів; здатність застосовувати сучасні технології і методики навчання, вміння організувати пошукову, науково-дослідницьку діяльність, здатність використовувати широкий спектр міждисциплінарних зв'язків; здатність усвідомлювати художньо-естетичну, арттерапевтичну природу музичного мистецтва; вміння організувати факультативну художньо-естетичну діяльність; здатність свідомо поєднувати інновації з усталеними вітчизняними та світовими традиціями музичного мистецтва тощо.

Ми погоджуємося з думкою професора А. В. Козир: «Діяльність професіонала-майстра визначає: професійна спрямованість, індивідуально-творчий характер, оптимальність у виборі засобів. Процес оволодіння основами майстерності передбачає чітке уявлення мети кожного конкретного заняття, оптимальне визначення завдань, творчий пошук ефективних шляхів,

форм, методів та засобів їх вирішення. При цьому важливим є чітке визначення співвідношення основної мети діяльності з постійним вирішенням конкретних технічних завдань» [2, с. 29]. Підтвердженням цього є твердження О. Рудницької, що навчання і виховання відрізняються одне від одного змістом якостей, які розвиваються у педагогічному процесі: «У процесі навчання переважає розвиток розумових якостей (логічність і гнучкість мислення, пам'ять, допитливість, ерудиція і т. д.), а у процесі виховання – якостей, котрі пов'язані зі сферою почуттів (трудових, моральних, естетичних, художніх, фізичних)» [6, с. 20].

Висновки. Отже, безпосереднім, дієвим та результативним методом формування професійної компетентності майбутнього диригента хору, впровадження методів розв'язання музичних задач є вивчення гуманітарних дисциплін, які формують становлення умінь самостійного осмислення та художньої інтерпретації музичних творів, розвитку творчо-пізнавальної самостійності, індивідуальних характеристик і типів фахового музичного мислення майбутніх диригентів хору. Більш розширений спектр вивчення гуманітарних дисциплін (із додаванням вибірко-вих дисциплін творчого характеру) слугує ключовою складовою у фаховій підготовці майбутнього диригенту хору у мистецьких вищих навчальних закладах та набуває важливого значення та становить основу професійної компетентності майбутніх фахівців у музичній галузі. Подальші наукові розвідки у цьому напрямку ми вбачаємо у більш детальному вивченні окремих методоло-

гічних підходів в організації навчально-виховного процесу з підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Козій О. Методика формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : монографія. Умань. 2016. 160 с.
2. Козир А. Професійна майстерність вчителя музики: структура та зміст. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: «Педагогіка». Вип. 1. Тернопіль : ТНПУ, 2005. С. 28–35.
3. Олексюк О. Музична педагогіка. Київ, 2013. 248 с.
4. Пляченко Т. Системно-синергетичні особливості оркестрово-ансамблевої підготовки майбутнього вчителя музики. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. № 1-2. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. С. 138–142.
5. Растригіна А. Формування фахових компетенцій у класі хорового диригування як основа професіоналізму майбутнього педагога музиканта. *Молодь і ринок*. № 10 (93), 2012. С. 11–14.
6. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. К., 2002. 269 с.
7. Ягупов В., Свистун В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні психологічні науки та соціальна робота»*. 2007. Т. 71. С. 3-8.
8. Цюряк І. О., Особистісний підхід у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики. Методичні рекомендації. Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир. 2008 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8310/1/8.pdf>

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНІСТЮ У ДІАЛОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

ASSESSMENT CRITERIA OF FORMATION OF ENGLISH STRATEGIC COMPETENCE IN ORAL COMMUNICATION BY FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

У статті наголошено, що у сучасному світі все більше постає проблема затребуваності у фахівцях різних галузей, які на високому рівні володіють професійно орієнтованою іноземною мовою. Актуальним і важливим є пошук ефективних шляхів оптимізації навчального процесу, особливо у немовних закладах вищої освіти, одним із яких, на нашу думку, є формування іншомовної навчально-стратегічної діяльності. Виявлено, що вимоги щодо іншомовної практичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи є достатньо високим, особливо до володіння англійською мовою діалогічним спілкуванням. З огляду на це, нами зроблено спробу визначити критерії оцінювання рівня сформованості англійської навчально-стратегічної діяльності у діалогічному спілкуванні майбутніх учителів початкової школи. Беручи до уваги результати проведеного Ю.П. Гудимою теоретичного дослідження та на основі наших наукових доробок виділено 14 критеріїв. Нами було виділено 4 групи критеріїв. Критерії групи I призначені для вимірювання наявності загальних показників ДС, що притаманні ДС як усномовленню продукту взагалі: відповідність комунікативної ситуації, мовна коректність висловлювання, темп мовлення, обсяг висловлювання. Критерії групи II вимірювали показники, притаманні саме ДС: різноманітність ужитих видів ДС, специфічні для ДС лінгвістичні засоби (мовленнєві кліше, еліпси, прості речення, слова-заповнювачі пауз, стягнені форми), наявність ініціативних реплік. Критерії групи III оцінювали коректне розуміння / використання невербальних засобів спілкування, властивих ДС: коректне розуміння / використання кінесичних елементів спілкування, коректне розуміння / використання проксемічних елементів спілкування, коректне розуміння / використання такесичних елементів спілкування, адекватне використання фонації. Наведені критерії, на нашу думку, дозволять визначити рівень сформованості англійської іншомовної навчально-стратегічної діяльності в аспекті міжкультурного спілкування у майбутніх учителів початкової школи. Вимірювання рівня сформованості англійської навчально-стратегічної діяльності в аспекті міжкультурного спілкування за такими критеріями сприяє точному її оцінюванню.

Ключові слова: критерії оцінювання, навчально-стратегічна-компетентність, стратегії діалогічного спілкування, іноземна

мова, англійська мова, бакалавр, майбутні вчителі початкової школи.

The article emphasizes that in the modern world, the problem of demand for specialists in various fields, who possess a professionally oriented foreign language at a high level, is becoming more and more common. The search for effective ways to optimize the educational process, especially in non-language institutions of higher education, is relevant and important, one of which, in our opinion, is the formation of foreign language strategic competence. It was found that the requirements for foreign language practical training of future primary school teachers are quite high, especially for mastery of English oral communication. With this in mind, we have made an attempt to determine the criteria for evaluating the level of formation of English-language strategic competence in oral communication of future primary school teachers. Taking into account the results of the Y.P. Gudyima 14 criteria have been identified based on theoretical research and our scientific developments. We selected 4 groups of criteria. The criteria of group I are designed to measure the presence of general indicators of oral communication that are inherent in oral communication as an oral product in general: appropriateness of the communicative situation, linguistic correctness of utterance, pace of speech, volume of utterance. Group II criteria measured indicators specific to oral communication: the variety of used types of oral communication, linguistic tools specific to oral communication (speech clichés, ellipses, simple sentences, pause fillers, contracted forms), the presence of proactive cues. Group III criteria assessed the correct understanding/use of non-verbal means of communication characteristic of oral communication: correct understanding/use of kinesic elements of communication, correct understanding/use of proxemic elements of communication, correct understanding/use of taxemic elements of communication, adequate use of phonations. The given criteria, in our opinion, will allow us to determine the level of formation of English-language foreign language strategic competence in the aspect of intercultural communication among future primary school teachers. Measuring the level of formation of English-language strategic competence in the aspect of intercultural communication according to such criteria contributes to its accurate assessment.

Key words: assessment criteria, strategic competence, oral communication strategies, foreign language, English, bachelor, future primary school teachers.

УДК 371.134:371.686+811.111
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.17>

Конотоп О.С.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри мов і методики їх викладання
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми. У зв'язку із тим, що у сучасному світі стрімко зростає потреба у фахівцях, які на високому рівні володіють професійно орієнтованою іноземною мовою (ІМ), актуальним

і важливим є пошук ефективних шляхів оптимізації навчального процесу, особливо у немовних закладах вищої освіти (ЗВО), одним із яких, на нашу думку, є формування іншомовної навчально-

стратегічної діяльності (НСтК). Вимоги щодо іншомовної практичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи (ПШ) є достатньо високим, особливо до володіння англомовним діалогічним спілкуванням (ДС) [5; 6; 7; 10]. З огляду на це, вкрай важливим є визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості англомовної НСтК у ДС майбутніх учителів ПШ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням різних аспектів методики оцінювання рівня сформованості англомовної НСтК у ДС займалися багато науковців: Ю.П. Гудима, Ю.В. Батуріна, О.О. Галанова, М.С. Калініна, М.А. Скуріхін, Т.А. Толмачьова та ін. Методистами було вирішено широке коло наукових питань, які пов'язані із зазначеною проблемою.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте досліджено не всі аспекти, зокрема, незважаючи на проведені дослідження, методика оцінювання рівня сформованості англомовної НСтК у ДС потребує вдосконалення.

Метою статті є висвітлення критеріїв оцінювання рівня сформованості англомовної НСтК у ДС у майбутніх учителів ПШ.

Виклад основного матеріалу. Ю.П. Гудима визначає такі критерії оцінювання рівня сформованості іншомовної НСтК у процесі навчання ДС: 1. самоспостереження та самокорекція висловлювання власної думки та вміння компенсувати незнання мови; 2. розпізнавання та розрізнення прямих та непрямих стратегій; 3. індивідуальний вибір і застосування найбільш ефективних стратегій у ДС; 4. відповідність вживання стратегій до певної ситуації для досягнення комунікативної мети спілкування; 5. ініціативність комунікантів за допомогою комунікативних стратегій; 6. різноманітність використання мовленнєвих клішованих фраз для ефективного спілкування; 7. застосування стратегій під час ведення діалогів різних функціональних типів [4, с. 178-179].

Беручи до уваги результати проведеного Ю.П. Гудимою теоретичного дослідження та на основі наших наукових доробок виділяємо 14 критеріїв.

Нами було виділено 4 групи критеріїв. Критерії групи I призначені для вимірювання наявності загальних показників ДС, що притаманні ДС як усномовленнєвому продукту взагалі: відповідність комунікативної ситуації, мовна коректність висловлювання, темп мовлення, обсяг висловлювання [10].

Критерії групи II вимірювали показники, притаманні саме ДС: різноманітність ужитих видів ДС, специфічні для ДС лінгвістичні засоби (мовленнєві кліше, еліпси, прості речення, слова-заповнювачі пауз, стягнені форми), наявність ініціативних реплік [10]. Критерії групи III оцінювали коректне розуміння / використання невербальних засобів

спілкування, властивих ДС: коректне розуміння / використання кінесичних елементів спілкування, коректне розуміння / використання проксемичних елементів спілкування, коректне розуміння / використання такесичних елементів спілкування, адекватне використання фонацій [10]. Критерії групи IV оцінювали коректне розуміння/ використання стратегій ДС: 1) самоспостереження та самокорекція висловлювання власної думки та вміння компенсувати незнання мови; 2) розпізнавання та розрізнення прямих та непрямих стратегій; 3. індивідуальний вибір і застосування найбільш ефективних стратегій у ДС. Розглянемо кожну з визначених нами груп критеріїв.

Група I. Загальні критерії оцінювання усномовленнєвого продукту. Одним із головних критеріїв оцінки ДС студентів був критерій *відповідності мовленнєвого висловлювання запропонованій комунікативній ситуації*. Цей критерій дає можливість оцінити, наскільки вдало студенти вміють брати участь у ДС, адаптуватися до комунікативної ситуації та адекватно реагувати під час змін у перебігу розмови, використовуючи відповідні мовленнєві засоби спілкування. Ступінь відповідності висловлювання комунікативній ситуації доцільно вимірювати кількістю реплік діалогу студента, спрямованих на реалізацію поставленого комунікативного завдання. Для цього визначався коефіцієнт відповідності ситуації (Квс), який вираховувався за формулою: $K_{вс} = \frac{C1}{C}$, де C1 – кількість фраз, що забезпечують відповідність ситуації, C – загальна кількість фраз [12, с. 126].

Другим критерієм оцінювання мовленнєвого висловлювання студента була його *мовна коректність висловлювання*, під якою розуміємо фонетичну, лексичну і граматичну правильність діалогічного мовлення (за стандартами носіїв британського варіанта англійської мови); адекватність вжитих мовних засобів нормі і узусу англійського мовлення. Коефіцієнт мовної коректності висловлювання підраховувався за формулою: $K_{мк} = \frac{Mк1}{Mк}$, де Mк – кількість правильних висловлювань (висловлювання = просте речення), Mк – загальна кількість речень [12, с. 127].

Наступним критерієм оцінювання був *темп мовлення*. Ми підраховували загальний темп мовлення кожного окремого студента – кількість складів в одну хвилину говоріння, включаючи довжину різного роду пауз в інтервалах між словами і фразами. Вирішуючи питання про визначення темпу мовлення, ми спиралися на дані Б. А. Бенедиктова [2], які були переведені в склади В. С. Пашук: повільний темп мовлення – 104 скл. / хв., середній – 130 скл. / хв., швидкий – 161,2 скл. / хв. [12, с. 127]. Середній темп розглядався як задовільний.

Обсяг висловлювання вимірювався кількістю простих поширених речень. Наприклад: / at a

cinema director and I'd like to propose you one good actress for... (2 простих речення).

Група II. Специфічні критерії оцінювання ДС. Одним із специфічних критеріїв, за яким ми оцінювали мовлення студентів, було *використання різних видів ДЄ*, характерних для діалогу-переконавання, діалогу-обміну інформацією, діалогу-поради, діалогу-обміну враженнями, діалогу-дискусії.

Під час аналізу мовлення студентів ми спиралися на дослідження Н. І. Бичкової, яка відокремила 54 типи ДЄ з англійських автентичних художніх фільмів і п'єс у звукозапису на базі десяти аспектів: аспекти першого ступеня: 1) запит інформації, 2) повідомлення інформації, 3) спонукання до дії, 4) емоційне висловлювання, 5) етикетне висловлювання; до аспектів другого ступеня віднесено: 1) перепитування, 2) підхоплення, 3) уточнення, 4) повтор, 5) перебивання [3, с. 115].

Важливим критерієм цієї групи є *наявність необхідних специфічних для ДС лінгвістичних засобів*: мовленнєвих кліше, еліпсів, простих речень, слів-заповнювачів пауз, стягнених форм.

Ще одним критерієм є *наявність ініціативних реплік* у ДС студента. Під час комунікації обидва співрозмовники мають можливість проявити ініціативність, яка полягає у тому, що співрозмовник першим починає розмову, запитує певну інформацію, пропонує допомогу, сумісні дії, повідомляє стимулюючу інформацію, перепитує та ін. [5, с. 105].

Група III. Критерії оцінювання невербальних засобів ДС, притаманних британській спільноті. Урахування невербальних показників ДС слід визначати за відеозаписом спілкування студентів, це дозволяє встановити основні параметри сформованості у студентів таких умінь. Одним із значущих критеріїв оцінювання цієї групи є *коректне розуміння / використання кінесичних засобів ДС*. За цим критерієм аналізувалася невербальна поведінка кожного комуніканта з точки зору коректності в ДС таких кінесичних засобів спілкування: жестів, міміки, погляду; вони оцінювалися відповідно до їх адекватності ситуації спілкування (наявність правильних, але неадекватних елементів не враховувалась). Коефіцієнт *коректне розуміння / використання кінесичних засобів ДС* ($K_{кз}$) підраховувався таким чином: $K_{кз} = \frac{K1}{K}$, де $K1$ – кількість вжитих невербальних засобів спілкування правильно і адекватно до комунікативної ситуації ДС, K – загальна кількість вжитих студентом невербальних засобів спілкування [1, с. 120].

Вибір критерію оцінювання *коректне розуміння / використання проксемічних засобів ДС* зумовлено його значенням для ДС з представниками англомовних країн, де правила проксемної поведінки – дотримання дистанції та вибір пози під час комунікації – суттєво відрізняються від правил, прийнятих в українській культурі.

Ще одним критерієм цієї групи є *коректне розуміння / використання такесичних засобів ДС*, правильна тактильна поведінка комуніканта (відсутність дотику).

Останнім критерієм оцінки невербальної поведінки студентів має бути *адекватне використання фонацій*. Цей критерій вимірював, наскільки правильно студенти вживали під час комунікації фонаційні явища англійської мови, які суттєво відрізняються від їхніх еквівалентів в українській мові та є властивими ДС.

Критерії групи IV оцінювали коректне розуміння/ використання стратегій ДС. Повністю підтримуючи думку Ю.П. Гудими щодо того, що оцінювання рівня сформованості НСтК у процесі навчання ДС, а саме непрямих стратегій є суб'єктивним, адже прослідкувати за використанням таких стратегій як метакогнітивних та афективних практично неможливо, то наші критерії базувалися здебільшого на комунікативних стратегіях [4, с. 184]. За цим критерієм аналізують вміння студента усвідомлювати власні помилки у спілкуванні та вживати різноманітні стратегії для їх уникнення та попередження. За допомогою цього критерію ми можемо оцінити вміння уникнення та попередження посилок, а також уміння знаходити шляхи переформовування думки без переривання спілкування [4].

Критерій *розпізнавання та розрізнення прямих та непрямих стратегій* полягає в умінні самостійно розрізнати прямі та непрямі стратегії в мовленні співрозмовника. Ознайомившись із різними дефініціями, такими як навчальні уміння, здатність, стратегії та із класифікацією стратегій, майбутні вчителі розширюють діапазон стратегій у результаті колективного обговорення та власних спостережень [4, с. 179].

З попереднім критерієм тісно пов'язаний критерій *індивідуальний вибір і застосування найбільш ефективних стратегій* у ДС, оскільки після ознайомлення зі стратегіями та їх класифікацією, ми маємо змогу оцінити вміння студентів застосовувати саме ті стратегії, які є найбільш ефективними у спілкуванні [4, с. 179].

Наведені вище критерії, на нашу думку, дозволять визначити рівень сформованості англомовної НСтК в аспекті міжкультурного спілкування у майбутніх учителів ПШ. Вимірювання рівня сформованості англомовної НСтК в аспекті міжкультурного спілкування за такими критеріями сприяє точному її оцінюванню.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баженова Н.Г. Методика обучения невербальным средствам общения в курсе французского языка: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02. М., 2000. 143 с.
2. Бенедиктов Б.А. Общие и темпоральные особенности устного перевода и владения языками : автореф. дис. на соискание наук. степени докт.

психол. наук.: спец. 10.104 «Общая психология». Л., 1972. 46 с.

3. Бичкова Н.І. Діалог в англійських автентичних художніх фільмах і п'єсах у звукозапису та навчання діалогічного мовлення. Мова і культура. К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2003. Т. 7, № 6. Культурологічний підхід до викладання мови і літератури. Мова сучасного мистецтва. С. 114-121.

4. Гудима Ю. П. Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)»; Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2018. 171 с.

5. Калинина Л.В. Использование звукозаписи при обучении диалогической устной речи в аудиторной работе на старшем этапе языкового вуза : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02. К., 1985. 197 с.

6. Конотоп О.С. Важливість іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті євроінтеграції. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23-24 квітня 2020 року, м. Чернігів) ; відп. ред. Н. О. Терентьева. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.В., 2020. С. 55-56.

7. Конотоп О.С. Вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 28. С. 57-61.

8. Конотоп О.С. Проблеми практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених* [Електронне видання] : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, аспірантів, докторантів, молод. учених, Харків, 14 трав. 2020 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди ; [редкол.: Ю.Д.Бойчук (голов. ред) та ін.]. Харків, 2020. С. 155-157.

9. Конотоп О.С. Цільовий рівень іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. № 1 (4), 2020. С. 52-64.

10. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 24 с.

11. Пащук В.С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02. К., 2002. 247 с.

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної спеціальної психопедагогіки, зокрема, формуванню соціальних компетентностей у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовано сутність поняття «соціальна компетентність молодшого школяра», узагальнено власне визначення його змісту й обґрунтовано структуру, ознаки та рівні сформованості соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку. Визначено рівні сформованості соціальної компетентності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями за допомогою методів: спостереження; бесіда, анкетування, тестування (діагностичні методики: компетентностей Г. Беспалової, соціальної компетентності молодших школярів К. Перелігіної та І. Фішман, методика Рене Жюля, адаптовані до нашої теми та категорії дітей); обробка та інтерпретація даних (оцінка, систематизація, узагальнення та опис отриманих результатів). Описано етапи дослідження відповідно до компонентів соціальної компетентності. Перший етап передбачав дослідження рівня сформованості у дітей з порушеннями інтелекту змістового компоненту. Метою цього етапу було визначення рівня соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту за змістовим компонентом. Другий етап передбачав вивчення рівня сформованості соціальної компетентності за ціннісно-мотиваційним показником. Третій етап дослідження полягав у виявленні рівня розвитку поведінкового критерію, що характеризується розвинутими навичками і способами соціально значущої діяльності; умінням спілкуватися і взаємодіяти у будь-якій діяльності; навичками емоційної саморегуляції; володінням засобами організації своєї поведінки. Результати проведення констатувального експерименту свідчать про недостатній рівень розвитку соціальної компетентності в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі. Виявлені рівні розвитку соціальної компетентності свідчать про необхідність розробки та впровадження комплексу заходів із розвитку соціальної компетентності молодших школярів цієї категорії.

Ключові слова: соціальна компетентність, молодші школярі, інтелектуальні порушення, рівень компетентності, змістовий

критерій, поведінковий критерій, ціннісно-мотиваційний критерій.

The article is devoted to the current problem of modern special psychopedagogy, in particular, the formation of social competences in younger schoolchildren with intellectual disabilities. The essence of the concept of "social competence of a younger schoolchild" has been analyzed, the actual definition of its content has been summarized, and the structure, signs and levels of formation of social competence of younger schoolchildren have been substantiated. The levels of formation of social competence among younger schoolchildren with intellectual disabilities have been determined using the following methods: observation; conversation, questionnaire, testing (diagnostic methods: competences of G. Bespalova, social competence of younger schoolchildren K. Perelighina and I. Fishman, methodology of René Gilles, adapted to our topic and category of children); data processing and interpretation (evaluation, systematization, generalization and description of the obtained results). The stages of research according to the components of social competence have been described. The first stage involved researching the level of formation of the content component in children with intellectual disabilities. The purpose of this stage was to determine the level of social competence of elementary school pupils with intellectual disabilities according to the content component. The second stage involved the study of the level of formation of social competence according to the value-motivational indicator. The third stage of the research consisted in identifying the level of development of the behavioral criterion, which is characterized by developed skills and methods of socially significant activity; the ability to communicate and interact in any activity; emotional self-regulation skills; possession of the means of organizing one's behavior. The results of the ascertainment experiment indicate an insufficient level of development of social competence in children of primary school age with intellectual disabilities in the educational process. The identified levels of social competence development indicate the need to develop and implement a set of measures to develop the social competence of younger schoolchildren of this category.

Key words: social competence, younger schoolchildren, intellectual disabilities, level of competence, content criterion, behavioral criterion, value-motivational criterion.

УДК 159.947

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.18>

Бугера Ю.Ю.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Чопік О.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Краківська О.А.,

студентка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта спеціалізації 016.02 олігофренопедагогіка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні однієї з актуальних проблем сучасної корекційної психопедагогіки виступає формування соціальних компетентностей як передумови ефективною взаємодії з оточуючим світом. Соціальна

компетентність є складовою соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями та тлумачиться як здатність особистості приймати, розуміти та виконувати різноманітні соціальні ролі, норми і правила.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні досить активними є дослідження, пов'язані з компетентнісним підходом в освітній галузі. Компетентнісний підхід є предметом наукових досліджень багатьох вчених, а саме: Н. Бібік, Л. Боголюбова, Т. Волобуєвої, Т. Воронової, І. Єрмакова, І. Зимньої, Н. Калініної, О. Лебедева, О. Локшиної, М. Лук'янова, М. Нікандрова, О. Пометун, Дж. Равена, Б. Рея, Р. Рогожнікова, Л. Сохань, О. Сухомлинської, І. Тараненка, А. Хуторського, С. Шишова та ін. У дослідженнях О. Галакової, М. Гончарової-Горянської, С. Данилейко, І. Зимньої, Л. Лепіхової, І. Маслової, О. Ніколаєску, В. Слот, О. Юрченко та ін. розкривається сутність поняття компетентнісного підходу в освіті, висвітлено шляхи та умови формування компетентностей школярів [1; 3; 4; 5; 10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В області корекційної психопедагогіки дослідниками відзначається недостатня готовність дітей з інтелектуальними порушеннями відповідати на запити інтегративного середовища однолітків і дорослих (Р. Аслаєва, О. Агавелян, Л. Баряєва, І. Бгажнокова, В. Варянен, А. Гаурілюс, Л. Даргевічене, А. Зарін, А. Закрепіна, Е. Капланська, А. Маллер, Н. Попова, Є. Резнікова, Г. Цікото, Л. Шипіцина та ін.). Багато авторів, серед яких К. Зарін, Л. Саралійская, А. Катаєва, С. Сорокоумова, Є. Стребелева та ін., описують у своїх роботах взаємини дітей з порушеннями інтелекту, виділяють специфіку цих відносин, визначають основні підходи і принципи, поетапну організацію роботи по їх формуванню в різних видах спільної дитячої діяльності. Проте питання про вплив різних чинників на розвиток і формування взаємин дітей з інтелектуальними порушеннями з однолітками в умовах освітнього середовища залишається недостатньо розкритим [2; 3; 4; 9; 12].

Метою нашого дослідження є аналіз сутності поняття «соціальна компетентність молодшого школяра», узагальнення визначення змісту та обґрунтування структури, ознак та рівнів сформованості соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Найважливішим етапом розвитку особистості, її соціалізації та формування соціальної компетентності вважається молодший шкільний вік. Виходячи з цього, навчально-виховний процес покликаний стати фактором розвитку особистості школяра. Безперервний розвиток в нових соціокультурних умовах та процес соціалізації дітей набуває принципового значення у педагогічній науці та практиці.

Аналіз праць, присвячених змісту соціальної компетентності, дозволяє дійти висновку, що поки не існує чіткої структури поняття «соціальна компетентність», коло складових соціальної компетентності в цілому зазначене, але конкретно

не визначене. Так, С. Бахтєєва та Л. Шабатура надають перевагу знанням і навичкам, а В. Слот, Х. Спанярд – поведінковим компонентам. Отже, різними авторами виокремлюються такі складові структури соціальної компетентності як знання, соціальні вміння і навички, особистісні характеристики [5; 11; 13].

Для якісної повноцінної характеристики соціальної компетентності необхідно мати чітке уявлення про критерії та показники її розвитку у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз літературних джерел щодо структури соціальної компетентності дозволив визначити критерії її розвитку. Зокрема, мотиваційний компонент, що полягає у готовності до діяльності та її соціальній спрямованості; змістовий – стосується обізнаності дітей про об'єкти соціальної дійсності; поведінковий – передбачає реалізацію соціально значимих дій. Названі компоненти включають комплекс соціальних установок та ціннісних орієнтацій особистості та визначаються як стрижневий фактор її соціальної поведінки [6; 11; 13].

Ціннісно-мотиваційний компонент соціальної компетентності характеризується рівнем сформованості соціальних інтересів молодших школярів з порушеннями інтелекту, наявністю або відсутністю у них внутрішньої і зовнішньої мотивації до спілкування, а також соціальної спрямованості діяльності, готовності до неї. Показниками є: ініціатива до соціально значущої діяльності, інтерес, емоційно-ціннісне ставлення до неї, наполегливість у подоланні труднощів.

Змістовий компонент соціальної компетентності передбачає наявність у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями знань про об'єкти соціальної дійсності. Зокрема, розкривається цей компонент наступними показниками: знання про правила комунікації, основні соціальні ролі, норми спілкування та взаємодії, суспільні закони, способи взаємодії людей у суспільстві, основи співпраці, спілкування з іншими та розв'язання конфліктних ситуацій, знання норм і правил, знання продуктивних способів взаємодії у діяльності, спілкуванні і поведінки в суспільстві; знання власних особистісних особливостей, сприяючих досягненню успіху.

Поведінковий компонент передбачає вміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміння емоційно налаштуватися на спілкування з іншими; продуктивно співпрацювати з однолітками у групі та команді, виконувати різні групові ролі; конструктивно розв'язувати конфлікти, брати на себе відповідальність.

Дослідження проводилось на базі Тернопільської спеціальної загальноосвітньої школи Тернопільської міської ради. У ньому взяло участь 12 дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.

Для визначення рівня сформованості соціальної компетентності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями нами було використано такі методи: спостереження, бесіда, анкетування, тестування (діагностичні методики: компетентностей Г. Беспалової, соціальної компетентності молодших школярів К. Перелигіної та І. Фішман, методика Рене Жилія, адаптовані до нашої теми та категорії дітей); обробка та інтерпретація даних (оцінка, систематизація, узагальнення та опис отриманих результатів).

Дослідження проводилось у три етапи відповідно до визначених компонентів соціальної компетентності. Перший етап передбачав дослідження рівня сформованості у дітей з порушеннями інтелекту змістового компоненту. Метою цього етапу було визначити рівень соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку з порушеннями

інтелекту за змістовим компонентом. На цьому етапі нами була використана адаптована методика діагностики компетентностей Г. Беспалової.

Опитувальник містив висловлювання, що стосувалися: прийняття суспільних норм, потреб, вимог соціуму, прагнення до його розуміння; усвідомлення необхідності розширення соціальних знань і умінь; адекватної оцінки і співвіднесення конкретних соціальних умов зі своїми можливостями для досягнення певного результату залежно від ситуації; здатності і готовності актуалізувати свій особистісний досвід щодо конкретних соціальних ситуацій; визначення і вибору можливих і найбільш ефективних способів діяльності, варіантів поведінки; готовності до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки в ситуації соціальної взаємодії; толерантності.

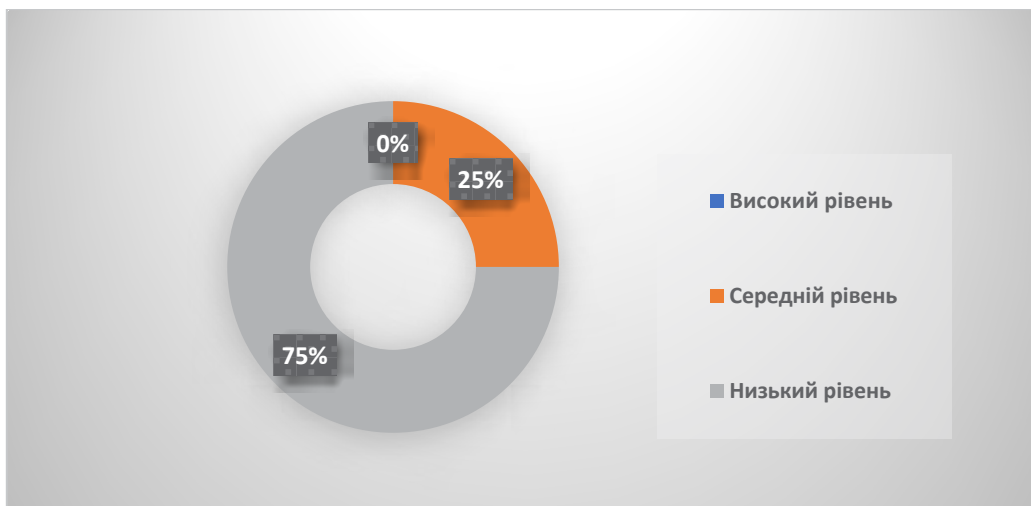


Рис. 1. Рівні розвитку соціальної компетентності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями за змістовим критерієм

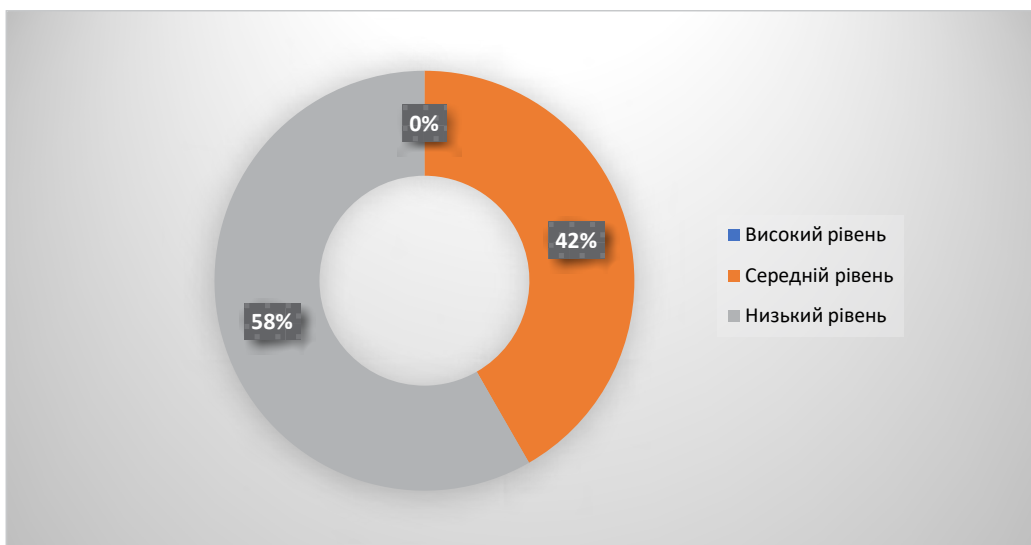


Рис. 2. Рівні розвитку соціальної компетентності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями за мотиваційно-ціннісним критерієм

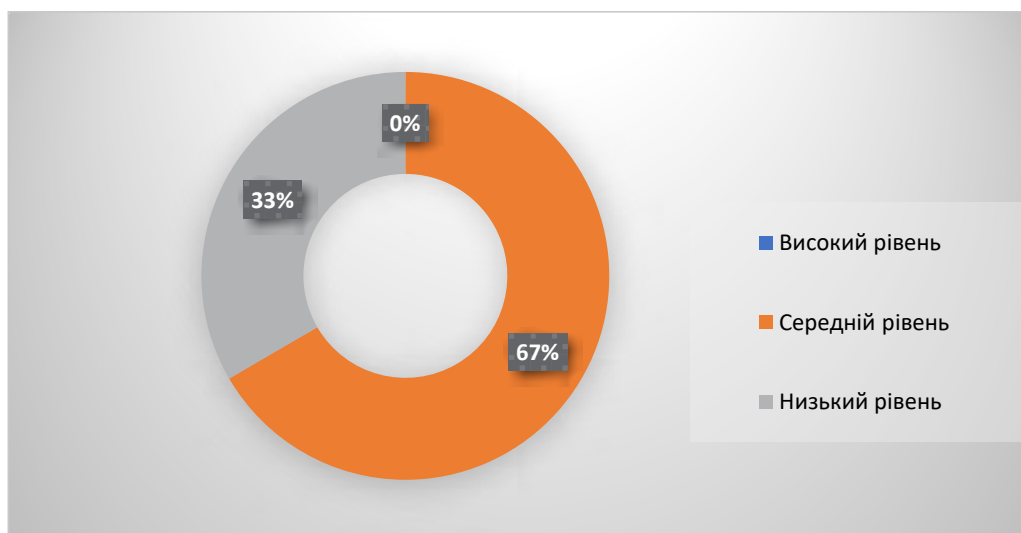


Рис. 3. Рівні розвитку соціальної компетентності молодших школярів за поведінковим критерієм

Результати опитування, узагальнені на діаграмі (рис. 1.), показують, що у переважній більшості дітей (75%) знання про навколишні об'єкти соціальної дійсності досить обмежені та неточні; діти погано знають норми та правила поведінки і норми спілкування в суспільстві, продуктивні способи взаємодії в діяльності і власні особистісні особливості. У 25% учнів знання про навколишні об'єкти соціальної дійсності у цілому правильні, але відмічається їх недостатня глибина та конкретність; у них недостатньо знань про норми та правила поведінки і спілкування в суспільстві, продуктивні способи взаємодії в діяльності і власні особистісні особливості. Ніхто з учнів не показав глибоких і стійких соціальних знань про об'єкти соціальної дійсності у формі понять, тобто високого рівня сформованості соціальної компетентності.

Другий етап передбачав вивчення рівня сформованості соціальної компетентності за ціннісно-мотиваційним показником. Метою цього етапу було виявити ініціативу до соціально значущої діяльності, інтереси, наполегливість у подоланні труднощів. Для реалізації завдань цього етапу було використано адаптовану методичку діагностики, розроблену К. Перелігіною та І. Фішман [5].

Результати дослідження узагальнено в діаграмі (рис. 2). 41,7% опитуваних виявили ситуативний інтерес до соціально значущої діяльності, у них слабо виражене емоційно-ціннісне ставлення до діяльності. У дітей проявляється недостатність прагнення до прояву себе в соціально схвалюваній діяльності і досягненні успіхів, недостатньо цінують творчість і недостатньо ціннісно ставляться до себе й іншої особистості. 58,3% дітей проявили низький рівень розвитку соціальної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм: у них спостерігався слабкий інтерес до соціально значущої діяльності або його повна відсутність (рис. 2).

Третій етап дослідження полягав у виявленні рівня розвитку поведінкового критерію, що характеризується розвинутими навичками і способами соціально значущої діяльності; умінням спілкуватися і взаємодіяти у будь-якій діяльності; навичками емоційної саморегуляції; володінням засобами організації своєї поведінки. Для дослідження розвитку соціальної компетентності за цим критерієм ми використовували педагогічне спостереження за учнями та методику Рене Жіля.

Метою педагогічного спостереження було виявити здатність молодших школярів з інтелектуальними порушеннями до взаємодії, самостійного використання соціально значущих знань, поведінки, що відповідає загальноприйнятим соціальним нормам.

Методика Рене Жіля спрямована на дослідження соціальної пристосованості дитини, сфери її міжособистісних відносин та їх особливостей, її сприйняття внутрішньосімейних стосунків, характеристик її поведінки.

Узагальнені на діаграмі результати (рис.3) показали, що 8 дітей (66,6%) не проявляють активність у навчальній та позанавчальній діяльності, у них слабо сформовані навички і способи соціально значущої діяльності, не розвинута здатність керувати емоціями в стресовій ситуації, вони не мають умінь конструктивної взаємодії з педагогом і однокласниками. 4 (33,4 %) учнів іноді проявляють активність у навчальній та позанавчальній діяльності, у них недостатньо сформовані навички і способи соціально значущої діяльності, певною мірою вони здатні керувати емоціями у стресовій ситуації, але не повною мірою володіють уміннями конструктивної взаємодії з педагогом і однокласниками. Зазначимо, що жоден учень не показав високого рівня розвитку соціальної компетентності за поведінковим критерієм.

Узагальнені результати діагностики рівня розвитку соціальної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелекту

Критерії	Рівень розвитку соціальної компетентності		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційно-ціннісний	8,3%	52%	42%
Змістовий	0	25%	75%
Поведінковий	0	67%	33%

Узагальнені результати діагностики за всіма критеріями відображені в таблиці 1.

Висновки. Таким чином, результати проведення констатувального експерименту свідчать про недостатній рівень розвитку соціальної компетентності в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі. Виявлені рівні розвитку соціальної компетентності свідчать про необхідність розробки та впровадження комплексу заходів із розвитку соціальної компетентності молодших школярів цієї категорії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Бех І. Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти. *Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 6. Ч. 1. С. 13–19.
- Вержиковська О.М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі : монографія. Кам'янець-Подільський : Видавництво Зволейко Д. Г., 2009. 228 с.
- Гаврилов О. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей : дис. ... канд. психол. наук. Ін-т дефектології АПН України. Київ, 1998. 185 с.
- Галецька Ю. В. Формування соціально-поведінкових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення : монографія. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. 229 с.
- Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7–8. С. 71–74.
- Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с.
- Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*. 2004. № 3. С. 87–102.
- Литвиненко С. А. Дитина і середовище: проблеми і суперечності соціалізації. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Вип. 2. С. 16–19.
- Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. *Олігофренопедагогіка: підручник*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
- Ніколаєску О. І. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів : наук.-метод. посіб. Черкаси : ОІПОПП, 2014. 76 с.
- Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. Вип. 50. С. 138–142.
- Островська К. О. Особливості соціальної компетентності у дітей з різним рівнем аутизму. *Практична психологія і соціальна робота*. 2013. № 5. С. 52–56.
- Юрченко О. Основи формування соціальної компетентності молодших школярів : практичний довідник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 250 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАЛУЧЕННЯ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INVOLVING PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AFTERSCHOOL EDUCATION

У статті представлено психолого-педагогічні умови залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до позашкільної освіти на стадіях адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Освітнє середовище закладу позашкільної освіти розглядається як система корекційного впливу на хід розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями шляхом створення спеціальних умов (просторово-предметних, психодидактичних, соціальних), що сприяють фізичному, соціальному та психічному розвитку вихованців, здобуттю ними первинних професійних знань, розширенню соціального досвіду через набуття додаткових знань, умінь і навичок соціальної взаємодії. Встановлено, що передувати основному етапу залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до позашкільної освіти має підготовча діагностична робота, в ході якої виявляються інтереси, здібності дитини, особливості фізичного розвитку та рівень сформованості профільних предметних компетентностей. На основному етапі має бути створено комплекс просторово-предметних, психодидактичних і соціальних середовищних умов. Просторово-предметні умови освітнього середовища мають бути уніфікованими і відповідати вимогам безпеки, зручності, ергономічності, дотримання балансу у візуальній стимуляції. Психодидактичні умови передбачають модифікацію навчальних програм, застосування охоронно-педагогічного режиму, поєднання теоретичних і практичних занять, групової та індивідуальної форм роботи, обов'язкове застосування екскурсій у навчальному процесі. Соціальні середовищні умови передбачають формування комунікативної компетентності в процесі взаємодії з соціальним оточенням; системного підходу до опанування, усвідомлення і дотримання суспільних норм; розширення сфери діяльності, спрямованість її змісту на реалізацію соціально значущих потреб особистості; розвиток соціально-нормативної поведінки. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці структурно-функціональної системи розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти.

Ключові слова: школярі з інтелектуальними порушеннями, позашкільна освіта, освітнє середовище, предметно-просторові, психодидактичні та соціальні умови освітнього середовища.

рові, психодидактичні та соціальні умови освітнього середовища.

The article presents the psychological and pedagogical conditions for the involvement of pupils with intellectual disabilities in afterschool education. The educational environment of afterschool education institution is considered as a system of corrective influence on the course of development and socialization of schoolchildren with intellectual disabilities by creating special conditions (spatial-subject, psycho-didactic, social) that contribute to the physical, social and mental development of pupils, their acquisition of primary professional knowledge, expansion social experience through the acquisition of additional knowledge, abilities and skills of social interaction. It has been established that the main stage of involving schoolchildren with intellectual disabilities in afterschool education should be preceded by preparatory diagnostic work, during which the interests, abilities of the child, peculiarities of physical development and the level of formation of profile subject competencies are revealed. At the main stage, a complex of spatial and subject, psycho-didactic and social environmental conditions should be created. Spatial and subject conditions of the educational environment must be unified and meet the requirements of safety, convenience, ergonomics, maintaining a balance in visual stimulation. Psychodidactic conditions provide for the modification of educational programs, the use of a security-pedagogical regime, a combination of theoretical and practical classes, group and individual forms of work, and the mandatory use of excursions in the educational process. Social environmental conditions provide for the formation of communicative competence in the process of interaction with the social environment; systematic approach to mastering, awareness and compliance with social norms; expanding the field of activity, focusing its content on the realization of socially significant needs of the individual; development of social and normative behavior. We see the prospects for further research in the development of a structural and functional system of development and socialization of schoolchildren with intellectual disabilities in creative associations of afterschool education.

Key words: pupils with intellectual disabilities, afterschool education, subject-spatial, psychodidactic and social conditions of the educational environment.

УДК 376-056.36:7.011
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.19>

Коваленко В.Є.,
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема гармонізації процесів соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями набуває сьогодні особливого значення. Це зумовлено тим, що: по-перше, наявність органічного дифузного ураження ЦНС призводить до виникнення системних порушень у таких таких

дітей: ретардації психічного розвитку, недоліків фізичного та ускладнень соціального розвитку; по-друге, повномасштабна війна Росії проти України призводить до виникнення у дітей з інтелектуальними порушеннями страху, розгубленості, тривоги та інших негативних психічних проявів. У такій ситуації особливого значення має залу-

чення школярів з інтелектуальними порушеннями до діяльності за інтересами в емоційно-сприятливому середовищі, де створені умови для переживання ними ситуації успіху. Таким середовищем є освітнє середовище закладу позашкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окремі питання впливу позашкільної освіти на процеси соціалізації та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями вивчали І. Доброскок, Гуанхай Цзен, В. Карнаухов, В. Коваленко, О. Литовченко, Е. Ман, І. Омельченко, В. Синьов, М. Супрун, Б. Прусс, В. Шевченко. Зокрема, О. Литовченко (2004) підкреслює, що ефективність процесу соціальної адаптації школярів в умовах закладу позашкільної освіти залежить від сукупності зовнішніх умов (сім'я, заклад загальної середньої освіти, соціальне дозвілля, заклад позашкільної освіти) та внутрішніх (самооцінки особистості, емоційного стану, вмінь суб'єкт-суб'єктної взаємодії, поведінки учня). Серед зовнішніх факторів процесу соціальної адаптації в умовах закладу позашкільної освіти виділяються: діяльність педагога; зміст, форми та методи навчання; організаційно-педагогічні умови навчання і виховання [5, с. 7]. В цьому аспекті Гуанхай Цзен (2022), проаналізувавши досвід роботи закладу позашкільної освіти Пінг Гоу Юань, зазначає, що успішна соціалізація осіб з особливими освітніми потребами в неформальній (позашкільній) освіті можлива при наявності комфортних середовищних умов закладу та кількісного складу групи від 10 до 20 осіб. Слухачам мають надаватися освітні, соціокультурні та соціально-побутові послуги [2]. О. Литовченко (2013) також зазначає, що створення сприятливих умов для здобуття позашкільної освіти і соціалізації дітей з особливими потребами доцільно розглядати як один із актуальних напрямів реалізації соціально-педагогічного потенціалу освітнього середовища закладів позашкільної освіти [7, с. 134].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, висвітлені аспекти не дають цілісного уявлення про психолого-педагогічні основи використання позашкільної освіти як фактора розвитку та соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, не забезпечений комплексний підхід, що узагальнює і систематизує наявний теоретичний і практичний потенціал при виявленні і реалізації психолого-педагогічних умов успішної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в системі позашкільної освіти на різних стадіях соціалізації (адаптації, індивідуалізації та інтеграції) та у сферах діяльності, спілкуванні та самосвідомості.

Мета статті. Охарактеризувати психолого-педагогічні умови залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до освітнього середовища закладу позашкільної освіти на стадіях адаптації, індивідуалізації та інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Розгляд психолого-педагогічних умов розпочнемо з визначення того, що ми будемо розуміти під поняттям «психолого-педагогічні умови» – це сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин, які впливають на процеси соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти.

Спираючись на дослідження В. Вербицького (2012); В. Коваленко (2014), розглядаємо освітнє середовище закладу позашкільної освіти як систему корекційного впливу на хід розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями шляхом створення спеціальних умов (просторово-предметних, психодидактичних, соціальних), що сприяють фізичному, соціальному та психічному розвитку вихованців, здобуттю ними первинних професійних знань, розширенню соціального досвіду через набуття додаткових знань, умінь і навичок соціальної взаємодії.

Разом з тим, проведене В. Коваленко теоретико-експериментальне дослідження доводить [3], що перед залученням школярів з інтелектуальними порушеннями до творчих об'єднань позашкільної освіти, має бути проведена підготовча діагностична робота. На значення проведення педагогічної стартової діагностики, спрямованої на виявлення обдарованості та підготовленості дітей у певній сфері, а також діагностиці психофізичних особливостей та можливих психологічних проблем наголошують у своїх дослідженнях також І. Доброскок та Е. Ман (2019) [11].

Підготовча діагностична робота передбачає:

1. Виявлення спрямованості інтересів і здібностей дітей з інтелектуальними порушеннями;
2. Виявлення особливостей фізичного розвитку дітей для встановлення можливих протипоказань до залучення до окремих напрямів позашкільної освіти за станом здоров'я (зокрема, туристсько-краєзнавчого та фізкультурно-спортивного).
3. Виявлення «стартового» рівня соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями для встановлення оптимальної моделі їх залучення до позашкільної освіти;
4. Встановлення «стартового» рівня розвитку предметних компетентностей, які відповідають спрямованості інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями для визначення характеру модифікацій та/або адаптацій освітнього середовища закладу позашкільної освіти. Так, при залученні дітей до художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти доцільно виявити особливості мистецької предметної компетентності; при залученні дітей до туристсько-краєзнавчого напрямку – виявити рівень розвитку фізичних якостей, предметні природознавчу та географічну компетентності; до фізкультурно-спортивного – встановити рівень фізичного розвитку та

особливості фізичних якостей; при залученні до еколого-натуралістичного напрямку позашкільної освіти – виявити особливості природознавчої та географічної компетентностей.

Подальше включення школярів з інтелектуальними порушеннями до позашкільної діяльності передбачає створення комплексу просторово-предметних, психодидактичних та соціальних умов, які сприяють гармонізації розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями. Зокрема Е. Ефтімію та К. Кінгтон (2017) встановлено, що успішність корекції розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями значною мірою залежить від урахування потреб дітей і відображення в середовищі засобів для їх задоволення через маркування та однорідний підхід [12]. Тож, уважаємо, що «просторово-предметні умови освітнього середовища характеризують не стільки сукупність, «колекцію» тих чи інших просторових і предметних «одиниць» (приміщень, меблів, приладів тощо), скільки спосіб їх функціонування в освітньому середовищі, яке надає суб'єктам комплекс різноманітних можливостей, провокуючи їх на вияв самостійності та вільної активності у різних видах діяльності, що є чинником і загальною закономірністю пізнавального розвитку» [3]. Незважаючи на те, що діти з інтелектуальними порушеннями можуть здобувати позашкільну освіту у закладах позашкільної освіти та інших соціальних інституціях, таких як: центри позашкільної освіти, палаци творчості; палаци культури, творчі об'єднання: гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі об'єднання на базі закладів загальної середньої (спеціальної) освіти; шкіль соціальної реабілітації тощо, просторово-предметні умови освітнього середовища мають бути уніфікованими і відповідати наступним вимогам:

- безпечність освітнього середовища, забезпечена на основі правил безпеки, принципів доступності та раціональності;
- зручність навчальних приміщень. Приміщення, де відбуваються заняття творчих об'єднань мають бути просторими для відпрацювання практичних навичок, їх слід розмішувати тільки на першому або другому поверхах будівлі;
- достатня освітленість. Кабінет повинен мати природне освітлення. Незалежно від розміщення вікон (збоку, зверху), в навчальних приміщеннях світло має падати на робочі місця зліва;
- ергономічність меблів. Навчальні меблі та обладнання приміщень мають відповідати віковим та морфофункціональним особливостям дітей, враховувати специфіку освітнього процесу. Заборонено використання лав і табуретів замість стільців;
- дотримання балансу у візуальній стимуляції та уникнення зайвого аудіального шуму. Стіни приміщення не можна перенавантажувати сенсорними стимулами, різноманітною наочністю,

адже дитині з інтелектуальними порушеннями властиві порушення сприймання, тобто в процесі засвоєння знань вона може втратити об'єкт сприймання. Занадто велика кількість наочних матеріалів у приміщенні створює у школярів з інтелектуальними порушеннями «сенсорне перенасичення». Добираючи наочність, варто подбати про те, щоб найбільше враження на учнів справляли суттєві риси та ознаки об'єкта, щоб другорядне не відволікало їх від основного.

Особливого значення набувають психодидактичні педагогічні умови освітнього середовища, такі як:

- модифікація навчальних програм. Добираючи зміст освіти, слід керуватися тим, що може засвоїти дитина певного віку з огляду на рівень розвитку її пізнавальних можливостей та фізичних сил. Тобто варто визначити, чому навчати, як навчати і що це дасть для корекції психофізичних порушень дитини, її розвитку і становлення як особистості;
 - застосування охоронно-педагогічного режиму, який полягає у дозуванні навантаження відповідно до індивідуальних особливостей темпів роботи та швидкості наростання втоми; чергуванні розумової та фізичної праці, простих і складних завдань; створенні умов для додаткового відпочинку у вигляді релаксації. Зміст освіти дітей з інтелектуальними порушеннями має відповідати психічним можливостям цих дітей. Застосовуються різноманітні засоби навчання: наочні посібники, картографічний та роздатковий матеріали, технічні засоби навчання;
 - поєднання теоретичних і практичних занять, групової та індивідуальної форм роботи. Тривалість занять обчислюється в академічних годинах (45 хв. – 1 академічна година) і визначається з урахуванням психофізичного розвитку вихованців та допустимого навантаження;
 - обов'язкове застосування екскурсій у навчальному процесі. Екскурсії та практичні заняття є обов'язковими та необхідними складовими корекційно-спрямованого освітнього процесу. Вони передбачають створення умов для наближення змісту тем заняття до реального життя. Необхідною умовою організації екскурсій і практичних занять на місцевості є дотримання санітарно-гігієнічних вимог та техніки безпеки.
- Разом із загальними умовами психодидактичного компоненту, які мають застосовуватися у навчально-виховній роботі зі школярами з інтелектуальними порушеннями на всіх етапах дотрудової соціалізації, варто зупинитись на специфічних психодидактичних умовах для стадій адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Так, на стадії адаптації особливого значення набуває забезпечення умов для «пробудження», накопичення сенсорного, емоційного, суспільного, інтелектуального досвіду як основи діяльності. Важ-

ливими моментами цього періоду є інформаційно насичений простір і спонукання, які б мотивували діяльність. Провідними механізмами тут є наслідування, імітація. Головне на цьому етапі – засвоєння технологічного досвіду та формування адаптивних можливостей у дитини.

На стадії індивідуалізації особливого значення набуває створення умов для вияву здібностей школярів, для їх демонстрації та «зовнішньої ситуації успіху», самореалізації та самоствердження. Позашкільна діяльність розглядається як джерело становлення Я-концепції в плані власних можливостей.

На стадії інтеграції зміст навчальних програм має створювати можливість для трансформації засвоєних знань, умінь і навичок. Важливою умовою успішності соціалізації дитини на цьому етапі є прийняття соціальною групою. У побудові змісту позашкільної освіти мають ураховуватися комплекс уже набутих знань, умінь і навичок, а також комплекс знань і умінь, необхідних для оволодіння професією, що відповідає здібностям та інтелектуальним можливостям цих дітей. Застосування засобів впливу на дитину з метою корекції рівня її домагань та розвиток окремих професійно важливих якостей у процесі професійного навчання. Вказану думку підтверджують дослідження Ю. Бистрової, В. Бондаря, А. Висоцької, Г. Дульнєва, К. Турчинської, С. Мирського, Г. Мерсіянової, які вказують, що при визначенні професійної спрямованості старшокласників з інтелектуальними порушеннями необхідно ураховувати індивідуально-типологічні особливості, їхні потенційні можливості (здібності, вміння, навички, знання) та загальний стан здоров'я.

Результати експериментального дослідження спрямованості інтересів В. Коваленко [4] і визначені психодідактичні умови є підґрунтям для здійснення модифікації навчальних програм початкового та основного рівнів художньо-естетичного («Кераміка»), туристсько-краєзнавчого («Юні туристи-краєзнавці»), фізкультурно-спортивного («Черлідінг») та еколого-натуралістичного напрямів позашкільної освіти («Юні рослини»).

Перейдемо до розгляду соціальних умов. Соціальні умови середовища позашкільної освіти характеризують систему соціальної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу, яка має бути спрямована на гармонізацію процесів соціалізації та розвитку вихованців творчих об'єднань, забезпечення емоційного благополуччя як дітей, так і їхніх батьків, і педагогів. А. Висоцька (2012) у цьому контексті зазначає, що розвиток соціальної та моральної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями формується через вплив на чуттєвий досвід і емоційну сферу, шляхом залучення дітей до сумісної діяльності в дитячому колективі, оскільки найважливішим джерелом збагачення емоційного досвіду є спілкування [1].

Стосовно дітей з інтелектуальними порушеннями, які потрапляють у середовище позашкільної освіти, педагогами закладу має здійснюватися корекційне соціальне виховання, спрямоване на формування соціально значущих якостей вихованців, необхідних для розвитку у них життєвої компетентності. Тож, загальними соціальними умовами освітнього середовища позашкільної освіти є: формування комунікативної компетентності в процесі взаємодії з соціальним оточенням (пізнання різноманітних міжособистісних стосунків, розвиток навичок конструктивної міжособистісної взаємодії); системного підходу до опанування, усвідомлення і дотримання суспільних норм; розширення сфери діяльності, спрямованість її змісту на реалізацію соціально значущих потреб особистості (задоволення потреби у спілкуванні, взаємодії, розкритті своїх можливостей, здібностей); розвиток соціально-нормативної поведінки.

Разом з тим, результати проведеного теоретичного аналізу робіт Г. Пустовіта (2012) [8], І. Татьянчикової (2014) [9] та О. Хохліної [10] та а також результати проведеного експериментального дослідження доводять, що зміст корекційного соціального виховання залежить від того, на якому етапі соціалізації перебуває дитина і який актуальний рівень соціалізованості має. Зокрема, на стадії адаптації молодші школярі опановують зміст програм початкового рівня позашкільної освіти і корекційне соціальне виховання має спрямовуватись на формування уявлень у дітей про соціальні моральні норми та емоційне ставлення до них, як до таких, що неухильно мають виконуватись. Предметом корекційного соціального виховання молодших школярів також має бути формування просоціальних цінностей, розвиток самоконтролю, поглиблення інтересів, зниження імпульсивності та агресивності та формування на цій основі соціально-нормативної поведінки. Зокрема, О. Литовченко підкреслює, що важливим на стадії адаптації є залучення дітей до соціально-корисної діяльності, сприяння подоланню їх невпевненості у своїх силах; формування позитивного ставлення до життя, праці, навчання; розширення кола спілкування та соціальних дій; установлення нових соціальних зв'язків, що сприяє формуванню соціально-нормативної поведінки [7]. Тож, зміст позашкільної освіти в цей період має пропедевтичне і загальне соціальне спрямування.

На стадії індивідуалізації корекційне соціальне виховання спрямовується на розвиток самосвідомості та адекватної самооцінки, розвиток стійких інтересів, формування моральних переконань, розвиток ціннісних орієнтацій у діяльності за інтересами, відповідно до індивідуально-психологічних особливостей і здібностей, гармонізація емоційного тла, розвиток комунікативних умінь і самоконтролю, соціально-нормативної поведінки, самостійності. На цьому етапі зміст позашкіль-

ної освіти має задовольняти потреби вихованців в індивідуалізації, формуванні знань, умінь і навичок за певним профілем корекційно-спрямованої навчально-виховної діяльності в творчих об'єднаннях позашкільної освіти.

На стадії інтеграції – особливого значення набуває розвиток соціальної активності, самостійності, здатності до конструктивної соціальної взаємодії, подальший розвиток моральних переконань, вироблення стійких інтересів до діяльності, підвищення ефективності професійно-трудової діяльності учнів, враховуючи і розвиваючи їх можливості та професійно важливі якості, підготовка школярів до особистісного і професійного самовизначення, самореалізації тощо.

Висновки. Таким чином, вплив позашкільної освіти можна визначити як комплекс просторово-предметних, психодидактичних, соціальних умов освітнього середовища закладу позашкільної освіти чи іншої соціальної інституції на базі якої здійснюється позашкільна освіта, що використовуються суб'єктами навчально-виховного процесу для розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями. Визначені просторово-предметні, психодидактичні та соціальні умови освітнього середовища закладу позашкільної освіти покладено в основу розробки структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах творчих об'єднань позашкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи) : методичні рекомендації. Київ, 2012. 112 с.
2. Гуанхай Цзен Організація дозвілля дорослих з особливими освітніми потребами в системі неформальної освіти КНР : дис. к-та педагог. наук : 011 Освітні, педагогічні науки / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди Харків, 2022. 225 с.
3. Коваленко В. Є. Психолого-педагогічні засади залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до туристсько-краєзнавчого напрямку позашкіль-

ної освіти. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2020. Вип. 55. С. 18–33.

4. Коваленко В. Є. Змістовна спрямованість інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх залучення до гурткової роботи. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Вип. 17. С. 142 – 152.

5. Литовченко О. В. Організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації учнів 5-9 класів у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2004. 19 с.

6. Литовченко О. В. Соціальне становлення особистості у позашкільних навчальних закладах як проблема соціально-педагогічної науки. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2010. Вип. 14, кн. 1. 648 с.

7. Литовченко О. В. Соціальна реабілітація дітей з особливими освітніми потребами як один з напрямів соціально-педагогічної діяльності позашкільних навчальних закладів. *Практична психологія і соціальна робота*. 2013. Вип. 1. С. 53 – 57.

8. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект : монографія. Миколаїв : Вид-во МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. 316 с.

9. Татьяначикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Слав'янськ, 2014. 195 с.

10. Хохліна О. П. Психологічний зміст соціалізації дитини в освітньому закладі. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства : монографія колективна. Київ: Альфа-ПІК, 2019. С. 86–96.

11. Dobroskok I. Errant Man: The Importance of Cosmological Models in Culture. *Philosophy and Cosmology*. 2019. Vol. 23. P. 90–97. <https://doi.org/10.29202/phil-cosm/23/8>

12. Efthymiou E. & Kington A. The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. *Cogent Education*,. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1304015>

13. Kovalenko V., Syniov V., Peretiaha L., & Halii, A. The current state of involvement of children with special educational needs in out-of-school education in Ukraine. *Amazonia Investiga*. 2021. Vol. 10(42). P. 31-42. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.42.06.4>

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

CRITERIA FOR ASSESSING READING SKILLS IN YOUNGER STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

У статті розкрито специфіку прояву читацьких навичок учнів початкових класів з розладами аутистичного спектру. Авторами наголошено, що у вивченні розладів аутистичного спектру виокремилось дві тенденції: психологічна, в якій переважають дослідження емоційних та поведінкових характеристик, та дидактично-методична, що акцентує увагу на специфіці організації навчальної діяльності. У цьому контексті важливим є синергетичне поєднання обох аспектів для аналізу розвитку окремих навичок, в тому числі навичок читання. Мета цієї статті – акцентувати увагу на особливостях оцінювання і, згодом, навчання дітей з розладами аутистичного спектру, які мають обмежені навички вербальної комунікації та знаходяться на ранніх стадіях опанування читацьких навичок. Одразу визначимося, що метою навчання читанню є вміння читати з розумінням. Розуміння прочитаного буде розглядатися як процес побудови уявного представлення тексту читачем. На початкових стадіях опанування читацьких навичок даний процес можна представити продуктом двох конструкцій – розпізнаванням слів та розумінням їхнього значення, причому обидві конструкції є критично важливими для успішного читання. Читання розглянуто як одну з базових компетенцій, що забезпечує доступ до освітнього, професійного та соціального досвіду людини та виступає основою соціалізації. Виокремлено особливості пізнавальної діяльності та поведінки дітей з розладами аутистичного спектру, які необхідно враховувати при організації процесу навчання та оцінювання його ефективності, а саме: стереотипність, педантизм, ригідність мислення, підвищену тривожність та сенсорну чутливість, труднощі зі встановленням комунікаційних контактів з оточуючими, нерідко обдарованість в окремих галузях знань. Усвідомлення та розуміння специфічних особливостей, що характеризують дітей з розладами аутистичного спектру, є першим і ключовим етапом у процесі включення їх у середовище однолітків, однак ймовірність наявності тих чи інших характерних для РАС рис не свідчить про те, що повний комплекс цих проблем дійсно закладений у кожній дитині з аутистичними розладами. Окреслено коло прийомів та методик для підвищення ефективності процесу оцінки рівня навичок читання у дітей з розладами аутистичного спектру.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру (РАС), ригідність мислення, освітні труднощі.

The article reveals the specifics of the manifestation of reading skills of primary school students with autism spectrum disorders. The authors note that there are two trends in the study of autism spectrum disorders: psychological, which is dominated by the study of emotional and behavioral characteristics, and didactic and methodological, which focuses on the specifics of the organization of educational activities. In this context, it is important to synergistically combine both aspects to analyze the development of individual skills, including reading skills. The purpose of this article is to focus on the peculiarities of assessing and, subsequently, teaching children with autism spectrum disorders who have limited verbal communication skills and are in the early stages of mastering reading skills. Let's define right away that the goal of teaching reading is the ability to read with understanding. Reading comprehension will be considered as a process of building an imaginary representation of the text by the reader. In the initial stages of reading acquisition, this process can be represented as the product of two constructs - word recognition and comprehension, both of which are critical to successful reading. Reading is considered as one of the basic competencies that provides access to educational, professional and social experience and is the basis of socialization. The peculiarities of cognitive activity and behavior of children with autism spectrum disorders, which should be taken into account when organizing the learning process and evaluating its effectiveness, namely: stereotyping, pedantry, rigidity of thinking, increased anxiety and sensory sensitivity, difficulties in establishing communication contacts with others, often giftedness in certain areas of knowledge, are highlighted. Awareness and understanding of the specific features that characterize children with autism spectrum disorders is the first and key stage in the process of including them in the peer environment, but the probability of the presence of certain features characteristic of ASD does not indicate that the full range of these problems is really inherent in every child with autism. the range of techniques and methods to improve the efficiency of the process of assessing the level of reading skills in children with autism spectrum disorders is outlined.

Key words: autism spectrum disorders (ASD), rigidity of thinking, educational difficulties.

УДК 159.922.762
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.20>

Кучеренко Є.Ю.,
аспірантка кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Дмитрієва І.В.,
докт. пед. наук, професор, завідувач кафедри технології корекційної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Постановка проблеми. Процес включення дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) у систему шкільного навчання може бути успішним та сприяти їхньому всебічному розвитку. Різноманітні стратегії інклюзії, що застосовуються у сучасному освітньому процесі, дають змогу побудувати процес інклюзивної освіти на основі індивідуальних здібностей та можливостей кожної

дитини, враховуючи дефіцити розвитку та характерні риси РАС. Рівень підтримки та характер психолого-педагогічного супроводу повинні враховувати ступені прояву діагностичних симптомів і тип освітніх труднощів у означеній категорії дітей й поступово удосконалюватися у процесі організації навчально-розвиткового вектору інклюзивного освітнього середовища. Діти з розладами

аутистичного спектру характеризуються специфічним видом розладів мовлення та комунікації, наявністю постійних труднощів у сфері соціальної взаємодії, наявністю повторюваних моделей поведінки та інтересів, а також іншими супутніми ускладненнями, які мають істотний вплив на їх життя. Ключовими факторами успішної інклюзії таких дітей є розуміння суті їхніх освітніх труднощів, вибір спеціальних дидактичних методів педагогічної роботи та постійний моніторинг якості предметних компетентностей, серед яких однією з основних є, безумовно, якість навичок читання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Читання є однією з основних навичок, які забезпечують доступ до освітнього, професійного та соціального досвіду людини. Результати нещодавніх досліджень читацьких навичок учнів з розладами аутистичного спектру підкреслюють широку варіативність сформованості даних навичок [9, с. 43], адже деякі учні демонстрували навички відповідно до свого віку, а в інших виявилися значні проблеми з формування та розвитку навичок читання.

Додаткові перешкоди в цій сфері можуть відчувати учні, які мають обмежені навички вербального спілкування. Дослідники звертають увагу на те, що навіть після повноцінного раннього втручання приблизно чверть дітей з РАС вступає до освітніх закладів з менш ніж п'ятьма спонтанними або функціональними словами [12]. Аналогічна ситуація спостерігається і в українських реаліях. Таким чином, для чималого сегменту учнів існуватиме ризик обмеження у спілкуванні, що суттєво обтяжуватиме освітній процес, навіть за умови використання дітьми альтернативної або допоміжної системи комунікації.

Науковці вказують, що оволодіння читацькими навичками дозволить таким учням точніше висловлювати свої думки та активніше спілкуватися з оточуючими. Зокрема, В. Сторож та М. Рижова розглядають особливості комунікації в структурі розладів аутистичного спектру у дітей дошкільного віку та визначили основи формування у них комунікативних навичок та поведінки [6].

Т. Скрипник застосовує феноменологічний підхід до педагогічної діяльності з дітьми з РАС, який дає змогу розкрити унікальність кожної дитини та її родини, завдяки чому встановлено зв'язок між діагностичними висновками й ефективністю складених на їх основі індивідуальних програм розвитку [5].

К. Островська, Х. Качмарик та Л. Дробіт охарактеризували комплекс діагностичних методик, які дозволяють оптимізувати процес діагностики дітей з РАС, та розробили технологічну карту психолого-педагогічної діагностики дітей з РАС шкільного віку [4].

І. Недозим приділяє увагу процесу навчання і розвитку учнів початкових класів з розладами

аутистичного спектру та виокремлює ефективні стратегії їх включення в освітнє середовище [3].

Т. Коломоець та В. Ворох розглядають особливості розвитку мовленнєвих та соціально-комунікативних навичок дітей з аутистичними порушеннями як корекційно-педагогічну проблему, що може бути вирішена використанням технології доповненої реальності в розвитку мовлення та читання в майбутньому [2].

О. Коломійченко робить акцент на важливості використання методів візуальної підтримки в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру в інклюзивному освітньому середовищі [1].

Водночас проблема формування читацької компетентності молодших школярів з РАС та обмеженими вербальними навичками не знайшла ще належного вирішення в спеціальній науковій літературі й потребує подальшого вивчення, дидактичного та методичного забезпечення відповідними науковими розробками та практичними рекомендаціями.

Виділення раніше невирішених частин проблеми. У вивченні розладів аутистичного спектру виокремилось дві тенденції: психологічна, в якій переважають дослідження емоційних та поведінкових характеристик, та дидактично-методична, що акцентує увагу на специфіці організації навчальної діяльності. У цьому контексті важливим є синергетичне поєднання обох аспектів для аналізу розвитку окремих навичок, в тому числі навичок читання.

Формулювання мети дослідження. Мета цієї статті – акцентувати увагу на особливостях оцінювання і, згодом, навчання дітей з розладами аутистичного спектру, які мають обмежені навички вербальної комунікації та знаходяться на ранніх стадіях опанування читацьких навичок. Одразу визначимося, що метою навчання читанню є вміння читати з розумінням. Розуміння прочитаного буде розглядатися як процес побудови уявного представлення тексту читачем. На початкових стадіях опанування читацьких навичок даний процес можна представити продуктом двох конструкцій – розпізнаванням слів та розумінням їхнього значення, причому обидві конструкції є критично важливими для успішного читання.

На розуміння прочитаного впливають численні компоненти, зокрема когнітивні, як-то навички декодування слів та попередні знання читача в предметній області. Таким чином, даний підхід може бути використаний не лише для оцінки диференціації букв та відповідних їм звуків при читанні, знання концепції письмового мовлення (наприклад, напрямку читання), раннього розвитку фонологічної свідомості та читання простих слів; він дозволяє оцінити важливі попередники пізнішого розпізнавання слів та навички, пов'язані із семантикою (обсяг та склад словникового запасу, знання синтаксису та навички розповіді), що є необхідним для розуміння прочитаного. Також

слід враховувати потужний вплив психологічних (наприклад, мотивація) та екологічних (наприклад, соціальний досвід читача або досвід його шкільного життя) чинників.

Виклад основного матеріалу. В. Сторож та М. Рижова вказують на те, що дитячий аутизм є особливим порушенням психічного розвитку, найвиразнішими проявами якого є порушення розвитку соціальної взаємодії, комунікації з іншими людьми, що не може бути пояснено просто зниженим рівнем когнітивного розвитку дитини, та стереотипність у поведінці, яка проявляється у прагненні зберегти звичні умови життя та опір будь-яким спробам змінити що-небудь в оточенні та стереотипних діях дитини [6]. Феноменологічно він може проявлятися в різних формах: від випадків дезадаптованості з низьким рівнем розумового розвитку до виняткової обдарованості в абстрактних сферах знань. Однак, на відміну від дітей з іншими видами психоемоційних розладів, більшість дітей з РАС можуть успішно навчатися за загальною шкільною програмою. Інтелект, хороша пам'ять і візуальне сприйняття дозволяють учням з аутистичними порушеннями успішно освоювати навчальний матеріал, особливо в галузі математичних наук, і нерідко випереджати своїх однолітків у цій сфері знань. Нерідко діти з РАС досить швидко набувають навичок читання, однак не завжди усвідомлюють прочитане.

З іншого боку, риси, притаманні РАС, та проблеми сприйняття є серйозною перешкодою під час навчання у школі. Так, окрім комунікативно-мовленнєвих розладів, більшість дітей з розладами аутистичного спектру мають порушення у сенсорному сприйнятті та обробці сенсорних стимулів, які часто стають причиною тривоги або призводять до істерик, агресії та вигуків. Обмежена та/або повторювана поведінка, що характеризує розлади аутистичного спектру, може призвести до захоплення літерами та покращення знань алфавіту [8], проте гальмувати процес здобуття навичок читання як самостійної форми когнітивної діяльності або ж привести до хибного враження з боку оточуючих про масштаб розвитку читацьких навичок учня у більш широкому плані. Нажаль, знання алфавіту не супроводжується підвищенням рівня грамотності [7]. І навпаки, обмежені інтереси та труднощі соціальної комунікації (наприклад, зменшення соціального інтересу, порушення спільної уваги) можуть пояснювати зниження інтересу до спільного читання книг у дітей з РАС, що може перешкоджати не лише своєчасному розвитку мовленнєво-комунікативних навичок, а й формуванню читацької компетентності.

Усвідомлення та розуміння специфічних особливостей, що характеризують дітей з розладами аутистичного спектру, є першим і ключовим етапом у процесі включення їх у середовище однолітків,

однак ймовірність наявності тих чи інших характеристик для РАС рис не свідчить про те, що повний комплекс цих проблем дійсно закладений у кожній дитині з аутистичними розладами. Відповідно, вибір цілей та стратегій для навчання потребує індивідуального підходу та оцінки як початкового рівня навичок учнів, так і тих чи інших дефіцитів розвитку дітей та впливу освітнього середовища.

Загальні для всіх молодших школярів з РАС проблеми виявляються в організації їх навчальної діяльності. Такі діти, добре організовані на індивідуальних структурованих заняттях, у класі спочатку справляють враження абсолютно розгублених: насилу сидять за партою, можуть вставати, ходити класом під час уроку тощо. Вони повільні, відповідають не відразу і недоречно, виконують завдання не тоді, коли потрібно. Їхня увага нестійка, на заняттях вони нерідко відволікаються, можуть займатися своїми справами. Поведінка таких дітей погано контролюється, часто вони ніби не бачать і не чують вчителя. Можливі неадекватні реакції – похвалення і сміх, або переляк і плач, або стереотипне рухове та мовленнєве збудження, іноді – прагнення постійно говорити на якусь особливу для себе тему, не слухаючи інших. Характерними стають прояви негативізму, різка відмова від виконання завдань. Для того, щоб впоратися з зазначеними труднощами організаційного характеру, необхідно розуміти природу проблем дитини. Так, неадекватність поведінки може бути обумовлена значно більшою, ніж зазвичай, стомлюваністю та перенавантаженістю учнів з РАС, вираженою психічною незрілістю, яка може проявитися як особлива збудливість. Навіть якщо поведінка дитини залишається адекватною вдома або під час індивідуальних занять, численна компанія однолітків та новизна шкільної ситуації часто так збуджують учня з РАС, що він легко стає некеруваним, не слідує інструкціям, вигукує, легко проковується витівками інших дітей тощо. Парадокс виявляється у тому, що незважаючи на сильне збудження, учень частково засвоює матеріал уроку, може згодом відтворити те, чим займалися в класі, і на що, здавалося б, він не звертав уваги.

І. Недозим акцентує увагу на складнощях вивчення можливостей дітей з розладами аутистичного спектру через обмежений вибір відповідного діагностичного інструментарію. Нерівномірність розвитку дітей з РАС та несформованість у них здатності до соціальної взаємодії проявляються, зокрема, у їхньому небажанні відповідати на запитання і виконувати запропоновані завдання, що істотно ускладнює процес визначення рівня розвитку їхнього інтелекту [3]. Складнощі розповсюджуються також на процес оцінки рівня академічних навичок учнів з РАС.

З врахуванням зазначених поведінкових особливостей, підхід до оцінки початкових навичок

читання у дітей з розладами аутистичного спектру базується на моделі простого погляду на читання (Simple view of reading), розробленої Ф. Гофом та В. Танмером. В рамках цього наукового вчення здатність читачів сприймати надрукований текст залежить від того, наскільки добре вони розпізнають кожне прочитане слово та розуміють його значення [15]. Розпізнавання та розуміння є двома окремими, але взаємопов'язаними процесами. Відповідно, якщо учні можуть розпізнавати (читати) окремі слова, але не мають достатньо глибокого розуміння мовлення, стає сумнівним розуміння ними прочитаного.

Водночас текст – не тільки набір символів, але й складна семантична система, яка органічно вплітає певну інформацію в соціальне життя читачів. Відтак читання передбачає занурення читача в соціальний контекст, без якого розуміння прочитаного видається неможливим. Також зауважимо, що читацькі навички, як правило, формуються у шкільному та домашньому середовищі на основі соціальної взаємодії між учнем та педагогами, батьками або іншими дорослими з оточення дитини, що відповідає теорії соціального конструктивізму Л.С. Виготського [1, с. 355]. Тому оцінюванню підлягатимуть не лише безпосередні навички дитини, а й особливості освітнього середовища.

Враховуючи дві вищезазначені ключові теорії, на яких ґрунтується підхід до оцінювання навичок читання у дітей з РАС, виникає необхідність у трансдисциплінарності такого підходу. Дана позиція неодноразово підтримувалася науковцями. Так, Т. Скрипник наполягає на забезпеченні ефективності оцінки розвитку навичок у дітей з РАС через задіяння команди експертів. При цьому сама оцінка повинна бути комплексною, охоплюючи окрім читання інші навички, вписані в систему загального психічного та інтелектуального розвитку дитини [5, с.234]. Але в українських реаліях сьогодення при організації оцінювання неможливо ігнорувати обмеження, обумовленні військовим станом. В умовах дистанційного навчання трансдисциплінарність підходу, що передбачає тісну взаємодію дослідників з педагогами, психологами та іншими спеціалістами і, звісно, батьками або іншими законними представниками дітей з РАС – тобто, особами, які фіксують успіхи учнів, можна забезпечити використанням спеціальних стандартизованих опитувальників. Наприклад, третя модифікація шкали адаптивної поведінки Вайнленда (Vineland Adaptive Behavior Scales, VABS) покликана оцінити рівень адаптації дітей із розладами аутистичного спектру [17]. За своєю суттю ця методика є напівструктурованим інтерв'ю, під час якого на запитання дослідника відповідають батьки чи люди з найближчого оточення дитини (педагоги, асистенти дитини). Вона дає змогу діагностувати рівень адаптивного функціонування

дитини, оцінюючи адаптивну поведінку у чотирьох основних сферах життєдіяльності: комунікація, повсякденні життєві навички, соціалізація, моторні навички. Опитувальник містить також шкалу проявів дитиною дезадаптивної (небажаної) поведінки, що розглядається як поведінка, яка приносить певні незручності та проблеми самому учню та/або його оточенню.

При розробці алгоритмів оцінювання читацьких навичок учнів з РАС, які також мають обмежені навички вербальної комунікації, необхідно враховувати унікальні потреби цієї підгрупи дітей, уважно спостерігати за ознаками втоми або стресу, робити регулярні короткі перерви або ж повністю зупиняти процес у випадку такої необхідності. Отримання достовірних даних щодо оцінки рівня навичок дітей з РАС може бути особливо складним через описані поведінкові особливості.

Враховуючи, що діти з розладами аутистичного спектру мають характерну негнучкість мислення, а тому почувають себе комфортно за умов рутини та знайомої структури часопростору, навколишнє середовище, терміни та алгоритм оцінювання повинні бути ретельно виваженими. При цьому цілком доречним є врахування звичного режиму дитини, бажаних видів діяльності та добового ритму, враховуючи високу поширеність порушень сну у цій групі дітей [4]. В рамках процесу оцінки рекомендовано обирати найбільш сприятливу обстановку та місце проведення, щоб забезпечити учням найкращі можливості для успішного проходження оцінювання. Наприклад, окрім оцінювання дитини в найбільш комфортному або звичному для неї середовищі, краще зосереджувати увагу на виконанні учнем суттєвих елементів завдання, а не на його поведінці під час оцінювання.

Ще одним важливим чинником організації процесу оцінювання читацьких навичок дітей з РАС є оптимізація темпоритму процесу, що передбачає чергування легких та складних завдань, використання зовнішнього підкріплення (наприклад, доступ до улюблених видів діяльності, ігор, коротких перерв) для полегшення взаємодії та мотивації. Ретельна підготовка матеріалів для оцінки заздалегідь може скоротити час переходу між завданнями та забезпечити менше емоційних переживань учнів з РАС під час оцінювання навичок читання, сприяючи більш комфортному процесу і для них, і для тих, хто проводить це оцінювання. Рутину та алгоритми варто зробити більш наочними, використовуючи візуальну підтримку та соціальні історії, щоб зробити їх більш помітними та зрозумілими дітям. Враховуючи те, що більшість дітей з РАС мають комунікативно-мовленнєві труднощі, інструкції завдань для оцінювання рівня читацьких навичок мають бути максимально простими і конкретними та виконуватися в темпі, який забезпечував би достатній час обробки інформації

дитиною [11]. Такі організаційні особливості процесу оцінювання направлені на зниження рівня тривожності у дітей та запобігання проблем, які можуть виникнути у відповідь на зміну режиму дня.

Як і у випадку з усіма оцінюваннями знань та навичок учнів молодших класів, важливо переко-натися, що місце випробування та середовище вибрані відповідно до потреб дитини та мають мінімальні відволікаючі фактори. Однак для дітей з РАС це особливо важливо з двох ключових причин [10]. По-перше, гіпо- або гіперчутливість до сенсорного оточення (наприклад, звуків) є частиною діагностичних критеріїв РАС, а тому такі сенсорні особливості навколишнього середовища можуть значно вплинути на здатність дітей брати участь у тестуванні. По-друге, неухважність, труднощі при переході від одного завдання до іншого та утруднення зі стримуванням імпульсів, характерні для дітей з розладами аутистичного спектру, можуть посилюватися через відволікання уваги у навколишньому середовищі, наприклад, наявність яскравих предметів чи голосних звуків.

Висновки і пропозиції. Саме врахування в освітньому процесі особливостей, які характеризують дітей з РАС, є важливим фундаментом їх навчання. Особливості необхідно врахувати як при плануванні навчання, так і при оцінюванні рівня опанованих академічних навичок, базуючись на звичних для дітей рутинних компонентах реальності, що створюють враження стабільності і зменшують тривожність. Важливо переко-натися, що процес оцінки навичок читання враховує чергування легких та складних завдань, використання зовнішнього підкріплення для полегшення взаємодії та посилення мотивації. Процес оцінювання читацьких навичок молодших школярів з РАС, яким також властиві обмежені вербальні навички, запропоновано ґрунтувати на моделі простого погляду на читання та теорії соціального конструктивізму Л. Виготського, адже вони взаємодоповнюють бачення читання як системної компетентності дитини. До оцінки варто залучати як фахівців, які безпосередньо задіяні в освітньому процесі, так і батьків учнів з РАС, використовуючи опитувальники, що дозволяють комплексно підійти до процесу оцінки, навіть за існуючих обмежень, викликаних дистанційним навчанням на фоні військового стану в країні. Також необхідно брати до уваги попередні результати оцінки патології мовлення, інформацію про комунікативні навички дитини вдома та в школі, її інтереси та сильні сторони, а також стратегії підтримки, які допомагають учням з РАС навчатися ефективніше. Оцінювання повинно бути максимального індивідуалізованим (враховувати прояви РАС в кожному конкретному випадку у процесі підготовки, впровадження та інтерпретації заходів оцінки, доповнювати стандартизовані оціночні

підходи неформальними завданнями оцінювання, які можна адаптувати до рівня функціонування окремої дитини, її мовленнєвих здібностей, інтересів або потреб), виваженим й адаптованим (використання альтернативних систем комунікації учнями з виразними мовленнєвими проблемами та супровід завдань необхідними наочними матеріалами з боку фахівців), враховувати особливі вимоги середовища оцінювання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коломійченко О. Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі. URL: <https://www.spp.org.ua/index.php/journal/article/download/149/138>.
2. Коломоєць Т., Ворох В. Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/02/5.pdf>.
3. Недозим І. В. Н42 Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Харків : Ранок. 2020. 96 с.
4. Островська К.О., Качмарик Х.В., Дробіт Л.Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра. Навчальний посібник, 2017. Львів. Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 124 с.
5. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму. Київ : Фенікс. 2010. 320 с.
6. Сторож В.В. Рижова М.Е. Особливості поведінки та комунікації в структурі розладів аутистичного спектру у дітей дошкільного віку. URL: <https://www.onmedu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7280/Storozh.pdf?se>.
7. Carmassi C, Palagini L, Caruso D, Masci I, Nobili L, Vita A and Dell'Osso L (2019) Systematic Review of Sleep Disturbances and Circadian Sleep Desynchronization in Autism Spectrum Disorder: Toward an Integrative Model of a Self-Reinforcing Loop. *Front. Psychiatry*. URL: 10.3389/fpsy.2019.00366 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2019.00366/full>.
8. Davidson Meghan M. & Weismer Ellis Susan. Characterization and Prediction of Early Reading Abilities in Children on the Autism Spectrum. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3880397>.
9. Dynia Jaclyn M. Predictors of decoding for children with autism spectrum disorder in comparison to their peers. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 37 (2017). p 41-48.
10. Femke van der Wilt, Chiel van der Veen & Sarah Michaels (2022) The relation between the questions teachers ask and children's language competence. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220671.2022.20298>.
11. Paynter J. Brief Report: Associations Between Autism Characteristics, Written and Spoken Communication Skills, and Social Interaction Skills in Pre-school-Age Children on the Autism Spectrum. URL: <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/402423>.
12. Rose, V., Trembath, D., Keen, D., and Paynter, J. The proportion of minimally verbal children with autism spectrum disorder in a community-based early

intervention programme: Proportion of minimally verbal children with ASD. URL: https://www.researchgate.net/publication/301708797_The_proportion_of_minimally_verbal_children_with_autism_spectrum_disorder_in_a_community-based_early_intervention_programme_Proportion_of_minimally_verbal_children_with_ASD.

13. Westerveld MF, Paynter J, O'Leary K, Trembath D. Preschool predictors of reading ability in the first

year of schooling in children with ASD. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30145812>.

14. Westerveld MF, Paynter J, Trembath D, Webster AA, Hodge AM, Roberts J. The Emergent Literacy Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. URL: <https://www.marleenwesterveld.com/wp-content/uploads/2017/09/Emergent-Literacy-FINAL-Report-March-2106.pdf>.

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

SPEECH CORRECTION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

У статті проаналізовано сутність, мету, відмінність інклюзивного навчання, виділено його місце у системі освіти України та особливості перебігу спеціальної освіти для дітей з ООП. Освітлено основні переваги інклюзивного навчання і основні досягнення освітнього інклюзивного середовища України. Виділено ключові нормативно-правові документи, що впливають на перебіг інклюзивного навчання в країні. Проаналізована робота міністерства освіти і науки України над розвитком і розширенням системи інклюзивного навчання для реалізації права дітей з ООП на освіту, над побудовою новітньої системи навчання. Розкрито мету розширення системи спеціальної освіти, висвітлено роботу МОН створенням єдиної системи освіти осіб з особливими освітніми проблемами. Автором окреслено особливості корекції мовлення учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання та систему взаємопов'язаних методів, методик та стратегій, які мають враховувати потреби окремих учнів в освітньому процесі. Проаналізовано стан інклюзивного навчання на сьогоднішній день в Україні та кількість навчальних закладів що забезпечують право дітей на освіту в рівних умовах. Виявлено чинники впливу на процес корекції мовлення та складові методики роботи логопеда в умовах інклюзивної освіти. Автором виділені завдання, методи, принципи роботи логопеда з дітьми з вадами мовлення. Освітлені логопедичні технології роботи і прийоми корекційного педагога. Проаналізовано зв'язок рівня розвитку мовлення дитини з рівнем інших психічних функцій, та прямий вплив мовлення на формування особистості дитини. Освітлено взаємодія сучасного українського логопеда з іншими спеціалістами, зокрема з психологом. Виявлено місце і задачі логопеда у комплексній корекційній роботі, супроводі та реабілітації дитини. Аналізовано застосування фізичних вправ і рівень їх впливу на фізо-психічний розвиток дитини з ООП.

Ключові слова: корекція мовлення, особливі освітні потреби, інклюзивне навчання, діяльність логопеда.

In the article, the author analyzed the essence, purpose, difference of inclusive education, highlighted its place in the education system

of Ukraine and the peculiarities of the course of a special education for children with SEP. The main advantages of inclusive education and the main achievements of the inclusive educational environment of Ukraine are highlighted. Key regulatory documents affecting the course of inclusive education in the country are highlighted. The work of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the development and expansion of the system of inclusive education for the realization of the right of children with SEP to education, on building the latest education system is analyzed. The purpose of expanding the system of special education is revealed, the work of the Ministry of Education and Science is highlighted by creating a unified education system for persons with special educational problems. The author outlines the features of speech correction of students with special educational needs in the conditions of inclusive education and a system of interrelated methods, methods and strategies that should take into account the needs of individual students in the educational process. The state of inclusive education today in Ukraine and the number of educational institutions that ensure the right of children to education in equal conditions are analyzed. The factors influencing the process of speech correction and the components of the methods of work of a speech therapist in the conditions of inclusive education have been identified. The author highlights the tasks, methods, principles of work of a speech therapist with children with speech impairments. The speech therapy technologies of work and techniques of the correctional teacher are illuminated. The relationship of the level of development of the child's speech with the level of other mental functions, and the direct influence of speech on the formation of the child's personality are analyzed. The interaction of a modern Ukrainian speech therapist with other specialists, in particular with a psychologist, is illuminated. The place and tasks of a speech therapist in complex correctional work, support and rehabilitation of a child have been identified. The use of physical exercises and the level of their influence on the physical and mental development of a child with SEP are analyzed.

Key words: speech correction, special educational needs, inclusive education, activities of a speech therapist.

УДК 376.37

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.21>

Лещій Н.П.,

доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
Державного закладу
«Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Лук'янченко К.О.,

студентка II курсу магістратури медичного факультету
Державного закладу
«Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Освіта дітей із особливими потребами є одним із ключових напрямів для країни у галузі освіти. Побудова ефективної системи навчання є необхідною умовою для створення справді інклюзивного суспільства, де кожна дитина зможе відчувати себе унікальною та повноцінною. Основним викликом, що сьогодні стоїть перед державою, є необхідність забезпечити дітей можливістю реалізувати свій потенціал та стати частиною суспіль-

ства у майбутньому. В сучасних умовах розвитку концепції Нової української школи необхідним є впровадження новаторських методів інклюзивної освіти учнів з ООП, що передбачає формування нових вимог до компетенцій та особистості вчителів, які мають враховувати потреби окремих учнів в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній науковій літературі, дослідженню сутності інклюзивного навчання присвячені праці

А. Колупаєва, О. Запорожця, Л. Виготського, О. Киричука, М. Ярмаченка та інших. У роботах авторів розкриті питання залучення дітей з ООП до навчання в звичайних навчальних закладах, проблеми реабілітації та поступової соціалізації. Процес корекції мовлення дітей з ООП окреслено у наукових працях Н. Сакович, Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, Н. Маковецької та інших.

Мета статті полягає у аналізі особливостей корекції мовлення дітей з ООП в умовах сучасної інклюзивної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Інклюзія – це соціальна модель ставлення до дітей з ООП, що є результатом зміни моделі нормалізації, яка передбачала залучення дитини до існуючої системи освіти, пристосування до неї.

На відміну від попередньої моделі мета інклюзії у створенні умов для особистісного розвитку дітей з особливими потребами, формування освітнього та розвивального середовища для їх зростання. Тобто в школі в інклюзивними класами не дитина підлаштовується під вимоги оточення, а система навчання змінюється заради дитини. Такий підхід виключає дискримінацію та забезпечує доступ до школи всім дітям.

Термін «діти з особливими потребами» було вперше широко використано в Саламанській декларації 1994 р. Тут подано його основне визначення «особливі потреби», що стосується дітей і підлітків, чиї потреби залежать від різної розумової чи фізичної недостатності або певних труднощів, які викликає навчання. Багато дітей мають труднощі в навчанні, відтак – спеціальні освітні потреби протягом свого навчання в школі [12].

Сучасна освіта дітей з ООП передбачає зміну існуючих принципів навчання. Аналіз наукової літератури і історичного досвіду дозволяє говорити про те, що радянська система навчання намагалася вирішувати проблему шляхом її обмеження і ігнорування. Тому термін «люди з особливими потребами» взагалі не вживалося, а замість нього використовувалось поняття «інвалід».

Сьогодні більшість розвинених країн світу підтримують концепцію інклюзивної освіти – даний вид навчання є офіційним у 75% держав. Але процес організації навчання залежить від соціально-економічних умов, освітніх і культурних традицій, тому різняться у різних країнах [7].

Таким чином, інклюзивна освіта – це процес комплексного забезпечення рівного доступу до якісного навчання через організацію діяльності в освітніх установах на основі застосування методів навчання, які є орієнтованими особистісно, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Автором виділено основні переваги інклюзивного навчання: вищий рівень соціальної взаємодії з однолітками (порівняно з дітьми, що перебувають у спеціальних школах); покращення комунікативних

навичок та соціальної компетентності; вища академічна успішність; соціальне прийняття дитини на іншому рівні; дружні зв'язки з однолітками.

Визначення шляхів і засобів організації інклюзивного навчання, що є актуальними, базується на основі відповідного навчально-методичного, нормативно-правового, кадрового, інформаційного та матеріально-технічного забезпечення [4, с. 287].

Інклюзивне навчання в Україні планомірно набирає обертів. У серпні 2018 року Уряд схвалив ряд рішень про заснування ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти. На сьогоднішній день, такі центри займаються навчанням та підвищенням кваліфікації педагогів. Крім цього, фахівці проводять аналітичну роботу, семінари та тренінги для громадськості.

Станом на початок 2022 року організація інклюзивного навчання в Україні регламентується рядом постанов КМУ, що відокремлюють інклюзивне навчання та підкреслюють його особливості.

МОН активно працює над створенням єдиної системи освіти осіб з ООП, що включає інклюзивне навчання та навчання в умовах спеціальних закладів освіти [13].

За інформацією Державної науково-дослідної установи «Інститут аналітики освіти» кількість учнів в інклюзивних класах за досліджуваний період зросла в 4,5 рази. При цьому, кількість інклюзивних класів зросла майже в п'ять разів, а асистентів у таких класах – майже у 7 разів – 2020 р.

Вагомим показником розвитку інклюзивної освіти в Україні є відкриття низки інклюзивно-ресурсних центрів, створених для реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на дошкільну та загальну середню освіту, особливо в професійно-технічних та інших навчальних закладах. Це є серйозним кроком для соціально орієнтованої держави у поступі до європейської інтеграції. Якщо у 2017 році не функціонував жоден з таких центрів, то у 2021 році загалом в регіонах їх нараховується 638 [6, с. 853-863]. Аналіз кількості учнів з ООП, що навчаються в інклюзивних класах протягом останніх років дав такі результати (рис. 1).

Основними досягненнями освітнього інклюзивного середовища можна назвати суттєве збільшення кількості людей з особливими потребами, які активно включені в суспільство та отримують послуги з адаптації, навчання, соціалізації, виховання та розвитку на благо суспільства.

Діти з ООП активно залучаються до різноманітних форм позакласної роботи, які дають їм можливість репрезентувати свої досягнення в різних видах діяльності й самореалізуватися (участь в виставках художніх виробів, оглядах художньої самодіяльності, змаганнях зі спорту, місцевих, всеукраїнських і міжнародних змаганнях параолімпійського руху тощо) [2, с. 10-14].

На сьогодні спеціальна освіта в Україні має розгалужену складну й диференційовану систему навчально-виховних (корекційних) закладів, навчально-виховних комплексів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, спеціальних (корекційних) класів при середніх закладах освіти тощо. Розширення системи спеціальної освіти спрямоване на подальшу диференціацію і вдосконалення діючої мережі корекційних закладів, відкриття нових типів закладів, де надаватиметься комплексна підтримка і допомога дітям із особливими потребами, а також із залученням цих дітей в загальноосвітню школу» [3, с. 236-240].

Мовлення є одним з ключових чинників, який впливає на формування особистості дитини. Від того, наскільки розвиненою є ця сфера психіки залежить своєчасність набуття дитиною соціальних навичок, сформованість пізнавальних досягнень та психологічних якостей.

Процес формування промови в дітей певною мірою залежить від того, наскільки комплексно працюють різні системи організму, від особливостей будови органів мови, рівня розвитку психіки. Логопедична практика показує, що з кожним роком збільшується кількість дітей із дизартрією, стертою формою дизартрії, моторною, сенсорною алалією, заїканням, ринологією.

Психологічні особливості дітей з вадами мовлення знаходяться у безпосередній залежності від клінічного діагнозу, якості та обсягу порушення, його причин. Зокрема, діти, вади мовлення яких обумовлені органічними ураженнями центральної нервової системи, є виснажливими, швидко втомлюючись передусім у розумових видах діяльності. Врахування цього фактора лежить в основі побудови індивідуальної програми та процесу навчання дитини, її додаткових занять з логопедами та батьками [5, с. 259-264].

Окрім системи загальних чинників, що наведені вище, логопеду, при аналізі мовних порушень, необхідно враховувати і особливості загального стану здоров'я дитини, слуху, зору і інтелекту, його рухової сфери, темпераменту, його конституцію.

Не всі діти з ООП зможуть навчатися в умовах звичайної школи. Є низка тяжких мовних порушень, які потребують навчання та лікування лише у межах корекційної установи (важка дизартрія, заїкуватість, алалія тощо). Але здебільшого в учнів зустрічаються порушення мовлення, які дозволяють навчатися разом з іншими дітьми за умови повноцінної логопедичної допомоги.

На сьогоднішній день, перед логопедами дедалі частіше постає питання їх роль у системі освіти, яка з кожним роком розвивається. Для сучасного спеціаліста недостатньо лише працювати за схемою відповідей на запити з боку педагогів навчальних закладів та батьків. Все частіше логопед виступає як «перший діагност» при огляді дітей а привертає увагу батьків до можливих проблем у її розвитку, які вони не помічають, або вважають незначними.

Методики корекції мовлення, що використовуються, залежать від діагнозу дитини. Логопедія перебуває на межі зіткнення медицини, педагогіки, психології та нейролінгвістики, і використовує найбільш ефективні методи та прийоми суміжних наук, планомірно адаптує їх до своїх потреб, що допомагає оптимізувати роботу вчителя-логопеда [9, с. 204-208].

Методика логопедичного впливу умовно поділяється на чотири групи:

- 1) організаційна методика, що складається з порівняльного, лонгitudинального, комплексних методів;
- 2) емпірична методика, що складається з обсерваційного (спостереження), експериментального, психодіагностичного, прасиметричних



Рис. 1. Кількість учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти

Джерело: [8, с. 70-80]

прикладів аналізу діяльності, у тому числі мовної діяльності, біографічних методів;

3) кількісна методика (математико-статистичний аналіз) та якісний аналіз даних;

4) інтерпретаційна методика (дослідження зв'язків між досліджуваними явищами). Комплексна системна робота спрямована на створення механізмів мовної діяльності, формування мови як засобу комунікацій та розвитку психічної діяльності в цілому.

Окрім цього, при корекції мовлення вагомим є використання різноманітних логопедичних технологій, що включають нетрадиційні методи та прийоми, підтримує у дітей з різною мовленнєвою патологією пізнавальну активність, запобігає втомі дітей, підвищує ефективність логопедичної роботи в цілому.

До таких методів можна віднести: арт-терапевтичні технології; технології сенсорного навчання; сучасні технології логопедичного і пальцевого масажу; тілесно орієнтовані техніки; Су-Джок терапію [9, с. 204-208].

З урахуванням того, що корекція мовлення є комплексним процесом, вона має здійснюватися систематично разом із роботою логопеда, психолога. При цьому, саме логопед займає центральне місце у виправленні певних вад та роботі з дитиною.

При корекції мовленнєвих порушень дітей шкільного віку важливо:

- надати учням мотиваційну установку;
- провести корекцію звуковимови;
- розвивати фонематичний аналіз та синтез;
- застосовувати лексико-граматичні вправи;
- розвинути зв'язне мовлення, немовні процеси, дрібну моторику, рефлексивний аналіз.

Мовленнєва корекція повинна проводитися паралельно із заняттями психолога, на яких йде цілеспрямована робота з корекції психічних процесів: уваги, мислення, пам'яті, уяви, сприйняття.

Реалізація програм психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП передбачає використання спеціальних психолого-педагогічних прийомів та методик корекційних та реабілітаційних завдань, які спрямовано на пристосування до самостійного життя і праці, інтелектуальний розвиток. Процеси психолого-педагогічного супроводу напряму пов'язані з реабілітацією дітей з ООП [1].

Головною метою супроводу та реабілітації є налагодження зв'язку між дітьми з ООП і навколишнім середовищем, розвиток індивідуальності, особистості, компенсація психофізичних і соматичних порушень, формування психологічної готовності до саморозвитку й подальшого життя в суспільстві.

У сучасній українській логопедії основний акцент робиться на використанні у діагностичній та корекційно-розвивальній роботі психолінгвістичного підходу, що полягає у врахуванні загально-

функціональних і специфічних мовленнєвих механізмів, які у тісному взаємозв'язку дають змогу повноцінно оволодіти мовленням (Е. А. Данілавічюте, Ю. В. Рібцун, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко, Л. І. Трофименко та ін.) [10, с. 258].

Для логопедичної роботи з дітьми з вадами мовлення використовуються такі методи, як: диференційований логопедичний масаж; мімічна гімнастика; артикуляційна гімнастика; міотерапія (комплекс вправ з використанням спеціальних апаратів-тренажерів і без них); комплекс пасивних вправ для розслаблення м'язів шиї; міодихальна гімнастика тощо.

Застосування фізичних вправ набирає популярності через те, що загальноприйняті традиційні психолого-педагогічні методи в багатьох випадках не дають очікуваного результату. Це пов'язано з тим, що у сучасній популяції дітей переважають системні порушення психофізичних функцій з великою кількістю мозаїчних, зовні різноспрямованих дефектів [11, с.60].

Висновки. Стан інклюзивної освіти в Україні на сьогоднішній день характеризується постійним розвитком та впровадженням нових методів роботи. Діти з різними освітніми потребами можуть інтегруватися у навчальний простір та здобувати освіту в інклюзивних класах в оточенні однолітків. В корекційній роботі з дітьми з ООП важливим є поєднання логопедичних методів та фізичних вправ, що дозволять розвивати дитину всебічно та комплексно.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ашембрєнер І.В. Організація корекційно-логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Чернівці, 2021. URL: https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3763/educ_2022_088.pdf?sequence=1&isAllowed=y(дата звернення 01.08.2022)
2. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Науково-педагогічний журнал Рідна школа*. Суми, 2011. № 3. 10-14 с.
3. Гєвко І.В. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2018. № 37. 236-240 с.
4. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / за ред. А.А. Колупаєвої. Київ : видавнича група «А.С.К.», 2012. 287 с.
5. Древняк Л. Комплексний підхід у вивченні проблеми порушень мовлення в дітей Proceedings of II International Scientific and Practical Conference Madrid, Spain. Madrid, 2021. 259-264с.
6. Дрозд Л.В., Пшенична Н.С., Ляска О.П. Інклюзивна освіта: реалії сьогодення та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*. Херсон, 2022. № 2. 853-863с.
7. Корольчук М. Що таке інклюзивна освіта? Learning.ua : веб-сайт. 2018. URL: <https://learning.ua/>

blog/201809/shcho-take-inkliuzyvna-osvita/ (дата звернення: 01.08.2022)

8. Крилошанська Л., Ундір В. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Ефективність державного управління*. Умань, 2021. № 66. 70-80 с.

9. Ольховська І.П. Використання інноваційних технологій в формуванні зв'язного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *International scientific conference*. Кривий Ріг, 2021. № 12. 204-208 с.

10. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. Київ : «Кафедра», 2013. 258 с.

11. Романчук О.П. Практичне керівництво по саногенетичному моніторингу: методичні рекомендації Одеса : Букаєв В.В., 2014. 60с.

12. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість, 7–10 червня 1994 р. Саламанка, Іспанія. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення 02.08.2022)

13. Про інклюзивне навчання: статистичні дані Міністерства освіти і науки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення 03.08.2022).

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

CURRENT PROBLEMS OF THE FORMATION OF WRITTEN SPEECH IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Стаття присвячена теоретичному аналізу науково-методичної літератури як досягнення українських й зарубіжних теоретиків і практиків стосовно розвитку навичок письма в молодших школярів з розладами аутистичного спектра. Наведена актуальність вивчення даної теми й потреба в подальшому дослідженні, а саме: стрімке збільшення кількості школярів з аутизмом у поєднанні з недостатнім обстеженням особливостей їх письмового мовлення, зокрема підґрунтя для оволодіння письмом. В статті визначена сутність та важливість формування писемного мовлення для успішної взаємодії людини з соціумом у сучасному світі, особливо задля соціальної адаптації осіб з аутизмом, починаючи від шкільної освіти в умовах інклюзивного середовища.

Нами детально розтлумачені аспекти становлення навичок письма в процесі мовленнєвого онтогенезу дитини з розладами аутистичного спектра та у випадку одноклітка з нормотиповим рівнем розвитку від перших днів комунікації з навколишніми людьми й закономірний вплив на всі наступні етапи. Фактично, на кожному віковому періоді виникають структури, які сприятимуть утворенню інших базових компонентів для формування письма в цілому. Пояснено, що стан письма в людей з розладами спектру аутизм майже не можливо досконало дослідити через велику кількість компонентів, які його обумовлюють та супутні чинники (рівень інтелектуального розвитку, психічних процесів, сенсомоторної інтеграції, дрібної моторики, зорової координації, інші індивідуальні поведінкові особливості). Також зазначений обґрунтований перелік проблем розвитку основи на шляху оволодіння дитини з аутизмом навичок письма, що відбувається з раннього віку, а яскраво проявляється близько молодшого шкільного. В статті запропонована модель труднощів формування писемного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра

Ключові слова: навички письма, писемне мовлення, модель труднощів формування писемного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра діти молодшого шкільного віку, розлади аутистичного спектра.

The article is devoted to the theoretical analysis of scientific and methodical literature as an achievement of Ukrainian and foreign theoreticians and practitioners in the development of writing skills of younger students with autism spectrum disorder. The urgency of the topic and the need for further investigation are shown in the research. Particularly, the rapidly growing number of students with autism spectrum disorder in combination with insufficient examination of features of their written speech, specifically, foundation for learning of writing. The essence and significance of formation of the written speech for successful collaboration between the individual and the society in the modern world is determined in the article. Especially, social adaptation of persons with autism, starting with school education, is important in the conditions of inclusive environment.

We interpreted the aspects of formation of writing skills in the process of the ontogenesis of speech development of a child with autism spectrum disorder and his typically developing peer from the first days of communication with the surrounding people and a natural impact on the following stages. In fact, at each age period there are structures that will contribute to the creation of other basic components for the formation of writing in general. As explained, it is almost impossible to explore the knowledge of writing skills in people with autism spectrum disorder thoroughly, because of the great number of components which determine the disorder itself and contributing factors such as the level of intellectual development, mental processes, sensory integration, fine motor skills, visual coordination and other individual behavioural characteristics. Also, the reasoning list of the issues of developing the fundamentals on the way towards mastering the writing skills by children with autism is indicated, which occurs from an early age, and is clearly manifested around the junior school age. The article proposes a model of difficulties in the formation of written speech in children with autism spectrum disorders

Key words: writing skills, written speech, model of difficulties in the formation of written speech in children with autistic spectrum disorders, children of primary school age, autistic spectrum disorders.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.22>

Мельник В.М.,

студентка VI курсу факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Таран О.П.,

канд. психол. наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розлади аутистичного спектра об'єднують труднощі в соціальній взаємодії, вербальної та невербальної комунікації, регуляції поведінки, при цьому проявляються у край різних проявах ще з раннього віку. Порушення звичної взаємодії малюка з навколишніми дорослими призводить до проблематичного розвитку усного мовлення від першого року життя, що негативно відображається на оволодіння письмом у шкільні роки [7, с. 36]. Саме

здатність створити власне й зрозуміти написане висловлювання є базовим академічним умінням, яке людина опановує протягом молодшого шкільного віку та постійно використовує в освітньому процесі. З поширення цифрових технологій вміння написати також стало способом освіти в дистанційному форматі, обміну інформацією, виконання посадових обов'язків, взаємодією людини у соціумі загалом [6, с. 868]. Тобто, актуальність нашої теми полягає в окресленні проблем розвитку

навичок письма в учнів з розладами аутистичного спектра задля створення сприятливих умов щодо їх подальшої успішної соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Методологічні засади дослідження писемного мовлення досі становлять дискусійне питання через складність цього явища. Тематиці закономірностей формування та порушень писемного мовлення в учнів з нормотиповим розвитком присвячені наукові праці таких дослідників, як Т. Візель, Н. Голуб, Е. Данілавічутє, Л. Журавльова, В. Махоня, О. Новак, Є. Собонович, В. Тарасун, Л. Тенцер, Н. Чередніченко та ін.

Так, зокрема, Н. Голуб зазначає, що реалізація писемного мовлення подібна до виконання усного, наприклад, залученням графічного компоненту й усвідомленням мети завдання. Проте читання й письмо є вторинним видом мовленнєвої діяльності, вищим і складнішим етапом мовленнєвого розвитку. Тобто здатність оволодіти писемними видами мовлення стає можливим лише на основі повністю сформованим говорінню й аудіюванню від базового розуміння цих процесів до остаточного етапу. До того ж сприймання письмових форм передачі інформації забезпечується завдяки організації спеціального цілеспрямованого навчання. Тому наразі прогрес писемного мовлення в історичному контексті свідчить про високий рівень культурної спадщини й духовного багатства певного народу, а також водночас освітлює ступінь залученості конкретної людини в загальносуспільний простір [2, с. 59].

Письмо – це особлива знакова система, адже вона представлена символічним позначенням слів, які самі є графічним позначенням звукової структури, що належить для означення певного предмета, явища, абстрактного поняття тощо. Закріплення письма виникає завдяки виникненню мотиваційного рушійного компоненту, досягненню складного рівня розвитку когнітивних операцій (сукцесивні та симультанні процеси, всі види пам'яті та уваги, зорово-просторовий гнозис), повноцінної слуховимовної диференціації фонем мови, утворення стійких звукобуквених асоціацій та їх образів-кінем. Важливим вважається дотримання дещо умовних правил орфографії, як от механіка письма (почерк, орфографічні, пунктуаційні та граматичні правила) й зміст (ідея, мета, жанр, лексичне наповнення) написаного висловлювання [2, с. 60; 6, с. 869].

Низка західних вчених сходяться на думці, що вміння писати становить не просто технічну частину шкільної навчальної програми. Сприймання графічних знаків, по перше, займає чи не найбільшу частину вчення всіх академічних дисциплін протягом шкільного віку та поза межами школи. У ході ускладнення різних освітніх напрямів письмо перетворюється в інструмент для

пізнання інших областей навколишнього середовища й для перевірки здобутих знань. По-друге, закріплена здатність користуватися писемним мовленням є важливою функціональною навичкою в багатьох життєвих ситуаціях, у тому числі задля отримання професійної освіти, працевлаштування, комунікації з іншими [6, с. 869; 7, с. 37].

Саме так ці чинники проводить рівність між засвоєнням навичок письма й високим рівнем якості життя в соціалізованому майбутньої кожної окремої людини.

Як показав теоретичний аналіз наукових джерел останніх десятиліть, наявні публікації щодо особливостей онтогенезу людей з аутизмом, проте існує не достатня кількість досліджень, щодо формування навичок писемного мовлення. Можна відзначити праці дослідників Н. Базима, І. Логвінова, У. Мамохіна, К. Островська, М. Свідерська, Т. Скрипник, Г. Хворова, Р. Mundy, Т. Oswald, які присвячені питанню особливостей індивідуального розвитку осіб з розладами спектру аутизм, а також дослідження О. Аль-Мраят, І. Дмитрієва, Д. Шульженко, К. Asaro-Saddler, Е. Finnegan, Е. Hilvert, М. Zajic що торкаються проблеми писемного мовлення в учнів з розладами аутистичного спектра.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак огляд навчальних стратегій виявив нестачу ресурсів щодо тематики формування писемного мовлення, зокрема, навичок письма в молодших школярів з РАС. Нами визначено необхідність охарактеризувати проблеми формування підґрунтя письма з метою їх подолання в подальшому для повноцінного шкільного навчання дітей з розладами аутистичного спектра.

Мета статті – теоретично проаналізувати сучасні наукові дані щодо розвитку писемного мовлення молодших школярів з розладами аутистичного спектра, розкрити актуальні проблеми їх формування.

Виклад основного матеріалу. Від моменту народження до третього року життя людини триває ранній період онтогенезу, який вважається найсуттєвішим у закладанні основи подальшого розвитку, зокрема комунікативно-мовленнєвої сфери. Протягом перших двох місяців закріплюються біологічні процеси дихання, смоктання, ковтання, що по суті є механізмом тренування дихального та артикуляційного відділів мовленнєвого апарату. Тому немовля, у доступний йому спосіб, намагається спілкуватися з навколишніми дорослими за допомогою рухових дій, імітує емоційні реакції, модулює інтонаційну виразність крику. При нормотиповому розвитку дитина прислухається до фонем, повторює їх, тим самим укладає основу для майбутнього фонематичного слуху й моторного артикуляційного програмування. Таким чином, до шести місяців, завдяки тренуванню

м'язів обличчя, вдосконаленню функціонуванню зорового, слухового сприймання виникає неусвідомлене поєднання голосних і приголосних звуків, поступовий перехід до лепету. До закінчення дванадцятого місяця мовлення дитини раннього віку може налічувати десять слів, потім з'являються перші фрази, а до шести років вимовні речення мають бути граматично правильними й містити лексику різних тем [3, с. 150].

В свою чергу, Н. Базима зазначає, що у малюків з розладами аутистичного спектра від самого народження спостерігається недостатність концентрації та розподілу зорової уваги, встановлення зорового контакту, відсутність зацікавлення до спостереження за діяльністю дорослих, неадекватна реакція на взаємозв'язок, дефіцит видозміни емоцій, інтонації залежно від мети комунікації. Етапи гуління й лепету можуть бути грубо змінені або зовсім відсутні [1, с. 29]. Всі ці ознаки можна вважати первинними факторами затримки базових складових мовленнєвої сфери, а головне зумовлюють нестачу досвіду копіювання різноманітних дій однолітків і дорослих.

Після трьох років мовлення дошкільника з розладами аутистичного спектра в першу чергу характеризуються відсутністю комунікативної мети: наявні в активному словнику слова й фрази не застосовуються для привернення уваги, вираження звернення, привітання, прохання, прощання тощо. Крім того зазвичай наявна велика кількість ехололій, міцне закріплення певних фраз за значенням конкретної ситуації, утруднена генералізація здобутих вмій й розуміння контексту спілкування. Тож, внаслідок мінімальної здатності до наслідування і нестачі емпатії, дитина з аутизмом має викривлений процес становлення мовлення без усвідомлення мети взаємодії, уявлення схеми свого тіла (позаяк не зрозуміє, що самостійно може виконувати побачені дії), порушення розуміння прихованих значень і використання жестів [1, с. 35; 5, с. 177]. Це проявиться у вигляді ускладненого символічного заміщення предметів, як от сприймання літери, що позначає вимовний звук.

В старших дошкільників з нормотиповим рівнем розвитку, за свідченням О. Новак, зародження символізації проходить завдяки символічній грі та малюванню. До п'яти років життя дитина виражає думки у вигляді малюнків, які поступово переходять від абстрактних рисунків до продуманих і більш деталізованих. У момент, коли дошкільник починає зображувати не хаотичні лінії, а предмети з реальною назвою, відбувається запуск графічного символізму. Дитина проявляє зацікавлення до значення написаних слів як елементу бажаного «дорослого» життя. Тому близько молодшого шкільного віку вона намагається схематично повторити саме візуальний вигляд тексту. Під час такого перемальювання одночасно тренуються

зоровий, мовноруховий, моторний аналізатори. Плавно закріплюється символізація звукового поняття у його графічне позначення з конкретним значенням [4, с. 189].

Однак в дітей з розладами аутистичного спектра навіть при достатньому інтелектуальному розвитку не можна бачити виникнення ідеї чи бажання деталізувати художні роботи, що закономірно утруднює оволодіння графемами та порушує наступні етапи породження навичок письма. Можна трактувати наслідком дефіциту можливості встановлення логічно-наслідкових зв'язків, абстрактного мислення, сприймання неоднозначних понять [6, с. 869].

В процесі написання учні з розладами аутистичного спектра припускаються набагато більше помилок порівняно з нормотиповими однокласниками, що стосується як проблем з лексичною, граматичною складовими мовлення, орфографією, пунктуацією і почерком (розмір, швидкість та розбірливість написання), так і з самостійною генерацією тексту. Їх продукти письмової діяльності зазвичай дуже спрощені, однотипні, мають багато повторів і клішованих конструкцій, при цьому мало структуровані та вузькі за об'ємом. Особливо недостатній рівень самоконтролю в цих дітей помітний, коли потрібно почати та утримувати увагу під час виконання письмового завдання [8, с. 3].

Виходить, що встановити чіткий наявний стан письма в людей з аутизмом дуже складно через велику кількість його компонентів та можливі супутні чинники, до прикладу, рівень інтелектуального розвитку, всіх психічних процесів, моторики, сенсомоторної інтеграції організму, зорових функцій і операцій та інших індивідуальних поведінкових особливостей, що негативно впливають на якість проведення обстеження, формування письма.

На основ теоретичного аналізу нами здійснено спробу створити модель труднощів формування писемного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра. В основу моделі закладено принципи розвитку та детермінізму, а саме: окреслено певні вікові періоди (ранній вік, молодший дошкільний вік, старший дошкільний вік, молодший шкільний вік) в межах яких актуалізуються певні труднощі в розвитку дитина з розладами аутистичного спектра, що в подальшому можуть стати підґрунтям до інших утруднень та призводять до виокремлення низки основних проблем щодо формування навичок письма в дітей з розладами аутистичного спектра. Модель подано наочно у вигляді схеми (Рис. 1).

Запропонована **модель труднощів** формування писемного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра містить три блоки.

Перший блок. Відповідно кожного вікового періоду виокремлено первинні, на нашу думку, труднощі щодо формування писемного мовлення



Рис. 1. Модель труднощів формування писемного мовлення в дітей з розладами аутистичного спектра

у дітей з розладами аутистичного спектра: ранній вік – відсутність зацікавлення до навколишнього світу та відсутність імітації дій; молодший шкільний вік – недостатність уявлень про схему тіла, відчуття власного тіла та труднощі керування ним; старший дошкільний вік – труднощі формування символічної гри, не використання предметів-замінників, труднощі розуміння не прямих значень та контексту ситуації; молодший шкільний вік – недостатній самоконтроль під час виконання письмових завдань.

Другий блок. Первинні труднощі є передумовою виникнення наступних що впливають на інші та призводять до формування трьох провідних труднощів: утруднення генералізації вмінь, тобто дітям з розладами аутизму складно переносити отриманий досвід на інші види діяльності; спрощене усне та письмове мовлення, тобто дитина використовує однотипні, кальковані мовленнєві конструкції; порушення відтворення зорового образу літер, що безпосередньо утруднює писемне мовлення дитини через труднощі зорово-моторної координації та дрібної моторики руки.

Третій блок. Окреслені труднощі призводять до актуальних проблем писемного мовлення: недостатність функціонування зорового, мовнослухового, мовнорухового, моторного аналізаторів; порушення лексичної та граматичної складової мовлення; порушення сприймання літер як символічного позначення фонем. Окреслені актуальні проблеми, в свою чергу, зумовлені низькою пізнавальною активністю та недостатньою саморегуляцією дітей з розладами аутистичного спектра в оволодінні мовленням взагалі та писемним мовленням зокрема.

Висновки. Формування писемного мовлення є важливим аспектом розвитку дитини та її соціалізації. Оволодіння писемним мовленням є складним поетапним процесом що забезпечується низькою передумов на рівні біологічному, психологічному та соціальному. Для дітей з розладами аутистичного спектра оволодіння писемним мовленням є важливим аспектом розширення можливостей взаємодії з навколишнім світом та потужним чинником загального розвитку.

В ході проведення теоретичного дослідження нами було виявлено труднощів що актуалізуються в певні вікові періоди та чинять вплив на виникнення інших труднощів що в своїй взаємодії формують низку актуальних проблем формування писемного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра.

Нами здійснено спробу систематизувати окреслені труднощі, встановити між ними причинно-наслідкові зв'язки у вигляді моделі труднощів формування писемного мовлення у дітей з роз-

ладами аутистичного спектра. Модель ґрунтується на базових наукових принципах розвитку та детермінізму, тобто особливості дизонтогенезу при розладах аутистичного спектра є передумовою утворення проблем формування писемного мовлення у цієї категорії дітей, а саме: труднощі роботи чотирьох аналізаторів (зорового, мовнослухового, мовнорухового, моторного); труднощі формування лексичної та граматичної складових мовлення; труднощі усвідомлення написаної літери як символічного позначення мовного звука (і слова, як поєднання звучання фонем для позначення певного поняття), а також недостатня пізнавальна активність, вмотивованість та низький самоконтроль стосовно запуску всього процесу написання, що є найбільш характерним для дітей з розладами аутистичного спектра.

Запропонована модель труднощів формування писемного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра може сприяти кращому розумінню фахівцями спеціальної освіти окресленої проблеми та стати основою для розроблення відповідного діагностичного інструментарію та корекційно-розвиткових технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом : навч. посіб. Харків : Ранок, 2018. 144 с.
2. Голуб Н. М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 58-63.
3. Зелінська-Любченко К. О. Розвиток мовленнєвої діяльності у дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7. Т. 1. С. 144–154.
4. Новак О. М. Психологічні аспекти писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2011. Вип. 2. С. 184–193.
5. Шульженко Д. І., Товкес Ю. В. Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із розладами аутистичного спектра. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2020. Вип. 39. С. 174–179.
6. Finnegan E., Accardo A. Written expression in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*. 2017. Vol. 48, № 3. P. 868–882.
7. Mariage T., Englert C., Plavnick J. Teaching early learners with autism to follow written directions: making text mediate action to promote independence. *Focus on autism and other developmental disabilities*. 2021. Vol. 36, № 1. P. 36–46.
8. Zajic M., Wilson S. Writing research involving children with autism spectrum disorder without a co-occurring intellectual disability: A systematic review using a language domains and mediational systems framework. *Research in autism spectrum disorders*. 2020. Vol. 70. P. 27.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ВИВЧЕННЯ ЦИФРОВОГО ФОЛЬКЛОРУ
ЯК ФЕНОМЕНУ КОМУНІКАЦІЇTHEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF DIGITAL FOLKLORE
AS A COMMUNICATION PHENOMENON

Стаття присвячена одній з актуальних проблем розвитку сучасної колективної творчості та комунікації. В статті зроблено спробу дослідити та систематизувати наявний в дослідженнях вчених понятійний апарат з теми цифрового фольклору. Так, західні дослідники частіше використовують термін *internet folklore* або *digital folklore*, українські дослідники ж схильються до використання поняття *постфольклору*. Чи є ці терміни взаємозалежними? Що таке цифрова комунікація? Значення цифрового фольклору на мережевої комунікації для розвитку мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху, ось про що йде мова у нашому дослідженні.

На території України цифровий фольклор як новий феномен комунікації розглядається недавно. Інтернет дає можливість найшвидшого способу спілкування, що формує нові інтерактивні комунікації. Іншими словами, відбувається «підйом» комунікацій засобами традиційних культурних початківців. В інтернет-просторі створюються мережеві співтовариства зі своїми художніми смаками, уподобаннями, етичними нормами та правилами спілкування, соціальними механізмами, що будуються на єдності стилістики та культури. Одночасно з цим відбувається трансформація соціальності, мережевий формат посилює значимість комунікативних повідомлень, робить соціальні зв'язки більш гнучкими та мобільними.

Інтернет фольклор розглядається науковцями як феномен комунікації, що виник завдяки поєднанню художності, анонімності, варіативності цифровим технологіям.

Цифровому фольклору властива своя мережева лексика, яка охоплює фонетичний, лексичний, морфологічний та синтаксичні рівні мови.

Важливого значення для учнів з порушеннями слуху має візуальна складова цифрового фольклору.

Інтернет-фольклор має позитивний вплив на розвиток цифрової комунікації учнів з порушеннями слуху, мотивує їх до написання відгуків, коментарів, повідомлень, що покращує мовленнєву компетентність школярів.

Ключові слова: цифровий фольклор, інтернет-фольклор, постфольклор, цифрова комунікація, цифрова технологія.

The article is devoted to one of the urgent problems of the development of modern collective creativity and communication. The article attempts to investigate and systematize the conceptual apparatus available in the research of scientists on the topic of digital folklore. Thus, Western researchers more often use the term *internet folklore* or *digital folklore*, while Ukrainian researchers tend to use the concept of *post-folklore*. Are these terms interdependent? What is digital communication? The importance of digital folklore on network communication for the development of speech competence of students with hearing impairments, this is what our research is about.

On the territory of Ukraine, digital folklore has recently been considered as a new phenomenon of communication. The Internet enables the fastest way of communication, which creates new interactive communications. In other words, there is a "rise" of communications through the means of traditional cultural beginners. Network communities with their artistic tastes, preferences, ethical norms and rules of communication, social mechanisms built on the commonality of linguistic style and culture are created in the Internet space. At the same time, there is a transformation of sociality, the network format increases the importance of communicative messages, makes social connections more flexible and mobile.

Internet folklore is considered by scientists as a communication phenomenon that arose due to the combination of artistry, anonymity, and variability of digital technologies.

Digital folklore is characterized by its own network vocabulary, which covers the phonetic, lexical, morphological and syntactic levels of language.

The visual component of digital folklore is important for students with hearing impairments. Internet folklore has a positive effect on the development of digital communication of students with hearing impairments, motivates them to write reviews, comments, messages, which improves the speech competence of schoolchildren.

Key words: digital folklore, Internet folklore, post-folklore, digital communication, digital technology.

УДК 376.016-056.263

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.23>

Михайленко О.С.,

аспірантка кафедра сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. З стрімким розвитком цифрових технологій в умовах дистанційного навчання перед освітою постали нові питання, які потребують негайного вирішення, що значно ускладнено з початком повномасштабного вторгнення Росії. Учні більшості шкіл України, особливо прифронтових територій, змушені навчатися дистанційно і часто залишаються вдома сам на сам зі своїми гаджетами і інтернетом. Як вони це використовують? Як відбувається їх спілкування? Що вони

читають? Які сторінки відвідують? На це і більше запитань маємо відповісти ми, дорослі.

Так, середньостатистичний учень 5-9 класів, діти з порушеннями слуху не є виключенням, мають 2 і більше сторінки в соціальних мережах (Твіттер, Фейсбук, Інстаграм), а також спілкуються в групах Viber, Telegram. Деякі учні мають в 12 років 3-4 сторінки, які вони ховають від батьків. Всі мої учні ведуть Телеграм-канали, в яких викладають свою творчість і активно спілкуються з однолітками. Отже, підлітки з порушеннями слуху, як і всі тинейджери, зараз частіше спілкуються за допо-

могою цифрової комунікації, засобами цифрового фольклору в мережі Інтернет. Що ж таке цифровий фольклор? Які визначення цифрового фольклору використовують в сучасному українському мовознавстві?

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Інтернет-життя змінюються повсякчас. Все більше людей залучаються до різноманітних «онлайн»-спільнот [1]. Існує своєрідна культура спілкування, яка постійно розвивається як завдяки розширенню Інтернет-аудиторії, так і завдяки новим технічним можливостям. Вона також змінюється в залежності від типу спільноти, в якій проявляється. Ціннісне наповнення теж змінюється, адже воно напряму залежить від цінностей всієї сукупності Інтернет-користувачів. Стан розвитку досліджень інформатизації освіти України вивчають В. Биков, Запорожченко, О. Спирін, М. Шишкіна. Питання класифікації електронних освітніх ресурсів розкрито у працях Я. Глинського, Ю. Гуржія та В. Лапінського. Питанням оцінювання та якості електронних освітніх ресурсів і ресурсів навчального призначення займаються такі вітчизняні науковці як М. Жалдак, С. Литвінова, Н. Морзе, М. Шишкіна та ін. Професійну готовність використовувати електронні освітні ресурси, методологічні підходи, процеси та стандарти розробки електронних навчальних ресурсів у системі освіти досліджують О. Глазунова, Л. Гаврілова, Т. Коваль, А. Кудін, О. Семенов, Л. Тимчук, І. Хижняк та ін. [10]. Проблемою забезпечення навчального процесу початкової школи електронними освітніми ресурсами займаються Т. Пушкарьова, О. Мельник, О. Рибалко. Як одну з тенденцій розвитку сучасних моделей наукової комунікації учнів та освітян розглядає електронні ресурси Т. Ярошенко.

Питанню інформатизації освіти присвячено наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених В. Бикова, А. Гуржія, М. Жалдака, А. Коломієць, В. Лапінського, М. Лещенко, С. Литвинової, Н. Морзе, С. Савченка, С. Семерікова, О. Спіріна, М. Шишкіної; К. Ала-Мутка (K. Ala-Mutka), А. Феррарі (A. Ferrari), К. Редекер (C. Redecker), Ю. Пуні (Y. Punie), С. Марш (C. Marsh), Л. А. Шиндлер (L. A. Schindler) та ін.

Упровадження цифрових технологій в освітній процес є предметом досліджень Л. Гаврілової, О. Глазунової, Л. Карташової, Л. Панченко, Л. Петухової, О. Співаковського, Л. Тимчук, Я. Топольник, І. Хижняк; П. Берстрорма (P. Bergstrom), В. Габарда Мендеса (V. Gabarda Méndez), С. Голдмана (S. Goldman), Л. Дарлінг-Хаммонда (L. Darling-Hammond), М. Зелізінського (M. Zielezinski) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сучасному етапі становлення інтернет-фольклору має тенденцію до відокремлення в окрему дисципліну і потребує розробки коректного понятійного апарату. Досі

існують проблеми у ототожненні понять цифровий фольклор, інтернет-фольклор, постфольклор, неофольклор. Постфольклор як мала літературна форма. Інтернет фольклор як феномен цифрової комунікації людей взагалі та учнів з порушеннями слуху зокрема.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті ми намагалися розглянути існуючі поняття з теми, окреслити їх значення: цифровий фольклор, як сучасну малу літературну форму та спосіб комунікації, та простежити становлення сучасних фольклорних термінів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фольклор – це вербальна творча система, що оснований на традиції. Згідно з періодизацією, розробленою Єлеазаром Мелетинським, Сергієм Неклюдовим та Оленою Новік, існує 4 етапи розвитку фольклору: архаїчний, класичний та постфольклорний та інтернетлор [13]. Перехід фольклору від одного етапу до іншого був поступовим, а зміни зумовлені розвитком цифрових технологій та змінами в суспільному житті народів.

Українська дослідниця Григоренко І. В. зазначає, що в європейській науковій традиції найбільш розповсюдженим є термін інтернет-фольклор і мережевий фольклор, рідше використовують термін віртуальний фольклор та інтернетлор. У США найбільш популярними термінами є internet folklore і netlore, а також computerlore, computer folklore, virtual folklore, cyberlore, e-Folklore, digital folklore [9].

В даний час велика кількість робіт у різних галузях знання – у філософії, антропології, соціології, культурології – присвячена вивченню інтернет-фольклору. Першим дослідником цієї малої літературної форми вважають американського вченого Дж. Дорста [4].

Відповідно до моделі комунікації Гарольда Лассвела процес комунікації здійснюється за наявності відправника інформації, одержувача її, самої інформації та каналу передачі. При цьому відправник кодує інформацію відповідно до використовуваного каналу, а одержувач повинен її декодувати, незважаючи на можливий шум у каналі комунікації. Говорячи про фольклорний тип комунікації, ми можемо запропонувати ризоматичну модель поширення інформації та створення особливого фону для комунікаційного обміну, який і забезпечує народність процесу. У такому разі створюється методологічна основа для відмежування фольклорного типу комунікації від нефольклорного.

Дослідники виділяють п'ять умов виникнення фольклорного типу комунікації:

- 1) усний характер інтеракцій;
- 2) принципова незначимість автора-першотворця артефакту, що отримує поширення;
- 3) наявність чітко вираженої і ясно усвідомленої всіма учасниками комунікації традиції, яка виявляється у правилах, жанрах, форматах,

формах комунікації, у тому числі вписування в традицію артефакту, що розповсюджується (фон комунікації);

4) відсутність інших регуляторів відбору фольклорних артефактів, крім колективного смаку та думки (або мінімізація інших форм відбору, таких як маніпуляція, лобювання, промоушн та ін);

5) пристосованість відібраних артефактів до свідомо неточної реплікації (варіювання-імпровізування), що закріплює фольклорне значення чергового артефакту Інтернет-комунікація (формат Web 2.0 у термінології Т. О'Рейлі) передбачає як головний архітектурний принцип підключення колективного розуму []. Колективність як суть комунікації такого типу дозволяє дослідникам розглядати комунікаційні майданчики 2.0. Контент створюється самими користувачами як потенційний субстрат комунікації фольклорного типу. Якщо ж говорити про такі форми майданчиків, як форуми, то ми бачимо відповідність принципу усності, хоча це виглядає дещо парадоксальним, адже всякий обмін думками йде письмово – у вигляді набраних на комп'ютері повідомлень, викладених у мережу.

Для найвідомішого американського дослідника фольклору Алана Дандеса folk – це будь-яка група, у якій є хоча б один принцип або фактор, що розділяється всіма [2, ст. 6].

Інтернет фольклор розглядається науковцями як феномен комунікації, що виник завдяки поєднанню художності, анонімності, варіативності цифровим технологіям.

Цифрові комунікації – це обмін повідомленнями у онлайн-середовищі із використанням цифрових технологій.

Цифрова технологія – технологія створення, передачі та збереження інформаційних повідомлень, що передбачає кодування їхнього змісту за допомогою цифр (найчастіше – нулів та одиниць).

Наголошено, що будь-яка технологія, що реалізується на комп'ютері та комп'ютерних пристроях, є цифровою: комп'ютерні програми й додатки, вебсторінки та вебсайти, комп'ютерні ігри, електронні соціальні мережі тощо.

Цифрова компетентність трактується як здатність ідентифікувати, розуміти, інтерпретувати, створювати, обмінюватися, поширювати інформаційні повідомлення на основі використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Європейською комісією у 2006 році було оприлюднено дослідження «Цифрова компетентність на практиці: рамковий аналіз» («Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks»), у якому зазначено, що цифрова компетентність є здатністю впевнено, критично і творчо використовувати цифрові технології для досягнення цілей у галузі роботи, навчання, дозвілля, участі в житті суспільства. (Гринько В.О., 2021) [10].

Отже, одним із пріоритетних напрямів удосконалення освітнього процесу є розвиток у учнів з порушеннями слуху, починаючи з молодших класів і надалі цифрової компетентності.

Дандес зазначив, що такі технології, як телефони, радіоприймачі та комп'ютери, неймовірно прискорили поширення фольклору. У минулих поколіннях історії поширювалися за дні, тижні чи місяці. Тепер, завдяки потужності Інтернету, ті самі казки поширюються як цифрова пожежа [4].

За даними дослідників цифрового фольклору [6; 7; 8; 9] серед українських науковців домінує термін «постфольклор» або «інтернетлор».

Постфольклор – частина міського мистецтва слова, яка твориться за фольклорними схемами, але виходить за межі формального визначення фольклору [13]. Неймовірним чином Інтернет змінив спосіб спілкування людей один з одним. У минулі століття люди покладалися на усне спілкування, рукописні літери, наскальні малюнки, кам'яні таблички та телеграфні машини, щоб передати повідомлення та історії. Комп'ютери, супутники та мобільні телефони змінили все це. Текст, зображення та відео майже миттєво перетікають через Інтернет у будь-яку точку планети.

Ця фундаментальна зміна в спілкуванні змінює наші культури та традиції незліченною кількістю способів. Це також трансформує наш колективний фольклор. Фольклор має багато визначень, які змінюються залежно від того, кого ви запитуєте. Але Нью-Йоркське фольклорне товариство має одне з найбільш лаконічних. Товариство вказує, що фольклор складається з «культурних способів, за допомогою яких група підтримує та передає спільний спосіб життя» [4].

Неофольклор – це сукупність різних видів та форм анонімної масової ігрової писемної творчості суб'єктів комп'ютерної комунікації у просторі мережі Інтернет.

Інтернетлор – словесна творчість, що побутує у мережі. Саме інтернет-творчість стверджує зміни в людській творчості, актуалізовані переходом спочатку від слова колективного, артикуляційно-акустичного до слова індивідуального, візуально-друкованого, переходячи потім знову до слова колективного, жестово-візуального та рукотворного. Віртуальна словесність пропонує сьогодні нові, оригінальні методи організації слова та тексту.

Як і в традиційній культурі, вербальне завжди підкріплюється візуальним: в обряді, жесті, костюмі. В Інтернет-фольклорі це: знакові способи передачі інтонації, емоції, тим па висловлювання, що наповнює письмовий текст живий інтонацією і дозволяє дослідникам позначити його як «усно-письмовий текст», як «спонтанне мовлення».

Потрапляючи до Мережі у письмовій формі, такий текст сприймається як переданий з «уст в уста» [4]. Інтернет-фольклор сьогодні пред-

ставлений різноманітними жанро-стилістичними напрямками та течіями: есе, щоденники, жанр листа у гостьових книгах.

У своєму дослідженні ми використовуємо термін «цифровий фольклор» (digital folklore), як відповідник інтернет-фольклору, що пов'язано з «цифровою комунікацією» та цифровою освітою сучасних учнів, що змушені навчатися в умовах дистанційного навчання (епідемії, військове вторгнення).

Інтернет фольклор має тенденцію до відокремлення від фольклористики в окрему дисципліну [9].

В умовах прийняття нового Закону України «Про Освіту» та Концепції нової української школи, впровадження та використання цифрових освітніх ресурсів в навчальних практиках стає однією з нагальних потреб освітнього процесу, оскільки саме ефективне застосування інноваційних технологій є однією з умов модернізації системи української освіти.

Провідні вітчизняні науковці відзначають, що для сучасної системи освіти України характерним є недостатній рівень впровадження цифрових освітніх ресурсів у навчальний процес та пропонують ознайомлення із сучасними засобами навчання вчителям.

Висновки. Отже, важливими завданнями школи є розвивати цифрову компетентність учня, при цьому навчити критичному сприйняттю будь-яких медіатекстів. Сучасний учень, який значну частину часу перебуває в соціальних мережах, має серйозно ставитися до інформації, що споживається. Швидке розповсюдження цифрових творів, їх актуальність часу, мала форма, відсутність необхідності друку на інформаційних просторах інтернету суттєво впливає на функціонування новітнього українського фольклору в різноманітних жанрових формах, що має позитивний вплив на розвиток мовлення, мислення та медіаграмотності. Цифровому фольклору властива своя мережева лексика, яка охоплює фонетичний, лексичний, морфологічний та синтаксичні рівні мови.

Важливого значення для учнів з порушеннями слуху має візуальна складова цифрового фольклору. За допомогою засобів цифрових технологій текст за лічені хвилини можна перетворити з друкованого на візуальний (фотоколаж, мнемотаблиці, анімації, відео, презентації, квести, геймерізація). Аудіоформат інтернет-фольклорних творів дозволяє вдало використовувати його для розви-

тку слухового сприймання учнів з порушеннями слуху. Сучасні підлітки є активними користувачами соціальних мереж. Із задоволенням пишуть повідомлення одне одному з використанням засобів цифрового фольклору. Так відбувається швидкий розвиток цифрової комунікації, а з ним і формування мовленнєвої компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Adam N. Joinson, Katelyn McKenna, Tom Postmes, Ulf-Dietrich Reips New York : Oxford University Press, 2007. 508 p.
2. Dundes A. Interpreting Folklore. Bloomington: Indiana Univ. Press, 1980.
3. Leavitt A., Clark J. Upvoting Hurricane Sandy: Event-Based News Production Processes on a Social News Site. ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. 2014. URL: http://alexleavitt.com/papers/2014CHI_LeavittClark_UpvotingHurricaneSandy_NewsProductionReddit.pdf.
4. Nathan Chandler How Internet Folklore Works. URL: <https://computer.howstuffworks.com/internet/basics/internet-folklore.htm>
5. Russell F. Newslore: Contemporary Folklore on the Internet. Jackson: Institute of Press of Mississipi, 2011.
6. Бережний В. Жанрова специфіка анекдоту і постфольклор. *Літературознавство. Фольклористика. Культурологія*. 2015. Вип. 18-20. С. 32-41.
7. Висоцька О. Споживання масмедіа в контексті цінностей постмодерну. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2016. Вип. 2. С. 68-76.
8. Воловенко І., Григоренко І. Метамова рефлексія мережевих текстів. *Intercultural Communication*. 2018. Вип. 1(4). С. 57-69.
9. Григоренко І.В. Інтернет-фольклор: основні теоретичні підходи до визначення поняття. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/28647/Hryhorenko_70-72.pdf
10. Гринько В. О. Теоретичні і методичні засади проектування цифрових освітніх технологій у навчанні майбутніх вчителів початкової школи. 2021. URL: <http://dSPACE.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/7325/1/Grinko.pdf>
11. Денисюк Ж. Постфольклор у парадигмі постмодерну: до постановки проблеми. *Культура і сучасність*. 2017. Вип. 1. С. 3-8.
12. Лисюк Н. Специфіка постфольклору України. *Літературознавчі студії*. Вип. 40(2). 2013. С. 9-14.
13. Неклюдов С. FAQ: Постфольклор. Сергей Неклюдов. URL: <https://postnauka.ru/faq/11073>.
14. О'Рейли Т. Что такое Веб 2.0. Компьютерра. 2005. Сентябрь. URL: <http://old.computerra.ru/think/234100/>.

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

У статті висвітлено проблему використання педагогічних технологій інклюзивної освіти у початковій школі. Визначено, що для дітей з особливими освітніми потребами важливим є навчання без примусу, що засноване на інтересі, успіху, довірі та рефлексії вивченого. Зазначено, що інклюзивна освіта – це вид навчання, що включає організацію спільних навчальних занять, дозвілля і різних видів додаткової освіти осіб з особливими освітніми потребами та осіб, які не мають таких потреб; інклюзивна освіта на щаблі початкової школи спрямована на організацію комплексної педагогічної, психологічної та соціальної допомоги школярам з особливими освітніми потребами для забезпечення можливості корекції недоліків у їхньому психофізичному розвитку та опанування основної освітньої програми. Визначено, що для успішного опанування загальноосвітньої програми учням з особливими освітніми потребами необхідні особливі умови, що включають індивідуалізацію підходів до навчання та застосування сучасних педагогічних технологій інклюзивної освіти, зокрема: технології, що спрямовані на освоєння академічних компетенцій при спільній освіті дітей із різними освітніми потребами (технології диференційованого навчання – частина загальної дидактичної системи, що забезпечує спеціалізацію освітнього процесу різних груп учнів; технології індивідуалізованого навчання – організація освітнього процесу, за якої індивідуальний підхід та індивідуальна форма навчання є пріоритетними); технології корекції навчальних та поведінкових труднощів, що виникають у дітей в освітньому процесі; (ігрові технології – сучасні педагогічні технології, що засновані на активізації та інтенсифікації діяльності учнів; корекційно-розвивальні технології навчання використання корекційно-розвивальних методів спрямоване на підвищення рівня розвитку, концентрації, перемикання та стійкості уваги, розвиток наочно-образного та логічного мислення). Доведено, що особливістю інклюзивної освіти є те, що вчитель враховує різноманітність дітей у класі, їх особливості, можливості та інтереси. Саме тому вчителям початкових класів важливо використовувати ефективні технології для успішної роботи з учнями, що мають особливі освітні потреби.

Ключові слова: інклюзивна освіта, початкова школа, технології інклюзивної освіти, диференційоване навчання, індивідуалізоване навчання, компенсуюче навчання.

The article highlights the problem of using pedagogical technologies of inclusive education in primary school. It was determined that for children with special educational needs, learning without coercion, which is based on the interest, success, trust and reflection of the learner, is important. It is noted that inclusive education is a type of education that includes the organization of joint educational activities, leisure time and various types of additional education for persons with special educational needs and persons who do not have such needs; inclusive education at the primary school level is aimed at organizing complex pedagogical, psychological and social assistance to schoolchildren with special educational needs to ensure the possibility of correcting deficiencies in their psychophysical development and mastering the basic educational program. It was determined that for students with special educational needs to successfully master the general education program, special conditions are necessary, including the individualization of approaches to learning and the use of modern pedagogical technologies of inclusive education, in particular: technologies aimed at mastering academic competencies in the joint education of children with different educational needs (technologies of differentiated education - part of the general didactic system, which ensures the specialization of the educational process of different groups of students; technologies of individualized education - the organization of the educational process, in which an individual approach and an individual form of education are a priority); technologies for correcting educational and behavioral difficulties that arise in children in the educational process: (game technologies – modern pedagogical technologies based on the activation and intensification of student activity; corrective and developmental learning technologies, the use of corrective and developmental methods is aimed at increasing the level of development, concentration, switching and stability of attention, development of visual and logical thinking). It has been proven that a feature of inclusive education is that the teacher takes into account the diversity of children in the class, their characteristics, opportunities and interests. That is why it is important for elementary school teachers to use effective technologies to successfully work with students with special educational needs.

Key words: inclusive education, primary school, technologies of inclusive education, differentiated education, individualized education, compensatory education.

УДК 373.3.04:316.61
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.24>

Шищенко В.О.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри початкової
і професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зараз в Україні розширюється інклюзивна практика та виникає необхідність осмислення і практичного втілення цінностей інклюзії в реальній педагогічній практиці від дитячого садка до ЗВО, адже з урахуванням низки причин в нашій країні намічається тенденція до збільшення в освітніх установах кількості дітей з особливими освітніми потребами.

Група таких школярів надзвичайно неоднорідна. Це, передусім, визначається тим, що до неї входять діти з різними порушеннями розвитку, стан здоров'я яких перешкоджає освоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов для навчання та виховання. Вчителям початкових класів одним із перших довелося зіткнутися з цією проблемою. Тому вважаємо актуальним висвітлити цю тему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Впровадження інклюзивного навчання у систему освіти викликало значний інтерес у педагогів, психологів та вчителів-практиків. Так, наукові здобутки З. Шевців присвячені основам інклюзивної педагогіки. У дослідженнях В. Громового і А. Колупаєвої проаналізовано організацію навчання дітей з особливими освітніми потребами. У наукових працях І. Гладченко розглянуто аспекти ігрової діяльності в інклюзивному середовищі. О. Нагорна досліджувала особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У наукових здобутках А. Обухівської наведено особливості психологічного супроводу інклюзивної освіти. У дослідженні Т. Сак розглянуто індивідуалізацію навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. О. Таранченко і Ю. Найда досліджували диференційоване викладання в інклюзивному класі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Для дітей з особливими освітніми потребами важливим є навчання без примусу, що засноване на інтересі, успіху, довірі та рефлексії вивченого. Важливо, щоб молодші школярі через виконання доступних за темпом і характером особистісно-орієнтованих завдань повірили у свої можливості, випробували почуття успіху, яке має стати найсильнішим мотивом до навчання. Саме тому проблема використання педагогічних технологій інклюзивної освіти у початковій школі не втрачає своєї актуальності.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проведення теоретичного дослідження щодо використання педагогічних технологій інклюзивної освіти у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта – це вид навчання, що включає організацію спільних навчальних занять, дозвілля і різних видів додаткової освіти осіб з особливими освітніми потребами та осіб, які не мають таких потреб [10].

Спостереження дітей з особливими освітніми потребами доводять, що вміння використовувати надану допомогу й осмислено приймати засвоєні у процесі подальшого навчання знання призводять до того, що через деякий час ці діти можуть успішно навчатися у масових школах [2]. Саме тому перед учителями постає непросте завдання: дібрати ефективні методи та форми навчання, а також забезпечити додаткові заняття з відпрацювання форм адекватної навчальної поведінки, вміння вступати в комунікацію та адекватно сприймати похвалу та зауваження.

Інклюзивна освіта на щаблі початкової школи спрямована на організацію комплексної педагогічної, психологічної та соціальної допомоги школярам з особливими освітніми потребами для забезпечення можливості корекції недоліків у їхньому психофізичному розвитку та опану-

вання основної освітньої програми. При цьому найважливішою ланкою всієї системи корекційної роботи, на наш погляд, є інклюзивна компетентність вчителя, що виступає інтегративно-особистісною освітою, яка забезпечує ефективність реалізації інклюзивної практики [2].

Згідно Закону України «Про освіту», інклюзивна компетентність має стати частиною професійної компетентності всіх педагогів ЗЗСО, незалежно від того, чи вони реалізують інклюзивну практику на даний момент, чи поки що не зіткнулися з такою необхідністю [3]. У багатьох наукових публікаціях зазначається, що інклюзивна компетентність як структурний компонент професійної компетентності сучасного педагога має формуватися у процесі підготовки у ЗВО.

Зауважимо, що в інклюзивному навчанні дітей із сенсорними вадами додатково для вчителя початкових класів потрібне підвищення кваліфікації в галузі інклюзивної освіти осіб з порушенням зору/слуху відповідно. Також до школи може прийти дитина з будь-яким порушенням, що передбачає володіння вчителем технологіями навчання та виховання дітей з різними діагнозами. Окрім того зберігається висока потреба у науково-методичній допомозі в інклюзивному навчанні дітей із сенсорними порушеннями, порушеннями мови, розладами аутистичного спектру, що нерідко передбачає володіння особливими технологіями, зокрема технологіями альтернативної та додаткової комунікації [5].

З огляду на це сучасний вчитель має стати певним універсалом, здатним проєктувати та реалізувати інклюзивне навчання дитини з будь-яким видом порушень. Отже, інклюзивна освіта суттєво змінює умови праці педагога, вимагає від нього великих інтелектуальних та фізичних витрат, стресостійкості, уміння контролювати свій емоційний стан, що, у свою чергу, загострює питання фінансування інклюзивної педагогічної діяльності.

Проблема недостатньої компетентності педагогів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами вирішується з опорою на досвід фахівців, насамперед корекційних освітніх організацій та Центрів психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу осіб з особливими освітніми потребами [10]. Іншими механізмами, що дозволяють долати дефіцит інклюзивної компетентності педагогічних працівників, підтримувати та спрямовувати їх зусилля є стажувальні майданчики та ресурсні центри.

Отже, найважливішою проблемою у реалізації інклюзивної практики освіти, зокрема у початковій школі, є проблема інклюзивної компетентності педагогічних кадрів. Підготовка освітнього середовища до реалізації інклюзивної практики передбачає його науково-методичне та технологічне оснащення. Основою ефективною інклюзивної практики педагога є його гуманістична спрямованість, при-

йняття «особливих» дітей, а також володіння педагогічними технологіями інклюзивної освіти.

Слід зазначити, що інклюзивна освіта передбачає систему навчання та виховання, яка враховує індивідуальні особливості дитини з особливими освітніми потребами. Для успішного опанування загальноосвітньої програми учням з особливими освітніми потребами необхідні особливі умови, що включають індивідуалізацію підходів до навчання та застосування сучасних педагогічних технологій інклюзивної освіти.

Класифікувати педагогічні технології інклюзивної освіти можна відповідно до завдань організації спільної освіти дітей з різними освітніми потребами [4]:

- технології, що спрямовані на освоєння академічних компетенцій при спільній освіті дітей із різними освітніми потребами: технології диференційованого навчання, технології індивідуалізованого навчання;

- технології корекції навчальних та поведінкових труднощів, що виникають у дітей в освітньому процесі: ігрові технології, корекційно-розвивальні технології навчання;

- технології, що спрямовані на формування соціальних (життєвих) компетенцій;

- технології оцінювання досягнень в інклюзивному підході.

Розглянемо більш детально деякі з них.

Технологія диференційованого навчання. Диференційоване навчання – це частина загальної дидактичної системи, що забезпечує спеціалізацію освітнього процесу різних груп учнів. Використання технології диференційованого навчання в освітньому процесі зумовлено наступними проблемами: різним рівнем готовності молодших школярів до засвоєння матеріалу на уроці та різним рівнем пізнавального інтересу учнів. Залежно від способу комплектування груп виділяють рівневу та функціональну диференціацію [9].

Технологія рівневої диференціації спрямована на навчання кожного учня на рівні його індивідуальних можливостей через систему малих груп, які формуються за рівнем здібностей та з урахуванням наявності в учнів будь-яких загальних якостей, що необхідні для провадження освітнього процесу. Учні, які входять до складу групи, перебувають у одному рівні навчання.

Технологія функціональної диференціації передбачає організацію роботи у групах з розподілом функцій, тобто коли кожна дитина робить свій внесок у загальний результат, виконуючи певне завдання (дитині, що має труднощі у навчанні можна запропонувати допоміжні матеріали). При розподілі завдань у групі враховуються індивідуальні особливості дитини [9].

Технологія індивідуалізованого навчання – це така організація освітнього процесу, за якої індивідуальний підхід та індивідуальна форма навчання

є пріоритетними. Індивідуальний підхід, який застосовується в інклюзивному класі, дозволяє враховувати індивідуальні особливості учня з особливими освітніми потребами та реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію. Індивідуалізація навчання – це організація освітнього процесу з урахуванням способів, прийомів і темпу навчання з огляду на індивідуальні особливості учнів. Організація індивідуалізованого навчання передбачає різні навчально-методичні, психолого-педагогічні та організаційно-управлінські заходи, які забезпечують індивідуальний підхід до кожного з учнів, що мають особливі освітні потреби.

Використання технології індивідуалізованого навчання дозволяє кожній дитині навчатися у своєму темпі та на своєму рівні, при цьому дитина може переходити з одного рівня на інший, обираючи дедалі складніші завдання. У процесі індивідуалізованої самостійної роботи у вчителя з'являється можливість надавати індивідуальну допомогу дітям, які її потребують, не відволікаючи інших учнів класу, обговорювати алгоритм виконання завдання, проводити поточний контроль тощо. Водночас така організація освітнього процесу передбачає взаємодопомогу учнів і сприяє розвитку комунікативних навичок [8].

Ігрові технології – це сучасні педагогічні технології, що засновані на активізації та інтенсифікації діяльності учнів. Ігрова діяльність – це вид діяльності в умовах ситуацій, що спрямовані на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому закладаються та вдосконалюються навички керування власною поведінкою.

Ігрові технології мають великий потенціал для організації освітнього процесу у інклюзивному класі. Проте специфіка класу вимагає обдуманого підходу до вибору тієї чи іншої дидактичної гри. Ігрові технології можуть бути використані в освітньому процесі для активізації та мотивації учнів при засвоєнні теми, або ж як фрагмент уроку [1]. У деяких випадках гра може продовжуватись протягом усього уроку, це може бути гра-вікторина, гра-подорож. Також гру можна використовувати на різних етапах уроку.

Корекційно-розвивальні технології навчання. Використання корекційно-розвивальних методів спрямоване на підвищення рівня розвитку, концентрації, перемикання та стійкості уваги, розвиток наочно-образного та логічного мислення. Синтез навчального матеріалу та спеціальних корекційних вправ дозволяє учням з особливими освітніми потребами засвоювати основні прийоми навчальної діяльності, внаслідок чого відбувається розвиток їх особистісно-мотиваційної сфери [6].

Під час застосування на уроці спеціальних корекційних вправ удосконалюються психічні процеси учня, відбувається розвиток пізнавального інтересу, у результаті чого закладається фундамент успішної навчальної діяльності. Пізнаваль-

ний інтерес є важливим компонентом емоційно-ціннісного ставлення учнів до процесу вивчення предметів природничо-математичної спрямованості та є обов'язковою умовою для ефективності цього процесу. Застосування корекційно-розвивальних вправ під час уроків дозволяє зняти емоційне напруження, створити ситуацію успіху, скоригувати поведінку, дати можливість учням з особливими освітніми потребами відчувати себе самостійними і упевненими у собі.

Зауважимо, що головна перевага інклюзії – рівні можливості для кожної дитини. Інклюзивна освіта потрібна всім, оскільки вона надає розуміння суспільству проблем інвалідності, виховання чуйності у дітей без особливих потреб, а дітям з особливими потребами надає впевненості у собі, передбачає адаптацію та інтеграцію у суспільство, повноцінну освіту та виховання.

Необхідно підкреслити, що інклюзивна освіта може бути ефективною лише в тому випадку, якщо вчитель уміє співпрацювати з іншими фахівцями. Тому серед технологій інклюзивної освіти ми виокремлюємо технологію взаємодії вчителя та спеціалістів психолого-педагогічного супроводу. Фахівці, які проводять поглиблене обстеження дитини, складають попередні рекомендації для її ефективного навчання [7]. Представляємо важливі умови взаємодії педагога з особливою дитиною у процесі навчальної діяльності:

1. Для дитини важливо відчувати вашу допомогу та підтримку. Ви повинні ставитись до дитини як до звичайної.

2. Знайдіть заняття, які б підвищували впевненість дитини у собі.

3. До теми уроку доберіть матеріал та наочні засоби з урахуванням особливостей дітей.

4. Оберегайте дитину від перевтоми.

5. Тісно взаємодійте з батьками, надавайте їм рекомендації.

6. Намагайтеся вислухати і зрозуміти дитину.

7. Використовуйте форми та прийоми, які відповідають можливостям дитини.

8. Схвалюйте вчинки дитини в кожному випадку, коли вона цього заслугоує.

9. Враховуйте бажання особливої дитини «бути як усі».

10. Добирайте завдання, які відповідають можливостям дитини.

11. Частіше виокремлюйте ігрові прийоми у процесі навчальної діяльності.

Висновки. Отже, інклюзивна освіта «говорить» про те, що кожен учень – особливий, зі своїми інтересами, здібностями, потребами та захопленнями, що вимагає індивідуального підходу в процесі навчання та гнучкості у розробці навчальних програм, які враховують ці особливості. Саме тому індивідуальний підхід вимагає від вчителя високого професіоналізму, що включає такі якості, як етичність, гнучкість, делікатність, вміння почути та зрозуміти іншого. Особливістю інклюзивної освіти є те, що вчитель враховує різноманітність дітей у класі, їх особливості, можливості та інтереси. Саме тому вчителям початкових класів важливо використовувати ефективні технології для успішної роботи з учнями, що мають особливі освітні потреби.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гладченко І. Ігрова діяльність. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології*: Збірник наукових праць. Вип. 8. К., 2013.

2. Громовий В. Звичайна освіта для особливих дітей. *Директор школи*. 2006. № 2. С. 6-9.

3. Закон України «Про освіту». URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>. Дата звернення – 24.09.2022.

4. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібник. МОН України. НАПН. Ін-т спец. педагогіки. К. Науковий Світ, 2010. 196 с.

5. Колупаєва А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. А.А. Колупаєвої. К.: «А.С.К.», 2012. 308 с.

6. Нагорна О. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2012. 100 с.

7. Психологічний супровід інклюзивної освіти: за заг. ред. А.Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92с.

8. Сак Т. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: Навчання і виховання*. № 4 (69). 2014. С. 3-6.

9. Таранченко О., Найда Ю. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / за заг. редакцією Колупаєвої А. К.. Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.

10. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2019. 264 с.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF A PRESCHOOL TEACHER AS A CONDITION FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL COMMUNICATION

У статті розкрито зміст таких понять: культура, комунікативна культура, спілкування, професійне спілкування, педагогічне спілкування, мова, культура мовлення, педагога, дошкільна освіта, професійна діяльність, професійний розвиток, мовленнєва поведінка, освіта.

Уточнено поняття «педагогічне спілкування», під яким розуміють професійне спілкування педагога з дітьми під час освітнього процесу і поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату.

Зазначено, що саме професійне спілкування розглядається з врахуванням норм загальної культури особистості, складовою частиною якої є зовнішнє вираження її моральних, естетичних та інших якостей.

Важливим є уточнення, що мовленнєва культура розглядається як складовою загальної культури поведінки і необхідною умовою морального розвитку особистості.

Важливим було виділення моральних принципів педагога (педагогічний гуманізм, педагогічний оптимізм, колективізм, громадянськості й патріотизму) як важливого складника культури мовлення.

Зазначено, що важливою умовою ефективного професійного спілкування педагога є комунікативна культура.

Надано характеристику поняття «комунікативна культура» як система якостей, властивостей, рис і вмінь особистості, що забезпечують високу результативність у спілкуванні.

Визначено компоненти комунікативної культури педагога (культура поведінки, культура мовлення, культура зовнішнього вигляду) та їх характеристика.

Проаналізовано культуру рідної української мови, яка характеризується високим рівнем мовленнєвого спілкування та має соціальне і національне значення.

Надано правила спілкування як важлива умова реалізації комунікативної компетентності педагога.

Виокремлено методичні рекомендації щодо комунікативної культури педагога дошкільної освіти під час педагогічного спілкування.

У статті зроблено висновки про практичну доцільність підвищення комунікативної культури освітян та накреслено перспективи подальшої роботи над цим питанням шляхом розвитку особистісного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Ключові слова: культура, комунікативна культура, спілкування, професійне спілкування, педагогічне спілкування, мова, культура мовлення, професійна діяльність, професійний розвиток, мовленнєва поведінка, освіта.

The article reveals the content of such concepts: culture, communicative culture, communication, professional communication, pedagogical communication, language, culture of speech, teacher, preschool education, professional activity, professional development, speech behavior, education.

The concept of "pedagogical communication" has been clarified, which is understood as the professional communication of a teacher with children during the educational process and outside it, aimed at creating a favorable psychological climate.

It is noted that professional communication is considered taking into account the norms of the general culture of the individual, an integral part of which is the external expression of its moral, aesthetic and other qualities.

It is important to clarify that speech culture is considered to be a component of the general culture of behavior and a necessary condition for the moral development of the individual.

It was important to single out the moral principles of the teacher (pedagogical humanism, pedagogical optimism, collectivism, citizenship and patriotism) as an important component of the culture of speech.

It is noted that an important condition for effective professional communication of a teacher is a communicative culture.

The concept of "communicative culture" is characterized as a system of qualities, properties, traits and skills of a person, providing high performance in communication.

The components of the teacher's communicative culture (culture of behavior, culture of speech, culture of appearance) and their characteristics are determined.

The culture of the native Ukrainian language is analyzed, which is characterized by a high level of verbal communication and has social and national significance.

The rules of communication are given as an important condition for the implementation of the communicative competence of the teacher.

Methodological recommendations on the communicative culture of a preschool teacher during pedagogical communication are highlighted.

The article draws conclusions about the practical feasibility of improving the communicative culture of teachers and outlines the prospects for further work on this issue through the development of a personal approach to the professional training of future teachers of preschool education.

Key words: culture, communicative culture, communication, professional communication, pedagogical communication, language, culture of movement, professional activity, professional development, movement behavior, enlightenment.

УДК 373.2.911.3-51:005.57(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.25>

Апрєлева І.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики
дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Колосова С.В.,

канд. пед. наук, доцент,
ст. викладач кафедри теорії та методики
дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В період оновлення системи вищої освіти України спостерігаються істотні зміни у підготовці педагогів, головною метою є його професійне спілкування, яке спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію діяльності та стосунків, набуття основ людської культури, формування ціннісних орієнтацій. Одним із стратегічних завдань сучасної системи освіти, зокрема дошкільної освіти, є культура особистості.

Показниками загальної культури людини, її моральності, внутрішньої і зовнішньої краси є комунікативна культура, яка характеризується проявом інтелекту і рівнем мислення індивіда, його освіченістю і вихованістю, культурністю і ціннісними орієнтаціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема виховання комунікативної культури були предметом дослідження багатьох сучасних дослідників, а саме: питання мовленнєвої особистості (С. Єрмоленко, Л. Мацько); духовно-естетична сутність слова (В. Костомаров, В. Ніколаєва, В. Троїцький); комунікативна культура в системі культури особистості (Р. Гладіна, Т. Ладженська, Л. Мацько, В. Соколова, В. Сьоміна), мовний етикет, національні аспекти мовного етикету (Н. Формановська, С. Богдан, Я. Радевич-Вінницький, Є. Чак, М. Стельмахович та ін.).

Формуванню комунікативної культури дітей та дорослих присвячені дослідження А. Богуш, А. Гончаренко, Т. Пироженко.

Культура мовлення (за А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик) становить сукупність та систему його комунікативних якостей, досконалість кожної з яких залежить від різних умов, а саме: смислових завдань, можливості тексту, культури спілкування тощо [1, с. 32-33].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На даний момент складність оволодіння комунікативною культурою педагогів є недостатньо опрацьованим в теоретичних і практичних дослідженнях для фахівців дошкільної освіти. Оскільки дана проблема є досить актуальною, але не достатньо розкритою в наукових працях, це і зумовило вибір теми.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – проаналізувати особливості формування комунікативної культури у педагогів дошкільної освіти як умова ефективного професійного спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сьогодні вміння вести діалог, дискусію, презентацію, викликати певні емоції, бажання висловлюватися цінується високо і є необхідною якістю сучасного педагога.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування педагога з дітьми під час освітнього про-

цесу і поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату [5, с. 58-59].

Доречно зазначити, що спілкування педагога розглядається з врахуванням норм загальної культури особистості, складовою частиною якої є зовнішнє вираження її моральних, естетичних та інших якостей.

Досвід переконує, для того щоб здійснювати успішне спілкування майбутньому педагогу слід набути спеціальних умінь у процесі застосування адекватних психологічних засобів та певних вправ.

Спираючись на наукову теорію щодо закономірностей і особливостей педагогічного спілкування, до професійних якостей педагога слід віднести культуру мови і мовлення педагога, про що зазначає І. Зязюн. Під терміном «культура мови» він розуміє «не тільки її відповідність сучасним літературним нормам, а й інші якості, що свідчать про її комунікативну досконалість. Це точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність [8, с. 174]». Зазначене вченим є однією з умов ефективної професійного спілкування педагога, оскільки мова йде про його індивідуальну майстерність у володінні мовою як засобом цієї діяльності.

У педагогіці мовленнєва культура розглядається як складова загальної культури поведінки і необхідна умова морального розвитку особистості.

В контексті нашого дослідження важливим є виділення моральних принципів педагога як важливого складника культури мовлення:

– *педагогічний гуманізм*. Основний для педагогічної моралі. Гуманізм передбачає віру в людину та її можливості;

– *педагогічний оптимізм*. Оптимізм – світовідчуття, просякнуте життєрадісністю, вірою в майбутнє, в успіх, схильність у всьому бачити хороше, світле. Ґрунтується на джерелах радості, є невід'ємною і незаперечною;

– *колективізм*. Внутрішній світ особистості малюка, з одного боку, автономний, а з іншого – залежить від соціального середовища, моральних взаємин, духу дитячої групи;

– *громадянськості й патріотизму*. Громадянськість дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною [6, с. 62-64].

Дані категорії моральних принципів віддзеркалюють головне, сутнісне у становленні, функціонуванні та розвитку культури мовлення.

Функція правил культурного мовлення полягає в тому, що вони є закодованим сигналом взаємовідносин людини з оточуючим світом.

О. Кіреєва та Н. Вахняк відзначають, що людина, яка володіє культурою мовлення – це людина, яка пише та говорить відповідно смислу та ситуації, мовлення якої виразне, індивідуальне та емоційне насичене, яка говорить та поводить себе при цьому вільно, природно та поважаючи інших, тобто

дотримується почуття міри в усіх характеристиках своєї мовленнєвої поведінки [3, с. 162-164].

На думку В. Кизиловой, культура мовлення передбачає, по-перше, безумовне дотримання (усно й на письмі) норм літературної мови, а по-друге, мовленнєву майстерність того, хто говорить або пише [4, с. 8]. Також під культурою мовлення вчені розуміють конкретну реалізацію мовних якостей і можливостей в умовах спілкування.

Культура рідної української мови забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, має як соціальне так і національне значення, унормовує стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через комунікативну культуру відбувається культивування самої мови, її вдосконалення [2, с. 12-13].

Отже, комунікативна культура – це система якостей, властивостей, рис і вмінь особистості, що забезпечують високу результативність у спілкуванні.

Комунікативна культура педагога складається з трьох компонентів:

1) культура поведінки: витримка, самовладання; впевненість, спокій; педагогічний такт; авторитет, вимогливість, вольовий вплив; емоційна стійкість, налаштованість; творчість;

2) культура мовлення: комунікативна поведінка; красномовство; комунікативні якості; техніка мовлення; вміння слухати;

3) культура зовнішнього вигляду: доглянутість; естетична виразність; почуття міри (одяг, зачіска, макіяж, парфуми); гарна постава; індивідуальний мікростиль [7, с. 86-87].

Високий рівень комунікативної культури визнається наявністю у суб'єкта спілкування низки особистих якостей:

– емпатія – уміння бачити очима інших, розуміти так само як вони;

– доброзичливість – пошана, симпатія, уміння розуміти людей, не схвалюючи їхніх вчинків;

– автентичність – здатність бути самим собою в контактах з іншими;

– ініціативність – здатність йти вперед, встановлювати контакти, готовність братися за будь-які справи у ситуації, що потребує активного втручання, а не чекати, коли почнуть діяти інші;

– ухвалення відчуття – уміння виражати свої відчуття і готовність приймати емоційну експресію з боку інших.

Автори книги «Ділове спілкування та культура мовлення» виділяють компоненти, що визначають високий рівень комунікативної культури, а саме:

1) комунікативні установки, що «включають» механізми спілкування;

2) знання:

а) норми спілкування, прийнятих у суспільстві;

б) психології спілкування (категорій, закономірностей, механізмів);

в) психології сприймання і розуміння одне одного;

3) вміння застосовувати знання відповідно до ситуації, норм моралі конкретного суспільства та загальнолюдських цінностей [9, с. 71-77].

Тому необхідним у професійному спілкуванні вихователя є дотримання певних правил спілкування, а саме:

1) єдність слова і справи;

2) вимогливість до себе та інших;

3) зібраність у справах, вчинках, словах;

4) чесність, обов'язок, педагогічна і громадська відповідальність;

5) увага, чуйність, терпіння, наполегливість;

6) самоаналіз ефективності педагогічного впливу;

7) самокритичність, вміння виправляти власні помилки;

8) педагогічний оптимізм, відвага в педагогічній творчості, мудра влада над вихованцями.

Таким чином, можна виокремити методичні рекомендації щодо комунікативної культури педагога дошкільної освіти під час педагогічного спілкування:

- уникати суперечок та конфліктів;

- дотримуватися дружнього та привітного тону;

- давати змогу дитині спокійно та повно висловлювати власну думку;

- дивитися на речі очима співрозмовника, щоб зрозуміти його;

- використовувати різні види спілкування у різних ситуаціях;

- враховувати психологічний стан окремих вихованців і колективу загалом;

- постійно аналізувати свої вчинки та дії;

- не принижувати людську гідність, особливості поглядів на життя, релігію;

- враховувати стать дитини, її індивідуальні особливості;

- долати негативні установки, не зловживати своїми перевагами, враховувати соціально-психологічне зростання дитини;

- висловлювати схвалення і заохочення, не порівнювати одну дитину з іншою, розуміти, що кожна дитина унікальна тощо.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Таким чином, формування комунікативної культури педагога дошкільної освіти є однією з умов ефективного професійного спілкування педагога, оскільки механізмом налагодження нормальних відносин «педагог-дитина» є запобігання конфліктних ситуацій завдяки правильній психологічній тактиці у спілкуванні. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розвитку особистісного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підручник для студентів ВНЗ ф-тів дошк. Освіти. Київ, 2006. 304 с.
2. Гончаренко А.М. Комунікативна компетентність – головна мета. *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 12-13.
3. Кіреєва О. Д., Вахняк Н. В. Засоби виховання гуманної поведінки у дітей дошкільного віку на сучасному етапі розвитку педагогіки. Івано-Франківськ, 2016. №21. С.162-164.
4. Крутій К. Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (укр.мова)». Київ, 2005. 44 с.
5. Колосова С. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутнього вихователя в процесі фахової підготовки : дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Харків, 2017. 267 с.
6. Малахов В. Етика: курс лекцій : навч. посіб. 4-те вид. Київ : Либідь, 2002. 384 с.
7. Основи педагогічної майстерності (для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта): навч.-метод. посібник / упоряд. Наталія Мачинська, Анна Федорович, Наталія Яремчук. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 286 с.
8. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
9. Пентилюк М. І., Маруніч І. І., Гайдаєнко І. В. Ділове спілкування та культура мовлення : навч. посіб. Київ : Центр навч. літератури, 2010. 224 с.

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ
ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИTHE CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION
IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The article examines the problem of the formation of professional communication skills when learning a foreign language, analyses the conceptual apparatus of the problem under research in a specialist's professional training, namely, indicates and proves that a language a tool for conducting understandable communicative interaction. The importance of such skills for the professional formation of a specialist and their competitiveness in the labour market are thoroughly substantiated. The author analyses the main scientific works relevant to it and emphasises its topicality for a specialist's university training. Attention is drawn to the rules of business etiquette as an integral part of the culture of professional communication. The results of a survey conducted among students regarding the need to develop professional communication skills, in particular, in foreign language learning, are given. The conducted analysis of the results proves the importance of the culture of professional communication for specialists in the field of international relations. A review of the syllabus for the discipline "Foreign Language I (in 6 parts)" for students of international relations made it possible to identify the general competencies of a future specialist, paying attention to their ability to generate new ideas, think, analyse and synthesise them, work independently and in a team, show respect to diversity and multiculturalism. The author also points to an integrated approach to learning a foreign language, namely, the formation of the culture of professional communication when solving professional problems by integrating students' knowledge from other thematically related disciplines of the professional cycle. The article briefly outlines some elements of a practical lesson in a foreign language, focusing on solving problems at the workplace, observing the norms of professional communication to satisfy the needs of the services consumer by conducting an analysis of the quality of the services provided.

The article outlines the prospects for the further development of the problem under research by mastering professional communication skills of the teaching staff during advanced training courses, their involvement in various specially organised trainings in a foreign language.

Key words: *foreign language, communication, professional communication skills, the culture of professional communication, professional training.*

У статті розглянуто проблему формування навиків професійного спілкування при вивченні іноземної мови, проаналізовано поняттєвий апарат досліджуваної проблеми у професійній підготовці фахівця, а саме вказує на мову як інструмент ведення комунікативної взаємодії. Ретельно обґрунтовано важливість таких навиків для професійного становлення фахівця та його конкурентноздатності на ринку праці. Автор аналізує основні дослідження з даної проблеми та акцентує на її актуальності для університетської підготовки фахівця. Увагу звернено на правила ділового етикету як невід'ємної складової культури професійного спілкування. Наведено результати проведеного серед студентів опитування щодо необхідності формування навиків професійного спілкування, зокрема іноземною мовою. Проведений аналіз отриманих доводить значущість культури професійного спілкування для фахівців у сфері міжнародних відносин. Огляд навчальної програми з дисципліни «Іноземна мова I (у 6 частинах)» для студентів міжнародних відносин дозволив виявити загальні компетентності майбутнього фахівця, звертаючи увагу на його здатності генерувати нові ідеї, обдумувати, аналізувати та синтезувати ідеї, працювати самостійно та у команді, проявляти повагу до різноманітності та багатокультурності. Автор також вказує на інтегрований підхід до вивчення іноземної мови, а саме формування культури професійного спілкування під час вирішення професійних проблем шляхом інтеграції знань студентів з інших тематично-пов'язаних дисциплін професійного циклу. У статті коротко окреслено деякі елементи практичного заняття з іноземної мови, зосереджено увагу на вирішенні проблем на робочому місці, дотримуючись норм професійного спілкування для задоволення потреб споживача послуг шляхом проведення аналізу якості наданих послуг.

У статті окреслено перспективи подальшого розвитку дослідження шляхом оволодіння навиками професійного спілкування викладацького складу під час проходження курсів підвищення кваліфікації, їх залучення до різних спеціально-організованих тренінгів іноземною мовою.

Ключові слова: *іноземна мова, спілкування, навик професійного спілкування, культура професійного спілкування, професійна підготовка.*

УДК 811.111.2'27-057.87
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.26>

Bahlai O.I.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Foreign
Languages Department
Institute of Humanitarian and Social
Sciences of the Lviv Polytechnic National
University

The formulation of the theme. The value of speaking a foreign language in professional sphere is the advantage that cannot be underestimated. Showing adequate communication skills when dealing with foreigners is considered to be a professional gain of a modern competitive expert able to find common ground with people needed to promote business and establish new business contacts.

Profound research into modern labour market shows the significance of soft skills for recent higher education graduates. While at a job interview, an applicant might impress the prospective employer with their good command of a foreign language and capability to use it when provided with various job scenarios, successful dealing with which requires verbal transmission of information.

Participants of a dialogue clearly realise the emphasis placed on the culture of business communication as a crucial component of an expert's professional competence which lies in their ability to express themselves properly working in journalism, public relations, broadcasting, at educational institutions.

Communication in business is purpose oriented and presupposes reaching mutual understanding. Thus, ability to communicate a message to make it perceived and understood properly is the final objective of every business interlocutor.

Mastering excellent communication skills for doing business entails learning business rules and behavioural norms to conduct a dialogue diplomatically. In order not to sound offensive, enterprises encourage their employees to thoroughly investigate and implement business etiquette viewed as a set of manners required by profession into everyday work routine. Business etiquette is a vital part of a professional life as it makes the atmosphere mutually respectful and enhances a dialogue to turn an office into a productive place. The feeling of being respected and appreciated at workplace motivates a person to perform better as well as makes relations with co-workers and customers constructive and fruitful.

Analysis of recent publications. The question of business etiquette as an integral part of foreign language learning in higher education has long been a problem under research in the sphere of a future expert's professional training. The theoretical fundamentals of the problem under research were thoroughly investigated by both Ukrainian and foreign scholars. In particular, the culture of professional communication as a pedagogical problem was studied by O. Kondratenko, A. Panfilova, I. Sahach, H. Kudriavtseva; the culture of professional communication in professional sphere was profoundly investigated by such N. Haskova, N. Hromova, M. Koltunova; deep research into the problem can be seen in the works of such foreign authors as Thill, J., BovéeL C., Hofstede, G., Zhou, H., & Zhang, T., and others.; the research on business etiquette at workplace was done by Martin, J. S., & others. Considering new challenges educators are facing in terms of globalisation and rapid business development, frequent search for modern methods of teaching and effective resources presenting to participants of educational process to serve the global market needs for specialists, makes the problem under research still relevant and, thus, as such which requires further theoretical investigation as well as practical implementation in class.

The purpose of the article is to highlight some aspects of the culture of professional communication in foreign language learning.

The main body of the article. To understand the essence of the problem under research, the profound study of the conceptual apparatus of the topic is a must.

Communication can be defined as "purposefully and actively exchanging information between two or more people to convey or receive the intended meanings through a shared system of signs and (symbols)" [5]. Communication, as also viewed by Abuarqoub, I. is a social interaction process without which our daily life is impossible. This process involves "creating, exchanging, sharing ideas, information, opinions, facts, feelings, and experiences between a sender and a receiver" [1].

For people to survive and exist within a group, society or nation, communication is fundamental. The vital role in communication performs language which is considered to be a means of building relationships between people.

According to Michael, J. & others communication can also mean a "shared meaning created among two or more people through verbal and nonverbal transaction" [8]. The emphasis here is mainly placed on sharing ideas and information, the final aim of which is to start sharing the same ideas and information at the end.

The term professional communication encompasses various forms of activities such as "speaking, listening, writing, and responding carried out both in and beyond the workplace, whether in person or electronically" to impress your audience no matter whether its members are your co-workers, counterparts managers, or even customers [2].

Professional communication is regarded as the flow of information, perception, understanding of and idea, etc. within or outside an organization the organization. The aim of professional communication is to communicate a message, convey information [10] including "instructions, policies, procedures, decisions, etc.", so the interlocutor will cover the oral information, agree, perceive and respond to the message, as intended by a presenter or sender of the discourse. Professional communication is an essential skill for a professional to develop so that he can to pursue his career and achieve new heights [9].

The culture of professional communication can be defined as a complete system embracing the culture of speaking, feelings, behavioural norms, etiquette [7]. The knowledge and following of the above mentioned aspects are the prerequisites for professional establishing of a personality [3]. This concept, as defined by A. Bychok [4], is the basis of worker's professional, social and cultural activity, a set of value benchmarks, norms of professional behaviour, following business etiquette norms while interacting at customer, employee or managerial levels.

The information provided makes us draw certain conclusions as to what is essential for educators to consider while compiling educational programmes and curriculums. Following the purpose of the article stated above, there arises the necessity to explore the question of professional communication and its

vitality for students. The students of International Relations faculty of Lviv Polytechnic National University were chosen to take part in the survey on the topic: "The culture of professional communication and its significance for your future career". The choice of students to participate in the survey was based on the thorough investigation of the future qualifications and their requirements. They were asked the following questions:

1. What are your personal and career goals? How can you achieve your goals?
2. What things form a society's culture?
3. What is cultural identity?
4. What do you think is cultural diversity?
5. How can the ability to speak a foreign language influence your life?
6. What factors can influence relations among countries?
7. How to be a good communicator in business?

The answers received show that 47,6 % of the respondents admit how crucial professional communication skills are and a good command of at least one foreign language is a competitive privilege for them to get a well-paid job. 25, 5% of the respondents placed the importance on the culture of business relations and business etiquette in them.

As stated below, professional communication involves the exchange of information in business situations, in particular, on the road to achieving common goals following the rules and norms of behaviour, showing respect for others irrespective of a situation.

51,9% of the respondents replied positively to the diplomatic function of a foreign language and the awareness of cross-cultural peculiarities in building business relations in the international arena.

Studying the syllabus of the discipline "Foreign language I" for International Relations students in 6 parts, the general competences for students to form in the course of the discipline studying are as follows:

- ability to work in an international environment;
- ability to generate new ideas;
- ability to think, analyse and synthesise your ideas;
- ability to interact interpersonally, show respect for diversity and multiculturalism;
- ability to work both in a team and independently.

To realise these objectives, students are equipped with both theoretical and practical information. When dealing with business-like scenarios in a foreign language, they are taught to act professionally applying the knowledge gained while studying professionally-oriented disciplines such as "Political science", "Strategic communications in international relations", "Conflictology and negotiations theory" and "Foreign language I (in 6 parts)".

Let us take the example of an exercise students are asked to do.

Exercise. Think of a manager you know or have worked with. How would you describe their usual style of communication? How well did this style work for them?

To carry out the task students are advised to revise their thinking to understand how to act in this situation. The emphasis is also placed on students' perceptions and views. They have to recall the main components of the communication process, its organisation, the events to take place, investigate the cultural and social context as well as the historical background to develop their plan of actions. If the analysed case is a debate, the students are also provided with the essential vocabulary for debating arranged in stages. Sometimes students may be given some possible implications for them to address afterwards.

Another example of a task may be related to the topic "Customer service": reassuring and sympathising [6]. Students should listen to a woman talking on a radio show about a customer service encounter and answer the questions. Among the questions, we can read: Does she have a positive or negative view of the shop's customer service? The essence of the question consists in analysing the quality of the service provided based on the way the information was conveyed to the customer. The aspect to pay attention to is the impression of the product affected by communication skills of the sales assistant's and, thus, the quality of the service provided depending on them. The follow-up task belongs to the category "Business communication skills: exchanging information - dealing with customers".

Based on the listening task, students have to work with partners in similar situations (or their own ones) referring to the Useful phrases. The focus of the task is to reassure the customer or sympathise with them:

- I know it's hard at first, but you'll soon find your feet.

or - Oh, no! How awful!

Another aspect to be considered, as stated by Stephen Regan, lecturer in Management and Economics [6, 35], the constituents of good customer service are often influenced by cultural values. Therefore, dealing with customers in an international context entails taking into account what outcome the other person is expecting for them to be satisfied with the service provided.

Conclusions and prospects of further research. To conclude, it is worth noting that professional communication skills are pivotal for a person's self-realisation and self-improvement to be learnt and successfully implemented at workplace. Without respect for co-workers, tolerance in irritating situations, one cannot work in a modern business environment. The foundations for gaining and applying effective communication skills should be laid within a higher educational establishment and then resorted to professionally to become a highly com-

petitive candidate in the international labour market. The findings of the research do not claim to cover the whole scope of the problem under research and another aspect recommended for future research is to be dedicated to the development of the culture of professional communication of the teaching staff while taking specially designed courses, workshops, academic presentations delivered in a foreign language during the professional retraining of the faculty.

REFERENCES:

1. Abuarqoub, I. A. Language barriers to effective communication Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 24, núm. Esp.6, pp. 64-77, 2019 Universidad del Zulia. Utopía praxis latinoamericana. Año: 24, n° extra 6, 2019, pp. 64-77.
2. Ashman, M. Introduction to Professional Communications is (c) 2018 by and is licensed under a Creative Commons-Attribution No nCommercial-ShareAlike 4.0 International license, 173 p. URL: <http://solr.bccampus.ca:8001/bcc/file/fca7693a-69e1-45fc-accd>
3. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування : навч.-метод. посіб. Луганськ : Вид-во З. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування : навч.-метод. посіб. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 300 с.
4. Бичок А. Л. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бичок Алла Леонідівна. Тернопіль, 2010. 290 с.
5. Communication, 2015, para 1. URL: <https://ecampusontario.pressbooks.pub/professionalcomms/chapter/1-2-elements-in-communication/>
6. Duckworth, M., Turner, R. Business result. Upper-intermediate student's book. Oxford University Press, 2017.
7. Кондратенко О. О. Особливості формування культури ділового спілкування майбутніх фармацевтів в процесі вивчення іноземних мов. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 55. С. 171-182. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2016_55_21
8. Michael J. Papa, Tom D. Daniels, Barry K. Spiker. Organizational Communication. Perspectives and Trends, textbook, 2007, 472p.
9. Michelle O'Daniel, Rosenstein, A. Professional communication as defined by Professional Communication and Team Collaboration, 2008. URL: https://www.researchgate.net/publication/49843266_Professional_Communication_and_Team_Collaboration.
10. Ramya, P., Hari Krishna, V., Sunita, M. Digital Notes Professional communication skills. (R20MBA10) Academic Year 2020-22. Malla Reddy College of Engineering and technology. URL: <https://mrcet.com/downloads/MBA/Professional%20Communication%20Skills.pdf>.

ВИКОРИСТАННЯ 3D МОДЕЛЕЙ ПРИ ВИКОНАННІ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ З ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

THE TECHNOLOGY OF USING 3D MODELS IN PERFORMING PRACTICAL WORK OF TECHNICAL DISCIPLINES

У статті представлено технологію використання 3D-моделей при виконанні практичних робіт з технічних дисциплін. При вивченні технічних дисциплін виникає необхідність візуалізації механізмів та обладнання в 3D-просторі. Цифровізація освіти та необхідність дистанційного навчання з технічних дисциплін сприяє необхідності використання 3D-моделей при виконанні практичних робіт з технічних дисциплін. Окреслено організаційно-методичні умови, форми і методи, засоби навчання запропонованої технології. Організаційно-методичні умови передбачають використання комп'ютерних 3D-моделей у практичних роботах з технічних дисциплін; створення та впровадження в навчальний процес практичних робіт, що передбачають розробку комп'ютерного 3D-моделювання; надання необхідних методичних рекомендацій щодо використання та розвитку комп'ютерного 3D-моделювання під час виконання практичних робіт з технічних дисциплін. Технологія використання 3D-моделей при виконанні практичних робіт з технічних дисциплін досягається на основі таких форм навчання, як інструктаж і практичні роботи, а також візуальних і практичних методів. Візуальні методи передбачають представлення механізмів та обладнання у вигляді тривимірних зображень для максимальної зручності їх розуміння; надання матеріальної форми будь-якому електричному об'єкту, предмету, процесу тощо. До засобів навчання входять навчально-методичне забезпечення, Інтернет-ресурси та апаратно-програмне забезпечення. Навчально-методичне забезпечення виконання практичних робіт з технічних дисциплін на основі 3D-моделей механізмів та обладнання являє собою комплекс навчально-методичних матеріалів, що забезпечують навчальний процес. Застосування 3D-моделей при виконанні практичних робіт з технічних дисциплін може бути реалізовано на початковому, середньому та високому рівнях. Результатом впровадження запропонованої технології є застосування 3D-моделей механізмів та обладнання в навчальній та подальшій професійній діяльності майбутніх інженерів.

Ключові слова: 3D моделі, практичні роботи, технічні дисципліни.

The article presents the technology of using 3D models in performing practical work of technical disciplines. When studying technical disciplines, there is a need to visualize mechanisms and equipment in 3D space. Digitization of education and the need for distance learning in technical disciplines creates the need to use 3D models in performing practical work in technical disciplines. The organizational and methodological conditions, forms and methods, learning tools of the proposed technology are outlined. Organizational and methodological conditions provide for the use of computer 3D models in practical works in technical disciplines; creation and introduction into the educational process of practical works involving the development of computer 3D modeling; providing the necessary methodological recommendations for the use and development of computer 3D modeling during practical work in technical disciplines. The technology of using 3D models in performing of practical work in technical disciplines is achieved on the basis of such forms of training as instruction and practical work, as well as visual and practical methods. Visual methods involve the presentation of mechanisms and equipment in the form of 3D images for maximum ease of understanding; giving material form to any electrical object, subject, process, etc. Learning tools include educational and methodological support, Internet resources and hardware and software. Educational and methodological support for the implementation of practical works in technical disciplines based on 3D models of mechanisms and equipment is a set of educational and methodological materials that support the educational process. The use of 3D models in the performance of practical work in technical disciplines can be implemented at the elementary, middle and high levels. The result of the implementation of the proposed technology is the use of 3D models of mechanisms and equipment in the educational and further professional activities of future engineers.

Key words: 3D models, practical works, technical disciplines.

УДК 378.147: 372.862:378.22 / 62:621.3
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.27>

Бацуровська І.В.,

докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри електроенергетики,
електротехніки та електромеханіки
Миколаївського національного
аграрного університету

Доценко Н.А.,

докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри загальнотехнічних
дисциплін
Миколаївського національного
аграрного університету

Горбенко О.А.,

канд. техн. наук, доцент,
доцент кафедри агроінженерії
Миколаївського національного
аграрного університету

Галєєва А.П.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри тракторів та
сільськогосподарських машин,
експлуатації і технічного сервісу
Миколаївського національного
аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Розвиток нових технологій, комп'ютеризація всіх галузей економіки, науки та освіти вимагає, з одного боку, створення та впровадження нових інформаційних засобів і технологій, а з іншого боку, через проблеми з їх використанням у професійній діяльності, діяльності, необхідно впроваджувати нові підходи у підготовці майбутніх спеціалістів. Отже, існує потреба вдосконалення педагогічних підходів до виконання практичних робіт, зокрема при вивченні технічних дисциплін. Створення 3D-моделей нині пере-

буває на новому етапі розвитку під час вивчення технічних дисциплін. Тому здобувачі вищої освіти повинні використовувати 3D-моделі при вивченні будови спеціалізованого обладнання під час практичних занять, а отже в подальшому і в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні та практичні основи методики навчання в умовах електронних освітніх курсів розроблено Биковим В.Ю., Олійником В.В., Самойленком О.М. та ін. Методологічні підходи щодо підготовки здобувачів вищої освіти в умовах дистанційної освіти розглядали Кремень В.Г., Ільїн В.В., Вой-

тович М.В., Ягупов В.В., Лодатко Є.О. Технологію застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі дистанційного навчання досліджували Співаковський О.В., Лапінський В.В., Пилипчук А. Ю. Питанню 3D моделювання в освіті приділяли увагу С.О. Семеріков, П.О. Нечипуренко, М.П. Шишкіна та ін. Використання 3D моделей виконує значний внесок в парадигму електронного навчання [1], оскільки вони імітують реальний світ, то виступають є природним способом доступу до інформації. [2]. Поки не буде достатнього практичного досвіду та задокументованих прикладів, нові технологічні методи створення освітнього контенту, як правило, вимагають глибоких знань із різних галузей, щоб застосувати їх у найбільш вигідний спосіб [3]. 3D-моделі дозволяють вивчати фізичні процеси, складні технічні системи, надає допомогу в розумінні існуючих інженерних матеріалів [4]. Традиційно більшість курсів електронного навчання надають слухачам текстовий матеріал і дозволяють їм зв'язуватися з викладачем курсу електронною поштою [5]. Створення проектів і моделей є актуальною практикою в освіті [6], особливо при вивченні технічних дисциплін [7]. Багато методів розробки спочатку виникли як рішення проблем моделювання фізичної поведінки об'єктів [8]. Впровадження методів САД є корисним для студентів, щоб розглядати ці технології як важливу підтримку в подальшій професійній практиці інженерів [9].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Авторами досліджено окремі аспекти інженерної освіти, наприклад, представлено деякі аспекти застосування масових відкритих дистанційних курсів під час вивчення загальнотехнічних дисциплін в аграрних університетах [10] та технологію застосування компетентнісних навчальних тренажерів в інформаційно-освітньому середовищі для вивчення загальнотехнічних дисциплін [11]. Існує дослідження щодо технологічної моделі підготовки магістрів електротехніки до електромонтажних та пусконаладжувальних робіт [12], але використання 3D-моделей при виконанні практичних робіт з технічних дисциплін не було спеціальним предметом дослідження. В даному дослідженні порушено питання але використання 3D-моделей при виконанні практичних робіт з технічних дисциплін. Надані рекомендації щодо створення 3D-моделей при виконанні практичних робіт з технічних дисциплін.

Мета статті є розробити технологію використання 3D-моделей при виконанні практичних робіт з технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останні роки у зв'язку з розвитком графічних інтерфейсів і графічних пакетів широкого поширення набули 3D-моделі. Комп'ютерна модель у процесі виконання практичних робіт при вивченні техніч-

них дисциплін повинна якомога повніше відображати всі основні чинники та зв'язки, що характеризують реальні ситуації та обмеження. Крім того, 3D-моделі мають бути настільки ж універсальними (щоб охоплювати найширший діапазон об'єктів за призначенням) і простими (щоб допомогти виконати необхідні дослідження з мінімальними витратами). Представлено технологію застосування 3D-моделей у процесі виконання практичних робіт при вивченні технічних дисциплін (рис. 1).

Цифровізація та потреби дистанційної роботи окреслюють мету дослідження – розробку технології застосування 3D-моделей при виконанні практичних робіт з технічних дисциплін.

Окреслена мета досягається за рахунок таких організаційно-методичних умов, як: використання комп'ютерних 3D-моделей у практичних роботах; створення та впровадження в навчальний процес практичних робіт з розробкою комп'ютерного 3D-моделювання; надання необхідних методичних рекомендацій щодо використання та розвитку комп'ютерного 3D-моделювання під час виконання практичних робіт. Ця мета досягається на основі таких форм навчання, як інструктаж і практичні роботи, а також наочних і практичних методів. Інструктаж – це різновид пояснення і пред'явлення завдання вихователем. Він включає елементи бесіди, показ прийомів праці, процедур, демонстрацію предметів праці, технологічного процесу. При виконанні практичних робіт під час вивчення технічних дисциплін необхідно дотримуватись такої послідовності:

- 1) необхідність дотримання послідовності при виконанні роботи;
- 2) розгляд та вивчення комп'ютерних 3D-моделей;
- 3) занесення в звітну таблицю результатів розрахунків;
- 4) обговорення отриманих результатів;
- 5) захист практичної роботи із звітом, який містить розрахункові значення та побудовані графіки, 3D-моделі обладнання та висновки. Здобувач вищої освіти повинен відповісти на запитання наукового керівника щодо практичної роботи і представити власні 3D-моделі, створені на комп'ютері.

Для досягнення мети даної моделі використовуються такі методи, як візуальні та практичні. Візуальні методи передбачають представлення механізмів та обладнання у вигляді тривимірних зображень для максимальної зручності їх розуміння; надання матеріальної форми будь-якому електричному об'єкту, предмету, процесу тощо. Під візуалізацією маються на увазі комп'ютерні 3D-об'єкти – система візуальної передачі інформації дозволяє керувати комп'ютерними 3D-моделями, які транслюються на екран. При візуалізації навчального матеріалу під час виконання практичних робіт з технічних дисциплін слід

враховувати, що візуальні образи скорочують ланцюжок словесних міркувань і розширюють можливості дистанційного навчання. Таким чином, візуалізація навчальної інформації під час виконання практичних робіт з технічних дисциплін дозволяє вирішити низку педагогічних завдань: забезпечити інтенсифікацію практичних занять; посилити активізацію практичної навчально-пізнавальної діяльності; сформулювати та розвинути критичне та науково-просторове мислення та зорове сприймання. Практичні методи навчання передбачають різні види просторової діяльності та вимагають самостійності здобувачів вищої освіти у навчанні. Виконання робіт у 3D-просторі передбачає повторення певних дій з метою їх засвоєння, яке базується на розумінні, супроводжується свідомим контр-

олем і коригуванням. Практичні роботи не повинні являти собою випадковий набір однотипних дій, а будуватися за системою, чітко спланованою послідовністю дій, включаючи поступове ускладнення, їх не можна переривати на тривалий час. Ефективність практичної роботи з технічних дисциплін залежить від аналізу її результатів. Цінність практичного методу полягає в тому, що він допомагає пов'язати теорію з практикою, забезпечує здобувачів вищої освіти володінням методами дослідження у 3D-просторі, формує навички користування обладнанням, навчає обробляти результати вимірювань і робити правильні наукові висновки та пропозиції.

До засобів навчання входить навчально-методичне забезпечення, Інтернет-ресурси та



Рис. 1. Технологія застосування 3D моделей у процесі виконання практичних робіт при вивченні технічних дисциплін

апаратно-програмне забезпечення. Навчально-методичне забезпечення виконання практичних робіт з технічних дисциплін на основі 3D-моделей механізмів та обладнання являє собою комплекс навчально-методичних матеріалів, що забезпечують навчальний процес. До інтернет-ресурсів належать: курси дистанційного навчання; масові відкриті онлайн-курси, які передбачають виконання практичних робіт з технічних дисциплін у рамках освітньої програми; інтерактивні освітні портали, що забезпечують роботу з 3D простором; аудіовізуальний контент.

Апаратно-програмне забезпечення – це комплекс програм для виконання практичних робіт з технічних дисциплін у 3D-просторі. Воно перетворює матеріальні технічні об'єкти на комп'ютерні моделі та прототипи. Для виконання 3D-моделей механізмів та обладнання з технічних дисциплін доцільно використовувати такі програми як: Wings 3D, 3DMonster, Daz Studio, AutoDesk 123D, PTC Creo, Autodesk 3ds Max. За допомогою 3D-моделей можна вивчити будову та принцип дії механізмів та обладнання, апаратно-програмне забезпечення надає можливість розібрати 3D-моделі на конструктивні елементи або з запропонованих компонентів зібрати пристрій у просторі.

Організаційно-методичні умови, форми, методи та засоби забезпечують прогрес у рівнях використання комп'ютерного моделювання в процесі виконання практичних робіт при вивченні технічних дисциплін. Початковий рівень використання 3D-моделювання в процесі виконання практичних робіт при вивченні технічних дисциплін характеризується наявністю теоретичних знань. Здобувач має уявлення про основні терміни та процеси, розуміє поетапність виконання практичних робіт. Маючи теоретичні знання, здобувач вищої освіти вміє працювати з комп'ютерними 3D-моделями. Середній рівень враховує наявність теоретичних знань, що характеризують початковий рівень, а також розуміння роботи в 3D-просторі. Здобувач вищої освіти вміє в рамках конкретної практичної роботи формувати 3D-проекти комп'ютерних моделей, самостійно виконувати розрахунки. Високий рівень враховує наявність ключових компонентів, що характеризують середній рівень, а також забезпечує навички самостійного формування комп'ютерних моделей у 3D просторі в контекст практичної роботи. Здобувачі вищої освіти вміють проектувати покрокові завдання для формування комп'ютерних моделей у 3D-просторі, розуміють принципи формування ключових 3D-моделей. Результатом запропонованої технології є застосування 3D-моделей у навчальній та професійній діяльності майбутніх інженерів.

Висновки і подальші перспективи дослідження. Технологія застосування 3D-моделювання в практичних роботах з технічних дис-

циплін базується на необхідності візуалізації сучасних моделей механізмів та обладнання у 3D-вимірному просторі, необхідності дистанційного навчання майбутніх інженерів. Розробка технології передбачає організаційно-методичні умови (використання комп'ютерних 3D-моделей у практичних роботах; надання необхідних методичних рекомендацій для використання та розвитку комп'ютерного 3D-моделювання під час виконання практичних робіт з технічних дисциплін), форми (інструктаж, практичні роботи), методи (візуальні та практичні) та засоби (навчально-методичне забезпечення, Інтернет-ресурси та апаратно-програмне забезпечення). Результатом впровадження запропонованої технології є використання 3D-моделей механізмів та обладнання у навчальній та професійній діяльності майбутніх інженерів. Перспективами подальших досліджень в цьому напрямку є статистична перевірка отриманих експериментальних даних.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Kadir R., Ahmad A., Marstawi A. Transformation of Text-to-3D Graphics. *Advanced Science Letters*. 2018. 24. P. 1085-1089. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.10692>.
2. Monahan T., McArdle G., Bertolotto M. Using 3D graphics for learning and collaborating online. *Proceedings of eurographics: education papers*. 2005. P. 33-40.
3. Rashevskaya N., Semerikov S., Zinonos N., Tkachuk V., Shyshkina M. Using augmented reality tools in the teaching of two-dimensional plane geometry. *Augmented Reality in Education 2020. Proceedings of the 3rd International Workshop on Augmented Reality in Education*. Kryvyi Rih, Ukraine, May 13, 2020. P.79-90
4. Савельєва Т., Пустовой Д. Використання програм 3D-моделювання у викладанні інженерної та комп'ютерної графіки. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. 2(14). С. 155–166. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.14.2021.236892>
5. Nebel S., Beege M., Schneider S., Rey G.D. A Review of Photogrammetry and Photorealistic 3D Models in Education From a Psychological Perspective. *Frontiers in Education*. 2020. 5. P.144. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00144>.
6. Mihaila M., Mihailescu S., Vlaiescu S., Andreea N., Caragea C. 3D Modeling as Educational Process of Documenting Students Projects: Architectural Exercises. 2016. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30967.42401>.
7. Barkatov I., Farafonov V., Tiurin V., Honcharuk S., Barkatov V., Kravtsov H. New effective aid for teaching technology subjects: 3D spherical panoramas joined with virtual reality. *Augmented Reality in Education 2020. Proceedings of the 3rd International Workshop on Augmented Reality in Education*. Kryvyi Rih, Ukraine, May 13, 2020. P. 163-175
8. Мартин Є., Гончаренко М. (2022). Комп'ютерне 3D-моделювання у середовищах 3DS MAX та AUTOCAD. *Прикладна геометрія, інженерна графіка та об'єкти інтелектуальної власності*. 2022. 1(11). С. 65–70.

9. Лугова І.А., Панченко Д.Д. Використання 3D-моделювання в роботах студента-архітектора. Тези 74-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (Полтава, 25 квітня – 21 травня 2022 р.). Полтава : Нац. ун-т ім. Юрія Кондратюка. 2022. Т. 2. С. 20-21.

10. Бацуровська І.В., Доценко Н.А., Горбенко О.А., Кім Н.І. Компетентнісний підхід щодо підготовки магістрів з електричної інженерії в умовах масових відкритих дистанційних курсів під час вивчення загальнотехнічних дисциплін в аграрних університетах. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал. Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. 2020. Випуск 30. Том 1. С. 15-18.

11. Dotsenko N.: Technology of application of competence-based educational simulators in the informational and educational environment for learning general technical disciplines. *Journal of Physics: Conference Series*, Volume 1946, XIII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd 2021) 12-14 May 2021, Kryvyi Rih, Ukraine. 2021 J. Phys.: Conf. Ser. 1946 012014

12. Batsurovska, I.: Technological model of training of Masters in Electrical Engineering to electrical installation and commissioning. *Journal of Physics: Conference Series*, Volume 1946, XIII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd 2021) 12-14 May 2021, Kryvyi Rih, Ukraine. 2021 J. Phys.: Conf. Ser. 1946 012015.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ВПЛИВОМ ВОЄННОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ

FEATURES OF DISTANCE EDUCATION UNDER THE INFLUENCE OF THE MILITARY SITUATION IN UKRAINE

Експерти та науковці переконані, що у 2030 році процес навчання стане безперервним, тому дистанційне та змішане навчання буде в пріоритеті. Авторами статті були розглянуті основні особливості дистанційного навчання, проблематика дистанційного навчання під час війни, спричиненої Російською Федерацією проти України. Проаналізовані праці вітчизняних та зарубіжних вчених, які розглядали питання дистанційного навчання, його особливостей під час пандемії COVID-19.

Сьогодні навчання студентів відбувається у нестандартних та особливих для освіти умовах. Це виклик не тільки для студентів, закладів освіти, а й для викладачів. У непрості часи війни діти так само переживають стрес і тривогу, що прямо пропорційно впливає на їх мотивацію навчання. Саме організація навчального процесу буде найскладнішою за останні роки для освіти в Україні. Наразі, освітні установи вже обирають різні форми проведення занять відповідно до рекомендації Міністерства освіти і науки України. Досвід дистанційного навчання при пандемії залишив нам чимало інструментів, і цифрові навички викладачів значно підвищились за останні 2 роки. Через розширення цифровізації в освіті, Інтернет став найважливішим інструментом для надання дистанційної освіти та підвищення кваліфікації викладачів.

Авторами було проведено анкетування, за допомогою платформи Google серед 69 викладачів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Львівського державного університету безпеки життєдіяльності та Полтавського фахового коледжу нафти і газу Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Респонденти повинні були відповісти на питання: «Які ризики на Вашу думку може нести дистанційне навчання під час воєнної агресії». Аналіз анкетування показав, що переважна більшість викладачів вважає, що саме відсутність мотивації у студентів (53%) буде основним ризиком дистанційного навчання під час воєнних дій, також 41% респондентів відмітили, що відсутність інтернету в регіонах теж може мати негативні наслідки.

Ключові слова: дистанційне навчання, воєнна агресія, цифрові компетентності, анкетування, заклади вищої освіти.

Experts and scientists are convinced, that in 2030 the learning process will become continuous, so distance and mixed learning will be a priority. The authors of the article considered the main features of distance learning, the problems of distance learning during the war caused by the Russian Federation against Ukraine. The works of domestic and foreign scientists who considered the issue of distance learning and its features during the COVID-19 pandemic were analyzed.

Today, students study in non-standard and special conditions for education. This is a challenge not only for students, educational institutions, but also for teachers. In the difficult times of war, children also experience stress and anxiety, which directly affects their motivation to study. It is the organization of the educational process that will be the most difficult for education in Ukraine in recent years. Currently, educational institutions already choose different forms of classes in accordance with the recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine. The experience of distance learning during the pandemic has left us with many tools, and the digital skills of teachers have increased significantly in the last 2 years. Due to the expansion of digitalization in education, the Internet has become the most important tool for providing distance education and improving the qualifications of teachers.

The authors conducted a questionnaire using the Google platform among 69 teachers of Vasyly Stefanyk Prykarpattia National University, Lviv State University of Life Safety and Poltava Professional College of Oil and Gas of Yuriy Kondratyuk Poltava Polytechnic National University. Respondents had to answer the question: "In your opinion, what risks can distance education carry during military aggression". The analysis of the questionnaire showed that the vast majority of teachers believe that it is the lack of motivation among students (53%) that will be the main risk of distance learning during military operations, and 41% of respondents noted that the lack of Internet in the regions can also have negative consequences.

Key words: distance learning, military aggression, digital competences, questionnaire, institutions of higher education.

УДК 378.147.001.76
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.28>

Березяк К.М.,
викладач кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Тенькова З.Ю.,
викладач відокремленого структурного підрозділу
Полтавського фахового коледжу нафти і газу Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Шкраб'юк В.С.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри загальної та клінічної психології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми у загальному вигляді. Аналіз останніх праць науковців [1] свідчить, що саме в період кризи – COVID-19 та війни 2022 р, розв'язаної Росією проти України значно підвищуються ризики в освітньому процесі. І саме висококваліфіковані управлінські, педагогічні, науково-педагогічні кадри здатні здолати кризу і його наслідки. Криза породжує проблеми, пов'язані із забезпеченням стабільного функціонування системи підвищення кваліфікації, управління нею, пошуку нових можливостей для підтримки освіт-

нього процесу і науково-методичної діяльності без зниження якості освіти. Освіта має основне значення для студентів під час війни. Крім навчання, заклади освіти повинні надати безпечний простір, підключити студентів до життєво важливих ресурсів, таких як харчування, психологічна та емоційна підтримка. Довгостроковий вплив війни на якість освіти і доступ до неї, викликає тривогу та занепокоєння. Автори в статті розглядають ризики, які можуть виникати і в студентів, і в викладачів під час воєнних дій в різних областях України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Висвітлені питання використання активних й інтерактивних методів в дистанційному навчанні в закладах вищої освіти такими науковцями – Л. Карташова [5], О. Спірін, І. Дичківська, А. Стрюк, В. Ткачук, та ін. Розкриті особливості реалізації дистанційного та змішаного навчання в умовах карантинних обмежень такими авторами науковцями, як В. Круглик, В. Осадчий, К. Осадча, О. Спірін, Т. Сорочан, Ю. Ткачук, І. Бахов [4].

Метою статті є аналіз стану освітнього процесу, в зв'язку з війною в Україні, яка розпочалась в 2022р. Шляхом анкетування викладачів визначити, які є ризики дистанційного навчання, на їхню думку, та дати рекомендації для покращення освітнього процесу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вчені зробили вагомий внесок у вивчення проблем дистанційного навчання у закладах вищої освіти, але кількість джерельної бази дослідження під час воєнної агресії Російської Федерації проти України є недостатньою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Новий навчальний 2022/2023 рік розпочався в Україні 1 вересня. З точки зору організації навчального процесу це буде один із найскладніших років для освіти в Україні, адже він проходить в умовах війни. Наразі освітні установи вже обирають різні форми проведення занять відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки України. Про ситуацію в прифронтових населених пунктах та про те, що обрали для себе безпечніші регіони України авторами проаналізовано нижче [2].

Сумська область – за даними соціологічних опитувань, 78% батьків області обрали дистанційну освіту для своїх дітей. Вже точно відомо, що заклади освіти, розташовані за 40-кілометрову зону від російсько-українського кордону, будуть переведені на онлайн-навчання.

Чернігівщина дуже постраждала на початку повномасштабного вторгнення. За дистанційне навчання проголосували 67% батьків та 72% педагогів.

У Миколаївській області близько 200 закладів освіти перебувають у зоні поразки російських систем залпового вогню. Тому студенти та учні переведені на дистанційне навчання.

Міська рада Дніпра проголосувала за дистанційну форму навчання, це рішення також підтримала більшість батьків. Заняття планується проводити у двох форматах: спільному – відео-конференція разом з викладачем та індивідуальним – дитина виконує завдання та надсилає його викладачеві. У територіальних громадах півдня Дніпропетровської області, населені пункти яких щодня страждають від обстрілів, тому навчання також проходитиме дистанційно.

Найскладніша ситуація у зоні бойових дій. У Запорізькій області освіту можна вести лише онлайн. Нині на Донеччині йде обов'язкова евакуація населення, тому про відновлення очного навчання мови теж не йдеться. Для студентів із тимчасово окупованих територій Міністерством освіти і науки України затверджено дистанційну форму занять.

Прифронтові райони через загрозу обстрілів та численних сирен зазвичай вибирають дистанційні чи змішані форми навчання.

Тому, враховуючи всі ризики, дистанційне навчання на сьогодні є найбільш актуальним та доцільним з точки зору безпеки.

У дистанційному навчанні багато видів традиційної мотивації працюють не так ефективно, як при очному навчанні. Автори згодні з визначенням, що дистанційне навчання (Distance Learning, Distance Education) — це така форма організації освітнього процесу, основою якої є самостійна робота людини, яка навчається. Це дає змогу навчатися у зручній для людини час та у віддаленому від викладача місці [6]. Еволюція в цьому напрямку зумовила те, що в сучасному розумінні дистанційне навчання – це сучасна форма освіти, в якій інтегровані елементи всіх видів навчання (очного, вечірнього, заочного) на основі використання новітніх комп'ютерних і телекомунікаційних технологій [6].

Широке поширення Інтернету призвело до створення різних систем дистанційного навчання, які дали чудові освітні результати. Ця система навчання, хоч і має на сьогодні однозначні переваги, але має кілька проблем, які необхідно подолати. На думку А. Альварес дистанційне або відкрите навчання – це метод навчання, у якому пряма фізична взаємодія між викладачем і студентом не відбувається у заздалегідь визначений час і місці, але може бути модифікована як техніка часу, місця та підтвердження без шкоди для суб'єктивного змісту [3].

За останні кілька десятиліть через різні перешкоди системи дистанційного навчання поступилися своєму еквіваленту – очному навчанню. Деякі з цих проблем включають складність зміни презентацій відповідно до аудиторії, нездатність контролювати хід навчання та відсутність стилів навчання. Одним із найважливіших аспектів ефективного навчального процесу є необхідність двостороннього спілкування (викладача та студента).

Другою проблемою в системі дистанційного навчання є відсутність взаємодії між самими студентами. При очному навчанні в університетському середовищі молодь спілкується, ділиться ідеями чи спростовує їх. Є багато предметів, які вимагають спілкування між однолітками для ефективного навчання, створення дебатів та активної участі очного спілкування. У разі відсутності такої взаємодії дистанційне навчання можна визначити

просто як передачу інформації без реального навчального досвіду. Хоча, на сьогодні, завдяки підвищенню цифрової компетентності, більшість викладачів створює віртуальні чати, віртуальні класи, різні платформи для спілкування в реальному часі, з підключенням камери, що дає можливість трошки активізувати спілкування між студентами та викладачем. Створити активну присутність на заняття, як при очному навчанні.

Дистанційна форма безпечніша, але слід врахувати, що не всі сім'ї можуть придбати необхідне обладнання для дітей. Особливо важко доводиться сім'ям, які постраждали від російської агресії – втратили житло або вимушені евакуюватися. Адаже тоді виникає питання з можливістю підключення до інтернету, наявності саме технічних засобів для навчання.

Міністерство освіти і науки України повідомляє, що форма навчання, обрана на початку року, не діятиме протягом усього року, за потреби регіональні школи можуть змінити методи роботи. Адаже головним пріоритетом є безпека дітей. В умовах воєнного часу особливістю дистанційного навчання є ймовірність під час онлайн-зустрічей ситуацій ввімкнення сигналу повітряної тривоги. У таких випадках МОН рекомендує педагогам наступний алгоритм дій:

- спокійно повідомити студентам, що оголошено сигнал повітряної тривоги, а тому треба припинити заняття;
- зацентрувати увагу студентів на тому, що вони мають пройти в безпечне місце, встановлене їхніми родинами;
- попросити студентів вийти з конференції (якщо заняття проводиться онлайн в режимі реального часу);
- дочекатися, щоб усі студенти вийшли з онлайн-конференції.

Зазначимо, що єдиних рекомендацій, як організувати навчальний процес вже після повітряної тривоги – немає, адже у кожному регіоні України різна безпекова ситуація.

Тому авторами було проведення опитування для визначення, які ж ризики можуть виникати під час дистанційного навчання, та проаналізувати, що саме необхідно покращувати та на що звертати увагу в умовах сьогодення.

На етапі дослідження брали участь 69 викладачів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Львівського державного університету безпеки життєдіяльності та . Полтавського фахового коледжу нафти і газу Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Для опитування викладачів, авторами був розроблений опитувальник (рис.1), який містив питання: «Які ризики на Вашу думку може нести дистанційне навчання під час воєнної агресії». Авторами були описані ризики, які на їх думку, можуть негативно вплинути на навчання студентів. Також був варіант дописати свої пропозиції та думки.

Аналіз анкетування показав, що переважна більшість викладачів вважає, що саме відсутність мотивації у студентів (53%) буде основним ризиком дистанційного навчання під час воєнних дій, також 41% респондентів відмітили, що відсутність інтернету в регіонах теж може мати негативні наслідки. Дійсно, зниження мотивації при навчанні у студентів може бути спричинене переважно такими факторами, як небажання навчатись, через психологічно тяжку воєнну ситуацію, відсутність матеріально-технічної бази, недостатнє забезпечення інтерактивними технологіями та навіть саме найпростіше, доступу до Інтернету. Також були додаткові відповіді викладачів, які можна узагальнити:

Які ризики на Вашу думку може нести дистанційне навчання під час воєнної агресії

69 відповідей

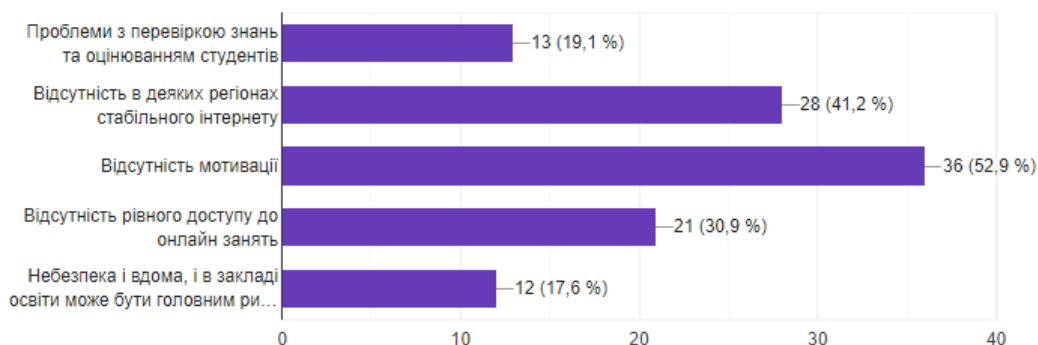


Рис. 1. Опитування респондентів щодо ризиків дистанційного навчання під час воєнних дій в Україні

- навчання в бомбосховищах в деяких регіонах не матиме того ефекту від навчання, який планується викладачем. Тому саме на викладача лягає питання правильного оцінювання студента, з урахуванням особливостей навчального процесу.

- Відсутність технічних засобів для проведення практично-лабораторних робіт матиме негативний вплив на процес навчання.

- Складність з концентрацією при дистанційному навчанні в прифронтових ділянках, окупованих територіях, та територіях, які найбільше постраждали від агресії.

Разом з тим, більшість викладачів додало в пояснення, що на сьогодні дистанційний та змішаний формат навчання є найбільш оптимальний з точки зору безпеки, хоча, звісно, при наявності бомбосховища очне навчання матиме більше переваг. Важливим акцентом ще є розподіл ресурсів та інвестицій в інфраструктуру та підрозділи підтримки процесів внутрішньої координації між всіма педагогічними працівниками закладів вищої освіти.

Висновки. Зруйновані та окуповані заклади освіти не лише заважають навчанню, а й ставлять під загрозу постконфліктне відновлення суспільства та економіки. Освіту необхідно захищати в Україні та в усьому світі. Освітня Україна вимушені навчати студентів дистанційно, що матиме певні ризики та особливості. Відповідно до опитування, проведеного авторами, питання з мотива-

цією студентів є одним з найважливіших ризиків, які авторами буде досліджено в майбутніх працях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Kartashova L. Sorochan T. Sovkina O. Sheremet T. Digital twin of postgraduate educational institution: ecosystem for transformation of professional development of teachers in conditions of martial law. Danish scientific journal: pp. 46-51 (60). 2022

2. Lessons under fire. How will the school year go in Ukraine? https://visitukraine-today.translate.google.com/blog/764/lessons-under-fire-how-will-the-school-year-pass-in-ukraine?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=op,sc. 2022

3. Альварес А. Феномен дистанційного навчання через екстремне дистанційне навчання в умовах пандемічної кризи. Азіат Дж. Дистанційна освіта. 2020. 144–153 URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1289949> (дата звернення 7 серпня 2022 р.).

4. Бахов І, Опольська Н, Богус М. Надзвичайна дистанційна освіта в умовах пандемії COVID-19: досвід українських університетів. 2021. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/7/364/html#B14-education-11-00364> (дата звернення 25.08. 2022)

5. Карташова Л, Гуржій А, Зайчук В. Цифровий близнюк закладу освіти як потреба в організації дистанційного навчання: інноваційні рішення. Матеріали науково-практичної конференції, Житомир. 2020

6. Прибилова В. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. 2019. URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/download/8791/8312/> (дата звернення 02.09.2022).

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

THE RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS BY MEANS OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES

У дослідженні відображено результати педагогічного експерименту вимірювання рівня професійної компетентності майбутніх філологів у процесі впровадження методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій. Охарактеризовано основні тенденції змін за цілепокладальним, знанневим, діяльним та рефлексивним критеріями. Згідно цілепокладального критерію, частина мотивів кар'єрної орієнтації майбутніх філологів зазнали виражених змін у процесі впровадження методичної системи: професійна компетентність, менеджмент; інша частина мотивів (автономія, стабільність) мають дуальний характер змін, який зумовлює поляризацію молоді за рівнем прояву мотиву: зростання кількості можливе і для груп з високим, і для груп з низьким рівнями прояву якості. За результатами діагностики знанневого критерію встановлено, що впровадження методичної системи зумовлює зростання інтересу студентів до вивчення фахових дисциплін через урахування потреб інформаційного суспільства; розширення ресурсів для підвищення ефективності процесу професійної підготовки; зацікавленість майбутніх філологів у використанні сучасних інформаційних технологій. Відповідно до діяльностного критерію визначено, що впроваджена на формувальному етапі методична система сприяє підвищенню якості виконання студентами професійно орієнтованих практичних завдань через розширення застосування ними інформаційних ресурсів та набуття більш стійких знань та здатностей. Згідно рефлексивного критерію, студенти експериментальної групи у процесі самооцінки рівня власної професійної компетентності демонструють вищий рівень впевненості у собі та результатах свого навчання за усіма компонентами. Сформульовано висновок, що застосування сучасних інформаційних технологій дозволяє суттєво пришвидшити процес формування практико-орієнтованих, фахових компетенцій досліджуваних через насичення освітнього середовища дієвими інструментами для вирішення професійних завдань.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх філологів, професійна компетентність, сучасні інформаційні технології, педагогічний експеримент, методична система.

The research reflects the results of a pedagogical experiment measuring the level of professional competence of future philologists in the process of implementing a methodical system of professional training of future philologists using modern information technologies. The main trends of changes according to goal-setting, cognitive, activity and reflexive criteria are characterized. According to the goal-setting criterion, some of the motivations for the career orientation of future philologists underwent pronounced changes in the process of implementing the methodical system: professional competence, management; the other part of the motives (autonomy, stability) have a dual nature of changes, which leads to the polarization of young people according to the level of manifestation of the motive: an increase in the number is possible for both groups with high and for groups with low levels of manifestation of quality. According to the results of the diagnosis of the knowledge criterion, it was established that the introduction of the methodical system leads to an increase in students' interest in studying professional disciplines due to taking into account the needs of the information society; expansion of resources to increase the efficiency of the professional training process; the interest of future philologists in the use of modern information technologies. According to the activity criterion, it is determined that the methodological system implemented at the formative stage contributes to the improvement of the quality of students' performance of professionally oriented practical tasks through the expansion of their use of information resources and the acquisition of more stable knowledge and abilities. According to the reflective criterion, the students of the experimental group in the process of self-assessment of the level of their own professional competence demonstrate a higher level of confidence in themselves and the results of their studies in all components. The conclusion is formulated that the use of modern information technologies allows to significantly speed up the process of formation of practice-oriented, professional competencies of the researched due to the saturation of the educational environment with effective tools for solving professional tasks.

Key words: professional training of future philologists, professional competence, modern information technologies, pedagogical experiment, methodical system.

УДК 378.4:37.004

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.29>

Боса В.П.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри романської філології
та порівняльно-типологічного
мовознавства
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх філологів вимагає пошуку сучасних інструментів формування професійної компетентності студентів. Нами була розроблена методична система професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій,

доведення чи спростування ефективності котрої визначається за допомогою організації та реалізації педагогічного експерименту.

Проведена на формувальному етапі експерименту апробація методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій вимагає емпірич-

ної перевірки впливу на результати повторного дослідження рівня професійної компетентності студентів експериментальної групи. У процесі дослідження ми порівнюватимемо отримані дані як з результатами констатувального етапу, так і з даними контрольної групи для можливості врахування закономірних змін у рівні професійної компетентності студентів протягом навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій досліджень з проблеми забезпечення якості вищої освіти студентів філологічних спеціальностей свідчить про наявність різних напрямів пошуку теоретичних засад і практичних інструментів. У дослідженні Валентини Коваль [5] охарактеризовано процес компетентісно орієнтованої підготовки майбутніх філологів, розкрито особливості теорії та практики реалізації авторської компетентісної моделі. Методи дослідження соціалізації майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням різних педагогічних підходів і систем розкрито у дослідженні Валентини Коваленко [4]. Характеристика сучасних трендів і тенденцій у професійній підготовці студентів філологічних спеціальностей висвітлена у роботі Юлії Климович [3]. Надія Скрипник [6] вивчає проблему формування професійно орієнтованої компетентності майбутнього вчителя з огляду на сучасні мовні номінації. Авторський колектив (Валентина Гончарук, Неля Подлевська, Вікторія Живопул) розглядає професійну комунікативну компетентність майбутніх філологів як знання різних форм спілкування та вміння будувати ефективні комунікативні дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [2]. Моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін описано у монографії авторського колективу за керівництвом професорки Наталії Волкової [1].

Широка представленість різних підходів до аналізу проблеми забезпечення результативності вищої освіти студентів філологічних спеціальностей визначається актуальністю постійного оновлення цілей, змісту та інструментів професійної підготовки. Водночас, опубліковані дослідження переважно характеризуються представленням результатів теоретичного аналізу авторських бачень шляхів розв'язання проблеми; бракує експериментально підтверджених результатів досліджень.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми: висвітлити результати педагогічного експерименту вимірювання рівня професійної компетентності майбутніх філологів у процесі упровадження методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій.

Мета статті: дослідити ефективність впливу запропонованих системних змін щодо упровадження сучасних інформаційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх філологів,

яка дозволяє суттєво підвищити рівень професійних знань, умінь, здатностей і компетентностей молоді та доопрацювання можливості впливу на мотиви, цілі, цінності, інтереси молоді засобами сучасних інформаційних технологій для підвищення результативності впливу на ціннісно-мотиваційну та оцінно-рефлексивну складові професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У попередньо опублікованих нами наукових доробках висвітлено передумови побудови програми педагогічного експерименту, обґрунтовано його критерії, показники та рівні вимірювання професійної компетентності, охарактеризовано методичну систему професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій. відповідно, у цій статті нами висвітлюються результати повторної діагностики рівня професійної компетентності студентів-філологів за цілепокладальним, знаннєвим, діяльнісним та рефлексивним критеріями для можливості характеристики актуальних тенденцій і змін.

Цілепокладальний критерій оцінювання рівня професійної компетентності майбутніх філологів. Професійна компетентність як мотив професійного навчання майбутніх філологів став більш значущим у середовищі студентів експериментальної групи. Високий рівень значущості означеного мотиву у експериментальній групі зріз з 11,01% на констатувальному етапі до 27,06% респондентів після формування етапу (тобто більше, ніж удвічі); середній рівень – з 42,66% до 53,67% досліджуваних. Зростання кількості студентів експериментальної групи з високим і середнім рівнями умотивованості на набуття професійної компетентності призвело до значного спадання кількості досліджуваних з достатнім (з 28,44% до 14,68%) і низьким (з 17,89% до 4,59%) рівнями. У контрольній групі зміна даних за усіма рівнями не перевищує 5%, хоча також простежуються зміни у зростанні ваги мотиву набуття професійної компетентності у процесі навчання. Отримані дані дають змогу стверджувати, що у процесі професійної підготовки спостерігається поступове зростання цінності й ваги професійної компетентності для майбутніх філологів, але застосування інформаційних технологій та системний підхід до організації навчання дозволяє прискорити визначену динаміку, надавши їй більш вираженого характеру.

Мотиваційна спрямованість особистості на менеджмент як характеристику можливості управління комунікаціями та міжособистісними процесами під час професійної підготовки у експериментальній групі зазнала змін протягом формування етапу експерименту за усіма рівнями. Особливо вираженими є показники низького рівня прояву кар'єрної орієнтації, який після формування етапу знизився з 18,35% до 8,72% учас-

ників експериментальної групи. У контрольній групі означений показник зменшився з 18,01% до 17,54% досліджуваних. Тобто, мотивація до свідомого управління комунікаціями зазнає змін під впливом внесення змін у навчальний процес.

Автономія (незалежність) як мотиваційний чинник побудови кар'єри, скерований спрямованістю особистості на самоуправління та можливість несення особистості відповідальності за процес і результати своєї професійної діяльності після формульованого етапу експерименту не має особливих змін у середовищі обох груп досліджуваних. Високий рівень досліджуваної якості у експериментальній групі виріс з 20,64% до 21,56% (у контрольній групі – знизився з 18,48% до 18,01%). Однак у експериментальній групі водночас зросла кількість молоді з низьким рівнем прояву означеної кар'єрної мотивації з 23,39% до 24,77% опитаних. Можна сформулювати висновок, що організація навчання за допомогою сучасних інформаційних технологій має амбівалентний вплив на формування ставлення молоді до автономії й потребує додаткового вивчення. Схожа тенденція виявлена за шкалою «Стабільність», де найбільш суттєві зміни в результатах обох груп досліджуваних простежуються для низького рівня: у експериментальній групі спостерігається спадання кількості молоді з низьким рівнем з 7,34% до 4,59% студентів, у контрольній групі – зростання з 8,06% до 9,00% майбутніх філологів.

Відповідно, після формульованого етапу експерименту було виявлено, що частина мотивів кар'єрної орієнтації майбутніх філологів зазнають виражених змін у процесі упровадження методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій: професійна компетентність, менеджмент. Інша частина мотивів (автономія, стабільність) мають дуальний характер змін, який зумовлює поляризацію молоді за рівнем прояву мотиву: зростання кількості можливе і для груп з високим, і для груп з низьким рівнями прояву якості.

Мотивація вибору професії визначає спрямованість студентів на оволодіння професійно значущими знаннями та компетентностями, їх мотиваційну готовність до професійного розвитку. Внутрішні індивідуально значущі мотиви, які характеризують систему індивідуальних інтересів і уподобань досліджуваних, їх особисте задоволення від виконання професійних і навчальних завдань, змінилися у експериментальній групі студентів, демонструючи поступову динаміку до зростання кількості майбутніх філологів з високим (до 28,44%) і середнім (43,58%) рівнями сформованості цієї групи мотивів. Таке поступове, навіть не значне зростання ваги внутрішніх індивідуально значущих мотивів, призвело до зменшення

кількості молоді з низьким рівнем сформованості індивідуальної професійної мотивації з 14,22% до 5,50% досліджуваних. У контрольній групі відповідні показники, навпаки, зростають, приводячи до збільшення кількості досліджуваних з низьким рівнем сформованості індивідуально значущих мотивів з 9,95% до 10,43%. Тобто, відсутність спеціально організованого освітнього середовища у процесі вивчення фахових дисциплін призводить поступово до згасання внутрішньо індивідуально значущих мотивів у структурі професійної мотивації майбутніх філологів.

Внутрішні соціально значущі мотиви пов'язані з усвідомленням майбутніми філологами суспільної значимості професії, задоволенням від спільнотворчості, можливостями спілкування й взаємодії. У експериментальній групі досліджуваних кількість молоді з високим рівнем сформованості внутрішніх соціально значущих мотивів з 18,81% до 23,39%; з середнім рівнем – з 40,37% до 48,62%. Відповідно, кількість майбутніх філологів з низьким рівнем зменшилася з 14,22% до 3,21%. У контрольній групі таких значущого перерозподілу за рівнями прояву мотивів залежно від етапу експерименту не спостерігається; кількість студентів контрольної групи з низьким рівнем прояву соціально значущих мотивів з 13,27% до 11,37%.

Аналіз змін зовнішніх позитивних мотивів у експериментальній групі доводить позитивний вплив на зростання їх ваги у структурі мотивації особистості студентів експериментальної групи. Так, кількість молоді з високим рівнем зростає з 23,85% до 25,23%; з середнім рівнем – з 41,74% до 54,59%; з достатнім рівнем спадає з 27,98% до 16,06%; з низьким рівнем – з 6,42% до 4,13%. Різниці відповідних експериментальних даних контрольної групи коливаються у межах 2% і можуть характеризувати ситуативні зміни.

Зовнішні негативні мотиви (тиск на студентів через уведення покарань, критику, санкції) у експериментальній групі зменшується після формульованого етапу експерименту: низький рівень зростає з 2,75% до 6,88% (у контрольній групі, навпаки, зростає з 4,27% до 3,79% досліджуваних).

Аналіз отриманих за методикою даних дозволяє сформулювати висновок про зростання у майбутніх філологів внутрішньої мотивації до професійної діяльності, яка відображає їх інтереси та характеризується задоволенням від навчальної діяльності. Узагальнені дані за методикою підтверджують отримані висновки щодо наявності експериментально підтвердженого позитивного впливу на рівень професійної і навчальної умотивованості майбутніх філологів у процесі упровадження методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій.

Знаннєвий критерій оцінювання рівня професійної компетентності майбутніх філологів. У контексті проблеми нашого дослідження знаннєвий критерій, який характеризує рівень знань та компетентностей студентів філологічних спеціальностей видається нам особливо важливим, оскільки характеризує рівень професійної компетентності та якість процесу професійної підготовки. Після формувального етапу експерименту було проведено повторний аналіз результатів навчальної успішності досліджуваних з фахових дисциплін. Загальний рівень навчальної успішності у студентів експериментальної групи, у процес вивчення фахових дисциплін яких упроваджувалася методична система професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій, зріс.

Високий рівень навчальної успішності у експериментальній групі виріс з 21,56% до 26,61% (приріст становить 5,05%), у контрольній групі емпіричні дані для високого рівня навчальної успішності залишилися без змін. Середній рівень навчальної успішності у експериментальній групі зріс від 33,94% до 44,50% (кількісні зміни становлять 10,56% досліджуваних); у контрольній групі спостерігається спадання кількості молоді з середнім рівнем навчальної успішності від 35,55% до 32,70% (різниця негативна і складає 2,85%). Тобто, загальні показники успішності студентів, у процесі вивчення фахових дисциплін яких було упроваджено сучасні інформаційні технології зріс на 15,61%. У контрольній групі, навпаки, спостерігається спадання кількісних показників, причиною цього можуть слугувати поступова втрата мотивації студентів або підвищення складності професійно орієнтованих завдань.

Відповідно, можна сформулювати висновок про ефективність експериментального впливу методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій на якість знань учасників експерименту. Ми обґрунтовуємо це зростанням інтересу студентів до вивчення фахових дисциплін через урахування потреб інформаційного суспільства; розширенням ресурсів для підвищення ефективності процесу професійної підготовки; зацікавленістю майбутніх філологів у використанні сучасних інформаційних технологій. Підтвердження таких висновків знаходимо при повторній діагностиці рівня застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх філологів.

Високий рівень обізнаності майбутніх філологів експериментальної групи щодо сучасних інформаційних технологій зріс від 19,72% до 28,44% (різниця даних становить 8,72%). Для порівняння у контрольній групі відповідний показник зріс на 1,42%: з 18,96% до 20,38% студентів. Середній рівень обізнаності у експериментальній групі виріс

більш виражено, різниця даних констатувального та формувального етапів складає 18,81% (з 32,57% до 51,38% учасників експерименту). У контрольній групі середній рівень обізнаності з сучасними інформаційними технологіями демонструють 36,49% молоді (зростання у порівнянні з констатувальним етапом дорівнює 0,94%).

Відповідно до рівня обізнаності у експериментальній групі досліджуваних зростає рівень володіння додатками (після формувального етапу 26,15% студентів мають високий рівень, 50,92% – середній рівень) та застосування інформаційних технологій для вирішення навчальних, професійних і особистих завдань (відповідні дані високого і середнього рівня складають 26,15% і 50,0% респондентів). У контрольній групі також спостерігаються зміни, але вони коливаються у межах 2% досліджуваних. Тобто, відсутність спеціально організованої діяльності з використання сучасних інформаційних технологій не дозволяє майбутнім філологам цілеспрямовано самостійно підвищувати рівень цифрових компетентностей. Натомість, упровадження сучасних інформаційних технологій у процес професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей створює передумови для перенесення набутого досвіду для досягнення власних і професійних цілей.

У процесі повторного опитування було виявлено, що найстрімкіші зміни у студентів експериментальної групи реєструються за шкалою залученості до освітніх порталів та неформальної освіти. Кількість студентів з високим рівнем за цією шкалою в експериментальній групі зросла 9,63% до 28,90%, різниця констатувального і формувального етапу сягає 19,27% (у контрольній групі, для порівняння, різниця становить 1,90% учасників). Тобто, упровадження сучасних інформаційних технологій дозволяє впливати на рівень залучення молоді до додаткових видів освіти через їх поступову адаптацію до дистанційного освітнього середовища, усвідомлення його можливостей і переваг, а також зручність і легкість у використанні.

Загальний рівень застосування студентами експериментальної групи сучасних інформаційних технологій характеризується вираженою тенденцією до переміщення досліджуваних у напрямку більш високих рівнів якості, що діагностується. Високий рівень використання інформаційних технологій у експериментальній групі виріс з 16,06% до 27,52% (різниця показників становить 11,46%); у контрольній групі – з 16,11% до 18,01% (різниця 1,90%). Середній рівень володіння інформаційними технологіями у експериментальній групі виріс на 14,68% і після формувального етапу складає 48,62% (у контрольній групі – 32,23%). Низький рівень на етапі повторної діагностики у експериментальній групі виявлено у 4,13% студентів, у контрольній

групі у 11,85% досліджуваних. Таким чином, отримані емпіричні дані після упровадження методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій дозволяють нам стверджувати про стійке зростання рівнів володіння молоддю сучасними інформаційними технологіями.

Діяльнісний критерій оцінювання рівня професійної компетентності майбутніх філологів.

Важливість адаптації студентів до нових умов соціокультурного середовища визначається нами як обов'язкова та важлива складова професійної компетентності фахівців філологічних спеціальностей, яка дозволяє будувати конструктивну взаємодію мовою країни, що вивчається через розуміння її особливостей, повагу до культури, бачення спільного та відмінного і здатності застосовувати набуті знання для досягнення цілей комунікації. Адаптивний тип відповідає активній життєвій позиції особистості, прагненню привнести власні змісти, цілі, цінності в середовище спілкування, готовність ділитися власним досвідом та відкритість до досвіду інших людей. У експериментальній групі кількість молоді з адаптивним типом ставлення до умов соціокультурного середовища зросла з 32,57% до 37,61% досліджуваних (у контрольній групі не суттєво знизилася з 31,75% до 31,28% учасників). Конформний тип відображає готовність пристосуватися будь-якою ціною, без висловлювання чи врахування власних бачень, власних цінностей і досвіду. Конформний тип адаптації у студентів експериментальної групи після формувального етапу складає 58,26% (на констатувальному етапі становив 50,00%); у контрольній групі – 50,71% (під час констатувального етапу – 48,34%). Відчужений тип адаптації характеризується намаганням уникнути будь-яких змін, пасивністю та відстороненням від основних групових цінностей і норм, протиставленням себе іншій культурі чи групі. Після формувального етапу у експериментальній групі кількість молоді з відчуженим типом адаптації зменшилася з 17,43% до 4,13%; у контрольній групі – з 19,91% до 18,01%.

Порівняння даних експериментальної і контрольної груп на констатувальному та формувальному етапі експерименту дає можливість сформулювати висновок, що запропонована система професійної підготовки засобами сучасних інформаційних технологій, з одного боку, дозволяє «включати», залучати майбутніх філологів до соціокультурних умов країни, мова якої вивчається (спадання кількості молоді з відчуженим типом соціокультурної адаптації); з іншого боку – призводить подекуди до демонстративного, зовнішнього, конформного ставлення до нових умов навчання та спілкування (зростання кількості студентів з конформним типом соціокультурної адаптації). Відповідно, у процесі професійної підготовки май-

бутніх філологів важливо використовувати такі типи завдань, які дозволять наблизити студентам внутрішні глибинні цінності та смисли інших культур; працювати над усвідомленням їх ролі та значення; формувати активну позицію молоді щодо взаємодії в змінених соціокультурних умовах.

Діагностика фахових умінь і здатностей майбутніх філологів здійснювалася у процесі виконання ними професійно орієнтованих завдань, їх підготовки та представлення у процесі вивчення фахових дисциплін. Високий рівень оцінки якості форми представлення результатів вирішення професійних кейсів у експериментальній групі виріс з 12,39% до 22,02% досліджуваних (у контрольній групі – з 12,32% до 13,74%); середній рівень у експериментальній групі підвищився до 52,29% (у контрольній групі до 33,65%) молодих людей. Таким чином, оволодіння майбутніми філологами сучасними інформаційними технологіями дозволяє підвищити якість виконання та представлення ними професійно орієнтованих завдань через залучення комп'ютерних додатків, програм, зростання цифрових компетентностей. Зміст вирішених і презентованих студентами кейсів відображає, на нашу думку, глибину засвоєння студентами фахових умінь і здатностей, уміння застосовувати набуті у процесі професійної підготовки компетентності для досягнення особистісно та професійно значущих цілей. Високий рівень змісту розв'язаних кейсів після формувального етапу у експериментальній групі виріс майже удвічі, з 12,84% студентів до 24,21%; у контрольній групі динаміка зростання є менш видимою: з 13,74% до 14,69% молоді. Середній рівень оцінок щодо змісту представлених студентами кейсів у експериментальній групі підвищився з 34,40% до 54,59% досліджуваних; у контрольній групі з 34,60% до 36,49% учасників. Тобто, упроваджена на формувальному етапі методична система професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій сприяє підвищенню якості виконання студентами професійно орієнтованих практичних завдань через розширення застосування ними інформаційних ресурсів та набуття більш стійких знань та здатностей.

Цікавим отриманим результатом експериментальної роботи є зростання показників успішності презентації студентами власних напрацювань. Застосування інформаційних технологій дозволило не лише підвищити загальний рівень знань і здатностей майбутніх філологів, але й надати їх презентаціям більш фахового характеру та високого рівня. Зокрема, після формувального етапу високо були оцінені відповіді 24,77% учасників експериментальної групи та 16,59% досліджуваних контрольної групи. Презентації 56,42% респондентів експериментальної групи та 33,65% опитаних контрольної групи були оцінені на серед-

ньому рівні. Порівняння даних контрольної і експериментальної групи свідчить про позитивний вплив запропонованої системи роботи з упровадження сучасних інформаційних технологій. Узагальнення даних діагностики практичних умінь майбутніх філологів щодо вирішення професійних кейсів свідчить про ефективність проведеної роботи з апробації методичної системи. у експериментальній групі досліджуваних зросла кількість людей з високим (до 23,85%) і середнім (54,59%) рівнями оцінки виконаних завдань. Дані контрольної групи для високого рівня сягають 15,17%; для середнього рівня – 34,60%. Отримані експериментальні дані підтверджують ефективність впливу методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій на операційно-діяльнісний компонент професійної готовності.

Рефлексивний критерій оцінювання рівня професійної компетентності майбутніх філологів. Важливим компонентом реалізації методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій є усвідомлення студентами рівня власної професійної компетентності, її компонентів та бачення засобів для розвитку та підвищення якості. Відповідно, нами здійснювалося діагностика самооцінки студентами рівня своєї професійної компетентності.

Результати самооцінки студентами рівня власної професійної компетентності є важливими для нас з огляду на потребу вивчення власного ставлення студентів до результатів професійної підготовки та їх суб'єкту позицію у оволодінні професійною компетентністю. Узагальнені дані самооцінки досліджуваними рівня власної професійної компетентності свідчать про переважання результатів оцінювання у експериментальній групі в порівнянні з контрольною: на високому рівні 25,69% проти 10,01%, на середньому рівні – 54,59% проти 45,97% у експериментальній і контрольній групах відповідно. Таким чином, студенти експериментальної групи у процесі самооцінки рівня власної професійної компетентності демонструють вищий рівень впевненості у собі та результатах свого навчання за усіма компонентами.

Уявлення майбутніх філологів про професійні перспективи дозволяє будувати індивідуальні траєкторії професійного розвитку, оскільки визначає тип і характер ставлення до професії як важливого компоненту майбутнього життя. Діагностика рівня сформованості уявлень майбутніх філологів про професійні перспективи здійснювалася нами через застосування проєктивних методик, у яких молодь описувала себе у професії через 5 років з визначенням професійних цілей та інструментів для їх досягнення. Презентація студентами власного бачення свого шляху у професії та кар'єрних перспектив може свідчити про їх готовність буду-

вати власну кар'єру у сфері іноземної філології; здатність до рефлексії власних сильних і слабких якостей та побудови дієвих планів щодо саморозвитку та самореалізації. Після формувального етапу експерименту у експериментальній групі спостерігається стійке зростання результатів діагностики за високим і середнім рівнями. Високий рівень загальних результатів презентації студентських есе у експериментальній групі на констатувальному етапі становив 15,14%, а після формувального етапу – 21,10%, що демонструє зростання на 5,96%. Середній рівень виріс на 12,38% і після упровадження методичної системи у експериментальній групі становить 42,20% досліджуваних. У контрольній групі змін для високого рівня не спостерігається, середній рівень оцінок виріс на 0,47%. Можна сформулювати висновок, що проведена на формувальному етапі робота з упровадження методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій дозволяє молоді сформулювати більш чіткі бачення себе у професії, охарактеризувати власну траєкторію професійного розвитку, підходити до планування кар'єри виважено та з урахуванням власних здібностей та інтересів.

Загальний рівень професійної компетентності учасників експерименту визначався нами через попередньо обґрунтовану систему критеріїв і показників, результати діагностики та аналізу яких подано у табл. 1.

Аналіз отриманих даних за різними критеріями свідчить, що найбільш значущих змін у процесі упровадження авторської методичної системи вдалося досягнути за діяльнісним критерієм, де у середовищі експериментальної групи кількість майбутніх філологів з високим рівнем прояву діагностованих якостей зросла на 10,55% (з 13,30% на констатувальному етапі до 23,85% після формувального етапу). Середній рівень сформованості операційно-діялісного компоненту професійної компетентності у експериментальній групі виріс на 22,94% (з 31,65% до 54,59%). У контрольній групі за цим критерієм емпіричні дані зросли на високому рівні на 1,43% (після формувального етапу показник 15,17%); на середньому рівні на 1,90% (34,60% досліджуваних після формувального етапу експерименту). Це дозволяє нам сформулювати висновок, що застосування сучасних інформаційних технологій дозволяє суттєво пришвидшити процес формування практико-орієнтованих, фахових компетенцій досліджуваних через насичення освітнього середовища дієвими інструментами для вирішення професійних завдань.

Наступні за рівнем значущості зміни були отримані для знаннєвого критерію, згідно з яким кількість майбутніх філологів експериментальної

Таблиця 1

Діагностика рівня професійної компетентності майбутніх філологів, порівняння констатувального і формувального етапів

№	Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		К-сть	У %	К-сть	У %	К-сть	У %	К-сть	У %
1.	Цілепокладальний критерій								
1.1	Високий	41	18,81	41	19,43	50	22,94	42	19,91
1.2	Середній	81	37,16	82	38,86	92	42,20	81	38,39
1.3	Достатній	64	29,36	60	28,44	60	27,52	60	28,44
1.4	Низький	32	14,68	28	13,27	16	7,34	28	13,27
<i>Загалом за шкалою</i>		218	100	211	100	218	100	211	100
2.	Знаннєвий критерій								
2.1	Високий	41	18,81	39	18,48	59	27,06	41	19,43
2.2	Середній	74	33,94	71	33,65	102	46,79	69	32,70
2.3	Достатній	73	33,49	73	34,60	45	20,64	76	36,02
2.4	Низький	30	13,76	28	13,27	12	5,50	25	11,85
<i>Загалом за шкалою</i>		218	100	211	100	218	100	211	100
3.	Діяльнісний критерій								
3.1	Високий	29	13,3	29	13,74	52	23,85	32	15,17
3.2	Середній	69	31,65	69	32,7	119	54,59	73	34,6
3.3	Достатній	67	30,73	64	30,33	38	17,43	62	29,38
3.4	Низький	53	24,31	49	23,22	9	4,13	44	20,85
<i>Загалом за шкалою</i>		218	100	211	100	218	100	211	100
4.	Рефлексивний критерій								
4.1	Високий	36	16,51	35	16,59	51	23,39	36	17,06
4.2	Середній	81	37,16	81	38,39	106	48,62	82	38,86
4.3	Достатній	63	28,90	61	28,91	49	22,48	61	28,91
4.4	Низький	38	17,43	34	16,11	12	5,50	32	15,17
<i>Загалом за шкалою</i>		218	100	211	100	218	100	211	100
5.	Рівень професійної компетентності (узагальнені дані)								
5.1	Високий	37	16,97	36	17,06	53	24,31	38	18,01
5.2	Середній	76	34,86	76	36,02	105	48,17	76	36,02
5.3	Достатній	67	30,73	64	30,33	48	22,02	65	30,81
5.4	Низький	38	17,43	35	16,59	12	5,50	32	15,17
<i>Загалом</i>		218	100	211	100	218	100	211	100

групи з високим рівнем професійних знань і здатностей виросла з 18,81% (констатувальний етап) до 27,06% (формувальний етап), різниця показників становить 8,25%. У ході повторної діагностики середній рівень виявлено у 46,79% досліджуваних експериментальної групи (зростання на 8,25%) та 32,70% учасників контрольної групи (приріст даних у порівнянні з констатувальним етапом є негативним і складає -0,95%).

Згідно з вивченням рефлексивного критерію, високий рівень самооцінки досліджуваними експериментальної групи рівня власної професійної компетентності притаманний 23,39% студентів експериментальної групи (зростання на 6,88%) і 17,06% молоді контрольної групи (зростання на 0,47%). Середній рівень прояву рефлексивного критерію зафіксовано у 48,62% учасників експериментальної групи (приріст становить 11,46%) та 38,96% опитаних контрольної групи (приріст 0,47%).

Найнижчі, хоча й позитивні результати повторної діагностики було отримано за цілепокладальним критерієм: після формувального етапу експерименту кількість респондентів експериментальної групи з високим рівнем виросла на 4,13% до 22,94%; з середнім рівнем – на 5,04% до 42,20%. У контрольній групі кількість досліджуваних з високим рівнем прояву показників цілепокладального критерію виросла на 0,47% і становить 19,91%. Ми пояснюємо менш виражену динаміку зміни тим, що вплив на цінності й інтереси молоді потребує більш тривалої та системної роботи, залучення молоді у неформальну освіту, врахування індивідуальних думок та ставлень, що не є завжди можливим з огляду на очікувані уніфіковані результати професійної підготовки.

Отже, можна сформулювати висновок про ефективність впливу запропонованих системних змін щодо упровадження сучасних інформаційних

технологій у процес професійної підготовки майбутніх філологів, яка дозволяє суттєво підвищити рівень професійних знань, умінь, здатностей і компетентностей молоді. Потребують доопрацювання можливості впливу на мотиви, цілі, цінності, інтереси молоді засобами сучасних інформаційних технологій для підвищення результативності впливу на ціннісно-мотиваційну та оцінно-рефлексивну складові професійної компетентності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Рівень професійної компетентності майбутніх філологів експериментальної групи виріс після формульованого етапу експерименту, що передбачав запровадження авторської методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій. Кількість студентів з діагностованим за відповідними критеріями високим рівнем професійної компетентності у експериментальній групі зросла на 7,34% (з 16,97% молодих людей на констатувальному етапі до 24,31% після формульованого етапу); у контрольній групі відбулося стихійне, без додаткового цілеспрямованого впливу зростання на 0,95% (з 17,06% до 18,01% досліджуваних). Середній рівень професійної компетентності у експериментальній групі виріс з 34,86% на констатувальному етапі до 48,17% після формульованого етапу, приріст складає 13,31%; відповідні емпіричні дані контрольної групи становлять 36,02% студентів на обох етапах дослідження. Кількість майбутніх філологів з низьким рівнем професійної компетентності у експериментальній групі скоротилася до 5,50% учасників; у контрольній групі – до 15,17% (майже втричі більше).

Отримані експериментальні дані дають змогу стверджувати, що запровадження у процес професійної підготовки майбутніх філологів методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій дозволяє скорегувати одержані результати професійної підготовки через підвищення загального рівня професійної компетентності студентів.

Проведене дослідження не претендує на повноту розкриття проблеми професійної підготовки майбутніх філологів засобами інформаційних технологій. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у потребі реалізації системного, холистичного, діяльнісного підходів до організації професійної підготовки майбутніх філологів дистанційно з урахуванням вимог розвитку інформаційного суспільства; науковому обґрунтуванні можливостей неформального, білінгвального, дуального навчання у вищій школі; потребують подальшої розробки й запровадження інноваційні засоби організації вищої філологічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова, Н. П. (ред.), (2021). Моделювання компетентнісної професійної освіти в контексті євроінтеграції: монографія / кол. авт; за заг. ред. проф. Н. П. Волкової. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля. 356 с.
2. Гончарук, В. А., Подлевська, Н. В., & Живолуп, В. І. (2021). Професійна комунікативна компетентність у системі фахової підготовки майбутніх філологів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (194), 89-94.
3. Климович, Ю. Ю. (2022). Вплив освітніх трендів та тенденцій на професійну підготовку філологів в умовах соціально-економічних перетворень. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 1 (49). pp. 249-254.
4. Коваленко, В. (2022). Методи дослідження соціалізації майбутніх філологів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 1(17), 183-191.
5. Коваль, В. (2022). Тенденції розвитку компетентнісно зорієнтованої мовної освіти у підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1(25), 168-178.
6. Скрипник, Н. (2022). Особливості формування професійно орієнтованої компетентності у закладі вищої освіти. *Молодий вчений*, 4.1 (104.1), 56-59.

ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ ТИПІВ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

APPLICATION OF VARIOUS TYPES OF GROUP INTERACTION IN THE PROCESS OF TRAINING EDUCATION MANAGERS FOR BUSINESS COMMUNICATION

Проблема підготовки менеджерів освіти є актуальною, оскільки сучасні менеджери освіти діють в умовах кардинальних змін у суспільстві, що у свою чергу вимагає від них нових підходів до управління освітніми закладами.

Незважаючи на те, що питання, пов'язані з менеджментом, розглядали різні науковці, в опублікованих роботах недостатньо уваги приділяється підготовці саме менеджерам освіти.

Мета статті – проаналізувати застосування різних типів групової взаємодії під час підготовки до ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти.

У контексті проблематики нашого дослідження було розглянуто процеси групової взаємодії в мікрогрупах та малих групах.

Основними механізмами формування групової взаємодії є взаєморозуміння, координація та узгодження між її учасниками. Основними типами групової взаємодії є кооперація (співробітництво) та конкуренція (суперництво).

Ми розглядали застосування кооперації та конкуренції як типів групової взаємодії під час ділового спілкування, що виникає між людьми в процесі виконання професійної діяльності і поза цією діяльністю не існує.

Застосування різних типів групової взаємодії доцільно проводити під час рольових і ділових ігор.

Ділові і рольові ігри вважаються одним із найкращих способів організації комунікативного навчання. Як відомо, вони є досить поширеними, багатоваріантними формами активного навчання, засобами та методами підготовки й адаптації до професійної діяльності та соціальних контактів, інструментами формування особистості професіонала. Вони дозволяють максимально активізувати професійну зацікавленість студентів, задовольнити їхні потреби у швидкому оволодінні діловим спілкуванням. Треба зазначити, що студенти відчувають інтерес не лише до реалізації тієї ролі, до якої вони себе готують у майбутньому, а й до інших, оскільки сама ігрова форма завжди захоплює молодь. Це допомагає зрозуміти внутрішній стан партнера по спілкуванню, уявити себе на його місці, що сприяє ефективній взаємодії. Проведення занять у такій формі допомагає майбутнім спеціалістам краще зрозуміти причини конфліктних ситуацій, які час від часу виникають у стосунках з партнерами по спілкуванню.

Ключові слова: ділове спілкування, групова взаємодія, менеджери освіти, ділові ігри, рольові ігри.

The problem of training education managers is urgent, because modern education managers operate in the conditions of drastic changes in society, which in turn requires them to adopt new approaches to the management of educational institutions.

Despite the fact that issues related to management have been considered by various scientists, insufficient attention is paid to the training of education managers in published works.

The purpose of the article is to analyze the application of various types of group interaction during the preparation for business communication of future education managers.

In the context of the issues of our study, the processes of group interaction in microgroups and small groups were considered.

The main mechanisms of forming group interaction are mutual understanding, coordination and agreement between its participants. The main types of group interaction are cooperation (collaboration) and competition (rivalry).

We considered the use of cooperation and competition as types of group interaction during business communication that occurs between people in the process of performing professional activities and does not exist outside of this activity.

It is advisable to use different types of group interaction during role-playing and business games.

Business and role-playing games are considered one of the best ways to organize communicative learning. As it is known, they are quite common, multivariate forms of active learning, means and methods of preparation and adaptation to professional activity and social contacts, tools of professional personality formation. It allows to activate the professional interest of students as much as possible, to satisfy their needs in quickly mastering business communication

It should be noted that students are interested not only in the implementation of the role for which they are preparing themselves in the future, but also in others, because the game itself always fascinates young people. It helps to understand the internal state of the partner, imagining oneself in their place, which contributes to effective interaction. Conducting classes in this form helps future specialists to better understand the causes of conflict situations that occasionally arise in relationships with their communication partners

Key words: business communication, group interaction, education managers, business games, role-playing games.

УДК 378.147: 371
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.30>

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

Мариківська Г.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних
дисциплін
Харківського національного
університету внутрішніх справ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Міжнародна практика підготовки фахівців свідчить про потребу формування нового типу менеджерів, які мають сис-

темне, нестандартне мислення та здатні до застосування сучасної філософії управління.

Дана проблема є актуальною сьогодні, оскільки сучасні менеджери освіти діють в умовах кардинальних змін у суспільстві. Це вимагає від них

нових підходів до управління освітніми закладами. Окрім того, професійна діяльність менеджерів освіти висуває перед людиною дуже високі вимоги, оскільки управління людьми – один з найбільш складних видів праці. Усі ці чинники зумовили вибір теми даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження окремих елементів управління в освіті знайшло відображення в працях таких науковців, як Г. Єльников, Т. Волобуєв, Л. Кравченко, Т. Шамова, В. Бондар, В. Лазарєв та інших. Питання менеджменту в освіті розглядали А. Казакова, В. Крижко, В. Симонов та інші; керування та контроль усередині школи – Б. Худоминський, Ю. Конаржевський та інші; якість управління школою – Є. Заїка, А. Маслова, І. Підласий та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У дослідженнях М. Армстронга, Ю. Бабанського, Г. Балла, Л. Виготського, П. Друкера, І. Зязюна, А. Файоля та інших на основі здобутків провідних світових шкіл менеджменту розкриваються проблеми сучасних управлінців, пропонуються шляхи підготовки таких спеціалістів. Водночас в опублікованих роботах недостатньо уваги приділяється підготовки саме менеджерів освіти.

Метою статті є дослідження застосування під час підготовки менеджерів освіти до ділового спілкування різних типів групової взаємодії.

Завдання статті:

1) проаналізувати поняття «група», «групової взаємодія», «кооперація», «конкуренція», «ділове спілкування»; «ділова гра», «рольова гра»;

2) навести приклади рольових і ділових ігор, що застосовувалися в процесі підготовки менеджерів освіти;

3) зробити висновки щодо доцільності використання ділових і рольових ігор з метою навчання групової взаємодії в діловому спілкуванні майбутніх менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Група – це сукупність людей, об'єднаних спільністю інтересів, діяльності, а також сукупністю предметів, об'єднаних спільністю ознак чи властивостей; це конкретне об'єднання осіб, включених до типових для них різновидів і форм діяльності, що регулюються спільними цілями, нормами поведінки, цінностями [11].

Зазначається, що науковці розрізняють п'ять типів соціальних спільнот; глобальний (людство загалом); субглобальний (мегагрупи), соціетальний (окремі суспільства та країни, їх населення, а у випадку однорідності національного складу – нації), субсоціетальний (великі групи), мікрогрупи (малі групи).

Важливою характеристикою груп є їх розмір. П. Горностаї, Л. Чорна, О. Коробанова, О. Плетка,

Г. Циганенко пропонують поділ соціальних груп на такі види: мікрогрупи (2-5 осіб), малі групи (від 5 до 20-30 осіб), середні групи (найчастіше чисельність групи сягає 100 осіб), великі групи (загальна чисельність вимірюється тисячами осіб і більше), глобальні групи (найчастіше вимірюється мільйонами осіб і більше).

У мікрогрупах згуртованість членів є вищою, ніж згуртованість груп іншого розміру.

Малі групи можуть бути формальними і неформальними, їх існування визначається спільною метою, що їх об'єднує. Усі члени групи знайомі між собою. Проте між окремими членами може не бути безпосередньої взаємодії.

Середні групи, як і малі, можуть бути формальними і неформальними. Ця група не є контактною, окремі її члени можуть бути навіть незнайомими між собою. Проте є висока ймовірність їхніх зустрічей.

Великі групи – це сукупність людей, що складаються із середніх і малих груп.

Глобальні групи є найбільшими серед усіх груп. Вони охоплюють сукупності всіх видів великих груп і виступають суб'єктами та об'єктами цивілізаційних та глобально-політичних процесів.

У контексті проблематики нашого дослідження ми будемо розглядати процеси в мікрогрупах та малих групах.

«Групової взаємодія – це атрибутивна ознака групової діяльності, її процесуальна сторона, система безпосередніх, взаємообумовлених дій учасників певної реальної соціальної групи, спрямованих на реалізацію цілей групової діяльності» [12, с. 61].

Як відзначає О. Саркісова, групової взаємодія як вид соціальної взаємодії має певні ознаки: предметність (наявність спільної мети), ситуативність (регламентованість певними обставинами, тривалість, інтенсивність, норми та впливи взаємодії), рефлексивність (багатозначність) та експлікованість (можливість спостереження конкретних дій суб'єктів взаємодії).

Авторка вважає, що групової взаємодію можна розглядати як систему взаємопов'язаних компонентів:

1) особистісно-суб'єктний (учасники взаємодії з їхніми індивідуальними та соціально-психологічними властивостями);

2) мотиваційний – потреби, інтереси, мотиви, установки та цілі учасників взаємодії;

3) організаційно-діяльнісний – взаємоспровані дії, що здійснюються певним способом з використанням певних методів, форм та засобів;

4) ситуативний – зовнішнє оточення діючих осіб, соціальна ситуація взаємодії, що містить ролі, правила і норми взаємодії;

5) результативний – взаємні реакції та подальші зміни в суб'єктах взаємодії.

Основними механізмами формування групової взаємодії, на думку О. Саркісової, є взаєморозуміння, координація та узгодження між її учасниками. Основними типами групової взаємодії є кооперація (співробітництво) та конкуренція (суперництво).

Як зазначається в Академічному тлумачному словнику української мови (1970-1980), кооперація – це особлива форма організації праці, при якій багато людей разом беруть участь у тому самому процесі або в різних, або зв'язаних між собою процесах праці; співробітництво [1, с. 277]; конкуренція – суперництво і якій-небудь галузі, боротьба за досягнення кращих наслідків, змагання [1, с. 261].

Нас цікавить застосування кооперації й конкуренції як типів групової взаємодії під час ділового спілкування.

Незважаючи на те що проблема ділового спілкування розглядається в багатьох наукових дослідженнях, вона продовжує викликати багато суперечок. Неоднозначним залишається поняття «ділове спілкування», по-різному розкривається зміст його основних характеристик. На думку більшості авторів, ділове спілкування характеризується низкою специфічних властивостей та особливостей, які краще визначити порівняно з іншими видами спілкування.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема ділового спілкування розглядається здебільшого в контексті професійної діяльності. Ми вважаємо, що ділове спілкування виникає між людьми в процесі виконання професійної діяльності, яка у свою чергу відображається в спілкуванні, накладає на нього певні відбитки. Тому розглядати поняття «ділове спілкування» доцільно в контексті конкретної професійної діяльності. Для визначення сутності ділового спілкування майбутнього менеджера освіти звернемося до поглядів тих авторів, які з'ясували загальні ознаки ділового спілкування.

«Ділове спілкування – процес установалення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребами їх спільної діяльності. Змістом ділового спілкування є обмін інформацією і досвідом, який передбачає досягнення певної мети і вирішення конкретної проблеми», – вважає І. Амінов [2, с. 12].

«Ділове спілкування – це процес взаємозв'язку і взаємодії, у якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, який передбачає досягнення певного результату, вирішення конкретних проблем чи реалізацію певної мети», – стверджує Г. Бороздіна [3, с. 56].

Вислів «ділове спілкування» офіційний і деякою мірою умовний. Ділове спілкування передбачає службові контакти зі зворотним зв'язком. Основна мета ділового спілкування – отримання необхідної ділової інформації, – стверджує Л. Влагов та В. Сементовська [4, с. 6].

«Ділове спілкування безпосередньо пов'язане з роботою, її організацією і ефективним функціо-

нуванням технологічних, управлінських, економічних та соціально-психологічних систем підприємства», – наголошує І. Гічан [5, с. 8].

Ділове спілкування відноситься до спілкування, формально обумовленого соціальними функціями людини, регламентованого за формою та змістом. Це специфічна форма контактів і взаємодії людей, що мають певні повноваження від своїх організацій [6], – стверджує М. Дороніна. Ділове спілкування передбачає обмін пропозиціями, вимогами, поглядами, мотивацією з метою розв'язання конкретних проблем, підписання угод чи встановлення відносин між підприємствами.

Протиставляючи ділове спілкування світському, Ю. Жуков зазначає, що перше, як і друге, ведеться за встановленими правилами, які у випадку з діловим спілкуванням виступають не самоціллю, а лише засобом забезпечення його ефективності. Якщо правила зводяться в абсолют, ділове спілкування трансформується у псевдопредметне, бюрократичне, у якому форма стає змістом, а зміст – формою, – вважає дослідник [7, с. 15]. На його думку, «ділове спілкування є процесом просування у вирішенні проблем шляхом зіставлення (зіткнення, асиміляція, узгодження, взаємозбагачення і так далі) існуючих тверджень» [7, с. 37]. Важливе місце в діловому спілкуванні посідає предмет спілкування, тобто справа й ставлення учасників до неї.

Ділове спілкування характеризується тим, що має специфічну мету і є способом організації й оптимізації того або іншого виду діяльності – економічної, політичної, наукової та ін. М. Каган називає цей рід спілкування «вплетеним», і таким є, перш за все, матеріальне забезпечення, оскільки діяльність включає спілкування учасників спільної дії як необхідний засіб забезпечення її ефективності [8, с. 252].

У роботах М. Колтунової, Ф. Кузіна, В. Шейнова подаються визначення терміна «ділове спілкування», обговорюється міжособистісна взаємодія у діловому спілкуванні. Як відзначає М. Колтунова, специфіка ділового спілкування полягає в тому, що взаємодія, зіткнення економічних інтересів і соціальне регулювання здійснюється в правових межах [10, с. 5].

На підставі проведеного аналізу різних визначень поняття «ділове спілкування» можна дійти висновку про те, що ділове спілкування завжди пов'язане з певною професійною діяльністю людей і поза цією діяльністю не існує.

Таким чином, ділове спілкування – це складний і багатогранний процес, який може виступати водночас і як процес взаємодії ділових партнерів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес взаємовпливу один на одного, і як процес співпереживання і взаємного розуміння один одного.

Застосування різних типів групової взаємодії доцільно проводити під час рольових і ділових ігор.

Рольові і ділові ігри називають інтерактивними методами. Інтерактивні методи – це методи, що використовуються під час комунікативно-ділового (інтерактивного) навчання. Підґрунтям такого навчання є активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою активного спілкування: учня з учнем; учня з групою учнів; учня з викладачем; викладача з представником групи; викладача з групою учнів; викладача з усією групою. Сутність такого навчання полягає в тому, що освітній процес організується на засадах постійної активної взаємодії всіх учнів групи. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Викладач виступає як організатор процесу навчання, консультант. Необхідними умовами інтерактивного навчання є чіткий план дій і конкретні завдання для його учасників. Результати навчання досягаються через взаємні зусилля учасників процесу навчання за умов чіткої організації процесу навчання.

На роль інтерактивних методів навчання з метою інтенсифікації й оптимізації освітнього процесу вказують різні автори. Ці методи дають змогу: полегшити процес засвоєння програмового матеріалу; активізувати навчальну діяльність учнів; формувати навички аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу; формулювати власну думку, правильно її висловлювати, додавати свою думку, аргументувати й дискутувати; моделювати різні ситуації й збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; вчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу; налагоджувати конструктивні стосунки в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компроміси; знаходити раціональні шляхи розв'язання проблем, формувати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт. Крім того, на думку авторів, використання інтерактивних методів навчання дозволяє реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і тих, хто навчається, учить їх конструктивно взаємодіяти, сприяє оздоровленню психологічного клімату на заняттях, створює доброзичливу атмосферу, підвищує мотивацію учнів до навчання.

Зупинимось на рольових і ділових іграх. Рольові і ділові ігри є дидактичними, тобто цими іграми досягається певна навчальна мета. Відмінність між ними полягає у тому, що в рольовій грі учасники програють будь-який сюжет з життя навколо нас або уявний, а в діловій грі учасники програють

сюжет, пов'язаний з їхньою майбутньою професійною діяльністю.

Ділові і рольові ігри вважаються одним із найкращих способів організації комунікативного навчання. Як відомо, вони є досить поширеними, багатоваріантними формами активного навчання, засобами та методами підготовки й адаптації до професійної діяльності та соціальних контактів, інструментами формування особистості професіонала.

Ділові і рольові ігри дозволяють максимально активізувати професійну зацікавленість студентів, задовольнити їхні потреби у швидкому оволодінні діловим спілкуванням.

Ділові і рольові ігри дають можливість розвивати в студентів важливі якості ділового спілкування для майбутньої діяльності: брати участь у переговорах, проводити рекламні кампанії, установлювати професійні контакти, виступати з різними промовами, інформаційними повідомленнями, оглядами, надавати консультаційні послуги, аналізувати на основі психологічних знань ситуації професійно-ділової взаємодії тощо. Рольове моделювання створює ситуацію певної особистої відстороненості учасників стосовно власної активності і таким чином сприяє зняттю механізмів психологічного захисту, розкріпаченню та підвищенню спонтанності ділового спілкування учасників. Студенти виходять за межі звичної для себе, шаблонної поведінки й випробовують нові способи та прийоми спілкування, взявши на себе певну роль. При цьому розширюється поле усвідомлення можливих способів спілкування в різноманітних ситуаціях професійної взаємодії, розвиваються вербальні та невербальні комунікативні вміння, формується вміння слухати, аргументувати, доводити свій погляд, активно відстоювати власну позицію тощо.

Треба зазначити, що студенти відчувають інтерес не лише до реалізації тієї ролі, до якої вони себе готують у майбутньому, а й до інших, оскільки сама ігрова форма завжди захоплює молодь. Це допомагає зрозуміти внутрішній стан партнера по спілкуванню, уявити себе на його місці, що сприяє ефективній взаємодії. Проведення занять у такій формі допомагає майбутнім спеціалістам краще зрозуміти причини конфліктних ситуацій, які час від часу виникають у стосунках з партнерами по спілкуванню.

Наведемо приклади рольових та ділових ігор, що ми застосовували на заняттях.

Ділова гра 1. «Копірувальна машина»

Необхідний час: приблизно півгодини і більше (до години, якщо учасників більше).

Мета: Потренуватися в здатності до кооперації в колективі.

Розмір групи: може брати участь необмежене число гравців.

Порядок дій:

Переконайтеся, що всім зручно сидіти і всі вас добре бачать ічують.

Повідомте сценарій:

«Я хочу, щоб ви уявили, що сьогодні вранці у вашому закладі зламався копір, а починили його тільки що. Зараз 16.30, а в 17.00 усі, як правило, ідуть додому. Але до завтрашнього ранку, до 8.30, у кожну з 150 тек потрібно покласти по 20 аркушів матеріалів для конференції. Ваше завдання як менеджера – переконати певного співробітника затриматися та підготувати копії. На біду, справа ускладнюється тим, що ця людина купила квитки на єдиний джазовий концерт, який відбудеться тільки сьогодні ввечері. Цей співробітник усю ніч простояв у черзі, щоб дістати квитки, і декілька тижнів говорив про концерт, на який він має піти».

3. Попросіть одного з учасників виконати роль менеджера, а когось ще – підлеглого.

4. Допоможіть їм увійти в роль, але не більш того, потім дайте обом можливість обговорити ігрову ситуацію.

5. Коли сцена істотним чином закінчується (неважливо, як) чи коли один гравець повідомляє, що «з них досить», попросіть ще двох осіб взяти на себе ці ролі і перевірити, наскільки далеко вони зможуть просунути у своїх переговорах. Ви зможете захотіти розіграти сцену ще раз з іншою парою, але ми звичайно вважаємо, що трьох разів достатньо.

Аналіз: після кожного виступу запитуйте аудиторію: «Як ви вважаєте, виходячи з тільки що побаченого та почутого: чи будуть теки лежати вранці перед делегатами конференції?»

Завершення: Спитайте учасників, що вони дізналися про кооперацію як форму групової взаємодії..

Ділова гра 2. «Карусель»

Уміння встановлювати контакт дозволяє майбутньому менеджеру освіти успішно вести справи. Зараз ми проведемо серію ділових зустрічей, причому кожного разу з новою людиною. Потрібно легко й швидко встановити контакт, вирішити питання на свою користь і по-доброму розійтись.

Члени групи встають (сідають) за принципом «каруселі».

Приклади ситуації «початок ділової зустрічі»:

1. Перед вами людина, яку ви добре знаєте. Це ваш постійний діловий партнер.

2. Перед вами невідома людина. Це, можливо, ваш майбутній діловий партнер, колега, клієнт. Ви дуже зацікавлені в позитивному результаті цієї зустрічі. Покажіть себе гідним діловим партнером.

3. Перед вами інший керівник освітньої організації, з яким ви раніше співпрацювали, а тепер маєте намір розірвати всі ділові стосунки. Ви наполягає на виконанні раніше підписаного контракту.

Знайдіть потрібні слова, а головне – аргументи для вирішення питання на свою користь. Причому розійтись ви маєте добрими друзями.

4. Перед вами керівник профспілкової організації, що вимагає значного підвищення заробітної плати працівникам організації, яку ви очолюєте. Відмовте йому, але так, щоб працівники не звільнилися з вашої організації й не перейшли до ваших конкурентів.

5. Перед вами податковий інспектор. Переконайте його в тому, що ви маєте право на цілий ряд податкових пільг у зв'язку зі специфікою діяльності вашої організації.

Рекомендації викладачу. Вам слід звернути увагу студентів не лише на те, як вони вступають у контакт, коли починають ділову зустріч, а й на те, як вони закінчують розмову, причому в дуже обмежений час. Після чергової зміни партнерів, розігруючи ситуацію, ви визначаєте конкретні ролі для кожного кола, наприклад: внутрішнє коло грає роль податкового інспектора, а зовнішнє – економіста, бухгалтера, керівника фірми, підприємця.

Ділова гра 3. «Довірена особа»

Зараз потренуємо своє вміння переконувати людей. Для цього протягом 3–4 хвилин складіть тези (план, конспект) свого виступу перед аудиторією з метою переконати слухачів у тому, що людина, яку ви представляєте як довірену особу, є найбільш гідним претендентом серед усіх присутніх на занятті членів групи, наприклад, на звання «економіст/бухгалтер/підприємець року». Ви повинні вибрати в ролі такого претендента будь-якого члена групи, скласти план свого виступу без жодних консультацій з цією людиною.

Крім того, жодна людина в групі не повинна навіть здогадуватися, про кого ви збираєтесь говорити. У тезах свого повідомлення бажано підкреслити як ділові якості претендента на звання, так і його особистісні якості. Портрет цієї людини має бути впізнаний, проте при описанні не використовуйте такі деталі, як справжнє ім'я, яскраві зовнішні відмінності й тому подібне.

Рекомендації викладачу.

Потім учасники об'єднуються в мікрогрупи по 4-5 чоловік і за сигналом ведучого починають у порядку черги виступати в ролі довіреної особи, розповідаючи про найбільш гідну людину, переконуючи в цьому й інших. Час, що відводиться кожному, – 2 хвилини. Ви стежите за дотриманням регламенту, періодично оголошуючи про закінчення відведених 2 хвилин, але в роботу мікрогруп не втручайтеся. Учасники повинні самостійно надавати один одному слово для виступу. Після виступу всіх учасників ви даєте ще 5 хвилин на запитання один до одного, також на розподіл місць у кожній мікрогрупі (за принципом: одна людина – одне місце) і оформлення відповідного протоколу.

Ділова гра 4. «Управління бесідою»

Дуже важливо вміти вести конструктивний діалог, керувати бесідою, не відволікатися від основної теми розмови. Спробуйте. Розбийтеся на пари (можливий варіант – «карусель»), сядьте один проти одного. Тепер протягом 2 хвилин кожен повинен сформулювати основну мету майбутньої розмови та зробити запис на аркуші паперу. Наприклад: «Протягом розмови я повинен дізнатися про те, що цікавить партнера в економічній галузі, дізнатися, що з фахової літератури з економіки він прочитав за останній час». Звісно, ваш партнер про це нічого не повинен знати. Потім за сигналом ведучого всі починають діалог, основна мета якого побудувати бесіду таким чином, щоб вирішити поставлене завдання – дізнатися про те, що потрібно. Час на діалог – 3 хвилини. Після цього кожен учасник відзначає, як і за допомогою яких прийомів він зумів досягти поставленої мети, чому йому вдалося чи не вдалося стати лідером у минулій розмові.

Рекомендації викладачу.

Ви можете запропонувати учасникам кілька способів проведення такого діалогу (варіант «карусель»), кожен раз даючи приблизно 1-2 хвилини на підготовку теми майбутньої розмови. Звісно, партнери не повинні знати про теми один одного. Доцільно детально обговорити підсумки діалогів.

Коментар. Головне завдання цього етюдю – допомогти студенту виявити найбільш ефективні прийоми володіння ситуацією під час розмови, відпрацювати кілька можливих тактик дії під час діалогу.

Ділова гра 5. «Переконання»

Серед основних якостей майбутнього економіста є здатність до ведення ділової бесіди з метою переконання партнерів-комунікантів. Але партнери не схожі один на одного, по-різному ставляться і до тих, хто намагається їх в чомусь переконати. Давайте перевіримо вашу здатність.

Рекомендації викладачу. Студенти об'єднуються в мікрогрупи по 4-5 осіб і відразу вирішують питання про черговість виступів. Потім ведучий називає тему, наприклад «Переваги використання безготівкових грошей». Перший учасник починає переконувати інших відповідно до заданої теми, при цьому слухачі протягом першої хвилини виконують роль байдужих слухачів. Після сигналу ведучого (через 1 хвилину) перший учасник продовжує виступ за своєю темою (або може почати знову), а інші виступають у ролі агресивних слухачів, налаштованих проти оратора і його теми. Це триває рівно 1 хвилину.

Потім все починається спочатку, але вже за темою, яку називає ведучий, виступає другий учасник. Мікрогрупа послідовно грає обидві ролі. Таким чином, слово надається всім. Підсумки підводить мікрогрупа, використовуючи шкалу від 0 до 5 балів. Під час аналізу цієї вправи вам слід

звернути особливу увагу на відчуття учасників у ролі виступаючих, на те, якими способами і прийомами вони користувалися, щоб переконати такі різні аудиторії.

З рольовою ситуацією тісно пов'язана мовленнєва поведінка студента. Ділове спілкування майбутнього менеджера передбачає участь у різноманітних професійних ситуаціях, що вимагають уміння вибирати мовленнєву тактику. З метою формування у студентів таких якостей ділового спілкування, як точність, виразність та доречність ми використовували комунікативні завдання-етюдю, що, як правило, вимагали спілкування в діалогах.

1. Ви керівник закладу освіти. Попросіть свого підлеглого підготувати огляд статей з методики викладання певних дисциплін у неробочий час.

2. Ви створили рекламу та пропонуєте розмістити її на транспортних засобах. Проте вашому керівнику не подобається така ідея. Переконайте його в правильності ваших планів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку. Сьогодні є потреба у формуванні нового типу менеджерів, які мають системне, нестандартне мислення та здатні до застосування сучасної філософії управління.

У процесі підготовки менеджерів слід урахувати ефективність їхньої групової взаємодії. Основними механізмами формування групової взаємодії є взаєморозуміння, координація та узгодження між її учасниками. Основними типами групової взаємодії є кооперація (співробітництво) та конкуренція (суперництво). Нас цікавить застосування кооперації і конкуренції як типів групової взаємодії під час ділового спілкування.

Ділове спілкування передбачає обмін пропозиціями, вимогами, поглядами, мотивацією з метою розв'язання конкретних професійних проблем.

Застосування різних типів групової взаємодії доцільно проводити під час рольових і ділових ігор, які дозволяють максимально активізувати професійну зацікавленість студентів, задовольнити їхні потреби у швидкому оволодінні діловим спілкуванням.

Перспективним напрямом у комунікативній підготовці менеджерів освіти до професійної діяльності є розроблення викладачами рольових і ділових ігор, що стосуватимуться різних ситуацій їхньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Академічний тлумачний словник української мови (1970–1980). URL : <http://sum.in.ua>
2. Аминов І.І. Психологія делового общенія. Москва : Омега-Л, 2005. 304 с.
3. Бороздина Г.В. Психологія делового общенія : учебное пособие. Москва : ИНФРА, 1999. 224 с.
4. Власов Л.В. Деловое общеніе. Ленинград : Лениздат, 1980. 79 с.

5. Гичан И.С. Психология делового общения : конспект лекций. Київ: КМУГА, 1996. 62 с.
6. Дороніна М.С. Культура спілкування ділових людей : посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий дім «KM Academia», 1997. 192 с.
7. Жуков Ю.М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 64-74.
8. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. Москва : Знание, 1988. 64 с.
9. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.
10. Колтунова М.В. Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет. Москва : Эконом. лит., 2002. 288 с.
11. Навчальні матеріали онлайн. URL: <https://pidru4niki.com>
12. Саркісова О.Ю. Сутність поняття «групова взаємодія» як соціальної, психологічної та педагогічної категорії, 2013. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13593/Sarkisova.pdf?sequence=1>

ВИКОРИСТАННЯ ФОНОВИХ ЗНАТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

USE OF BACKGROUND KNOWLEDGE AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF THE COGNITIVE COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

У статті висвітлюються питання використання фонових знань у формуванні когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності. Розглянуто сутність іншомовної комунікативної компетентності. З'ясовано, що іншомовна комунікативна компетентність розглядається, з одного боку, як здатність здійснювати іншомовне спілкування, правильно використовуючи систему мовних, мовленнєвих і стилістичних норм, а також правил комунікативної поведінки, відповідно до ситуації спілкування, а з іншого, як готовність до іншомовного спілкування. Визначено, що важливим компонентом іншомовної комунікативної компетентності є когнітивний компонент. Автором представлено визначення поняття «когнітивний компонент іншомовної комунікативної компетентності майбутніх педагогів», як наявність необхідного мінімуму загальнонаукових, психолого-педагогічних, іншомовних, методичних знань, умінь добору і застосування раціональних способів комунікативної діяльності та здатності до саморозвитку. Фактично цей компонент має забезпечити практичний аспект успішної та ефективної фахової діяльності. У результаті аналізу наукової літератури зроблено висновок про те, що важливою умовою формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності виступає використання фонових знань здобувачів освіти. Визначено, що фонові знання, пов'язані із педагогічною професією, порушують проблему розуміння вузькоспеціалізованої професійної лексики комунікантів або тексту оригіналу, адже розуміння передє самому процесу викладу інформації. Саме розуміння базується на фонових знаннях та особистому досвіді мовця. Зазначено, що для використання такого типу фонових знань, важливим є усвідомлення конкретних явищ у рідній мові. Тому завдання підготовки майбутніх педагогів в аспекті формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності полягає в тому, щоб якомога ширше використовувати обсяг фонових інформацій за рахунок збільшення номенклатури тематичних блоків за певною спеціальністю.

Ключові слова: фонові знання, когнітивний компонент, іншомовна комунікативна компетентність, іншомовне спілкування, професійна діяльність, майбутні педагоги.

The article highlights the issue of using background knowledge in the formation of the cognitive component of foreign language communicative competence. The essence of foreign language communicative competence has been considered. It has been found that foreign language communicative competence is considered, on the one hand, as the ability to communicate in a foreign language, correctly using the system of the language, speech and stylistic norms, as well as the rules of communicative behaviour, in accordance with the communication situation, and on the other hand, as readiness for foreign language communication. It has been determined that cognitive component is an important component of foreign language communicative competence. The author presents the definition of the concept of "cognitive component of foreign language communicative competence of future teachers" as the presence of a necessary minimum of general scientific, psychological and pedagogical, foreign language, methodical knowledge, the ability to select and apply rational methods of communicative activity and the ability to self-development. In fact, this component should ensure the practical aspect of successful and effective professional activity. As a result of the scientific literature analysis, it has been concluded that the use of students' background knowledge is an important condition for the formation of the cognitive component of foreign language communicative competence. It has been determined that the background knowledge related to the teaching profession raises the problem of understanding highly specialized professional vocabulary of communicators or the original text, because understanding precedes the very process of information presentation. Understanding itself is based on background knowledge and personal experience of a speaker. Awareness of specific phenomena in the native language has been noted to be important for the use of this type of background knowledge. Therefore, the task of future teachers' training in the aspect of forming the cognitive component of foreign language communicative competence is to use the amount of background information as widely as possible by increasing the range of thematic blocks for a certain speciality.

Key words: background knowledge, cognitive component, foreign language communicative competence, foreign language communication, professional activity, future teachers.

УДК 378.016:81'243(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.31>

Буздуган О.А.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри західних і східних мов
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна ситуація в Україні, яка характеризується орієнтацією на інтеграцію до європейського та світового економічного, політичного, культурного та освітнього простору посилює увагу до оволодіння іноземною мовою на всіх рівнях державної системи освіти. Тому серед завдань, які висуваються

перед сучасною вищою школою, є підготовка компетентного, конкурентноспроможного фахівця, здатного нестандартно мислити, вміти пристосуватись до швидких змін умов життя у сучасних реаліях. Особливої важливості ці питання набувають для закладів освіти, завданням яких є задовольнити потребу суспільства у фахівцях, не лише

компетентних у своїй професії, але й з достатнім рівнем іншомовної комунікативної компетентності, а також здатних навчатися протягом усього життя. На теперішньому етапі, іншомовна комунікативна компетентність майбутнього фахівця виступає головною метою вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням студентами закладів вищої освіти різних галузей.

Сучасний стан удосконалення змісту освіти передбачає переосмислення вимог до професійної діяльності фахівця. Специфіка фахової діяльності майбутнього педагога передбачає не лише володіння загальними для педагогічної діяльності вміннями та навичками, особистісними якостями, а й уміннями та навичками, зумовленими особливостями його професійної діяльності. Серед них виділяються вміння аналізувати світовий передовий педагогічний досвід, вміння аналізувати світові наукові дослідження з фаху, здатність донести до світової спільноти власний педагогічний досвід. Саме для забезпечення цих потреб майбутній фахівець має оволодіти іншомовною комунікативною компетентністю.

Ідеї компетентнісного підходу постійно відображаються у вимогах до змісту та організаційно-методичної діяльності вчителів. Це пов'язано з постійним оновленням вимог до вчителів, які відображено в Законі України «Про вищу освіту», де, зазначено, що вища освіта України – це сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією» [4, с. 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розкриття сутності іншомовної комунікативної компетентності вчителя висвітлюються у наукових дослідженнях М. Жалдака, М. Корнілової, Л. Мітіної, Н. Ничкало, О. Семенов. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності висвітлено у працях Н. Ключевої, В. Куніциної, Ю. Турчанінової. Визначення сутності іншомовної комунікативної компетентності розкривається у доробках М. Берізко, Н. Бідюк, С. Ніколаєвої, О. Тинкалюк, О. Чорної.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури показав, що вченими приділяється достатньо уваги проблемі розвитку іншомовної комунікативної компетентності, в тому числі – формуванню когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності. Але, недостатньо дослідженою залишається проблема використання фонових знань у формуванні когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності.

Мета статті. Проаналізувати поняття іншомовної комунікативної компетентності, визначити

значення фонових знань для формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. На важливості іншомовної комунікативної компетентності наголошено в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання», що спрямовані на допомогу у сфері вивчення, викладання та оцінювання мов незалежно від того, чи особа, вивчає мову, чи є представником однієї із професій, пов'язаних з викладанням та оцінюванням мов [3, с.6]. Як зазначено в «Рекомендаціях», використання мови, в тому числі і її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд компетентностей, як загальних, так і – особливо – комунікативних мовленнєвих компетентностей. Сформовані компетентності використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукції та/або сприйняття текстів, пов'язаних з певними темами у специфічних сферах [3, с. 25-26].

Сучасна українська дослідниця С. Ніколаєва визначає термін «іншомовна комунікативна компетентність» як знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [6, с. 14].

У сучасних умовах соціального розвитку іншомовна комунікативна компетентність розглядається як обов'язкова складова загальної фахової підготовки. Підтвердженням цієї думки є твердження М. Пригодій, який вказує на те, що іншомовна комунікативна компетентність зосереджена на знаннях і вміннях у структурі компетентності, як основній цілі педагогічного процесу, а в професійній діяльності важливим для подальшого розвитку фахівця є розуміння динаміки розвитку самої компетентності, тобто прогнозування тих запитів з боку ринку праці, які покликана задовольнити система освіти [8].

Н. Бідюк визначає іншомовну комунікативну компетентність як сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [1, с. 160].

Отже, іншомовна комунікативна компетентність розглядається, з одного боку, як здатність здійснювати іншомовне спілкування, правильно використовуючи систему мовних, мовленнєвих і стилістичних норм, а також правил комунікативної поведінки, відповідно до ситуації спілкування, а з іншого, як готовність до іншомовного спілкування.

Важливим компонентом іншомовної комунікативної компетентності є когнітивний компонент. Зазначимо, що В. І. Макаренко виокремлює когнітивний компонент професійної компетентності, який ґрунтується на інтелектуальній сфері діяльності та віддзеркалює «обізнаність і пізнання дійсності стосовно фаху, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на яких ґрунтуються праксеологічні основи фахової діяльності й практичне мислення фахівця, та способи оволодіння знаннями» [5, с. 46].

О. Ярошенко виділяє когнітивний компонент у структурі іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. У своєму дослідженні автор розглядає когнітивний компонент як компонент іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності, який відповідає за міжкультурну усвідомленість, а саме розуміння того, що іноземна мова, яка вивчається, відмінна від рідної і потребує зусиль для оволодіння нею. Автор наголошує на тому, що студенти першого курсу на момент вступу до університету уже повинні мати певний багаж знань, сформовані навички і розвинуті вміння іншомовного спілкування [10, с. 287]. Тобто іноземна мова має стати засобом отримання знань професійного спрямування.

За результатами наукового пошуку в структурі комунікативної компетентності Р. Петрух виокремлює когнітивний компонент, який передбачає наявність певної системи комунікативних знань, що забезпечують усвідомленість змісту комунікативної сторони власної професійної діяльності [7].

Таким чином, визначаємо когнітивний компонент іншомовної комунікативної компетентності майбутніх педагогів, як наявність необхідного мінімуму загальнонаукових, психолого-педагогічних, іншомовних, методичних знань, умінь добору і застосування раціональних способів комунікативної діяльності та здатності до саморозвитку.

Фактично цей компонент має забезпечити практичний аспект успішної та ефективної фахової діяльності. Важливою умовою формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності виступає використання фонових знань здобувачів освіти.

Відправною точкою у визначенні поняття «фонові знання» виступає загальна для комунікантів інформація, яка забезпечує взаєморозуміння при спілкуванні. У науковій літературі не існує єдиного визначення даної дефініції. У працях різних науковців це поняття видозмінюється.

Так, у своєму дослідженні Р. Петрух наголошує на важливості дотримання принципу інтенсивного використання фонових знань студентів. Цей принцип надзвичайно актуальний під час опанування немовними спеціальностями. Адже основне завдання тут – навчити студентів працювати з текстами за їх спеціальністю, розуміти

фахову термінологію. За вимогами комунікативної методики студенти повинні вміти не лише читати і перекладати текст за фахом, а й розмовляти за даною тематикою. На практиці ж, робота з такими текстами обмежується читанням, перекладом, післятекстовими вправами та бесідою в режимі питання-відповідь, оскільки викладач-філолог, як правило, не знайомий з відповідною наукою, просто не може вести бесіду на професійну тематику. Проте, активізація фонових знань студентів в інтерактивному форматі все ж можлива, адже не секрет, що навіть студенти-першокурсники мають певне уявлення про свою майбутню професію і те, чим їм доведеться займатися ще зі школи. Саме ці знання слід використовувати під час передтекстової бесіди на задану тему [2].

Вчені-лінгвісти класифікують фонові знання в залежності від певних факторів, наприклад, екстралінгвістичної зумовленості; зокрема, таку класифікацію ми знаходимо ще у В. Шабеса: Екстралінгвістично-зумовлені типи фонових знань: 1) соціальні, тобто ті, що відомі всім учасникам мовного акту ще до початку повідомлення; 2) індивідуальні, тобто ті, що відомі тільки двом учасникам діалогу до початку їх спілкування; 3) колективні, тобто відомі членам певного колективу, пов'язані професією, соціальними відносинами та ін. (напр., спеціальні медичні знання, політичні та ін.) [9].

Саме третій тип за цією класифікацією представляє для нашого дослідження значний інтерес. Важливість фонових знань за тематичною ознакою неодноразово підкреслювалася багатьма лінгвістами, методистами, перекладознавцями. Фонові знання, пов'язані із педагогічною професією, порушують проблему розуміння вузькоспеціалізованої професійної лексики комунікантів або тексту оригіналу, адже розуміння передуює самому процесу викладу інформації. Саме розуміння базується на фонових знаннях та особистому досвіді мовця.

Зазначимо, що для такого типу фонових знань, важливим є усвідомлення конкретних явищ у рідній мові. Практика переконливо доводить, що незважаючи на наявність курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» в переліку обов'язкових компонентів, якщо студенти мало обізнані з особливостями фахової педагогічної діяльності, вони не можуть з певністю працювати з інформацією на іноземній мові.

Наприклад, партнери можуть переключатись з однієї мови або діалекту на іншу (-ий); або ж людина може використовувати знання кількох мов для розуміння смислу тексту, письмового або навіть усного, поданого на невідомій мові, впізнаючи слова із спільного інтернаціонального запасу по-новому. Люди, що мають якісь знання, навіть незначні, можуть застосувати їх для того, щоб допомогти тим, у кого їх немає зовсім [3, с. 20].

Висновки. Отже, використання фонових знань є важливою умовою формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності. Завдання підготовки майбутніх педагогів в аспекті формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності полягає в тому, щоб якомога ширше використовувати обсяг фонові інформації за рахунок збільшення номенклатури тематичних блоків за певною спеціальністю. Це дасть змогу зменшити ризик виникнення труднощів розуміння тексту або організації комунікативної дії з причини відсутності відповідних знань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : Зб. наук. праць третьої Міжн. наук.-практ. конф. (12 – 14 листопада 2012 р.). Львів, 2012. С. 158-160.
2. Гаврилюк А. П. Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов у ВНЗ. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1061> (дата звернення: 10.09.2022).
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с. Режим доступу англійською мовою: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата звернення: 07.09.2022).
4. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради України. 2014. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 09.09.2022).
5. Макаренко В. І. Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти. Центральн. держ. пед. ун-т. Полтава, 2017. 269 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 2010. № 2. С. 11-17.
7. Петрух Р. Б. Формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 286 с.
8. Пригодій М. А. Визначення теоретичних аспектів змісту комунікаційної компетентності сучасного фахівця. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів: ЧНПУ, 2014. Вип. 117. С. 183-185.
9. Шабес В. Я. Событие и текст. М. : Высшая школа, 1989. 175с.
10. Ярошенко О. В. Зміст формування когнітивного компоненту іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 70 : збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 286-289.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ У КУРСАНТІВ – ПЕРШОКУРСНИКІВ ВІЙСЬКОВОЇ АКАДЕМІЇ

CURRENT PROBLEMS OF TEACHING CHEMISTRY IN STUDENTS – FIRST STUDENTS OF THE MILITARY ACADEMY

Сучасна вища військова освіта націлена на підготовку спеціаліста, який володіє широким спектром компетенцій, що базуються на знаннях, вміннях, та навичках, сформованих під час вивчення фундаментальних наук, у тому числі і хімії.

Особливістю вивчення хімії у Військовій академії є те, що це процес має спеціалізований характер. Великий теоретичний та фактологічний матеріал необхідно вивчити за короткий час і за мінімальної кількості занять. Відсутність у курсантів достатнього розуміння ролі знань хімії у поясненні фізико-хімічних властивостей матеріалів, їхньої поведінки в умовах експлуатації, розробці нових технологій і матеріалів створює певний психологічний бар'єр при вивченні курсу хімії. Крім того, чітко заявляє себе тенденція останнього часу – курсанти не навчені зі школи елементарним навичкам навчальної діяльності, вони не вміють навчатися самостійно. В зв'язку з цим виникає проблема закріплення здобутих знань, тому що не підкріплені вміннями та навичками знання швидко втрачаються. Основа успішного навчання в академії є не лише шкільний багаж знань, а й уміння працювати самостійно. Курсанти починають вивчати дисципліну "Хімія" на першому курсі. Слід зазначити, що цей період є для них адаптаційним. За результатами анкетування опитані першокурсники не здавали хімію як випускний іспит у форматі ЗНО, тому близько 75% опитаних курсантів зазначають певних складнощів у освоєнні курсу хімії, 80% мають низьку мотивацію до вивчення цієї дисципліни, помилково вважаючи її непотрібною для майбутньої професійної діяльності, 56% курсантів першого курсу взагалі не знали, що ця дисципліна вивчається у військовій академії.

В сучасних умовах, викладання курсу хімії у військовому вузі має ряд особливостей. Тому треба зробити процес навчання більш усвідомленим та мотивованим, а це і є основне завдання знаходження та використання відповідних способів та методів викладання хімії у військових вузах.

Ключові слова: академія, хімія, адаптація, проблемне навчання, курсанти.

Modern higher military education is aimed at training a specialist who has a wide range of competencies based on skills, abilities and knowledge formed during the study of basic sciences, including chemistry.

The peculiarity of the study of chemistry at the Military Academy is that this process is curtailed. Extensive theoretical and factual material must be studied in a short time and with a minimum number of classes. Lack of cadets' understanding of the role of chemical knowledge in explaining the physicochemical properties of materials, their behavior in operating conditions, the development of new technologies and materials creates a psychological barrier in the study of chemistry. In addition, there is a clear trend of recent times – cadets are not taught from school basic learning skills, they do not know how to learn. There is a problem of consolidating the acquired knowledge, because knowledge not supported by skills and abilities is quickly lost. The basis of successful study at the academy is not only the school baggage of knowledge, but also the ability to work. Cadets begin to study the discipline of "Chemistry" in the first year. It should be noted that this period is just an adaptation. According to the results of the survey, the surveyed freshmen did not take chemistry as a final exam in the format of external evaluation, 75% of surveyed cadets have difficulty mastering chemistry, 80% have low motivation to study this discipline, considering it unnecessary for future professional activity, 56% knew that this discipline is studied at the military academy.

In modern conditions, teaching chemistry in a military university should have a number of features. Therefore, it is necessary to make the process of studying chemistry aware and motivated, and this is the main task of finding ways and methods of teaching chemistry in military universities.

Key words: academy, chemistry, adaptation, problem-based learning, cadets.

УДК 54: 372. 8
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.32>

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

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

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

Постановка проблеми. Сучасна вища військова освіта націлена на підготовку спеціаліста, який володіє широким спектром компетенцій, що базуються на знаннях, вміннях та навичках, сформованих під час вивчення фундаментальних наук, у тому числі і хімії.

Курсанти-першокурсники – це особлива категорія контингенту, тому що на першому курсі відбувається психологічна перебудова людини, а саме її адаптація вчорашнього шкільного учня до сьогоденнішнього курсантського життя. Адаптацію курсантів, слід розглядати як багатоаспектний поступовий процес, який здійснюється взаємодією всіх її складових. Їм необхідно водночас з навчанням

звикати до суворої військової дисципліни, до вимог військової служби і побуту. Як наслідок – виникають певні складності між необхідністю швидкого становлення курсантів, що продиктоване навчальними планами, освітньо-професійними програмами і реально існуючим терміном адаптації [1].

Слід зазначити, що змінилася якісна підготовка абітурієнтів, які вступають до вищих військових навчальних закладів. Початковий рівень їх шкільних знань природничо-наукової, особливо хімічної, підготовки останніми роками помітно знизився. Багато тому причин, а саме, обсяг шкільної програми з хімії, у класах загальноосвітніх шкіл, за стандартною програмою, передбачає проведення

лише 1-1,5 годин занять з хімії на тиждень, крім того, потребує певної корекції зміст шкільних підручників з хімії та погіршилась якість засвоєння навчального предмету.

На початковому етапі навчання в військовій академії, курсант не в повній мірі розуміє роль хімічної науки в системі підготовки військового спеціаліста, а також важливість практичного застосування набутих знань в повсякденній професійній діяльності, не може пов'язати сутність процесів, що протікають під час експлуатації військової техніки та озброєння, з поняттями та законами хімії. Все це створює певні бар'єри у відносинах між курсантами та викладачами. Тому нашим завданням є повсякденне виховання у курсантів розуміння необхідності якісного вивчення дисципліни «Хімія».

Аналіз останніх досягнень і публікацій.

Засновник педагогіки А. Дістервег сказав: «Розвиток та освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Кожен, хто хоче до них долучитися, повинен досягти цього своїми силами, своєю діяльністю». Способи цієї діяльності закладаються як фундамент для набуття знань та досвіду учня у школі. Кожен хто вчиться, і не лише на уроках хімії, повинен під керівництвом та контролем викладача освоїти всі етапи навчального процесу (від сприйняття до систематизації). Це включає традиційні способи діяльності – робота з підручником, виконання та оформлення домашнього завдання, ведення робочого зошита, знання ключових понять та застосування їх для вирішення розрахункових та експериментальних завдань, володіння предметною лексикою при усних виступах, виконання самостійних та контрольних робіт.

Однією з найбільш важливих особливостей навчального процесу у сучасному ВНЗ є його спрямованість на ефективну професійну підготовку майбутніх фахівців. Ідея професійної спрямованості викладання всіх навчальних дисциплін повинна бути провідною. У зв'язку з цим, викладачі повинні знати специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців, їх провідні професійні функції і концентрувати на них увагу у процесі навчання. Вищі навчальні заклади повинні вирішувати триаду взаємопов'язаних завдань, а саме:

- *Дидактичні (навчальні) завдання полягають у наданні тим, хто навчається, системи наукових знань, вмінь і навичок відповідно до профілю професійної підготовки, згідно навчальної програми та навчального плану.*

- *Виховні завдання спрямовані на формування всебічно розвиненої особистості: її емоцій, волі, характеру, мотивації діяльності, ціннісних орієнтацій, інтелекту, моральних якостей. Проблеми виховання і навчання нерозривно пов'язані, оскільки спрямовані на людину як єдине ціле.*

- *Розвивальні завдання* навчання у вищому навчальному закладі полягають першочергово у формуванні творчої особистості, і зорієнтовані на розвиток її інтелекту, загальних і професійних здібностей, емоційно-вольової сфери, моральних якостей [2, с. 58].

Виходячи з особливостей організації навчального процесу для тих, хто навчається на першому курсі, необхідно включати елементи проблемного навчання у зміст як лекційних, так і лабораторних занять з курсу «Хімія». Проблемне навчання розуміється як дидактична система, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та навчання з елементами наукового пошуку [3, с. 58].

Викладання основного матеріалу. Абітурієнти, вступивши до Військової академії, не тільки не мають стійких базових знань хімії в обсязі середньої школи, але й не зовсім готові до подальшого вивчення предмета, помилково вважаючи його непотрібним для своєї майбутньої професійної діяльності. Проте хімія, як природнича дисципліна входить до програми, яка є обов'язковою до вивчення у військовому закладі. Нашою метою є навчити курсантів фундаментальним хімічним поняттям і законам; надати знання про методи хімічного експериментального дослідження; розвинути вміння самостійно працювати та успішно розв'язувати проблемні ситуації у професійній службовій діяльності, що пов'язані з хімією.

Особливістю вивчення хімії у військовому ВНЗ є те, що цей процес має спеціалізований характер. Великий теоретичний та фактологічний матеріал необхідно вивчити за досить короткий час і за мінімальної кількості занять. Відсутність у курсантів достатнього розуміння ролі хімічного знання створює деякі психологічні проблеми при вивченні курсу хімії.

Курсанти починають вивчати дисципліну «Хімія» на першому курсі. Слід зазначити, що цей період як раз є адаптаційним. За результатами анкетування встановлено, що опитані першоккурсники не здавали хімію як випускний іспит у форматі ЗНО, майже 75% опитаних курсантів зазнають певних складнощів у освоєнні хімії, 80% мають низьку мотивацію до вивчення цієї дисципліни, помилково вважаючи її непотрібною для майбутньої професійної діяльності, 56% курсантів першого курсу взагалі не знали, що ця дисципліна вивчається у військовій академії.

Було проведено ряд опитувань з адаптації курсантів. Участь приймали курсанти першого курсу з різних факультетів та спеціалізацій. Нижче наведені деякі одержані результати дослідження.

1. *Чи зрозумілий вам навчальний матеріал?* (Рис. 1). За результатами проведеного дослідження, по даному питанню було встановлено:

• те, що вивчається на заняттях мені зовсім не зрозуміле	1 %;
• із того, що вивчається на заняттях, я засвоїв тільки окремі поняття	7%;
• я розумію те, що вивчається, але мені важко його скласти	15%;
• я можу викласти вивчене, коли навчальний матеріал пов'язаний із тим, що я вже знаю	28%;
• навіть якщо навчальний матеріал цілком новий і здається дуже складним, мене, як правило, осяює несподівана думка, яка допомагає проникнути в його зміст	49% .

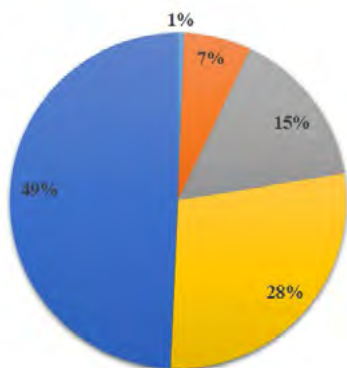


Рис. 1. Чи зрозумілий вам навчальний матеріал?

2. Чи цікаво вам вчити дисципліну «Хімія»? (Рис. 2). За результатами проведеного дослідження, по даному питанню було встановлено:

ні, жодне з навчальних завдань не викликає в мене інтересу	2%;
іноді цікаво виконувати тільки окремі завдання, проте, розпочавши роботу, дуже часто не хочеться діяти далі	5%;
учитись цікаво, якщо тільки викладач постійно підтримує інтерес роз'ясненням, жартами, лабораторним дослідом, підбадьоренням тощо	18%;
більшість завдань є по своїй суті цікавими, а тому тільки окремі з них я не довів до кінця	22%;
для мене будь-яке навчальне завдання цікаве, але чим воно складніше тим краще	53%.

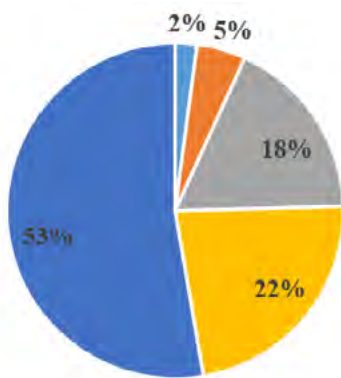


Рис. 2. Чи цікаво вам вчити дисципліну Хімію?

Таким чином, аналізуючи наведений матеріал, можна сформулювати ряд попередніх узагальнень та висновків. По-перше, спостерігається загальна тенденція зниження якості загальної підготовки абітурієнтів, які обирають військові вузи. По-друге, рівень знань та умінь курсантів 1 курсу з хімії створює деякі складності для засвоєння навчального матеріалу у військовому виші. По-третє, спостерігається зниження інтересу курсантів до хімії, як до науки, тому що, деякі з них не бачать зв'язку між набутими знаннями та їх подальшим використанням в своїй майбутній професійній діяльності.

В сучасних умовах, викладання хімії у військовому вузі має ряд специфічних особливостей. Першорядне значення набуває відбір та структурування навчального матеріалу. Зміст курсу хімії у військовому виші має бути спрямований на формування знань та умінь, які є базовими для військової спеціалізації курсантів. Враховуючи початковий рівень підготовки курсантів, відбір педагогічних методів та методик викладання хімії потребує будувати навчальний матеріал за принципом адаптованості рівня запропонованої наукової інформації відповідному рівню аудиторії в сукупності з елементами індивідуально-диференційованого підходу в навчанні. Таким чином, треба зробити процес вивчення хімії більш усвідомленим та мотивованим завдяки знаходженню нових інтерактивних способів та методів викладання, а це і є основним завданням навчання хімії у військових вузах. Виходячи з цього формування лекційного матеріалу, зміст практичних занять, лабораторного практикуму, навчальних посібників треба подавати, виходячи з цінності, важливості та значимості знань з хімії для майбутньої практичної діяльності військового спеціаліста.

З урахуванням викладеного, потрібно зробити більший акцент на прикладний характер навчальних питань. Так, розглядаючи механізм електрохімічних процесів, слід показати суть хімічних реакцій, що протікають у хімічних джерелах струму – гальванічних елементах та акумуляторних системах, пов'язати це питання з іншими військовими дисциплінами забезпечуючи формування комплексних повних знань. При переході до розділу органічної хімії, а саме теми «Насичені вуглеводні» слід розглядати алкани, як основу палива (бензин, гас, дизельне паливо) для військової техніки. При вивченні властивостей спиртів – як компонентів спеціальних рідин. Вибухові речовини – як похідні складних етерів. Таким чином забезпечується реалізація міждисциплінарних зв'язків у процесі навчання, а саме ці сформовані знання проектуються на майбутню професійну діяльність курсантів.

При проведенні практичних та лабораторних занять компетентнісно-орієнтовані та ситуаційні задачі, розрахункові та експериментальні

завдання виконують мотивуючу функцію, спрямовану на розвиток пізнавального інтересу, сприяють узагальненню та систематизації знань, формуванню та розвитку практичних умінь.

У робочих та навчальних програмах з хімії певний час відводиться на самостійну роботу курсантів. Цей вид навчальної діяльності спрямований на розвиток навичок самостійного відпрацювання навчального матеріалу під час роботи з навчальної літературою, під час виконання письмових завдань, під час підготовки до лабораторних робіт. Важливо навчити курсантів першого курсу правильно розподіляти та раціонально використовувати час самостійної роботи. Викладач при цьому виконує організаційну та спрямовуючу функцію, його головне завдання полягає в тому, щоб правильно організувати, чітко регламентувати, а також ефективно контролювати діяльність курсантів.

Для курсу «Хімія» у Військовій академії відведено невеликий ресурс навчального часу, а саме 120 годин: 80 годин аудиторної роботи, 40 годин самостійної роботи, тому у рамках навчальних занять неможливо висвітлити у повному обсязі всі сучасні досягнення хімічної науки, розглянути всі речовини, що використовуються в процесах виробництва та при експлуатації озброєння та військової техніки, але спеціальні теми та питання вивчаються в залежності від спеціалізації курсу.

Висновки. Таким чином, ми можемо сказати що курс «Хімія» у вищих військових навчальних закладах має специфічний характер. Його зміст, в першу чергу, спрямовано на формування знань та умінь, необхідних для формування провідних професійних компетенцій військового спеціаліста. Методичний підхід до побудови викладання хімії у військовому ВНЗ базується на поєднанні різних форм і методів із включенням елементів проблемного навчання та адаптивної технології навчання, що значною мірою сприяє підвищенню у курсантів пізнавального інтересу, мотивації до вивчення дисципліни, позитивним чином впливає на якість сформованих знань та умінь з хімії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горліченко М. Г. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / ПДПУ імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 246 с.
2. Туркот Т.І. Психологія і педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Херсон: Олді-плюс, 2013. 516 с.
3. Перетятко В.В. Проблемне навчання студентів-першокурсників у фундаментальній підготовці з хімії. *Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика*: зб. наук. праць Всеукраїнської наук.-практ. інт.-конф. Віниця: Нілан-ЛТД, 2015. С. 40-42.

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК АКТУАЛЬНИЙ КОНЦЕПТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

PRACTICE-ORIENTED APPROACH AS A CURRENT CONCEPT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

У статті досліджуються теоретичні аспекти практико орієнтованого навчання та здійснюється пошук шляхів застосування практико орієнтованого підходу як реалізаційного компонента забезпечення професіоналізації підготовки майбутніх фахівців. Цей підхід нині вважається одним із найефективніших, оскільки забезпечує цілісність і фундаменталізацію професійної педагогічної підготовки через поглиблення методологічної, теоретичної і практичної підготовки студентів, розширення профілю професійної підготовки; максимальне наближення студентів до умов майбутньої професійної діяльності.

З'ясовано, що сутність практико орієнтованого підходу полягає в організації освітнього процесу шляхом максимального наближення змісту навчальних дисциплін до контексту майбутньої професії, що дає можливість проєктувати цілісний навчальний процес, а також допомагає створювати умови для цілеспрямованого формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. При цьому відмінність традиційного та практико-орієнтованого підходів полягає у зміні спрямованості змісту професійної підготовки на кінцевий продукт навчання, використанні активних методів досягнення поставлених цілей, організації продуктивного співробітництва.

Обґрунтовано концептуальність положень системно-діяльнісного підходу, які дозволяють конструювати індивідуальні освітні траєкторії кожного студента, забезпечуючи трансформацію навчальної діяльності у професійну шляхом продуманої інтеграції теоретичної, практичної та методичної складових професійної підготовки.

Актуалізовано значущість використання проєктної технології в системі професійної підготовки вчителів, спрямованої на формування комплексу професійних компетенцій вчителя, затребуваних в умовах інформаційного суспільства, та організацію передпрофесійного входження студента у професію.

Ключові слова: професійна підготовка, практико-орієнтований підхід, конкурентоспроможність, навчальне співробітництво, проєктна технологія, фундаменталізація освіти, прикладна спрямованість професійної підготовки.

The article examines the theoretical aspects of practice-oriented education and searches for ways to apply a practice-oriented approach as an implementation component of ensuring the professionalization of the training of future specialists. This approach is currently considered one of the most effective, as it ensures the integrity and fundamentalization of professional pedagogical training through deepening methodological, theoretical and practical training of students, expanding the profile of professional training; maximum approximation of students to the conditions of future professional activity.

It was found that the essence of a practically oriented approach is the organization of the educational process by bringing the content of educational disciplines as close as possible to the context of the future profession, which makes it possible to design a holistic educational process, and also helps to create conditions for the purposeful formation of the competitiveness of future specialists. At the same time, the difference between traditional and practice-oriented approaches lies in changing the focus of the content of professional training on the final product of education, the use of active methods of achieving the set goals, and the organization of productive cooperation.

The conceptuality of the provisions of the system-activity approach, which allow constructing individual educational trajectories of each student, ensuring the transformation of educational activity into a professional one through a well-thought-out integration of theoretical, practical and methodical components of professional training, is substantiated.

The significance of the use of project technology in the system of professional training of teachers, aimed at the formation of a set of professional competences of the teacher, in demand in the conditions of the information society, and the organization of the student's pre-professional entry into the profession, has been updated.

Key words: professional training, practice-oriented approach, competitiveness, educational cooperation, project technology, fundamentalization of education, applied orientation of professional training.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.33>

Вишківська В.Б.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Патлайчук О.В.,

канд. філос. наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних
дисциплін
Національного університету
кораблебудування
імені адмірала Макарова

Голікова О.М.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри ділової іноземної мови
та перекладу
Харківського національного
технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

Третє тисячоліття позначилося переходом до нового етапу розвитку освіти, зміни у якій спрямовані на формування творчої активності та самостійності особистості, які дають їй можливість повніше реалізувати власний інтелектуальний потенціал та адаптуватися в суспільстві, що швидко змінюється. З проходженням соціумом і системою освіти складного періода переоцінки соціальних, моральних і культурних цінностей пов'язане нині і пере-

осмислення основоположних засад підготовки майбутнього педагога.

Професійна освіта відмовляється від знанні-євої парадигми, яка упродовж тривалого періоду складала основу фундаментальної освіти, проте в сучасних умовах не може вирішити проблему набуття досвіду використання знань у реальних життєвих і професійних ситуаціях. Тому пошук ефективних моделей навчання, спроможних сприяти формуванню у суб'єктів навчання затребува-

них суспільством компетенцій, пов'язано з вибором конкретних освітніх технологій, методів, які дають прогнозований результат. Відтак, у вітчизняному освітньому середовищі зростає інтерес до практико-орієнтованого навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам підвищення якості підготовки фахівців, зокрема майбутніх педагогів, присвячені праці В. Андрущенка, В. Кременя, В. Лутай, Л. Пуховської та ін.

Обґрунтуванню сучасних вимог до професійної підготовки – наукові доробки В. Бондаря, В. Лозової, О. Пехоти, С. Сисоевої та ін.

Аналіз наукової літератури показав, що у системі вищої освіти існує кілька підходів до практико-орієнтованої освіти. Так, у дослідженнях Ю. Ветрова, М. Клушиної метою практико-орієнтованої освіти є формування професійного досвіду студентів при зануренні їх у професійне середовище, що відповідає вимогам навчальної, виробничої та переддипломної практики.

Альтернативний погляд на проблему практико-орієнтованої освіти представлений у дослідженнях Т. Дмитрієнка, який вважає найбільш ефективним упровадження професійно-орієнтованих технологій навчання, що сприяють формуванню у студентів значущих для майбутньої професійної діяльності якостей особистості, а також знань, умінь та навичок, що забезпечують якісне виконання функціональних обов'язків за обраною спеціальністю.

У дослідженнях О. Вербицького практико-орієнтована освіта пов'язується з використанням можливостей контекстного (професійно спрямованого) вивчення студентами профільних та непрофільних дисциплін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак теоретико-технологічні аспекти переходу вищої педагогічної освіти до формування фахівців-професіоналів, які поєднують глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку, у наковій дітературі представлена недостатньо.

Метою дослідження є спроба осмислення концептуальних основ практико-орієнтованого підходу як основного засобу професіоналізації майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Сучасний аналіз найбільш важливих викликів XXI століття обумовив необхідність постановки нових завдань в освіті, які повинні визначити вектори її розвитку в найближчі десятиліття XXI століття.

Щодо змісту системи вищої освіти найбільш значущими є такі виклики:

- інформаційний (необхідність переходу до інформаційного суспільства та адаптації людей до нового інформаційного середовища. Він вимагає посилення інформаційної орієнтації системи вищої освіти, розвитку інформаційної культури

суспільства, розширення підготовки фахівців для широкого застосування інформаційних технологій, в тому числі в сфері освіти та дистанційних форм навчання;

- динамічний (вимагає посилення фундаменталізації вищої освіти, реалізації ідей і принципів випереджальної освіти, формування у навчанні планетарного мислення, впровадження нових дисциплін: глобалістики, прогностики, синергетики, методів системного моделювання та прогнозування, фундаментальних основ наук.

Таким чином, найбільш характерними ознаками перспективної системи вищої освіти мають стати:

- фундаменталізація як інструмент підвищення якості освіти;

- випереджальний характер системи вищої освіти, спрямованість на проблеми постіндустріальної цивілізації та розвиток творчих здібностей людини;

- істотно більша доступність системи вищої освіти за рахунок широкого використання методу дистанційного навчання і самоосвіти на основі перспективних інформаційних і телекомунікаційних технологій [11].

А результатом професійної освітньої діяльності повинна стати освічена людина, що прагне до реалізації соціально значущих цінностей та самореалізації. У зв'язку з цим особливо гостро стає завдання підвищення конкурентоспроможності професійної освіти, підготовки спеціаліста, націленого на постійне самовдосконалення, активну адаптацію.

Т. Андріяко «конкурентоспроможність» розуміє як складну, багаторівневу інтегральну характеристику, яка допомагає особистості відповідно до її здібностей, інтересів і потреб брати участь та перемагати в конкурентних взаєминах у вибраній професійній діяльності [1, с.65].

М. Семикіна характеризує поняття «конкурентоспроможності» як здатність фахівця в умовах ринкової економіки відповідати запитам роботодавця, критеріям та мінливим вимогам ринку праці щодо кваліфікації та інших особистісних характеристик [10].

Поняття «конкурентоспроможність» тісно пов'язане з поняттям «компетентність», найбільш узагальнені характеристики якого, на нашу думку, дав О.Глузман: «це здатність застосовувати знання й уміння, спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати поставлені завдання, успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби» [3, с. 52].

Відтак, освітні програми, за якими здійснюється підготовка фахівців, мають бути практико-орієнтованими, що стає ключовим показником ефективності професійної освіти та якості підготовки випускників, здатних брати участь у стійкому соціально-економічному розвитку. Зокрема,

для підвищення ефективності підготовки майбутнього педагога необхідно сконцентрувати увагу не тільки на розумінні студентом навчального матеріалу, а й привнести в зміст підготовки досвід практичного рішення конкретних завдань (ситуацій) педагогічної дійсності, обмін знаннями з практикуючими педагогами [13]; досвід моделювання та проектування освітнього процесу, що включає грамотне застосування різноманітних сучасних технологій та ін.

Як систему навчальних проблемних ситуацій, методичних та ситуаційних завдань, спроектованих у професійну підготовку фахівців тлумачить практико-орієнтований підхід С. Пітч [12].

В.Плющ зауважує, що в основі практико-орієнтованої освіти лежить розумне поєднання фундаментальної освіти та професійно-прикладної підготовки студентів [9, с.58]. Акцент в системі освіти повинен зміститися на реальну, професійну і особистісно значущу діяльність студентів. При цьому тісний зв'язок з практичним контекстом не означає зменшення обсягу професійних знань. Напроти, виявляє нові, здебільшого більш ефективні шляхи їх освоєння.

Результатом практико орієнтованого навчання стає готовність майбутнього вчителя до адекватного відбору та використання сучасних педагогічних технологій, максимальна їх адаптація до професійних вимог, розвиток професійно значущих здібностей, сформованість у майбутнього спеціаліста не тільки професійно значущих компетенцій, але й чіткого розуміння того, де, як і для чого саме ці компетенції використовуються в професійній діяльності.

Опанування компетенціями неможливе без набуття досвіду діяльності, оскільки компетенції та діяльність нерозривно пов'язані між собою. Компетенції формуються в процесі діяльності та заради майбутньої професійної діяльності [2; 8]. Відповідно діяльнісний підхід спрямований на організацію процесу навчання з використанням технологій практико-орієнтованої освіти, коли процес навчання набуває активного характеру. В умовах же реалізації діяльнісно-компетентного підходу традиційна тріада «знання – уміння – навички» доповнюється новою дидактичною одиницею – «досвідом діяльності», яка дозволяє студента перетворити на активного суб'єкта навчальної діяльності, сформувати у нього навички діалогічного спілкування, толерантного ставлення до думок і поглядів колег, уміння працювати в команді, уміння виокремлювати проблему із загальної ситуації, обирати оптимальний спосіб її розв'язання, прогнозувати та аналізувати результати.

При цьому не менш значущими стають положення системно-діяльнісного підходу, з позицій якого, як зауважує І. Княжева, освітній процес розглядається як єдина функціональна, а не як предметна система, що дозволяє студентам чітко

розуміти і цілісно уявляти динамічну модель своєї майбутньої професійної діяльності [6, с. 25].

Крім того, системно-діяльнісний підхід передбачає:

- перехід до стратегій проектування та конструювання на основі розробки змісту та технологій освіти, що визначають шлях і способи досягнення бажаного рівня (результату) особистісного і пізнавального розвитку суб'єктів навчання;

- орієнтацію на досягнення мети і основного результату освіти – розвиток особистості на основі освоєння нею універсальних навчальних дій, способів пізнання, організації активної навчально-пізнавальної діяльності, формування готовності до саморозвитку і самоосвіти;

- розуміння значущості змісту освіти, способів організації навчального співробітництва;

- різноманітність індивідуальних освітніх траєкторій та індивідуального розвитку особистості кожного студента, в тому числі обдарованих та з обмеженими можливостями здоров'я.

Очевидно, що практико-орієнтований підхід дозволяє проектувати предметний зміст професійної діяльності, сприяючи трансформації навчальної діяльності студента у професійну шляхом перерозподілу теоретичної, практичної та методичної складових професійної підготовки.

Зазначимо, що практико-орієнтований підхід не виключає вивчення традиційних для вітчизняної освіти фундаментальних наук у поєднанні з прикладними, практичними дисциплінами. Принципами організації практико-орієнтованого навчання, яке характеризується сукупністю таких взаємозалежних і взаємозумовлених складових, як концептуальна (актуалізація наявного в особистості досвіду), змістова (засвоєння та включення у структуру наявного досвіду нового), технологічна (проектування провідних індивідуальних комплексів професійно значущих ролей) та діагностична (апробація професійно рольової компетентності у процесі педагогічної практики) [7], є: мотиваційне забезпечення освітнього процесу; зв'язок навчання із практикою; свідомість та активність студентів у навчанні.

Зміст практико-орієнтованого навчання включає: теоретичну частину (лекції, семінари, самостійну роботу, курсові роботи); прикладну або практичну частину (практичні та лабораторні роботи, ігрові форми підготовки, навчальну та виробничу практики, виконання проєктів спільно зі спеціалістами-практиками), що визначає: побудову цілісного освітнього середовища у трьох вимірах: навчальному, освітньо-рефлексивному та соціально-практичному; реалізацію академічної мобільності та академічних свобод; забезпечення гнучкості та динамічності оновлення освітньо-професійних програм загалом та окремими блоками; використання різних форм та методів професійної підготовки.

Така організація освітнього процесу визначає його інтерактивний характер, з-поміж очевидних переваг якого Л.Семеновська називає наступні: усвідомлення студентами включеності в педагогічний процес; розвиток у них особистісної рефлексії; формування активної суб'єктної позиції в пізнавальній діяльності; інтеріоризація моральних норм і правил спільної діяльності; розвиток навичок спілкування; стимулювання пізнавального інтересу й фасилітативних процесів у ході навчальної роботи; розвиток навичок аналізу та самоаналізу на тлі групової рефлексії; формування мотиваційної готовності викладачів і студентів до міжособистісної взаємодії не лише в навчальних, але й в інших ситуаціях [5, с. 42]. Відтак, застосуванням засобів інтерактивності забезпечується діалогічна навчальна взаємодія учасників освітнього процесу, визначаються особистісні сенси професійної підготовки. Цьому також сприяє практико-орієнтований зміст навчального матеріалу, що дозволяє наблизити навчання до конкретних ситуацій професійної діяльності, обраної спеціальності, підвищити рівень сформованості професійних компетенцій. Відповідно найважливішими характеристиками освітньої діяльності студента на практико-орієнтованому навчальному занятті є формування прагнення самостійно здобувати знання у процесі вирішення проблем та оволодіння навичками практичної діяльності в ході рішення комплексу професійних завдань і узагальнення отриманих результатів. Таке завдання можна вирішувати шляхом залучення студентів до створення проєктів, які, до того ж, забезпечать баланс між теоретичною і практичною складовими професійної підготовки, можливість індивідуального темпа роботи для кожного студента із широким використанням інформаційних технологій, сприяння розвиткові творчих здібностей та компетенцій, особистісного зростання [4, с. 67].

Висновки. На підставі проведеного аналізу можна зробити висновок, що одним зі способів вирішення проблеми підвищення професійної компетентності випускників університету є впровадження практико-орієнтованого підходу, що передбачає відмову від знанняєвої парадигми освіти, націлює освітні програми на впровадження таких форм організації навчання, які дозволяють ефективно формувати провідні компетенції у рамках освітнього процесу.

Моделювання процесу професійної підготовки на основі практико-орієнтованого підходу дозволяє перетворювати її структурно та змістовно, тим самим забезпечуючи новий якісний рівень підготовки фахівців за умови усвідомлення ними необхідності набуття професійних компетенцій упродовж усього періоду навчання в університеті. При цьому мають бути враховані принципи: відповідності змісту та технологій освіти сучасним стан-

дартам; інтегративності (методична підготовка фахівців повинна являти собою цілісну модель, яка об'єднує теоретичні дисципліни, науково-дослідну роботу студентів, виконання курсових та випускних кваліфікаційних робіт та виробничі педагогічні практики); зв'язку навчання з життям та майбутньою професійною діяльністю (моделювання в аудиторних умовах ситуацій реального освітнього середовища).

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розробкою та апробацією системи практико-орієнтованих завдань для використання у процесі професійної педагогічної підготовки вчителів-предметників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андріяко Т. Конкуренентоспроможність як прояв акмеологічної культури особистості. *Рідна школа*. 2011. № 10. С. 64–67.
2. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Психологія та педагогіка*. 2009. № 2. С. 26-31.
3. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Психологія та педагогіка*. 2009. № 2. С. 51-60.
4. Ибрагимов Г. И. Дидактическая подготовка современной учителя; проектно-технологический подход. *Педагогика*. Июль 2012. № 6. С. 61-69
5. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. редакцією Г.Л. Єфремової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 444 с.
6. Княжева І.А. Системно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу в умовах модернізації вищої освіти. *Наука і освіта*. 2005. № 7-8. С25-27.
7. Котикова О. М. Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів: монографія. ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана». К. : КНЕУ, 2010. 343 с.
8. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13-26.
9. Плющ В.М. Навчальна практика як компонент професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 204. С. 57-61.
10. Семікіна М. В., Коваль Л. А. Інноваційна праця в конкурентному середовищі: загальна методологія, мотиваційні основи регулювання. Кіровоград, Україна : «Степ», 2002. 212 с.
11. Якість вищої освіти: теорія і практика: навчально-методичний посібник / за наук. ред. А. Васильюк, М. Дей. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.
12. Pietsch S. Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung / S. Pietsch. Kassel : Kassel University Press, 2010. 294 s.
13. Post E.-M. Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungskräften zur Initiierung von Lernen. Studien zur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer / Eva-Maria Post. Leipzig : Univ. Dass, 2010. 791 s.

STEM-ОСВІТА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КЛЮЧОВИХ НАВИЧОК ХХІ СТОЛІТТЯ

STEM-EDUCATION AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING KEY SKILLS OF THE 21ST CENTURY IN STUDENTS

Динамічний розвиток суспільства вимагає інновацій у сфері освіти. Учні повинні володіти такими навичками, як креативність, критичне мислення, вміння працювати у команді та спілкування. А для того, щоб це забезпечити, учителі повинні володіти знаннями/змістом, сучасною педагогікою, бути здатним експертно оцінювати розвиток і досягнення учнів, володіти навичками психології навчання; мати навички консультування та компетентність у використанні інформаційних технологій та медіа.

У статті розглянуто шляхи та способи успішного формування зазначених навичок з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та впровадженням STEM-освіти. Обґрунтовується необхідність формування цифрової грамотності та впровадження STEM-освіти для розвитку та вдосконалення навичок, які необхідні учням та педагогам для успіху в умовах сучасного глобалізованого інформаційного світу. На основі дослідження зроблено висновок, що цифрова компетентність та STEM-освіта є важливим фактором розвитку в учнів навичок 21-го століття. Цифрові здібності є необхідними для опанування навичками 21-го століття, які слід впроваджувати та розвивати в школах. Необхідно оптимізувати навчання STEM із мультидисциплінарним оволодінням наукою в школах, щоб очікувані цілі навчання відповідали вимогам сьогодення. Щоб забезпечити якісну освіту, глобальне конкурентне середовище, класи та школи повинні бути структуровані відповідно до навичок 21-го століття, а знання та навички повинні бути інтегровані та впроваджені викладачами.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є основою для розвитку інновацій. Однак їх необхідно об'єднати та інтегрувати з предметами, які вивчають учні в школі. У реальному житті проблеми, з якими стикаються, не розділені на певні предмети. Учні повинні навчитися розв'язувати проблему не лише з точки зору одного предмета, тому доцільніше вибрати тему, яка буде витягнута з різних мультидисциплінарних наук і пов'язана з технологією, яка зараз відома як STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics). Це тому, що ця система може виробляти людські ресурси з різними здібностями, не зосередженими лише на одній навичці (відповідно до вимог навичок 21-го століття).

STEM-освіта надає учням можливість брати активну участь у навчальному процесі, співпрацюючи, будучи дисциплінованими, комунікабельними та інтегруючи різноманітний досвід у своє життя. Очікується, що ці три критичні моменти будуть досягнуті шляхом інтеграції STEM з навичками 21-го століття, особливо тими, що стосуються цифрової грамотності.

STEM-освіта є однією з мультидисциплінарних наук, яка об'єднує знання та навички з чотирьох сфер: науки, технологій, інженерії та математики. Сфера застосування кожної сфери включає:

1) наука – частина науки, яка вивчає різні факти, пов'язані з явищами, що відбуваються у Всесвіті;

2) технологія – це інновація, розроблена для задоволення потреб і бажань людини;

3) інженерія – це професія, яка включає науку та математику;

4) математика – це розділ наукової дисципліни, який вивчає різні закономірності або відносини.

Метою розробки та використання STEM є:

1) розвиток спільнот, які навчаються STEM;

2) створення робочої сили в сферах STEM;

3) підвищення конкурентоспроможності людей у всьому світі.

У нинішньому контексті STEM має на меті підготувати учнів до вирішення проблем, які виникають у сучасному світі, таких як нестача енергії та проблеми з навколишнім середовищем і здоров'ям. Учні, які володіють знаннями STEM, можуть ідентифікувати, застосовувати та інтегрувати свої концепції, щоб зрозуміти складні проблеми та створити інноваційні рішення для вирішення цих проблем. Впровадження STEM-навчання може покращити навички наукової та цифрової грамотності учнів, таким чином це матиме прямий вплив на очікувані кінцеві здібності в освіті. Крім того, у різних подібних дослідженнях STEM може покращити навички вирішення проблем, навички критичного мислення та креативність завдяки інтеграції знань і технологічних досягнень відповідно до вимог навичок 21-го століття.
Ключові слова: STEM-освіта; STEM-заняття; цифрові технології; цифрові інструменти; навички 21 століття, ІКТ.

The dynamic development of society requires innovations in the field of education. Students must possess skills such as creativity, critical thinking, teamwork and communication. And in order to ensure this, teachers must possess knowledge/content, modern pedagogy, be able to expertly evaluate the development and achievements of students, possess the skills of the psychology of learning; have consulting skills and competence in the use of information technology and media.

The article examines ways and means of successfully forming these skills with the use of modern information and communication technologies and the introduction of STEM education. The need for the formation of digital literacy and the introduction of STEM education for the development and improvement of skills that are necessary for students and teachers to succeed in the conditions of the modern globalized information world is substantiated. Based on the research, it was concluded that digital competence and STEM education is an important factor in the development of 21st century skills in students. Digital skills are essential 21st century skills to be introduced and developed in schools. There is a need to optimize STEM learning with multidisciplinary science mastery in schools so that the expected learning goals meet today's requirements. To provide quality education in a globally competitive

УДК 373.51

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.34>

Грушко Р.С.,

аспірант кафедри інформатики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

environment, classrooms and schools must be structured around 21st century skills, and knowledge and skills must be integrated and implemented by educators.

Information and communication technologies (ICT) are the basis for the development of innovations. However, they need to be combined and integrated with the subjects students learn in school. In real life, the problems faced are not divided into specific subjects. Students must learn to solve a problem not only from the perspective of one subject, so it is more appropriate to choose a topic that will be drawn from various multidisciplinary sciences and related to technology, which is now known as STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics). This is because this system can produce human resources with different abilities, not focused on just one skill (in line with 21st century skill requirements).

STEM education empowers students to actively participate in the learning process by collaborating, being disciplined, communicative, and integrating diverse experiences into their lives. These three critical points are expected to be achieved by integrating STEM with 21st century skills, especially those related to digital literacy.

STEM education is one of the multidisciplinary sciences that combines knowledge and skills from four areas: science, technology, engineering and mathematics. The scope of each area includes:

1) science – a part of science that studies various facts related to phenomena occurring in the universe;

2) technology is an innovation designed to satisfy human needs and desires;

3) engineering is a profession that includes science and mathematics;

4) mathematics is a branch of scientific discipline that studies various regularities or relationships.

The purpose of developing and using STEM is:

1) development of STEM learning communities;

2) creating a workforce in STEM fields;

3) increasing the competitiveness of people all over the world.

In today's context, STEM aims to prepare students to solve problems that arise in today's world, such as energy shortages and environmental and health problems. Students with STEM knowledge can identify, apply, and integrate their concepts to understand complex problems and create innovative solutions to solve those problems. The implementation of STEM education can improve students' scientific and digital literacy skills, thus having a direct impact on the expected end abilities in education. Furthermore, in various similar studies, STEM can improve problem-solving skills, critical thinking skills, and creativity through the integration of knowledge and technological advances in line with 21st century skill requirements.

Key words: *STEM education; STEM classes; digital technologies; digital tools; 21st century skills, ICT.*

Постановка проблеми в загальному вигляді.

STEM є однією з найбільш обговорюваних тем сьогодні в освіті. STEM розшифровується як Science, Technology, Engineering, and Mathematics. Але це значно більше, аніж ці терміни. STEM представляє унікальний підхід до викладання та навчання, який зосереджується навколо стилів навчання та інтересів. Це означає, що STEM-освіту можна запропонувати кожному учневі. На відміну від традиційної освіти, в якій предметні області зосереджені окремо, STEM-освіта наголошує на технологіях та об'єднує предмети таким чином, щоб об'єднувати дисципліни та співвідносити їх один з одним. STEM – це не просто предмети у школі [1]. Це спосіб мислення та діяльність, а також важливий набір навичок, який матиме покоління, якщо працювати разом, щоб вирішити найбільші світові проблеми. STEM означає науку, технологію, інженерію та математику, але мова не йде про те, щоб бути експертом у всіх цих речах. Натомість мова йде про використання основних навичок, що лежать в їх основі.

Вчені вміють висувати гіпотези, експериментувати, аналізувати та оцінювати те, що вони відкривають. Технології можуть покращити наше життя. Дизайнери всіх видів працюють разом, щоб зробити повсякденні завдання ефективнішими. Інженери вирішують глобальні проблеми, такі як, наприклад, створення біонічних кінцівок для людей з обмеженими можливостями або дослідження космосу. Математика вчить нас, як кількісно оцінювати дані та як фізика керує сві-

том навколо нас. За допомогою математики ми можемо внести зміни та мінімізувати помилки. Завдяки спільній роботі, не потрібно опанувати всі ці навички, робота в команді є важливою навичкою STEM. Візьмемо, наприклад, пошук нових джерел енергії: геологи та геофізики шукають поклади газу, інженери допомагають проектувати та запускати платформи та переробні заводи, будівельні групи працюють над будівництвом необхідної інфраструктури під наглядом керівників проекту й екологи працюють з усіма на кожному кроці. Використовуючи свої сильні сторони та працюючи в команді, ми матимемо більший вплив, ніж якщо б ми працювали поодиночі. Навички STEM корисні майже для кожної кар'єри. 75% кар'єр, що розвиваються найшвидше, вимагають навичок STEM, а 82% сучасних працівників кажуть, що вони цінують навички STEM, навіть якщо вони не потрібні для роботи. Навички STEM можуть навіть розкрити потенціал, щоб отримати вищу зарплату або стати більш працевлаштованим. [2] Щоб досягти успіху, також не обов'язково мати вищу освіту в галузі STEM. Є багато курсів, які допоможуть почати навчання в STEM, але у нас недостатньо випускників STEM, щоб задовольнити попит. Цифри свідчать, що про попит на професії STEM зріс на 79% з 1990 року, але кількість студентів, які навчаються в галузі STEM, є найнижчою за весь час останні 20 років. [4] І, незважаючи на можливості працевлаштування, лише 16% спеціалістів у сфері STEM – жінки. Кар'єру в галузі STEM можна почати з малого, щоб потім змінити

світ. Беручи участь у шкільних уроках STEM, або навчання програмуванню може стати першим кроком до виведення на дороги безпілотних автомобілів. Іншими словами, впровадження STEM-освіти є запорукою формування успішного цифрового громадянина 21-го століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розвиток цифрових компетентностей та впровадження STEM-освіти передбачає формування навичок 21-го століття. У наукових дослідженнях останніх років теоретичні аспекти формування навичок 21-го століття розв'язують такі науковці, як Н. Балик, Л. Варченко, Н. Дементієвська, М. Золочевська, І. Кузьменчук, С. Литвинова, Н. Морзе, Т. Нанаєва та багато інших [3]. Обґрунтування необхідності впровадження STEM-освіти в середній школі за умов цифрової трансформації освіти описано в дослідженні Л. Гриневич, Н. Морзе, М. Бойко [13], у якому широко представлено огляд інноваційних педагогічних технологій, що можуть ефективно застосовуватись для поширення наукового мислення на ширший перелік навчальних предметів і формування STEM-компетентностей. І. Василашко описує STEM як освітній підхід [10], у якому створюються міждисциплінарні програми для вирішення проблем у реальному житті та створюються зв'язки з різними дисциплінами. Навчання STEM спрямоване на розвиток в учнів дослідницьких запитань, логічного мислення та робочої поведінки у співпраці. У цьому відношенні метою навчання STEM є підготовка кваліфікованих осіб для задоволення потреб робочої сили 21-го століття (О. Коршунова) [15]. Таким чином, міждисциплінарні освітні програми пропонуються як альтернатива традиційній освіті для розвитку навичок 21 століття (Н. Морзе, О. Патрикеєва) [9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Виключно традиційне бачення середньої освіти, педагогічного процесу в школі та його очікуваного результату – випускника не дає вирішення тих освітніх завдань, які постають перед школою сьогодні. Середня освіта потребує реформування, змістом якого має стати її конструктивна модернізація. По всій країні наших дітей навчають навичкам 20-го століття, використовуючи педагогіку 19-го століття для прискорення глобальної економіки 21-го століття. Цього вже не вистачить. Наша система освіти побудована на праці. Але робота змінилася, а навчання – ні. Технології змінюють наші школи, наші громади та наше життя. Настало 21 століття, і ми повинні підготувати наших учнів до глобальної конкуренції за світ, де домінують технології. В інформаційну еру кожна людина здатна розвивати свої таланти та потенціал за допомогою знань, заснованих на технологіях. Це головний виклик, який стоїть перед учнями та педагогами сьогодні та в найближчому майбут-

ньому. Учні повинні бути підготовлені не лише з точки зору відмінних академічних досягнень, але й до навичок 21-го століття, щоб відповідати цим викликам. Щодо європейських шкіл, то сучасні навчальні заклади вже давно змістили акцент на розвиток так званих soft skills (гнучкі, м'які навички). Без них сьогодні не обійтися не лише в професійній діяльності, а й у повсякденному житті.

Мета статті. Вказати шляхи та способи формування навичок 21-го століття та цифрових компетентностей у школярів засобами STEM-освіти.

Виклад основного матеріалу. STEM-освіта постає як міждисциплінарна концепція, яка передбачає викладання науки, технологій, інженерії та математики під одним дахом. STEM-освіта робить позитивний внесок у базові навички учнів (вирішення проблем, критичне мислення), створюючи можливості для міждисциплінарного навчання. Окрім підтримки розвитку навичок 21-го століття, таких як STEM-грамотність, вирішення проблем, критичне мислення та креативність, STEM-освіта наголошує на трьох основних елементах – вирішення проблем, інновації та дизайн, які займають важливе місце на порядку денному у кожній країні. STEM-освіта – це підхід до навчання та викладання, який поєднує наукові, технологічні, інженерні та математичні знання та навички [11]. Навчання STEM спрямоване на те, щоб учні працювали над пошуком рішень складних і глобальних проблем, а також над покращенням своїх реальних життєвих ситуацій.

Наш світ швидко розвивається з точки зору технологій і знань, тому учні повинні розвивати навички, які необхідні їм, щоб бути успішними в сучасному світі. У суспільстві, зі зміною освітнього розуміння, цільові навички, які мають набути учні, також повинні змінитися. [14] У той час, як учні прагнуть конкурувати в глобальній економіці, освіта повинна бути узгоджена з цією метою. Тому навчальні програми, плани, зміст та оцінювання мають бути адаптовані до навичок і потреб учнів і зосереджені на навичках 21-го століття.

Вчителі мають розуміти навички 21-го століття та викладати їх учням за допомогою ефективного стилю викладання. Ефективна освіта 21-го століття спрямована на набуття базових навичок, таких як читання, мовлення та письмо, а також соціальних, академічних та інженерних навичок.

Сьогодні багато секторів очікують, що люди мають навички, які відповідають потребам віку, такі як вирішення проблем, творче мислення, високі комунікативні навички, відкритість до співпраці, відповідальність тощо. Навички 21-го століття допомагають учням легко адаптуватися до нової ситуації, коли їх навчають нових знань [16]. Разом із цими навичками учні здатні адаптуватися до глобальної спільноти, що постійно змінюється та розвивається.

Навчальна програма з інформатики дає учням захоплюючі шляхи навчання STEM. Комп'ютерні науки також можуть використовувати ігрове навчання, поєднувати інженерне та математичне навчання та забезпечувати персоналізовані шляхи, які підтримують усіх учнів – новачків, середнього рівня та експертів.

Навчання STEM здебільшого вимагає розробки творчих рішень для реальних проблем. Коли учні навчаються в контексті автентичного проектування STEM, що базується на проблемах, вони можуть чіткіше побачити справжній вплив свого навчання. Це спонукає до формування справжнього зв'язку між навичками та їх застосуванням.

Освітні результати в традиційних умовах зосереджуються на тому, скільки відповідей знає учень. Ми хочемо, щоб учні навчилися розвивати критичну позицію у своїй роботі: запитувати, редагувати, думати гнучко та вчитися з точки зору іншої людини. Критичною ознакою розуму людей є не тільки інформація, але й знання того, як з нею діяти.

Учні повинні усвідомити, що винаходи та вирішення проблем відбувається не лише науковцями. Учні від початкової до старшої школи можуть дивуватися, проектувати та виробляти справжній продукт, який вирішує реальні проблеми. Вирішення цієї проблеми вимагає пошуку відповідей на запитання та усунення небажаних ефектів. Уроки STEM обертаються навколо процесу інженерного проектування – організованого, відкритого підходу до дослідження, який сприяє творчості, винахідничтву та розробці прототипу, а також тестуванню та аналізу. Ці кроки залучають учнів до постановки критичних запитів про проблему та фактично їх створять та перевірять фактичні прототипи для вирішення цієї проблеми.

Розглянемо кілька захоплюючих проектів, які спонукатимуть учнів думати про те, як розв'язувати реальні проблеми.

Розумний будинок – для старшокласників [12]

Проект присвячений розробці освітньої моделі розумного будинку. Учителі опрацьовують літературу в галузі Інтернету речей та визначають основні вимоги до моделі навчання. Вона містить такі рівні: командний, комунікаційний, управлінський. Основні підсистеми навчальної моделі: зв'язок, сигналізація, контроль освітлення, температури, наповнення сміттевого контейнера, моніторинг даних датчиків. Запропонована освітня модель розумного будинку враховує економічні показники використання ресурсів, що дає можливість економити на оплаті їх споживання. Здійснюється підбір компонентів для реалізації Smart House. Він використовує різноманітні технології для зручного керування ним і використання відновлюваної енергії для живлення. Макет виготовляється самостійно учнями, які беруть участь у STEM-проекті. Дослідження включають ескізи, виготов-

лення будівельних деталей, збірку датчиків і плат Arduino, програмування в середовищі Arduino IDE, тестування функціонування системи. Дослідження включають скетчування, виготовлення деяких деталей, складання сенсора та плат Arduino, програмування в середовищі Arduino IDE, тестування функціонування системи.

Будь економним – для учнів середніх класів

Через кризу постачання викопного палива в Європі ланцюжки постачання продуктів харчування були порушені або навіть перервані, а ціни на продукти харчування зросли. Ціни на полицях магазинів постійно змінюються, і харчова промисловість перебиває це підвищення, одночасно змінюючи упаковку продуктів. Таким чином, споживач плутається щодо реальної ціни та вартості товару. У рамках уроку фізики про одиниці ваги (кілограми, грами тощо) учні можуть використовувати математику, щоб оцінити реальну вартість продукту, яка є ціною за одиницю вимірювання (наприклад, за кг) [6]. У разі підвищення, учні також можуть обчислити відсоток збільшення (математика), використовуючи електронну таблицю в Microsoft Excel або в якомусь подібному програмному забезпеченні (ІКТ). Зосереджуючись на конкретному продукті, наприклад меді, вони також могли б збирати дані про склад і харчову цінність меду (біологія/хімія) і побудувати справжній вулик (техніка), виконавши необхідні вимірювання відповідних матеріалів (математика) і вивчивши, яким є життя бджіл у ньому (біологія).

Автоматична метеостанція – для учнів середніх класів

Які дисципліни поєднує: географія, інформатика, фізика, хімія, трудове навчання, математика.

Мета: створення метеостанції, яка зможе визначати вологість і температуру повітря, кількість вуглекислого газу, атмосферний тиск. До нього можна підключити датчик швидкості вітру.

Роботу над проектом учні починають на уроці трудового навчання, де разом з учителем обговорюють завдання та функціональні можливості метеостанції.

Підбір необхідної електроніки, розробка і виготовлення корпусу, збірка всіх вузлів в єдиний пристрій і розбір ергономіки також відбувається на уроці трудового навчання.

На уроці математики учні виконують обчислення щодо форми та розміру корпусу. А на уроках фізики та хімії проводяться досліди, щоб правильно відкалібрувати всі датчики.

На уроках інформатики школярі займаються налаштуванням роботи метеостанції та програмного забезпечення для дистанційної передачі та збереження показників на учнівських пристроях.

Власне, як метеостанція прилад працює на уроках географії, які необхідно проводити на подвір'ї школи. А вже отримані показники воло-

гості і температури повітря, кількості вуглекислого газу, атмосферного тиску в поєднанні з даними про висоту над землею аналізуються на уроці математики.

Графен – чудодійний матеріал 21 століття

Протягом історії кожен період часу був відзначений певним матеріалом. У цьому проєкті учні дізнаються про графен – матеріал, який справедливо називають чудодійним матеріалом 21 століття. Графен – матеріал із багатьма чудовими властивостями – це єдиний двовимірний матеріал товщиною лише в один атом. Він складається з атомів вуглецю, які надзвичайно міцно зв'язані між собою, що робить графен міцнішим і стабільнішим навіть за алмаз, але в той же час дуже гнучким, тому його можна згинати та формувати за бажанням. Крім того, він є провідником тепла та електрики та пропускає світло. Все це вказує на те, що графен дійсно є матеріалом майбутнього.

Учні дізнаються про хімічні та фізичні властивості графену та за допомогою інструментів ІКТ намалюють один шар графену, який вони виготовлять за допомогою 3D-принтера. Далі вони познайомляться з ідеями використання графену в повсякденному житті в майбутньому (наприклад, гнучка електроніка, яку можна носити, яку можна використовувати в охороні здоров'я, безпеці, спорті чи моді).

Реалізуючи цей сценарій навчання, учні познайомляться з графітом та його використанням у повсякденному житті (олівці, мастила); коли учні ознайомляться з хімічною структурою графіту, вони зможуть відповісти, на питання, як олівець залишає слід на папері та чому він проводить електрику; учні зможуть відповісти, з чого складається сенсорний екран.

Предметні компетентності:

- хімія – будова та властивості, розуміння того, чому його використовують в повсякденному житті;
- фізика – схема з графітом, розуміють, чому графіт проводить електрику та тепло;
- інформатика – вміють використовувати відповідне програмне забезпечення для створення 3D-моделі молекул, проєктують та друкують 3D-моделі.

Зв'язки з майбутньою професією в STEM:

- матеріалознавство та інженерія – дізнавшись про графен, учні зможуть зрозуміти, як матеріали можна використовувати в розробці технологій і як інженери впроваджують ці матеріали в гаджети, які ми використовуємо в повсякденному житті;
- інженерія 3D-друку – надрукувавши власну графенову модель, учні познайомляться з основами 3D-друку, які можуть бути використані в подальшому розвитку кар'єри.

Завдяки цьому проєкту в учнів покращаться навички, які визначені як навички 21-го століття:

- критичне мислення – думати про те, як використовувати графіт і графен у повсякденному житті;
- розв'язування задач – проведення дослідів щодо фізичних властивостей графіту та графену;
- творчість – створення молекули графену в програмних додатках;
- ініціатива – створення власної презентації про графен;
- інновації – думати про те, як використовувати графен у нових інноваціях;
- продуктивність – виготовлення моделі графену методом 3D друку;
- спілкування та співпраця – під час заключної групової презентації;
- обчислювальне мислення та цифрова грамотність – поділ складних проблем на менші частини та робота над їх вирішенням за допомогою онлайн-інструментів.

Висновки. Існує закономірне співпадання між навичками 21-го століття та основними принципами STEM-освіти. Розробка навчальних програм починається з визначення основних тем і понять, які включають зміст певних предметів. Завдяки інтеграції науки, техніки та технологій, STEM-освіта є прикладом міжпредметного навчання, яке є основою навчального плану 21-го століття. Щоб підготувати учнів до майбутнього життя та кар'єри, їм потрібно вирішувати проблеми реального життя, які є цікавими та актуальними. STEM-проєкти вимагають від дітей бути активними учнями, які вивчають важливі поняття за допомогою творчих та інноваційних проєктів. Їхнє залучення до процесу розв'язання проблем формує культуру дослідження, у якій запитання та відповіді на власні запитання стають центральною частиною процесу навчання. Розв'язуючи реальні проблем, учні використовують високий рівень мислення, застосовуючи знання інноваційними способами. STEM-освіта включає в себе навички 21 століття: творчість, критичне мислення, співпраця та спілкування. Учні працюють разом, щоб створювати інноваційні рішення реальних проблем і повідомляти про свої результати іншим. Виконуючи свої дослідження та проєкти, вони повинні отримувати доступ, аналізувати та використовувати інформацію, необхідну для виконання навчальних завдань. Виконуючи завдання, учні формують важливі життєві та кар'єрні навички, навчаючись керувати своїм часом, ставати самостійними працівниками та ефективно співпрацювати з іншими. Використовуючи відповідні технологічні інструменти для виконання свого завдання, учні виявляють найефективніші та дієвіші способи доступу до керуванням світом цифрової інформації, яка їм доступна. «Цифрові мешканці» переконані, що STEM-клас – привабливе та захоплююче середовище, яке враховує їх потребу бути інтерактивними учасниками свого навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. STEM-освіта. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> (дата звернення: 06.09.2022)
2. Шулькін Д. STEM-освіта: готувати до інновацій. «Освіта України». Офіційне видання Міністерства освіти і науки України. 2015 рік. № 26. С. 8–9.
3. Балик Н. Р. Підходи та особливості сучасної STEM-освіти. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал. 2017. Випуск 2 (12). С. 26–30.
4. Дементієвська Н. П. Програма Intel® «Шлях до успіху». *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 6. С. 35–37.
5. Закон України про освіту. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 03.08.2022)
6. Іванюк Т. STEM як освітній ресурс XXI століття. STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес. Тернопіль, 2017. С. 14–18.
7. Кириленко С., Кіян О. Проблема підготовки вчителя у системі STEM-освіти: розвиток та формування його професійної компетентності. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9–10 листопада 2017 р., м. Київ. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. 160 с.
8. Кіт І. В., Кіт О. Г. Методичні особливості інтеграції курсів інформатики та робототехніки. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2016. № 5. С. 35-37.
9. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Розпорядження Кабінету міністрів від 5 серпня 2020 р. № 960-р.
10. Концепція «Нова українська школа». *Інформаційний збірник МОН України*. 2016. URL: <http://mon.gov.ua> (дата звернення: 06.09.2022)
11. Л.М. Гриневич, Н.В. Морзе та М.А. Бойко, «Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства». *Інформаційні технології і засоби навчання*. том 77. № 3. С. 1-26. URL: <https://doi.org/10.333407/itlt.v77i3.3980> (дата звернення: 16.09.2022)
12. Н. Морзе, Т. Нанаєва та Н. Омельченко. STEM в освіті. Навчальний посібник. К.: ACCORD GROUP, 116 с. 2018.
13. Н.В. Морзе, В.П. Вембер, М.А. Бойко та Л.О. Варченко-Троценко, «Організація STEAM-занять в інноваційному класі». *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2020. № 8. С. 88–106. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.9> (дата звернення: 16.08.2022)
14. Накази МОН України. URL: <https://imzo.gov.ua/pro-imzo/struktura/viddil-stem-osviti/> (дата звернення: 10.09.2022)
15. Ночевчук М. Впровадження елементів STEM-освіти у навчання математики та фізики. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-na-temu-vprovadzenna-elementiv-stem-osviti-u-navcanna-matematiki-ta-fiziki-84380.html> (дата звернення: 26.08.2022)
16. Скрипка Г. В. Використання підходу BYOD у вивченні предметів освітньої галузі «Технології» URL: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura11/688-2/> (дата звернення: 26.08.2022)

МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ КОНЦЕПЦІЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

CONTENT MODELING OF THE CONCEPT OF THE FORMATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS READINESS FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

Стаття присвячена проблемі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації. Проаналізовано поняття «іншомовна комунікативна компетентність» та представлено широкому педагогічному загалу авторське бачення моделювання змісту концепції системи формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації. Подано характеристику концепції системи формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації в теоретичному та практичному аспектах з опорою на виділені групи орієнтирів, а саме: орієнтири першої групи – вільний саморозвиток особистості майбутнього вчителя фізичної культури через формування творчого середовища закладу вищої освіти; друга група – створення умов у закладі вищої освіти для вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням через мовні курси, вивчення обов'язкових дисциплін; третя група передбачає вивчення креативних вибіркових дисциплін, які представлені в дослідженні; четверта і п'ята групи орієнтирів спрямовують студентів на розуміння важливості участі у міжнародних сертифікованих програмах, які оснащують їх знаннями про світові освітньо-оздоровчі практики для управління змінами у сфері фізичної культури та спорту; шоста група орієнтирів спрямована на роботу групи забезпечення освітньої програми «Середня освіта (Фізична культура)»; сьома група передбачає залучення здобувачів до наукових досліджень шляхом участі у виконанні кафедральної наукової тематики, написанні тез та наукових статей тощо. Зазначено, що володіння іншомовною комунікативною компетентністю включає в себе наявність мовних та мовленнєвих навичок та вмінь, а також соціально-психологічних здатностей, що забезпечують ефективну взаємодію з людьми і полегшують розв'язання міжособистісних проблем та фахових завдань. Покращення якості іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є їх запорукою успіху та дозволить їм вигідно презентувати себе та витримувати конкуренцію з іншими кандидатами на робочі місця в умовах глобалізації.

Ключові слова: іншомовна комунікація, вчитель фізичної культури, професійна підготовка, система орієнтирів, іншомовна комунікативна компетентність.

The article is devoted to the problem of forming the readiness of future physical culture teachers for foreign language communication. The concept of "foreign language communicative competence" is analyzed and the author's vision of modeling the concept of the formation of future physical education teachers readiness for foreign language communication is presented to the general pedagogical public. The description of the concept of the formation system of physical education teachers readiness for foreign language communication is presented in theoretical and practical aspects is presented, based on selected groups of guides, namely: guides of the first group – free self-development of the personality of the future physical culture teacher through the formation of a creative environment of a higher education institution; the second group – creation of conditions in a higher education institution for learning a foreign language in a professional direction through language courses, learning the main disciplines; the third group involves the study of creative selective disciplines, which are presented in the study; the fourth and fifth groups of guidelines direct students to understand the importance of participating in international certified programs that equip them with knowledge of global educational and health practices to manage changes in the field of physical culture and sports; the sixth group of guidelines is aimed at the work of the group for providing the educational program "Secondary Education (Physical Culture)"; the seventh group provides for the involvement of applicants in scientific research by participating in the implementation of cathedral scientific topics, writing theses and scientific articles, etc. It is noted that the possession of foreign language communicative competence includes the presence of language and speech skills and abilities, as well as social and psychological abilities that ensure effective interaction with people and facilitate the resolution of interpersonal problems and professional tasks. Improving the quality of foreign language professional training of future physical culture teachers is the key to their success and will allow them to present themselves favorably and withstand competition with other job candidates in the conditions of globalization.

Key words: foreign language communication, physical education teacher, professional training, reference system, foreign language communicative competence.

УДК 378.011.3-057.87:796
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.35>

Денисенко Н.Г.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри фізичної культури,
декан факультету початкової освіти та фізичної культури
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Найт Н.Ф.,
магістр, аспірант кафедри теорії і методикі початкової освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки,
викладач циклової комісії словесних дисциплін
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Реформування усіх ланок системи освіти актуалізують проблему професійної підготовки конкурентоспроможного та висококваліфікованого вчителя. Згідно з Кон-

цепцією нової української школи, одним із ключових її компонентів є «умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно, вміє генерувати нові ідеї й ініціативи втілювати їх у життя». За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій

перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншомовними компетентностями [7]. Важливість таких перетворень набуває особливої популярності передусім у контексті формування сучасного покоління учителів фізичної культури. Водночас, студювання наукових праць і вивчення сучасного стану проблеми засвідчили відсутність цілісного наукового дослідження щодо концепції формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації.

Так І. В. Ставицька переконливо стверджує, що сьогодні освіта не може обмежитися лише передачею соціокультурних норм, а передбачає формування у студентів нового світобачення, готовності і здатності жити і працювати в полікультурному світі, орієнтуватися в світовому професійному просторі, освіта повинна сприяти розширенню комунікативного діапазону фахівця за рахунок взаємодії з представниками інших країн [10, с. 280]. Погоджуємося, що засобом міжкультурного спілкування виступають іноземні мови, володіння якими веде до взаєморозуміння в будь-якому полікультурному та мультілінгвальному просторі [10, с. 281]. У цьому зв'язку стає очевидною важлива роль іноземної мови як навчального предмета і зміна вимог її викладання у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми іншомовної підготовки здобувачів освіти почали досліджуватись як зарубіжними, так і вітчизняними вченими наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, але переважна більшість наукових пошуків присвячувалась формуванню іншомовної компетентності студентів-філологів, майбутніх учителів іноземної мови. Так О.С. Ісаєва розглядала іншомовну підготовку як чинник формування комунікативної культури особистості [4]; Л. П. Канова досліджувала професійну іншомовну підготовку крізь призму міжкультурної комунікації [5]; І.В.Ковальчук розглядала іншомовну комунікативну культуру як необхідну складову ефективного міжкультурного спілкування [6]; М. М. Швець аналізувала іншомовну соціокультурну компетенцію у процесі навчання професійної англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей [11]; О. В. Артюхова синтезувала іншомовну підготовку студентів нефілологічних спеціальностей до міжкультурної взаємодії [2]; О. П. Плавуцька проаналізувала професійну іншомовну підготовку в процесі духовної міжкультурної інтеграції [9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас проблема формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації не може вважатись достатньо дослідженою, оскільки вона

почала привертати увагу науковців лише в останнє десятиліття, і кількість публікацій з цієї проблеми вкрай обмежена.

Мета дослідження – проаналізувати поняття «іншомовна комунікативна компетентність» та представити широкому педагогічному загалу авторське бачення моделювання змісту концепції системи формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації.

Завданнями роботи передбачається: характеристика концепції системи формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації в теоретичному та практичному аспектах з опорою на виділені нами групи орієнтирів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Зміни, які відбувають сьогодні в Україні та світі передбачають становлення нового фахівця в галузі фізичної культури та спорту. Насамперед, ця еволюція відбувається через формування у вчителя фізичної культури іншомовної комунікативної компетентності. Розглянемо детальніше значення терміну «іншомовна комунікативна компетентність».

У психолого-педагогічній науці *компетентність* розглядається як категорія оцінна, що характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності і забезпечує досягнення успіхів. При цьому оцінюються такі компоненти, як структура знань і умінь, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності, її результативність і здатність до її удосконалення. Іншими словами, компетентність – це стійка готовність і здатність людини до діяльності зі «знанням справи». Останнє залежить від «таких п'яти основних елементів: глибоке розуміння суті завдань і проблем, які розв'язуються; наявність досвіду у даній сфері; уміння обирати засоби і способи діяльності, адекватні конкретним обставинам місця і часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і привносити корективи у процес досягнення мети» [8, с. 28].

Поняття компетентності тісно пов'язане з терміном «професійна компетентність», яку Н. М. Бідюк розглядає як «здатність учителя від початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам» [3, с. 46].

У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання», що спрямовані на сприяння співпраці вчителів у Європі та за її межами, важливою складовою у формуванні сучасного фахівця є наявність *іншомовної комунікативної компетентності*, що розглядається як «володіння певною системою вмінь і навичок міжособистісного спілкування достатніх для досягнення поставленої суб'єктом комунікативної мети». Як зазначено в «Рекомендаціях», використання мови та дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи

соціальних представників розвивають низку компетентностей, серед яких особливе місце належить іншомовній комунікативній компетентності. У «Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (The European Indicator of Language Competence) іншомовна комунікативна компетентність розкривається через такі три компоненти: лінгвістична компетентність (система внутрішнього засвоєння комунікантом знань щодо функціонування іноземної мови, що виявляється в їх використанні в мовленнєвій діяльності); соціальна компетентність (охоплює соціокультурний, соціолінгвістичний і професійний складники, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова постає засобом соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури); комунікативна компетентність (володіння властивими кожному висловлюванню правилами, які підпорядковуються загальним правилам граматики, що забезпечує здатність використання мови в процесі комунікації) [1, с. 34]. Таким чином, володіння іншомовною комунікативною компетентністю включає в себе наявність мовних та мовленнєвих навичок та вмій, а також соціально-психологічних здатностей, що забезпечують ефективну

взаємодію з людьми і полегшують розв'язання міжособистісних проблем та фахових завдань.

У форматі дослідження ми вважаємо, що сучасний вчитель фізичної культури повинен володіти хоча б однією іноземною мовою як засобом спілкування в іншомовному спортивно-освітньому середовищі, реалізуючи такі цілі: ведення дискусії на навчальну чи професійну тематику; готувати публічні виступи при організації спортивно-масових заходів; відстежувати нову інформацію що міститься в іншомовних матеріалах для організації нових форм фізичного виховання; користуватися іноземними пошуковими системами для інноваційної організації фізичного виховання в НУШ; аналізувати іншомовні джерела інформації та використовувати їх для прийняття професійних рішень.

Згідно представленої концепції майбутній здобувач вищої освіти повинен мати уявлення про те, що таке спортивна індустрія, ринок оздоровчо-освітніх послуг, для того, щоб вигідно презентувати себе та витримувати конкуренцію з іншими кандидатами на робочі місця в умовах глобалізації.

Для ґрунтовного моделювання змісту концепції системи формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації ми виділили сім груп орієнтирів що містяться у рис. 1.



Рис. 1. Авторське бачення моделювання змісту концепції системи формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації

До орієнтирів *першої групи* ми відносимо: вільний саморозвиток особистості майбутнього вчителя фізичної культури через формування творчого середовища закладу вищої освіти. На особливому призначенні освітнього середовища наголошено в Концепції нової української школи. Погоджуємося, що зміні підлягає сам процес підготовки вчителя фізичної культури нового покоління, його просторово-предметне оточення, цікаві освітньо-професійні програми та засоби навчання; збільшення частки проектної, командної, групової діяльності у педагогічному процесі як українською так й іноземною мовами; урізноманітнення варіантів організації освітнього процесу через запровадження вибіркових дисциплін; широке використання нових ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання; оновлення лабораторної бази для вивчення предметів професійного спрямування.

До орієнтирів *другої групи* ми відносимо: створення умов у закладі вищої освіти для вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням через мовні курси; запровадження вивчення таких обов'язкових дисциплін: «Іноземна мова за професійним спрямуванням»; «Спортивна термінологія та комунікація іноземною мовою».

Третя група орієнтирів передбачає вивчення таких креативних вибіркових дисциплін: «Практикум суддівства в ігрових видах спорту», «Англійська мова для професійної комунікації»; «Професійне спілкування іноземною мовою»; «Рухливі та словесні ігри англійською мовою».

Четверта і п'ята групи орієнтирів спрямовують студентів на розуміння важливості участі у міжнародних сертифікованих програмах які оснащують їх знаннями про світові освітньо-оздоровчі практики для управління змінами у сфері фізичної культури та спорту. А практична підготовка передбачає формування в учасників освітнього процесу навичок soft skills через різні види проходження педагогічних практик і табірних зборів в мовах яких вивчаються нові види спорту. Результатом є оволодіння майбутніми вчителями фізичної культури практичними навичками та вміннями щодо розробки проєктів оздоровчих і корекційних програм для дітей різного віку і статі та інших документів, які використовуються в новій українській школі.

Шоста група орієнтирів спрямована на роботу групи забезпечення освітньої програми «Середня освіта (Фізична культура)», яка здійснює постійний моніторинг ринку оздоровчо-освітніх послуг, організаційно супроводжує процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури протягом усього терміну навчання, аналізує її актуальність, відповідність ОП чинним нормативним документам, рекомендаціям МОН України, НАЗЯВО,

вимогам роботодавців та студентської спільноти і, за необхідності, розробляє зміни до навчальних планів та іншої документації. *Сьома група* орієнтирів передбачає залучення здобувачів до наукових досліджень шляхом участі у виконанні кафедральної наукової тематики, написанні тез та наукових статей; їх апробації на щорічних Всеукраїнських науково-практичних конференціях «Вектор пошуку в сучасному освітньому просторі», «Волинська весна: перші паростки науки», «Актуальні ідеї Василя Сухомлинського та Костянтина Ушинського в сучасному освітньому просторі», «Методологічні та методичні проблеми викладання у сучасному освітньому процесі» (співорганізаторами яких є факультет початкової освіти та фізичної культури коледжу) та інших наукових заходах. Щорічна участь здобувачів вищої освіти у Всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт у галузі знань «Фізична культура і спорт» за спеціалізацією «Фізичне виховання».

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку. Отже, володіння іншомовною комунікативною компетентністю включає в себе наявність мовних та мовленнєвих навичок та вмінь, а також соціально-психологічних здатностей, що забезпечують ефективну взаємодію з людьми і полегшують розв'язання міжособистісних проблем та фахових завдань.

Концепція системи формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації складається з семи груп орієнтирів: вільний саморозвиток особистості майбутнього вчителя фізичної культури через формування творчого середовища закладу вищої освіти; створення умов у закладі вищої освіти для вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням через мовні курси, вивчення обов'язкових дисциплін; вивчення креативних вибіркових дисциплін, які представлені в дослідженні; розуміння важливості участі у міжнародних сертифікованих програмах, які оснащують їх знаннями про світові освітньо-оздоровчі практики для управління змінами у сфері фізичної культури та спорту; робота групи забезпечення освітньої програми «Середня освіта (Фізична культура)»; залучення здобувачів до наукових досліджень тощо.

Покращення якості іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є їх запорукою успіху та дозволить їм вигідно презентувати себе та витримувати конкуренцію з іншими кандидатами на робочі місця в умовах глобалізації. Тому питання цілісного наукового дослідження концепції формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації потребує детального вивчення та відкриває широкі перспективи в цьому напрямку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. The European Indicator of Language Competence. Report from the Educational Council to the European Council. Barcelona, March 2002. URL: <http://www.edu.language> (дата звернення: 20.09.2022).
2. Артюхова О. В. Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей до міжкультурної взаємодії. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер. : Педагогіка. 2011. Т. 173, Вип. 161. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2011_173_161_26 (дата звернення: 21.09.2022).
3. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії : дис.канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2001. 258 с.
4. Ісаєва О. С. Іншомовна підготовка як чинник формування комунікативної культури майбутнього медичного працівника. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. : Філологічна. 2013. Вип. 36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_36_11 (дата звернення: 24.09.2022).
5. Канова Л. П. Професійна іншомовна підготовка військовослужбовців до міжкультурної комунікації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. : Філологічна. 2012. Вип. 29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_29_29 (дата звернення: 19.09.2022).
6. Ковальчук І. В. Іншомовна комунікативна культура як необхідна складова ефективного міжкультурного спілкування. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. : Психологія і педагогіка. 2010. Вип. 16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2010_16_15 (дата звернення: 15.09.2022).
7. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 17.09.2022).
8. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. СПб.: РАОИОВ, 1995. 85 с.
9. Плавуцька О. П. Професійна іншомовна підготовка в процесі духовної міжкультурної інтеграції. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. : Філологічна. 2013. Вип. 33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_33_95 (дата звернення: 18.09.2022).
10. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4. С. 280-286. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_4_36 (дата звернення: 22.09.2022).
11. Швець М. М. Іншомовна соціокультурна компетенція у процесі навчання професійної англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер. : Педагогіка. 2010. Т. 123, Вип. 110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2010_123_110_23. (дата звернення: 24.09.2022).

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ НА КАФЕДРАХ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЦИВІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

FUTURE RESERVE OFFICERS' MANAGEMENT COMPETENCY MAPPING AT THE DEPARTMENTS OF THE MILITARY TRAINING OF CIVILIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

У статті окреслено різні аспекти військової підготовки, в першу чергу, обґрунтована важливість формування у громадян, які навчаються за програмою офіцерів запасу в закладах вищої освіти (ЗВО) саме управлінської компетенції, як вагомого чинника їхньої успішної майбутньої військово-професійної діяльності, основою якої є володіння командирськими, організаторськими, методичними навичками та лідерським якостями, набутими на основі засвоєних в процесі військового навчання психолого-педагогічних знань. В сучасних складних умовах, коли військові підрозділи і частини Збройних Сил України беруть участь у бойових діях з Російськими агресорами дуже чітко прослідковується завдання стимулювання у громадян, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу усвідомленого прагнення якомога краще засвоїти програму військової підготовки – як життєво важливої умови майбутньої ефективної службової діяльності. Наведено низку нових підходів щодо застосування традиційних методів військової підготовки майбутніх офіцерів запасу, а також прийоми й способи практичної роботи на навчальних заняттях громадян – майбутніх офіцерів запасу, які заслуговують, на думку авторів, першочергової уваги в освітньому просторі кафедр (факультетів) військової підготовки закладів вищої освіти України. Також у статті виокремлено особливості формування управлінської компетенції з аналізом відмінностей підготовки майбутніх кадрових офіцерів у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) у порівнянні з підготовкою майбутніх офіцерів запасу на кафедрах (факультетах) військової підготовки закладів вищої освіти України (ВНП ЗВО). Підкреслено, що, оскільки управлінська компетенція є складним професійно-особистісним утворенням, її якісне формування вимагає цілеспрямованої і наполегливої роботи командного та викладацького складу ВВНЗ (ВНП ЗВО), що дозволить у підсумку досягти відповідного рівня всебічної готовності майбутніх офіцерів запасу до професійної діяльності, а також високого рівня саморегуляції, вміння приймати ефективні рішення, потужної адекватної мотивації досягнень.

Ключові слова: військова підготовка, майбутні офіцери запасу, компетентнісний підхід, управлінська компетентність, готовність до службової діяльності.

The body of the article goes on to discuss various aspects of future reserve officers' efficient military training at the Military Training Dept. of HEIs of Ukraine. First and foremost, the authors' focus revolves around the significance of future

reserve officers' management competency mapping for their career competitive perspective. It should be articulated that at times of an increased velocity and momentum of human interaction, improving leadership innovation and management competency, namely, mastery of command and successful conduct of warfare; the leaders' capacity to solve a wide array of complex problems with creative solutions; organizational awareness, motivation and, consequently, the need for educational emphasis on cadets' critical thinking and understanding, self-awareness, and adaptability to new conditions and their top priority – to serve and defend Ukraine's sovereignty and territorial integrity. The authors consider that strategies to adapt the best practices from education to military training need to be pursued. The paper presents a framework of new approaches to traditional methods of future reserve officers' military training as well as many techniques and technologies developed for military training are also applicable for civilians, who require, according to the authors, considerable attention in the educational space of Military Training Departments (faculties) of Higher Education Institutions of Ukraine.

Noteworthy, since the onset of the full-scale Russia-Ukraine war and after the successful Ukrainian Armed Forces counterattack, the authors recognise future reserve officers' unforeseen awareness, motivation and, consequently, the need for educational emphasis on cadets' critical thinking and understanding, self-awareness, and adaptability to new conditions and their top priority – to serve and defend Ukraine's sovereignty and territorial integrity. The authors consider that strategies to adapt the best practices from education to military training need to be pursued. The paper presents a framework of new approaches to traditional methods of future reserve officers' military training as well as many techniques and technologies developed for military training are also applicable for civilians, who require, according to the authors, considerable attention in the educational space of Military Training Departments (faculties) of Higher Education Institutions of Ukraine.

The researches provide some insights into evolving and innovative approach to future reserve officers' management competency mapping in Higher Military Educational Institutions (HMEIs) and re-examine the issues encountered by Military Training Departments (MTDs) of Higher Education Institutions of Ukraine.

The findings reported here shed new light on management competency mapping as an all-encompassing strategy, including professional, personal development and technical skills; its fostering poses a new challenge and requires determination, drive and persistence of the command and instructors, mentors of Higher Military Educational Institutions (HMEIs) and Military Training Departments (MTDs), which will ultimately facilitate achieving the appropriate level of future reserve officers' complete readiness for their military-based activities as well as a high level of their self-reliance, and a competence-in-context model of motivational decision-making.

Key words: military training, future reserve officers, competence approach, management competency mapping, readiness to military-based activity.

УДК 378.091.12.011.3-051:355.233
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.36>

Зорій Я.Б.,

докт. пед. наук, професор,
декан факультету фізичної культури
та здоров'я людини
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Романишина Л.М.,

докт. пед. наук, професор,
завідувачка кафедри педагогіки,
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

Богатирець В.В.,

канд. політ. наук, доцент,
доцент кафедри сучасних іноземних
мов та перекладу
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. В умовах високої ескалації військового протистояння України російському вторгненню підвищення якості підготовки військових фахівців є надзвичайно актуальним завданням. Відомо, що на підставі принципу єдиноначальності уся повнота розпорядчої влади стосовно підлеглих переходить до командира (офіцера); на нього ж покладається персональна відповідальність перед державою за життєдіяльність військового підрозділу і кожного військовослужбовця. У зв'язку з цим, одним із шляхів вирішення завдань, поставлених державою, є підвищення якості військово-професійної освіти в частині підготовки майбутнього офіцера до управлінської діяльності, до якісного виконання ролі командира-лідера.

У сучасних умовах розвитку військово-професійної діяльності: прискорення процесу оновлення засобів ведення сучасного бою і, відповідно, безперервного підвищення рівня складності діяльності військових частин та підрозділів Збройних Сил України, визначальними постають завдання підготовки військових фахівців, в першу чергу, офіцерів тактичної ланки (взвод – рота), які володіють не лише ґрунтовними теоретичними і практичними знаннями, сформованими професійними навичками й уміннями, але й спроможні впевнено командувати ввіреним підрозділом, відповідно, які мають сформовану управлінську компетентність та здатні ефективно діяти в сучасних умовах війни. Для успішної майбутньої, в першу чергу, бойової діяльності у випусника військової кафедри в процесі навчання повинен бути сформований комплекс професійних компетенцій, що підтвердять якість його підготовки, що, в свою чергу вимагає системних змін у процесі підготовки майбутніх офіцерів у ВНЗ та ВНП ЗВО, які дозволять у підсумку забезпечити відповідний рівень готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Сьогодні одним із найбільш суттєвих нововведень національної освіти є формування та розвиток компетентної особистості, що позиціонується як провідний напрямок у розвитку сучасної системи освіти. Загальні основи підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах розроблено О. Барабанщиком, С. Кубицьким, М. Науменком, М. Нещадимом, Ю. Приходьком, Ю. Чернихом, В. Ягуповим. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти був і є предметом наукового дослідження науковців Н. Бібік, І. Гушлевської, О. Локшиної, А. Мейхью, С. Ніколаєнка, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, І. Родигіної, С. Сисоевої, Г. Терещука, та ін. Питання професійної компетентності військових фахівців досліджували О. Діденко, А. Лігоцький, М. Михайліченко, О. Овча-

рук, Є. Подтергера, Л. Романишина, О. Торічний, В. Уліч, В. Ягупов. Проблеми військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу та її удосконалення висвітлювали учені В. Баришніков та О. Неймирок, О. Безносук, Є. Брижатиї, А. Волошенко, А. Дерев'янчук, Ю. Медвідь, О. Сенюк, С. Сінкевич, І. Скворок, В. Чабаненко, А. Яворський та інші.

Змістом Державних стандартів нового покоління головною метою освіти визнається формування компетентної особистості, тому, не випадково, що важливість володіння управлінською компетентністю сформульована у Стандарті вищої освіти України Першого (бакалаврського) рівня, спеціальності 253 – Військове управління (за видами збройних сил), затвердженому Наказом Міністерства освіти і науки України від 29.10.2018 № 1168 (далі – Стандарт)[1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однією з вимог, що пред'являються до командирів, і на брак чого вказує аналіз участі Збройних Сил України спочатку в антитерористичній операції (АТО), в подальшому – операції Об'єднаних сил (ООС), а зараз – у повномасштабних бойових діях проти російського вторгнення, є вміння управляти (командувати) підлеглими військовослужбовцями, усвідомлено налаштовувати їх на виконання поставлених бойових та навчально-бойових завдань, і бачити перспективи їх військово-професійної діяльності. Виходячи з означеного, одним з головних завдань ВНЗ (військових навчальних підрозділів (ВНП) ЗВО) на сучасному етапі є – сформувати управлінську компетенцію майбутніх військових фахівців. Оскільки даний вид компетенції є складним професійно-особистісним утворенням, вона не створиться сама по собі, а вимагає цілеспрямованої роботи командного та викладацького складу ВНЗ (ВНП ЗВО) з формування всебічної готовності у курсантів (студентів, слухачів) військових вузів до професійної діяльності. Незважаючи на те, що аспекти підвищення якості підготовки офіцерського складу Збройних Сил та інших військових формувань України в останнє десятиліття були в колі уваги науковців-практиків, процес формування у військових фахівців саме управлінської компетенції, особливо в умовах участі підрозділів і частин в інтенсивних бойових діях, на нашу думку ще не повною мірою відповідає сучасним вимогам до їх військово-професійної підготовки.

Мета статті – обґрунтування актуальності і важливості формування управлінської компетентності у майбутніх офіцерів запасу в системі вищої військової освіти як базової для їхньої успішної службової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах воєнного стану, коли підрозділи Збройних Сил та інших військових формувань Укра-

їни беруть безпосередню участь в бойових діях у війні з російським агресором, вимоги до якості військово-професійної підготовки офіцера суттєво зросли. В розділі III Стратегії забезпечення державної безпеки, затвердженої Указом Президента України від 16 лютого 2022 року одним із завдань державної політики у сфері державної безпеки визначено підвищення професійного рівня фахівців суб'єктів забезпечення державної безпеки [2]. А ключовим суб'єктом в цій системі сьогодні є саме Збройні Сили України, які прийняли основний тягар війни з Російськими окупантами і кістяком яких є офіцерський склад.

На сьогоднішній день саме практична складова підготовки військового фахівця є однією з найважливіших у педагогічній системі ВВНЗ (ВНП ЗВО), де проводиться освітній процес, зорієнтований на підготовку офіцера – командира, управлінця, лідера і вихователя [3]. Це передбачає формування військово-професійної компетентності та майстерності майбутнього офіцера, і, передусім, управлінської компетентності як бази його військово-професійної майстерності. Науковці розглядають військово-професійну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі [4]. А компетентність військового фахівця розглядається як специфічна інтегральна здатність, яка включає в себе загальновійськові, військово-спеціальні та педагогічні компоненти, що забезпечують успіх військово-освітньої діяльності офіцера [5; 6]. В умовах участі військових підрозділів і частин в бойових діях на Сході України, а з лютого 2022 року – у повномасштабній війні з російським агресором вимоги до майбутніх військових фахівців, в першу чергу, офіцерів, постійно зростають і вимагають термінового корегування пріоритетів в організації освітнього процесу ВВНЗ (ВНП ЗВО) в напрямку особистісно-професійно-гостановлення майбутнього офіцера та забезпечення формування управлінської компетентності. На сьогодні у процесі підготовки офіцерів запасу, зважаючи на менший, у порівнянні з підготовкою у ВВНЗ офіцерів кадру термін і насиченість навчання, переважно засвоюються знання та набуваються навички, але не формується цілісна особистість військового – професіонала, командира, вихователя, лідера, незаперечного авторитета для підлеглих військовослужбовців.

У Стандарті вищої освіти України, затвердженому Наказом Міністерства освіти і науки України від 29.10.2018 № 1168 зазначено, що ціллію навчання є «підготовка висококваліфікованих офіцерів тактичного рівня, які є компетентними в специфічних питаннях військового управління підрозділами ланки взвод, рота та є здатними виконувати завдання за призначенням» [1]. А серед

визначених у Стандарті спеціальних (фахових, предметних) компетентностей виокремлюємо наступні: К12. Здатність управляти підрозділом (за видами, родами Збройних Сил України, інших військових формувань, утворених відповідно до законів України) в ході бойового застосування та повсякденної діяльності на основі знань і розуміння правових засад функціонування держави і основ законодавства України, системи забезпечення національної безпеки України, сутності та основних питань етики збройної боротьби, професії офіцера. К13. Здатність планувати, організувати і вести бій підрозділом (за видами, родами Збройних Сил України, інших військових формувань, утворених відповідно до законів України). Серед визначених у Стандарті Програмних результатів навчання звертаємо увагу на наступні: ПР12. Знати та розуміти процеси управління підрозділом (за видами, родами Збройних Сил України, інших військових формувань, утворених відповідно до законів України) в ході підготовки і ведення бою та у повсякденній діяльності. ПР13. Планувати, організувати і застосовувати навички ведення бою підрозділом (за видами, родами Збройних Сил України, інших військових формувань, утворених відповідно до законів України).

Тобто, ми бачимо, що протягом останніх років було проведено низку заходів щодо приведення змісту та організації їх професійної підготовки у відповідний стан згідно із вимогами державних і галузевих стандартів вищої освіти, бойового застосування ЗС України, стратегії і тактики ведення бойових дій, що вкотре підтверджує нагальну потребу у висококваліфікованих військових фахівцях-управлінцях. І опираючись на думку, що професіоналізм складається з багатьох видів професійної компетентності, а усередині цього поняття виділяють компетентність як здатність до діяльності на основі здобутих знань, умінь, та відступення переконаності та усвідомленої потреби користуватися цією здатністю, можна виділити такі групи професійної компетентності: компетентність у професійній діяльності, компетентність у професійному спілкуванні, компетентність у реалізації особистості професіонала. І через усі зазначені групи компетентностей червоною стрічкою вплетена компетентність управлінська.

У наші часи, систему управління людськими ресурсами в умовах ведення цими людьми специфічної бойової діяльності можна представити як процес заохочення і водночас примусу окремих військовослужбовців та малих підрозділів об'єднатися, щоб цілі один одного були задоволені ідеальним підходом до виконання функціональних обов'язків усіма [7]. І це буде під силу офіцеру зі сформованою управлінською компетентністю. Офіцеру – командирі, і вихователю, який має у підлеглих незаперечний авторитет, накази і команди

якого розуміють з пів слова і виконують усвідомлено якісно, і знають, що не підведуть ні командира, ні своїх спів службовців-побратимів. Ще донедавна, можна було нерідко почути від деяких командирів: «стаття 1: «Командир завжди правий». Стаття 2 «Якщо командир не правий, то... читай статтю 1»» Але цей примітивний наратив в умовах бойових дій, які тривають в Україні, не спрацьовує, на передній план виходить справжня і реальна оцінка спроможності молодого офіцера бути командиром, товаришем, лідером і авторитетом.

Складність у формуванні управлінської компетентності майбутніх офіцерів запасу на кафедрах військової підготовки порівняно з курсантами ВВНЗ полягає в тому, що дворічна програма підготовки офіцерів запасу не залишає достатньо простору науково-педагогічним працівникам для формування безпосередньо лідерської компетентності, зважаючи на те, що основну увагу керівники й викладачі ВНП ЗВО відповідно до затверджених програм і навчальних планів, повинні приділяти тактико-спеціальній, військово-спеціальній, загальновійськовій і військово-технічній підготовці. Навчальних годин, передбачених на курс «Організація і методика роботи з особовим складом» хоч і стало втричі більше (проти 2013 року), але лише цього виявилось все ж недостатньо. Помічним у навчанні курсантів за бакалаврською освітньою програмою у ВВНЗ є також обов'язкові стажування у військових частинах, а також сам військовий уклад навчальних закладів, за яким впродовж 4-х років майбутні офіцери проживають, навчаються, спілкуються, проводять дозвілля, формально перебуваючи на військовій службі. Цього звичайно ж бракує майбутнім офіцерам запасу, які навчаються у ВНП ЗВО і процес їхнього навчання організовується методом «військового дня», як правило, один раз на тиждень. Звичайно, ні про яке стажування у військах мова не йде. Але певних позитивних зрушень у питанні формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів запасу досягти можна, що підтверджує досвід кафедри військової підготовки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, яка наступного року відзначатиме 75-ту річницю з дня її створення.

З перших місяців Антитерористичної операції (АТО), в подальшому – Операції об'єднаних сил (ООС), троє викладачів кафедри були залучені до проведення на базі Міжнародного Центру миротворчості та безпеки (Яворівський військовий полігон) допідготовки офіцерів запасу-артилеристів, призваних чи мобілізованих на військову службу. Аналіз занять з цією категорією офіцерів, більшість з яких завершили своє навчання на військових кафедрах 7-8 і більше років тому, а також підтримання зв'язків з окремими випускниками впродовж їхньої військової служби на Сході України та без-

посередньої участі в бойових діях на тимчасово окупованих територіях Донецької та Луганської областей, спонукали керівництво та викладачів кафедри внести певні корективи в освітній процес. Це полягало в наступному: перерозподіл навчальних годин в бік збільшення тих занять, де громадяни – студенти військової кафедри відпрацьовували практичні питання, пов'язані з виконанням спочатку функцій командира відділення чи обслуги, а на другому році навчання – командира взводу з обов'язковим виконанням практичних управлінських дій, починаючи з подачі команд, віддання наказів і розпоряджень. Заняття організовувалися так, щоб протягом навчального модуля кожен студент обов'язково хоча б двічі виконував обов'язки командира з особистим відпрацюванням бойових документів і, що було вперше – з проведенням розбору виконання навчально-бойових завдань іншими студентами (підлеглими військовослужбовцями відділення чи взводу). Ще один педагогічний момент, який сприяв посиленню сформованої управлінської компетентності полягав у тому, що вперше на заняттях викладачі одним з морально-етичних елементів становлення випускника кафедри як офіцера-командира наголошували на важливості розуміння, що у ввіреному підрозділі його зустрінуть не молоді і «зелені» військовослужбовці – вчорашні випускники шкіл та коледжів, а навчені, з бойовим досвідом воїни часто набагато старші за віком. Наступний коректив стосувався кадрового забезпечення освітнього процесу кафедри військової підготовки. З 2015 року до організації занять, в першу чергу, практичних почали залучати військовослужбовців запасу, які є учасниками бойових дій, в тому числі і ветеранами АТО і ООС. Сприяли якості формування управлінської компетентності також виступи перед студентами, які навчаються за програмами офіцерів запасу військовослужбовців – випускників кафедри, які проходили військову службу на офіцерських посадах в умовах ведення бойових дій і це сприяло підвищенню мотивації і елементарної впевненості майбутніх офіцерів у власній спроможності бути ефективним командиром-управлінцем, готовим до якісного виконання посадових обов'язків.

Висновки З огляду на вищезазначене, особливої нагальності набуває «вічна» проблематика сучасної педагогіки – пошук траєкторій і формату опцій щодо підвищення ефективності процесів підготовки майбутніх фахівців, зокрема й майбутніх офіцерів, інструментарію формування в них управлінської компетентності, готовності своєчасно і якісно вирішувати службово-бойові завдання будь-якої категорії складності.

Зміст управлінської складової професійної компетентності майбутнього військового фахівця стосовно процесу її формування в умовах ЗВО визначається цілями, завданнями, характером

діяльності офіцера і включає професійну теоретичну і практичну підготовленість, а також здатність до максимально оперативного вирішення бойових виконавських і творчих завдань, наприклад визначення «заходів щодо введення противника в оману» [8], виконання обов'язків за прямим посадовим призначенням, тобто – комплекс професійно важливих якостей, управлінських позицій, морально-психологічної стійкості, необхідних майбутньому офіцеру запасу для успішної реалізації професійних функцій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 253 – Військове управління (за видами збройних сил) для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.10.2018 № 1168.
2. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 30 грудня 2021 року «Про Стратегію забезпечення державної безпеки». Указ Президента України від 16 лютого 2022 року № 56/2022. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/U056_22?an=1
3. Зорій Я., Богатирець, В. Педагогічна система формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 2018. 6(3), 12-20. <https://doi.org/10.32919/uesit.2018.03.02>
4. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби збройних сил України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2002. 26 с
5. Торічний О.В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: монографія. Хмельницький : Вид-во Нац. акад. ДПСУ, 2012. 535 с.
6. Троцький Р.С. Модель формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок*. 2017. № 2. С. 121-126. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_2_27.
7. Col. Andrew Morgado (2017) Leadership Innovation in the Reserve Officer Training Corps and the Future of the Force: Improving Fighter Management. *Military-Review*. URL: <https://www.armyupress.army.mil/Journals/Military-Review/English-Edition-Archives/January-February-2017/ART-015/>
8. Бойовий статут механізованих і танкових військ Сухопутних військ Збройних сил України Частина III. Взвод, відділення, екіпаж. Наказ Командувача сухопутних військ Збройних сил України від 25.05.2016 № 238. Київ, 2016. С. 9. URL: <https://tck.pl.ua/wp-content/uploads/2021/02/Boyovyy-statut-mekhanizovanykh-i-tankovykh-viysk-SV-ZSU.pdf>.

ЛІНГВІСТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

LINGUISTIC TRAINING OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS

У статті аналізуються важливість лінгвістичної підготовки для технічних ЗВО, адже у сучасному світі багато уваги приділяється іншомовній підготовці студентів, оскільки це важлива складова професіоналізму. Сьогодні лише високоякісні вищі навчальні заклади забезпечують належну лінгвістичну підготовку.

Метою статті є схарактеризувати особливості вдосконалення лінгвістичної підготовки у технічних закладах освіти.

Сучасність вимагає нової генерації працівників на ринку праці: талановитих та енергійних, які вільно володіють як рідною мовою, так і іноземною мовами, ознайомлені з найновішими технологіями та сучасним обладнанням, готовими до міжкультурного чи міжособистісного спілкування і співробітництва, мають здатність до критичного та креативного мислення, що дозволить їм самостійно і систематично поновлювати знання, розширювати професійний кругозір. Тому більшість закладів освіти робить акцент на лінгвістичній підготовці студентів технічних закладів як базовій підсистемі гуманітарної освіти, що включає принцип функціональності та виокремлення особливостей як рідної, так і іноземної мов, принцип міждисциплінарності й взаємопов'язаного навчання мовленнєвої діяльності обох мов з урахуванням термінологічної системи.

Таким чином, лінгвістична підготовка у вищому технічному навчальному закладі сприяє формуванню особистості майбутнього фахівця за умови впровадження у навчальний процес рефлексивних, інформаційно-комунікаційних технологій з метою інтеграції дисциплін з іншими гуманітарними й природничо-науковими предметами. Тому принципово важливо, аби на практичних заняттях мали місце завдання, побудовані на соціальних принципах і безпосередньо пов'язані із ситуаціями з реального життя чи майбутнім фахом.

Власне система лінгвістичної підготовки у ЗВО повинна орієнтуватися на особистість і здатна підготувати не просто фахівця-професіонала, а, насамперед, культурну, освічену, інтелекгентну, творчу особу, яка вміє застосувати навички рефлексивної культури з метою кооперації, самопізнання й саморозвитку, адже розширення меж міжнародної співпраці вимагає набуття майбутніми фахівцями вміння іншомовного професійного спілкування.

Ключові слова: система лінгвістичної підготовки, вищий технічний навчальний заклад, іншомовна підготовка студентів, формування особистості.

The article analyzes the importance of linguistic training for technical higher educational institutions because a lot of attention is paid to foreign language training in the modern world, as it is an essential component of the graduate's professionalism. Current challenges of linguistic globalization have increased researchers' attention to professional training of technical specialists. Nowadays, only high-quality higher educational institutions provide adequate linguistic training.

The purpose of the article is to characterize the features of improving linguistic training in technical educational institutions.

Contemporaneity requires a new generation of workers on the labor market: talented and energetic specialists who are fluent in both native and foreign languages, are familiar with the latest technologies and modern equipment, are ready for intercultural or interpersonal communication and cooperation, have the ability for critical and creative thinking, which will allow them to independently and systematically update their knowledge, expand their professional outlook. Therefore, the majority of educational institutions emphasize students' linguistic training as a basic subsystem of humanitarian education including the principle of functionality and distinguishing the features of both native and foreign languages, the principle of interdisciplinarity and interconnected teaching of speech activity of both languages, considering terminological system.

Thus, linguistic training in a higher technical educational institution contributes to the formation of a future specialist as personality implementing reflexive technologies, information and communication technologies into the educational process with the aim of integrating disciplines with other humanitarian and natural science subjects. Therefore, it is fundamentally important to use tasks built on social principles and directly related to situations from real life or the future profession.

The system of linguistic training in higher educational institutions should be oriented towards an individual and is able to prepare not just a professional specialist, but, first of all, a cultured, educated, intelligent, creative person who identifies how to apply the skills of reflective culture for the purpose of cooperation, self-knowledge and self-development, as the expansion of international cooperation requires future specialists to acquire the ability to communicate professionally in a foreign language.

Key words: system of linguistic training, higher technical educational institution, foreign language training, personality formation.

УДК 378.147.88

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.37>

Ісаєва О.С.,

докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Інституту права, психології та
інноваційної освіти Національного
університету «Львівська політехніка»,
професор кафедри латинської
та іноземних мов
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Шайнер Г.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Інституту гуманітарних і соціальних наук
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі лінгвістичної глобалізації суспільства методична наука і практика вирішують проблему вдосконалення лінгвістичної підготовки у вищих навчальних закладах, що обумовлено низкою проблем: установкою на формування мовної компетенції у межах навичок професійно-

орієнтованого спілкування майбутнього фахівця технічного профілю; загальноєвропейськими тенденціями розвитку освіти та академічною мобільністю, при якій зростає значущість володіння іноземною мовою як невід'ємною складовою освіти фахівця у системі української освіти; вимогами до фахівців технічного профілю, які від'їжджають

за кордон з метою навчання, стажування й професійної діяльності та впровадженням стандарту щодо володіння українською мовою. Тому необхідно розробляти і впроваджувати оновлені педагогічні технології, направлені на реалізацію гуманістичних принципів з використанням особистісного і компетентнісного підходів у процесі лінгвістичної підготовки. Адже лінгвістична підготовка передбачає вільне володіння як іноземною, так і українською мовами.

Сьогочасні умови підготовки фахівців також передбачають комунікативну компетенцію, яка базується на інформаційно-аналітичній, герменевтичній, організаційно-адаптивній, контролюючій та етико-деонтологічній функціях. Власне тому більшість закладів освіти робить акцент на лінгвістичній підготовці студентів технічних закладів як базовій підсистемі гуманітарної підготовки, що включає принцип функціональності та виокремлення особливостей як рідної, так і іноземної мов, принцип міждисциплінарності й взаємопов'язаного навчання мовленнєвої діяльності обох мов з урахуванням термінологічної системи.

Актуальність даного дослідження полягає в тому, щоб схарактеризувати особливості вдосконалення лінгвістичної підготовки у технічних закладах освіти.

Метою статті є обґрунтування значущості лінгвістичної підготовки студентів технічних ЗВО.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

- сформулювати базові навички лінгвістичної підготовки майбутнього фахівця;
- охарактеризувати особливості формування лінгвістичної підготовки студентів технічного профілю в умовах ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лінгвістичну підготовку майбутніх фахівців розглядають науковці І. Белогорцева, І. Бім, С. Вахрушева, Н. Гальскова, Т. Гордієнко, О. Гридасова, Г. Китайгородська, М. Кривочкіна, О. Овсяннікова, О. Пенькова, О. Раздорська, К. Сбітнев, Л. Синягіна, Л. Тюріна, О. Фаєвцова, В. Хмельська, Є. Ярославова тощо. Особлива увага приділяється вченими розкриттю концептуальних засад щодо вивчення іноземної мови: Л. Василенко, С. Деркач, Г. Маркова, О. Мисечко, І. Зимня, С. Король, А. Кушнір, Г. Китайгородська, Г. Лисак, Б. Лабінська, І. Рапопорт та Л. Макаренко, Ю. Стрижак, О. Фадєєва, Н. Холодна. Викладанню української мови як іноземної присвятили праці науковці О. Антонів, М. Арделян, Л. Бєй, Н. Бородіна, Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, Л. Мацько, Т. Кудіна, Д. Мазурик, І. Кочан, А. Кулик, Т. Лагута, О. Тростинська, Г. Тохтар, Б. Сокіл, С. Соколова, Г. Строганова, О. Царик. Проте, недостатня увага зосереджена на формуванні професійної компетенції рідною мовою у технічних ЗВО, зокрема

О. Гордієнко, Т. Касьяненко, Т. Лобода, Ю. Макарець, О. Хорошковська.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У сучасному суспільстві в епоху загальноєвропейського розвитку змінюється і зростає статус лінгвістичної підготовки як важливої складової навчального процесу технічних ЗВО. Основна увага приділяється питанням формування лінгвістичної підготовки, яка розглядається цілісною, відносно стійкою системою [1, с. 29] у різноструктурних мовах. Характеризуючи лінгвістичну підготовку студентів вищих технічних навчальних закладів, слід розглянути її щодо різних вимог, у взаємозв'язку цілей, завдань, принципів, змісту й методів, розкрити динаміку розвитку її структури, функції і взаємозв'язок окремих компонентів, а також її специфіку як в українській мові, так і в іноземній. Адже запит суспільства на якісну підготовку фахівців технічних ЗВО актуалізує питання оптимізації лінгвістичної підготовки студентів, якій властиві такі принципи підготовки фахівців у сучасній вищій школі:

- загальні принципи: науковість, неперервність, системність, обов'язковість для всіх студентів, педагогічна цілевідповідність, комбінація єдиної й диференційованої підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей студентів;
- специфічні принципи лінгвістичної підготовки у вищому технічному навчальному закладі: організації й управління відносинами між суб'єктами (викладачем і студентами) при спільній праці над навчальним матеріалом; планування й контролю усього процесу навчання мови у технічному ВНЗ; принцип мовленнєво-розумової активності, особистісної індивідуалізації, відбору мовної інформації; поетапної підготовки фахівця; прогнозування й діагностики, ситуативності, функціональності, новизни, свідомого й несвідомого сприйняття навчальної інформації, варіативності тощо [2, с. 28; 7, с. 101; 8, с. 155].

Варто зазначити, що в умовах глобалізації міжнародної кооперації перед сучасним фахівцем постає необхідність оволодіння загальнокультурними засобами комунікації, включаючи навички ділового спілкування, які сприяють реалізації оптимальної соціальної взаємодії та етико-деонтологічних принципів у системі рідної мови. Оволодіння певними компетенціями, принципами і навичками також дозволяє студентам вступати у діалог культур чи професійний діалог, котрий будується і успішно розвивається з урахуванням культурних особливостей різних народів [3, с. 115; 4, с. 53], використовуючи іноземну мову.

Аналіз наукової літератури підтверджує, що лінгвістична підготовка студентів технічних ЗВО складається з декількох блоків.

Гуманітарний – уключає міжкультурну компетентність, котра містить такі компоненти:

- емотивний (ціннісні орієнтації, мотиви);
- когнітивний (інформаційна компетентність базується на знаннях української та світової культури);
- операційно-діяльнісний (інтеркультурні уміння, які реалізуються через діалогічність, здатність особистості до полікультурації);
- рефлексивний (властивий процесу вивчення іноземної мови, націлений на усвідомлення власних соціокультурних передумов, на осмислення й переосмислення власної культури).

Уважаємо, що це є важливий блок для майбутніх фахівців технічного профілю, оскільки гуманітаризація і фундаменталізація вищої освіти передбачають підготовку фахівця нового взірця з урахуванням запиту суспільства та соціально-економічної ситуації в країні. Мотивація і практична орієнтація на фахову підготовку є запорукою високоякісних практичних навичок, особистісної і професійної культури майбутнього професіонала.

Мовознавчий – включає такі основні складові: іншомовні здібності, знання й комунікативну компетентність:

- особистісні риси та якості, які необхідні для здійснення професійної діяльності;
- специфіка емоційного ставлення до професії;
- глибина розуміння всіх тонкощів обраної професійної діяльності та рівень професійної ідентичності.

На нашу думку, цей блок формує фахівця нового взірця з розширеним кругозором, вирозумілістю щодо вибору професії і подальшими кар'єрними планами. Особливої уваги заслуговує рамка компетентностей фахівця, базові навички XXI століття, які в майбутньому сприятимуть фаховій ідентичності. Оскільки сучасний стан науки про лінгвістичну підготовку характеризується розширенням її меж та міждисциплінарною інтеграцією з низкою інших наук, адже відбулася значна розробка концепції гуманної рівності з точки зору прав особистості. Тому підтримуємо твердження науковців, що в межах філософії й психології мова слугує джерелом пізнання і розвитку особистості, проникнення в національний дух і культуру народу.

Професійний – метою навчання є розвиток загальної комунікативної й професійної компетентності. Будучи обов'язковим компонентом як професійної, так і гуманітарної підготовки, дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» та «Іноземна мова» можуть слугувати як одним із засобів сприяння розвитку готовності студентів до самореалізації у професійній діяльності, базуючись на своїх психологічних, педагогічних і методичних характеристиках [6, с. 167]:

- сукупність знань, необхідних для професійної діяльності;

- сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням професійної діяльності;
- сукупність умінь та навичок практичного вирішення професійних завдань.

Варто зазначити, що даний блок розставляє акценти на формуванні фахівця відповідно до Європейських стандартів та запиту громадян. В умовах глобалізації міжнародних контрактів перед сучасним фахівцем постає необхідність оволодіння загальнокультурними і етичними способами комунікації, включаючи навички професійного спілкування, які добре зарекомендували себе в реалізації оптимальної соціальної взаємодії. Адже від технічних фахівців вимагається і очікується дуже високий рівень компетентності, оскільки відсутність компетентності може призвести до серйозних проблем в кар'єрній діяльності. Тому студенти технічних спеціальностей проходять тривалий період навчання, щоб забезпечити власну компетентність, проте, враховуючи швидкий розвиток практичних знань, для них є постійним викликом підтримувати свою компетентність. Отож, оволодіння цими навичками дозволить майбутнім фахівцям на рівні включитися в діалог культур чи професійний діалог, який може бути побудований і буде успішно розвиватися з урахуванням культурної специфіки різних народів [4, с. 53], віросповідання чи етнічних особливостей. Крім того, майбутні фахівці повинні підтримувати не лише свої наукові знання та технічні навички, але й свої етичні та етико-деонтологічні принципи, навички та ставлення, оскільки нові етичні проблеми виникають зі змінами в практичній діяльності та її соціальному і політичному середовищі.

На основі огляду наукової літератури засвідчуємо, що лінгвістична підготовка у вищому технічному навчальному закладі сприяє формуванню особистості майбутнього фахівця за умови впровадження у навчальний процес рефлексивних технологій, інформаційно-комунікаційних технологій з метою інтеграції дисциплін з іншими гуманітарними й природничо-науковими предметами. Тому принципово важливо, аби на практичних заняттях мали місце завдання, побудовані на соціальних принципах і безпосередньо пов'язані із ситуаціями з реального життя чи майбутнім фахом [5, с. 190].

Висновок. Лінгвістична підготовка відіграє важливу роль у формуванні фахівця нової генерації і повинна тривати як самоосвіта упродовж життя. Адже формування необхідних компетенцій передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального й професійного розвитку особистості майбутнього фахівця, що відповідає вимогам сучасного гуманітарного блоку лінгвістичної підготовки. Власне система лінгвістичної підготовки у ЗВО повинна орієнтуватися на особистість і здатна підготувати не просто фахівця-професіонала, а, насамперед, культурну, освічену, інтели-

гентну, творчу особу, яка вміє застосувати навички рефлексивної культури з метою кооперації, самопізнання й саморозвитку.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вивченні і формуванні професійної культури фахівців технічних ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків: ХДПУ, 2002. 40 с.
2. Вотякова А. Х. Принципы отбора и организации материала при составлении учебного пособия. *Актуальные проблемы современного иноязычного образования* : матер. Междунар. конф. 2005. Ч. 2. С. 27-29.
3. Зарецкий В. К. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач. *Вопросы психологии*. 1980. № 5. С. 113-118.
4. Милосердова Е. В. Коммуникативно-прагматические стереотипы как зеркало национального менталитета. *Актуальные проблемы современного иноязычного образования* : матер. Междунар. конф. 2005. Ч. 3. С. 53-55.
5. Раздорская О. В. Межпредметные связи в образовательном процессе медицинского вуза : знакомство с основами фармацевтического менеджмента в процессе изучения английского языка. *Актуальные проблемы филологии и лингводидактики* : сб. науч. ст. 2008. С. 190-197.
6. Ярославова Е. Н. Личностно ориентированные технологии обучения иностранным языкам как условие содействия становлению готовности студентов к самореализации в профессиональной деятельности. *Актуальные проблемы современного иноязычного образования* : матер. Междунар. конф. 2005. Ч. 2. С. 166-168.
7. Barker L. *Communication*. Englewood Cliffs, 1984. 234 p.
8. Hymes D. *Towards Linguistic Competence*. Working Papers in Sociolinguistics. Austin, 1973. № 16. P. 134-169.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПРОГРАМУВАННЯ

MODEL OF FORMATION OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS PROFESSIONAL COMPETENCE WHILE STUDYING OBJECT-ORIENTED PROGRAMMING

Професійна підготовка інженерів-програмістів у закладах вищої освіти є актуальним завданням сьогодення. Формування у студентів фахової компетентності обов'язково передбачає набуття знань з об'єктно-орієнтованої методології розробки, оволодіння об'єктно-орієнтованими мовами програмування. Вивчення об'єктно-орієнтованого програмування і зараз виявляється доволі складним для студентів, тому залишається актуальним завдання щодо створення умов для успішного формування у здобувачів вищої освіти відповідних здатностей. У статті обґрунтовано доцільність педагогічного моделювання досліджуваного процесу та представлено розроблену модель. Центральне місце в моделі належить професійній компетентності майбутніх інженерів-програмістів та організаційно-методичним умовам її формування. У структурі професійної компетентності виділено мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. Для кожного з компонентів наведено критерії та рівні (професійний, високий, достатній, низький, критичний) сформованості. Показано, що провідне значення для формування професійної компетентності у процесі вивчення ООП мають компетентнісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний та міждисциплінарний підходи. Реалізація цих підходів відбувається із дотриманням принципів науковості, проблемності, циклічності, зв'язку теорії з практикою. Модель складається з трьох блоків. Концептуально-цільовий блок містить мету, завдання, компоненти професійної компетентності, методологічні підходи і принципи професійної підготовки. Змістово-діяльнісний блок відображує зміст форми, методи і засоби професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів з об'єктно-орієнтованого програмування. Критеріально-результативний блок об'єднує критерії, показники і рівні сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування та очікуваний результат.

Ключові слова: педагогічне моделювання, структурно-функціональна модель, профе-

сійна підготовка, майбутній інженер-програміст, заклад вищої освіти, бакалавр.

Professional training of software engineers in institutions of higher education is an urgent task today. Formation of professional competence among students necessarily involves acquiring knowledge of object-oriented development methodology, mastering object-oriented programming languages. The study of object-oriented programming is still quite difficult for students, so the task of creating conditions for the successful formation of relevant abilities among students of higher education remains relevant. The expediency of pedagogical modeling of the researched process is substantiated and the developed model is presented. The central place in the model belongs to the professional competence of future software engineers and the organizational and methodological conditions of its formation. In the structure of professional competence, motivational, cognitive, operational and reflective components are distinguished. Criteria and levels (professional, high, sufficient, low, critical) of formation are given for each of the components. It is shown that competence-based, person-oriented, acmeological and interdisciplinary approaches are of leading importance for the formation of professional competence in the process of studying OOP. The implementation of these approaches takes place in compliance with the principles of scientificity, problem solving, cyclicity, and the connection between theory and practice. The model consists of three blocks. The conceptual and objective block contains the goal, tasks, components of professional competence, methodological approaches and principles of professional training. The content-activity block reflects the content of the form, methods and means of professional training of future software engineers in object-oriented programming. The criterion-result block combines criteria, indicators and levels of formation of professional competence of future software engineers in the process of studying object-oriented programming and the expected result.

Key words: pedagogical modelling, structural and functional model, professional training, future software engineer, higher education institution, bachelor.

УДК 378.091.21:004
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.38>

Конюхов С.Л.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Запоріжжя

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професійна діяльність сучасних інженерів-програмістів у більшості випадків передбачає використання об'єктно-орієнтованого підходу для розробки програмного забезпечення. Саме тому випускники закладів вищої освіти (ЗВО) повинні розуміти його фундаментальні принципи, володіти об'єктно-орієнтованими мовами програмування, вміти застосовувати існуючі та створю-

вати власні рішення, виконувати декомпозицію й композицію поставлених завдань, документувати процес побудови об'єктної моделі тощо. Ці вимоги не назвеш новими з огляду на понад 40 років розвитку об'єктного підходу, але й зараз студенти мають значні труднощі у процесі його опанування. У зв'язку з цим залишається актуальним завдання щодо створення умов для успішного формування у здобувачів вищої освіти відповідних здатностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичний фундамент організації навчання майбутніх інженерів-програмістів у вітчизняних ЗВО розроблено І. Бардус, Т. Вакалюк, О. Глазуною, В. Кругликом, П. Малежиком, В. Осадчим, З. Сейдаметовою, С. Семеріковим. Його окремі аспекти досліджували І. Варава, М. Вінник, Л. Ібрагімова, В. Колісник, В. Концедайло, І. Крашеніннік, О. Наумук, О. Пархоменко, А. Сендер, С. Симоненко, Ю. Сіциліцин, А. Стрюк, А. Чорна, Д. Щедролосьєв та інші науковці. Зміст навчання майбутніх інженерів-програмістів з об'єктно-орієнтованого програмування та базові підходи до його вивчення обґрунтовано в роботах Г. Буча, М. Вайсфельда, Р. Лафоре, Б. Мейера, Б. Страуструпа та інших провідних фахівців галузі; форми, методи, прийоми та засоби навчання об'єктно-орієнтованого програмування (ООП) у закладах вищої освіти подано у роботах В. Бублика, Ф. Ільясової, М. Нордстрома, О. Теплицького та ін.

Доволі багато публікацій протягом останніх трьох років присвячено прикладним технікам навчання об'єктно-орієнтованого програмування. Зокрема дослідниками розглядаються: веб-системи для підтримки виконання практичних вправ з ООП [12]; можливості технології переверненого класу для викладання ООП [13]; використання принципів гейміфікації в курсі ООП на рівні університету [14].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В багатьох дослідженнях висвітлено результати педагогічного моделювання процесу професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів в університетах. Разом із тим окремої моделі формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування не було розроблено. Отже, вирішенню цього завдання також необхідно приділити увагу.

Мета статті. Схарактеризувати результати педагогічного моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів під час вивчення об'єктно-орієнтованого програмування в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування в закладах вищої освіти є цілеспрямованою діяльністю, завдання якої полягає у формуванні позитивної мотивації студентів до застосування ООП у подальшій професійній діяльності, забезпеченні набуття ними знань фундаментальних концепцій і практичних аспектів ООП, формуванні умінь використовувати об'єктно-орієнтований підхід для розробки програмного забезпечення.

Людина, здійснюючи цілеспрямовану діяльність, має образ мети цієї діяльності, який виступає

моделлю стану, до якого прагне людина. Наявність такої моделі надає змогу врахувати нові обставини діяльності та визначити можливі наслідки певних дій, не виконуючи їх реально [3, с. 103]. Отже, формуючи професійну компетентність майбутніх інженерів-програмістів під час вивчення об'єктно-орієнтованого програмування, доцільно змоделювати цей процес з метою запобігання можливим негативним ефектам і коригування педагогічних впливів у випадку необхідності.

Як зазначають С. Сисоєва й Т. Кристопчук, моделювання застосовують для з'ясування закономірностей між явищами, безпосереднє вивчення яких неможливе через складність і комплексність [11, с. 102]. В теоретичних дослідженнях з педагогіки здійснюється моделювання змісту навчання, педагогічних явищ і процесів, особистості студента, особистості фахівця й ін. [2, с. 119].

Ми повністю погоджуємось з думкою С. Гончаренка [2, с. 120] і використовуємо модель формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування як допоміжний засіб для отримання нової інформації про професійну підготовку майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО.

Центральне місце в моделі належить професійній компетентності майбутніх інженерів-програмістів та організаційно-методичним умовам її формування, схарактеризованим нами у [6]. В межах проблематики нашого дослідження найбільш значущими є її компоненти, в яких відбиваються мотивація студентів до вивчення і подальшого застосування ООП, їхні пізнавальні процеси й набуті під час вивчення ООП знання, сформовані уміння і здатність до здійснення діяльності за фахом, уміння надавати оцінку суб'єктам, процесам і результатам цієї діяльності. У зв'язку з цим нами виокремлено такі компоненти професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів:

- мотиваційний: сукупність мотивів, які спонукають здобувачів вищої освіти до активного вивчення ООП; наявність у них інтересу до поглибленого вивчення й використання в подальшій професійній діяльності різних аспектів об'єктно-орієнтованого програмування; готовність до самостійного підвищення кваліфікації з об'єктно-орієнтованої розробки;

- когнітивний: розвиток абстрактно-логічного мислення; володіння прийомами формалізації, абстрагування, декомпозиції і композиції; розуміння фундаментальних основ ООП та особливостей їх реалізації в різних мовах програмування; сукупність теоретичних знань фундаментальних концепцій і прикладних аспектів ООП;

- операційно-діяльнісний: сформованість умінь з об'єктно-орієнтованого програмування, необхідних для ефективного здійснення самостійної професійної діяльності;

- рефлексивний: здатність до саморозуміння, аналізу й оцінювання себе як фахівця та своїх дій в актуальній ситуації, в минулому та майбутньому, а також себе як члена групи розробників програмного забезпечення.

У складі мотиваційного компоненту професійної компетентності, спираючись на роботу [5], виділяємо внутрішню і зовнішню мотивацію, а також мотивацію до вивчення об'єктно-орієнтованого програмування (мотивація на успішність навчальної діяльності) та мотивацію до його використання на практиці (професійна мотивація). У складі когнітивного компоненту виділяємо знання й розуміння фундаментальних концепцій ООП, а також методів і засобів об'єктно-орієнтованого моделювання та розробки. У складі операційно-діяльнісного компоненту виокремлюємо здатності використовувати знання з методології та технології ООП у процесі написання програм, виконувати декомпозицію і композицію предметної області, визначати властивості програмних об'єктів і взаємодію між ними, реалізувати алгоритми їх обробки засобами промислових об'єктно-орієнтованих мов програмування. У складі рефлексивного компоненту, спираючись на роботу [4], виокремлюємо ситуативну рефлексію (самоконтроль, аналіз процесів, що відбуваються, співвіднесення своїх дій з ситуацією під час об'єктно-орієнтованої розробки), ретроспективну рефлексію (аналіз змісту та результатів завершеної діяльності), перспективну рефлексію (аналіз майбутньої діяльності з використанням ООП, прогнозування її можливих результатів).

Зазначені компоненти у своїй єдності та взаємозв'язку утворюють професійну компетентність майбутнього інженера-програміста, тому вважаємо можливим стверджувати, що сформованість кожного з них свідчить про сформованість професійної компетентності загалом.

Критерії сформованості компонентів професійної компетентності виокремлено нами з урахуванням їхньої сутності:

- мотиваційний компонент: сформованість мотивації до застосування у професійній діяльності об'єктно-орієнтованого програмування;

- когнітивний компонент: повнота засвоєння знань з об'єктно-орієнтованого програмування;

- операційно-діяльнісний компонент: сформованість умінь використовувати об'єктно-орієнтований підхід у процесі розробки програмного забезпечення;

- рефлексивний компонент: сформованість професійної рефлексії на особистісному й міжособистісному рівнях.

Оскільки в закладах вищої освіти для оцінювання навчальних досягнень студентів використовується шкала ЄКТС з п'ятьма рівнями позитивних

рейтингових оцінок (А, В, С, D, E), було вирішено виокремити п'ять рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів:

- професійний: засвідчує сформованість компоненту професійної компетентності на рівні досвідченого інженера-програміста та здатність студента приступити до професійної діяльності як фахівця середньої ланки без додаткової підготовки, відповідає рівню «А» шкали ЄКТС;

- високий: засвідчує сформованість компоненту професійної компетентності на рівні інженера-програміста молодшої ланки та здатність студента приступити до професійної діяльності та самостійного виконання завдань без додаткової підготовки, відповідає рівню «В» шкали ЄКТС;

- достатній: засвідчує сформованість компоненту професійної компетентності на рівні інженера-програміста молодшої ланки та здатність студента приступити до професійної діяльності та самостійного виконання завдань з додатковою підготовкою на підприємстві, відповідає рівню «С» шкали ЄКТС;

- низький: засвідчує сформованість компоненту професійної компетентності на рівні програміста-початківця та здатність студента приступити до професійної діяльності як інженера-програміста молодшої ланки лише під безпосереднім керівництвом і з додатковою підготовкою на підприємстві, відповідає рівню «D» шкали ЄКТС;

- критичний: засвідчує надзвичайно низьку сформованість компоненту професійної компетентності та відсутність у студента здатності приступити до професійної діяльності як інженера-програміста, відповідає рівню «Е» шкали ЄКТС, а також «F» та «FX» у випадку отримання незадовільних результатів.

Показники сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів для кожного з визначених рівнів визначено на основі аналізу вимог освітньо-професійних програм їхньої підготовки за бакалаврським рівнем вищої освіти до компетентностей і результатів навчання.

Аналіз наукових досліджень з проблем вищої освіти, а також професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів дав підстави для визначення методологічних підходів, які мають провідне значення для формування професійної компетентності у процесі вивчення ООП, а саме:

- компетентнісний: передбачає зорієнтованість усіх дисциплін циклу професійної підготовки, в межах яких відбувається вивчення ООП, на формування в майбутніх інженерів-програмістів фахових і загальних компетентностей, єдність яких утворює професійну компетентність фахівця, а також на досягнення кінцевих резуль-

татів навчання, визначених в освітніх програмах спеціальностей. У визначенні цього підходу спираємось на положення Закону України «Про вищу освіту» [10] та матеріали проекту ТЬЮНІНГ [1];

- особистісно-орієнтований: передбачає урахування особистих якостей студентів, визнання їхнього інтелектуального та творчого потенціалу у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування, надання їм необхідної допомоги для

обґрунтованого вибору напрямку подальшої професійної діяльності, досягнення запланованих результатів навчання та успішного формування здатності до об'єктно-орієнтованої розробки. Засобом його реалізації є використання різноманітних форм, методів і засобів навчання. У визначенні цього підходу спираємось на роботу [9];

- акмеологічний: передбачає зорієнтованість дисциплін наскрізної змістово-діяльничної лінії

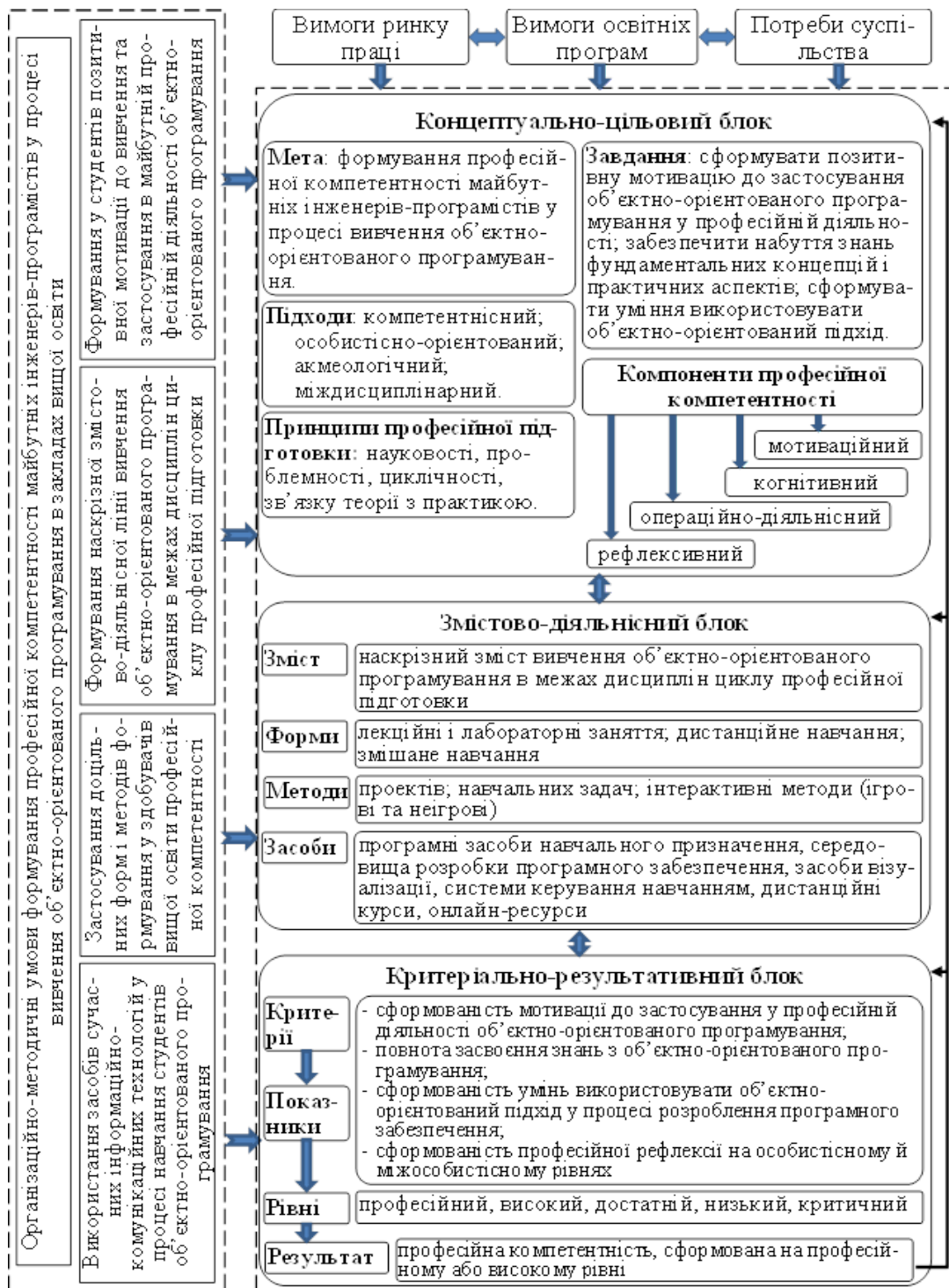


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів

вивчення об'єктно-орієнтованого програмування, а також форм і методів навчання на досягнення майбутніми інженерами-програмістами професіоналізму, необхідного для успішного початку роботи за фахом, а також формування в них здатності до подальшого самовдосконалення, самореалізації у професійній діяльності та досягнення вершин професійної майстерності. У визначенні цього підходу спираємось на роботу [8];

- міждисциплінарний: спрямований на подолання проблеми відсутності зв'язків між знаннями, отриманими під час вивчення різних навчальних курсів. Передбачає посилення зв'язків між окремими дисциплінами циклу професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, у межах яких відбувається вивчення ООП. Засобом його реалізації є наскрізна змістово-діяльнісна лінія вивчення об'єктно-орієнтованого програмування, а також використання двох мов програмування у процесі вивчення ООП, організація виконання студентами міждисциплінарних навчальних проєктів, спрямованих на розробку програмного забезпечення із залученням відомостей з інших галузей знання. У визначенні цього підходу спираємось на роботу [7].

Реалізація зазначених методологічних підходів відбувається із дотриманням принципів науковості, проблемності, циклічності, зв'язку теорії з практикою.

Дотримання принципу науковості передбачає обов'язкове вивчення фундаментальних концепцій парадигми ООП та методів їх застосування у практиці об'єктно-орієнтованої розробки, а також забезпечення відповідності змісту навчання сучасному стану галузі. Дотримання принципу проблемності передбачає опору на проблемний виклад навчального матеріалу з об'єктно-орієнтованого програмування, який полягає у постановці проблеми, пов'язаної з професійною діяльністю інженера-програміста, з подальшим отриманням нових знань і формуванням умінь у процесі її вирішення. Застосування принципу циклічності передбачає таку організацію вивчення ООП, коли основні поняття розглядаються у змісті всіх дисциплін наскрізної змістово-діяльнісної лінії, але з різним ступенем деталізації і на прикладі різних мов програмування. Таким чином, вивчення кожної нової дисципліни сприяє розширенню та поглибленню наявних знань, а також закріпленню умінь, переведенню їх на більш високий рівень. Дотримання принципу зв'язку теорії з практикою спрямовано на формування умінь практичного застосування кожного теоретичного поняття парадигми ООП. Цей принцип має провідне значення для формування у студентів здатності до початку професійної діяльності на підприємствах ІТ-галузі.

Модель складається з концептуально-цільового, змістово-діяльнісного та критеріально-результативного блоків.

Концептуально-цільовий блок відображує концептуальні основи і цільове спрямування модельованого процесу. Він містить мету, завдання, компоненти професійної компетентності, методологічні підходи і принципи професійної підготовки. Змістово-діяльнісний блок відображує зміст форми, методи і засоби професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів з об'єктно-орієнтованого програмування. Критеріально-результативний блок відображує результат, який має бути отримано у процесі впровадження розроблених організаційно-методичних умов. Блок об'єднує критерії, показники і рівні сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування та очікуваний результат.

Для забезпечення можливості коригування моделі у випадку змін між її блоками встановлено взаємозв'язки. Факторами зовнішнього впливу на модель визначено вимоги ринку праці, вимоги освітніх програм і потреби суспільства. Найбільший вплив на формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення ООП мають вимоги освітніх програм спеціальностей. Вимоги ринку праці та потреби суспільства є менш формалізованими, але їх також необхідно враховувати, оскільки саме вони визначають ступінь затребуваності фахівців, а отже і можливості працевлаштування, побудови кар'єри, професійної самореалізації. Розроблену структурно-функціональну модель формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування представлено на рис. 1.

Висновки. У процесі дослідження, спрямованого на подолання окремих проблем професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти, нами було проведено педагогічне моделювання. Воно мало на меті отримати образ досліджуваного явища для його попереднього аналізу, а також дієвий інструмент для подальшого вдосконалення організаційно-методичних умов формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування та розповсюдження отриманих напрацювань. Представлена редакція моделі потребує подальшого розвитку з урахуванням поточного стану закладів вищої освіти, спричиненого війною, зокрема для вирішення завдань, що постають перед переміщеними університетами, які вимушені працювати в умовах жорстких обмежень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вступне слово до Проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. *TUNING Educational Structures in Europe*. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
3. Дудник І.М. Вступ до загальної теорії систем. 2010. 129 с. URL: http://www.dut.edu.ua/ua/uploads/l_1142_42884991.pdf.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
5. Климчук В.О., Горбунова В.В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.
6. Конюхов С.Л. Організаційно-методичні умови формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування. *Фізико-математична освіта*. 2019. № 4(22). С. 68-74. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2019-022-4-011>.
7. Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти: роб. навч. прог. для спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») / Розробн. Сисоєва С.О. Київ: Київський університет імені Б. Гринченка, 2014. 56 с.
8. Онищенко В.Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія. Львів : Норма, 2014. 356 с.
9. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
10. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
11. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
12. Asano Y., Kagawa K. Development of a Web-based Support System for Object Oriented Programming Exercises with Graphics Programming. *2019 18th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*. 2019. <https://doi.org/10.1109/ithet46829.2019.8937351>.
13. Fetaji M., Fetaji B., Ebibi M. Analyses of possibilities of Flipped Classroom in Teaching Computer Science Courses. *2019 42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*. 2019. <https://doi.org/10.23919/mipro.2019.8757126>.
14. Kučak D., Bele D., Pašić Đ. Climbing up the Leaderboard: An Empirical Study of Improving Student Outcome by Applying Gamification Principles to an Object-Oriented Programming Course on a University Level. *2021 44th International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)*. 2021. Pp. 527-531. <https://doi.org/10.23919/MIPRO52101.2021.9596709>.

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики. Розглянуто сутність поняття «методична компетентність», під якою розуміємо цілісну систему знань, умінь і навичок, що дозволяють вчителю за допомогою методичних засобів вирішувати практичні освітні завдання, ефективно реалізовувати навчально-виховний процес, психологічно орієнтуватися на роботу в навчальному закладі, бути готовим до самоосвіти, самовдосконалення та адаптації в нових для нього умов. Уточнено шляхи, умови підвищення ефективності її формування та оцінки в педагогічному вузі. Висвітлюються системний і комплексний підходи до формування методичної компетентності, що інтегрує найважливіші професійно значущі якості вчителя, визначаються ознаки середовища, яке сприяє найбільш ефективному її формуванню.

При проектуванні процесу формування та при оцінці методичної компетентності враховуємо наявність мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та оцінюючого компонентів. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури описується компонентний склад методичної компетентності вчителя, який, надалі, використовуємо у визначенні показників її сформованості. Враховуючи такий компонентний склад, можна, на нашу думку, виділити три основні критерії формування методичної компетентності: позитивне ціннісно-мотиваційне ставлення до навчання; професійні знання; професійні вміння, а також відповідні їм показники і види навчальної діяльності у ВНЗ, найбільш сприятливі для оцінки цих показників. Виділяємо вимоги до системи оцінювання та само оцінювання результатів щодо формування та розвитку методичної компетентності, що забезпечують її ефективність.

У практичній діяльності з формування методичної компетентності майбутніх учителів математики в умовах педагогічного вузу ми, дотримуючись державної програми підготовки цих фахівців, виділили декілька технологічних етапів, доступних для моніторингу рівня сформованості компетентності та використання його результатів для управління процесом її формування.

Ключові слова: методична компетентність, інтегративна особистісно-професійна характеристика, освітнє середовище, компонентний склад, показники, критерії.

The article is devoted to one of the urgent problems of forming the methodological competence of the future teacher of mathematics. The essence of the concept of "methodological competence" is considered, by which we mean a complete system of knowledge, abilities and skills that allow a teacher to solve practical educational tasks with the help of methodical tools, to effectively implement the educational process, to psychologically orientate oneself to work in an educational institution, to be ready for self-education, self-improvement and adaptation in new conditions for him. The ways and conditions of increasing the effectiveness of its formation and assessment in the pedagogical university have been clarified. A systematic and complex approach to the formation of methodical competence, which integrates the most important professionally significant qualities of the teacher, is highlighted, the signs of the environment that contribute to its most effective formation are determined.

When designing the formation process and evaluating methodical competence, we take into account the presence of motivational, cognitive, activity and evaluation components. Based on the analysis of the psychological and pedagogical literature, the component composition of the teacher's methodical competence is described, which, in the future, we use to determine the indicators of its formation. Taking into account such a component composition, it is possible, in our opinion, to single out three main criteria for the formation of methodical competence: a positive value-motivational attitude to learning; professional knowledge; professional skills, as well as their corresponding indicators and types of educational activities in higher education institutions, are the most favorable for evaluating these indicators. We highlight the requirements for the evaluation system and the evaluation of the results itself regarding the formation and development of methodical competence, which ensure its effectiveness.

In the practical activity of forming the methodological competence of future mathematics teachers in the conditions of a pedagogical university, we, following the state training program for these specialists, have identified several technological stages available for monitoring the level of competence formation and using its results to manage the formation process.

Key words: methodological competence, integrative personal and professional characteristics, educational environment, component composition, indicators, criteria.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.39>

Коростіянець Т.П.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри математики і методики її навчання

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема формування методичної компетентності вчителя є актуальною в сучасних умовах вже тим, що дозволяє реалізувати компетентнісно-орієнтований підхід у його професійній освіті. Поширене в літературі ототожнення методичної компетентності з професійною (педагогічною) пояснюється

тим, що саме в методичній компетентності інтегруються, узагальнюються та оновлюються всі професійні психолого-педагогічні знання та вміння, тим, що системо утворюючим елементом є методичні знання. Включаючись у вирішення методичної задачі, предметні знання, знання педагогіки, психології та інших суміжних наук набувають мето-

дичної спрямованості, націленості на методичну задачу, яка вирішується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти методичної підготовки майбутнього вчителя математики в своїх дослідженнях вивчали: Семеніхіна О.В., Ордановська О.І., Панова С.О., Ковтанюк М.М., Самойленко О.М., Браславська Г.М. та багато інших.

Питання формування та удосконалення методичної компетентності майбутнього вчителя математики розглядали Акуленко А.І., Бубнова Т.П., Кузьмінський А.І., Матяш О.І., Мотаріна В.Г., Скворцова С.О., Тарасенкова Н.А. та інші.

У сучасних методичних працях автори обґрунтовують необхідність формування методичної компетентності вчителя, аналізують наукові підходи до визначення методичної компетентності та уточнюють зміст поняття «методична компетентність» вчителя, виділяють її складові. Проте думка дослідників щодо етапів, методів, діагностики методичної компетентності майбутніх учителів математики не є одноставною.

Мета статті – визначення ролі курсу «Методика навчання шкільного курсу математики» в процесі формування методичної компетентності майбутніх учителів математики, діагностики її сформованості.

Під методичною компетентністю розуміємо цілісну систему знань, умінь і навичок, що дозволяють вчителю за допомогою методичних засобів вирішувати практичні освітні завдання, ефективно реалізовувати навчально-виховний процес, психологічно орієнтуватися на роботу в навчальному закладі, бути готовим до самоосвіти, самовдосконалення та адаптації в нових для нього умов.

Водночас методична компетентність педагога є результатом психолого-педагогічної, методичної, предметної підготовки, особистісного науково-дослідного та професійного досвіду, інтегративна особистісно-професійна характеристика професійно значущих якостей, що виявляється в його педагогічній діяльності.

На нашу думку, системний і комплексний підхід до формування методичної компетентності, що інтегрує найважливіші професійно значущі якості вчителя, є найбільш ефективним у середовищі, де:

- існує цілісна модель професійної компетентності та критерії формування методичної компетентності;
- спостерігається спрямованість педагогічного процесу на творчий саморозвиток учнів;
- самостійна робота студентів забезпечується раціональними методами управління викладачем, у тому числі спеціально розробленими посібниками;
- максимально забезпечується участь студента в процесі оцінювання результатів його навчальної та професійної діяльності у ВНЗ.

Не претендуючи на повноту висвітлення всіх цих позицій, зупинимось на тих, які найбільше пов'язані з активізацією діяльності студентів.

Узагальнені навички вчителя з організації навчально-виховного процесу не розвиваються в процесі педагогічної діяльності спонтанно, тому конструктивний рівень методичної компетентності, що дозволяє вивести учнів на максимально можливий для них рівень навчальних результатів, досягається систематичним і цілеспрямованим формуванням кожного з його компонентів.

При проектуванні процесу формування та при оцінці методичної компетентності слід враховувати наявність мотиваційного, когнитивного, діяльнісного та оцінюючого компонентів.

Особистісна складова співвідноситься з вміннями, пов'язаними з психологічною стороною особистості педагога.

Діяльнісна складова включає накопичені професійні знання та вміння, вміння їх оновлювати та використовувати в потрібний момент при виконанні своїх професійних функцій. Водночас передбачає оволодіння вчителями дослідницькими та творчими навичками.

Когнітивний компонент базується на вміннях, які складають теоретичну підготовку вчителя: аналітико-синтетичні (вміння аналізувати програмно-методичні документи, визначати методичні проблеми та визначати шляхи їх вирішення, вміння класифікувати, систематизувати методичні знання); прогностичні (здатність прогнозувати ефективність обраних засобів, форм, методів і прийомів, вміння застосовувати методичні знання, уміння, навички в нових умовах); конструктивно-проектні (вміння структурувати і будувати процес навчання, відбирати зміст і вибирати форми занять, підбирати методики, методи і прийоми; вміння планувати методичну діяльність).

Найважливішими педагогічними умовами розвитку методичної компетентності викладача в процесі його навчання у ВНЗ є:

- розвиток ціннісного ставлення до педагогічної діяльності на основі інтеграції його особистісної позиції вчителя та наявних у нього загальнокультурних, психолого-педагогічних, предметних, методологічних і методичних знань; актуалізація його індивідуального досвіду;
- здійснення диференційованого цілісного методичного забезпечення навчальної діяльності студента, що має аналітичний характер, а його результати – діагностичну спрямованість, і передбачає розвиток педагогічних умінь і навичок, необхідних для самостійного здійснення педагогічної діяльності (самоорганізації, саморегуляції);
- рефлексія педагогічних дій на різних етапах діяльності (самоаналіз, самооцінка).

Враховуючи неоднозначність, інтегративність та комплексність поняття методичної компетент-

ності вчителя, її вичерпне та універсальне структурування мало можливо. При цьому можна імовірно описати компонентний склад методичної компетентності вчителя, який, надалі, використовувати у визначенні показників її сформованості. Це:

- знання та вміння з теорії, технології та методики викладання предмета;
- знання методів, форм і засобів навчання;
- володіння методичною термінологією;
- методичні вміння: аналіз, виконання педагогічної діяльності, планування;
- дидактичні та творчі здібності, вміння застосовувати наявні знання на практиці;
- культура мовлення та культура спілкування;
- досвід вирішення навчально-методичних проблем;
- досвід професійної діяльності;
- критичне методичне мислення.

Враховуючи такий компонентний склад, можна, на нашу думку, виділити три основні критерії формування методичної компетентності: позитивне ціннісно-мотиваційне ставлення до навчання; професійні знання; професійні вміння, а також відповідні їм показники і види навчальної діяльності у ВНЗ, найбільш сприятливі для оцінки цих показників (наприклад, майбутнього вчителя математики).

Критерії сформованості методичної компетентності майбутнього вчителя математики

Показники методичної компетентності (у дужках вказані види навчальної діяльності, кращі для проведення оцінювання):

1) Володіння знаннями теоретичних основ методики навчання математики, методики формування математичних уявлень, умінь (практичні заняття, лабораторні роботи з методики навчання математики (МНМ); іспит з МНМ; перевірка досягнень; державний іспит; захист випускної кваліфікаційної роботи).

2) Уміння застосовувати в навчальному процесі знання теоретичних основ методики навчання математики, методики формування математичних уявлень, умінь, навичок, вивчення теорем. (професійна діяльність на заняттях МНМ; педагогічна практика; портфоліо).

3) Здатність ефективно навчати та виховувати учнів з урахуванням специфіки предмета, що викладається (професійна діяльність на заняттях МНМ; викладацька практика).

4) Уміння раціонально використовувати різноманітні прийоми, методи та засоби навчання, модернізувати розробки уроків (заняття по МНМ; викладацька практика).

5) Готовність забезпечити рівень підготовки студентів, що відповідає вимогам ОПП (заняття по МНМ; викладацька практика).

6) Уміння організувати контроль результатів навчання, самостійної роботи та позакласної роботи учнів (виконання індивідуальних завдань з МНМ; викладацька практика).

7) Уміння проводити з учнями індивідуальну роботу корекційного або розвивального характеру (педагогічна практика).

8) Уміння застосовувати сучасні освітні технології у навчальному процесі (заняття по МНМ; педагогічна практика).

Система оцінювання та само оцінювання результатів щодо формування та розвитку методичної компетентності повинна відповідати вимогам, що забезпечують її ефективність. До них належать:

а) регулярність – діяльність студента контролюється від початку курсу МНМ і до захисту дипломного проекту (роботи) і оцінюється регулярно і циклічно, кожному циклу відповідає певний рівень зростання методичної грамотності;

б) всебічність і комплексність – оцінюється цілісна структура методичної компетентності, яка включає всі основні компоненти професійної діяльності: знання предмета навчання, методики навчання, планування та управління навчальним процесом;

в) прозорість та партнерство учасників – учень не лише є об'єктом оцінювання, а максимально залучений до процесу оцінювання. Це досягається як за рахунок доступності, відкритості матеріалів оцінювання, так і шляхом регулярного самооцінювання; метод оцінювання має не стільки контрольний характер, скільки розвиваючий професійну майстерність; порівняння результатів самооцінювання студента з результатами зовнішнього оцінювання сприяє формуванню у нього адекватного підходу до своєї діяльності.

Процес формування методичної компетентності у студентів педагогічних вузів починається з першого року навчання, а її зміст становлять предметні знання, уміння та навички. Різні стилі та особливості роботи викладачів університету, їх методичні прийоми, що використовувались на заняттях, також впливають на формування методичної компетентності.

У практичній діяльності з формування методичної компетентності майбутніх учителів математики в умовах педагогічного вузу ми, дотримуючись державної програми підготовки цих фахівців, виділили декілька технологічних етапів, доступних для моніторингу рівня сформованості компетентності та використання його результатів для управління процесом формування.

Перший етап – курс лекцій з дисципліни «Методика навчання шкільного курсу математики» – 5 семестр. У цьому навчальному курсі однією з основних задач є забезпечення його спрямованості на розуміння змісту методичної компетентності, створення та використання послідовності вправ, спрямованих на формування вміння самоаналізу, точної самооцінки. Крім іспиту, який є офіційною формою звітності, напередодні критеріїв (та показників) сформованості методичної компетент-

ності проводиться оцінка досягнень кожного студента, а також їх самооцінка (за шкалою). Однією з головних цілей цього заходу було прагнення до зближення обох оцінок як найефективнішої умови досягнення якості. Характерним моментом є те, що зовнішнє оцінювання та самооцінювання проводяться паралельно, при цьому студент зацікавлений у тому, щоб «вгадати» оцінки викладача: близькість оцінок «йде» студенту в плюс як додатковий показник його методичної компетентності.

Другий етап – 6 семестр. Студенти продовжують вивчати теорію, відпрацьовують практичні навички та вміння на лабораторних та практичних заняттях, складають портфоліо результатів особистої діяльності, готуються до навчальної практики. Основною складовою цього процесу є підготовка та проведення фрагментів занять з подальшим аналізом та обговоренням у групі. Перед студентом стоять такі завдання: самостійно спланувати урок і реалізувати його через свої плани; організувати пізнавальну діяльність учнів; показати вміння використовувати різні методи і прийоми навчання; виявити вміння працювати з навчальною програмою, спеціальною та методичною літературою; вміти користуватися сучасними технічними засобами. Форма звітності за семестр – екзамен, як самооцінка – аналіз змісту портфоліо.

Третій етап – 7 семестр – продовження вивчення теорії, відпрацювання практичних навичок та вмінь на лабораторних та практичних заняттях; перша педагогічна практика (7-9 класи). Крім традиційних заходів щодо виконання програми педагогічної практики, студенти проходять дворазове тестування (спеціальний тест) з метою оцінки рівня сформованості методичної компетентності до та після педагогічної практики. З метою забезпечення точності результатів тестування можливе застосування G-критерію знаків, який «сигналізує» про наявність (або відсутність) точних змін (зсувів) параметрів, що характеризують рівні методичної компетентності.

Крім того, у перші дні після практики студенти проводять аналіз своєї діяльності за анкетною практиканта. Метою аналізу є виявлення сильних і слабких сторін діяльності та особистості кожного студента під час практики, пошук (формулювання) можливостей підвищення якості підготовки студентів до наступної практики, виявлення загроз, перешкод на шляху успішної навчально-виховної діяльності.

В якості щоденників практиканта студенти вказали обставини як об'єктивні, так і суб'єктивні, що мають особистісний характер.

Наприклад, сильними сторонами практиканта були:

- наявність необхідних знань з математики та методики її навчання;
- наявність певного досвіду роботи з учнями;

- володіння такими якостями, як цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, відповідальність, чесність, справедливість, комунікабельність, терплячість.

Як слабкі сторони:

- відсутність необхідного досвіду роботи з учнями;

- прояв розгубленості у складних ситуаціях;

- погана комунікабельність, комплекс зовнішності, хвилювання перед аудиторією, труднощі з підтриманням дисципліни на уроці, м'якість характеру;

- відсутність умінь залучати учнів до активної навчальної діяльності, зацікавлювати слабких учнів.

Як можливості:

- високий виховний потенціал студентів, потужний педагогічний колектив у школі, компетентність керівника практики від університету;

- збільшення кількості пробних уроків, можливість проведення подвійних уроків;

- наявність можливостей вивчення особливостей поведінки вчителя на уроці, формування культури мовлення;

- приділяти більше уваги складанню конспектів, роботі з мультимедійними засобами, алгоритмами підготовки позакласних заходів.

Як погрози:

- слабкий клас (успішність);

- відсутність у школі (класі) необхідних підручників та технічних засобів навчання;

- відсутність поваги учнів до старших та вчителів;

- невдале проведення перших пробних уроків, можливість негативної реакції учнів, однокурсників.

Зміст аналізу дозволяє викладачу зробити висновки про продуманість ставлення студентів до цього завдання. Зміст портфоліо та аналізу є, по суті, документами самооцінювання, метою яких, крім того, розвивати в студента свідоме, критичне ставлення до своїх професійних можливостей, зрозуміти для себе, що робить найкраще, що гірше, а що ще не вміє робити. Зокрема, лист самооцінки (рівня його компетентності) дає можливість студенту детально проаналізувати те, що він знає і вміє у своїй професії.

Наприклад, у наших експериментальних дослідженнях студенти розділу «Я знаю» виділили пріоритетними такі позиції:

- загально дидактичні вимоги до організації процесу навчання;

- типові помилки та помилки з предмета, який викладаю;

- що мої учні вивчали з інших предметів.

А в розділі «Я можу»:

- контролювати ефективність застосованих методик навчання;

– стимулювати активну пізнавальну діяльність учнів;

– формувати в учнів уміння вчитися.

Інша мета таких форм (документів) як портфоліо, так і анкети-аналізу – упорядкувати та оптимізувати оцінку професійної діяльності майбутнього вчителя і водночас переконатися, що вчитель-початківець відповідає основним професійним вимогам.

Четвертий етап – 8 семестр. Студенти продовжують вивчати МНМ, формують портфоліо. Наприкінці семестру проводяться три контрольні заходи – захист портфоліо, оцінка викладачем рівня методичної компетентності студентів та самооцінка майбутніх учителів. Як і на першому етапі, результати піддаються статистичній обробці для підтвердження їх точності. Ступінь збіжності зовнішнього оцінювання та самооцінювання порівняно з аналогічними результатами, отриманими на першому етапі, характеризує якість сформованості методичної компетентності.

Висновки. У результаті діагностики рівня сформованості методичної компетентності (за 4 етапами) складається підсумкова бально-рейтингова таблиця (по кожному студенту), яка є наочною ілюстрацією як навчальних досягнень студента – майбутнього вчителя, так і професійних досягнень учн викладача університету.

До переваг описаної технології формування методичної компетентності майбутніх учителів, яка інтегрує їх найважливіші професійно значущі якості, на нашу думку, слід віднести її спрямованість на розвиток конструктивної самостійної роботи студентів, що підкріплюється на основі самооцінки, самоаналізу особистої діяльності впевненістю у власних силах та можливостях, адекватності свого становища в суспільстві (соціумі). Крім того, аналіз результатів дозволяє уточнити власні критерії підготовки студентів до майбутньої професії, внести відповідні зміни в її зміст.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кузьминський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. Черкаси: Вид. Від. ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2009. 320 с.
2. Скворцова С. О. Теоретична та практична готовність як складові методичної компетентності вчителя математики. Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : збірник наукових праць. Випуск VIII; в 3-х томах. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2010. Т. 1 : Теорія та методика навчання математики. С. 119–124.
3. Солодовникова, Е.Н. Проблемы формирования готовности будущего учителя математики к профессиональной деятельности в условиях инновационной образовательной среды. Вест. Помор. ун-та. Гуманитар. и соц. науки. 2010. № 10. С. 234–236.

ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ У ПРАКТИКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

STAGES OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN THE PRACTICE OF UNIVERSITY EDUCATION

У статті розглянуто проблему впровадження розроблених педагогічних умов формування цифрової компетентності майбутніх правоохоронців в процесі фахової підготовки. Виділено етапи імплементації педагогічних умов: мотиваційний, технологічний та оцінно-рефлексивний. Виокремлено мету кожного із етапів, орієнтовні терміни, перелік навчальних дисциплін, у межах яких відбувається впровадження педагогічних умов. Наголошено, що розподіл етапів є орієнтовним (відповідно до навчальних семестрів курсантів) і може набувати хронологічних змін в залежності від формату навчання (очне, дистанційне, змішане, що було пов'язано з соціальними обмеженнями, викликаними пандемією та воєнним станом). З метою зацікавлення курсантів до використання цифрових інструментів і сервісів в професійній діяльності виділено приклади позааудиторного навчання (зустрічі з фахівцями з правоохоронної діяльності, зокрема, Національної поліції України), на яких курсантів знайомлять зі складними спеціалізованими задачами та практичними проблемами правоохоронної діяльності, що потребують достатнього рівня сформованості цифрової компетентності. Наведено механізми організації та діяльності наукових гуртків курсантів, слухачів і студентів ЗВО. Представлено орієнтовний перелік напрямків роботи наукових гуртків, що пов'язані з проблемою цифровізації сьогодення. Для обґрунтування часових меж впровадження педагогічних умов у практику університетської підготовки майбутніх правоохоронців проаналізовано зміст «Типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня (для 11 класів)», Стандарти вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (галузь знань 08 «Право», спеціальність 081 «Право», галузь знань 26 «Цивільна безпека», спеціальність 262 «Правоохоронна діяльність»), а також результати опитування науково-педагогічних працівників. Розроблено матрицю відповідності педагогічних умов і компонентів цифрової компетентності.

Для забезпечення самооцінки рівня сформованості цифрової компетентності майбутніх правоохоронців розроблено чек-лист, що базується на «CEDEFOP. Digital competences – Self-assessment grid».

Ключові слова: цифрова компетентність, формування, педагогічні умови, майбутні правоохоронці, цифрові технології, професійна підготовка.

The article considers the problem of implementing the developed pedagogical conditions for the formation of future law enforcement officers' digital competence in the process of professional training. The stages of pedagogical conditions implementation are distinguished: motivational, technological and evaluative-reflective. The purpose of each of the stages, the indicative terms, and the list of academic disciplines within which the implementation of pedagogical conditions takes place are distinguished. It is emphasized that the distribution of stages is indicative (according to the academic semesters of the cadets) and can take on chronological changes depending on the training format (face-to-face, distance, mixed, which was associated with social restrictions caused by the pandemic and martial law). In order to interest cadets in the use of digital tools and services in professional activities, examples of extracurricular training (meetings with law enforcement specialists, in particular, the National Police of Ukraine) are highlighted. On which cadets are introduced to complex specialized tasks and practical problems of law enforcement that require a sufficient level of digital competence. The mechanisms of organization and activity of scientific groups of cadets, trainees and students of HEI are presented. An indicative list of scientific bands areas of work related to the problem of digitalization of today is presented. To justify the time limits of the introduction of pedagogical conditions in the practice of future law enforcement officers' university training, the content of the "Model educational program of general secondary education institutions of the III degree (for 11 grades)", the Standards of higher education of Ukraine for the first (bachelor) level of higher education (field of knowledge 08 "Law", specialty 081 "Law", the field of knowledge 26 "Civil security", specialty 262 "Law enforcement"), as well as the results of a survey of scientific and pedagogical workers were analyzed. A matrix of compliance with pedagogical conditions and components of digital competence has been developed.

To ensure self-assessment of the level of digital competence of future law enforcement officers, a checklist based on «CEDEFOP. Digital competencies – Self-assessment grid» has been developed.

Key words: digital competence, formation, pedagogical conditions, future law enforcement officers, digital technologies, professional training.

УДК 378.4.091.011.33:34-051]:

[005.336.2:004]

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.40>

Коченко І.П.,

аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Полтава

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Цифрова компетентність майбутніх правоохоронців виступає необхідною умовою їхнього професійного становлення в умовах цифрової трансформації суспільства як трансформації соці-

ально-економічних підсистем суспільства, що передбачає глибинне проникнення у всі сфери суспільного життя, цифрових (комп'ютерно орієнтованих, електронних) засобів і технологій діяльності, всеосяжне застосування мобільно орієнтованих

середовищ діяльності інтернет-користувачів, що використовують адаптивні інформаційно-комунікаційні мережі, побудовані на базі інформаційних технологій хмарних обчислень (за В. Биковим [1]).

У нашій попередній роботі [2] ми обґрунтували та теоретично розробили педагогічні умови формування цифрової компетентності майбутніх правоохоронців: формування мотивації до застосування цифрових технологій у професійній діяльності та розуміння вагомості цифрової компетентності для кар'єрного зростання правоохоронців; збагачення змісту навчальних дисциплін інформацією, спрямованою на опанування майбутніми правоохоронцями системи знань про сутність цифрових технологій, набуття ними вмій і навичок щодо її практичного використання; створення сприятливого цифрового освітнього середовища для формування цифрової компетентності майбутніх правоохоронців. Упровадження розроблених педагогічних умов в процес фахової підготовки правоохоронців вимагає детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Успішні приклади формування цифрової компетентності є для нас певним підґрунтям щодо реалізації дослідницької роботи: учителів, майбутніх педагогів (Н. Гуцина, О. Мирошніченко); фахівців комп'ютерних технологій (О. Трифонова); співробітників організаційно-навчальних підрозділів в університеті (А. Карпенко). Крім того, заслуговують на схвалення дослідження, які розкривають різні аспекти компетентнісного розвитку майбутніх правоохоронців: професійних навичок (В. Монастирський); естетичного смаку (Ю. Орел-Халік); правової культури, загальнокультурної компетентності (В. Ільїна, А. Краснощок); підготовки до професійної адаптації (О. Царьов), мовної підготовки (О. Мамонова); умінь розв'язувати конфлікти (О. Климентьєва).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим, недостатньо дослідженою залишається проблема виявлення педагогічних механізмів та інструментарію формування цифрової компетентності майбутніх правоохоронців.

Мета статті. Мета статті – розкрити етапи впровадження педагогічних умов формування цифрової компетентності майбутніх правоохоронців у практику університетської освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Імплементация педагогічних умов здійснюється за трьома етапами: мотиваційним, технологічним та оцінно-рефлексивним.

Метою першого етапу є формування у курсантів усвідомлення значущості цифрової компетентності, інтересу до використання цифрових технологій в правоохоронній діяльності (I семестр). Реалізація мети забезпечується в межах навчальних дисциплін: «Іноземна мова професійного

спрямування», «Міжнародна безпека та євроатлантична інтеграція України», наукового гуртка курсантів, слухачів і студентів. У межах етапу забезпечується підвищення мотивації майбутніх правоохоронців до використання цифрових технологій, готовності до засвоєння нових знань, усвідомлення ціннісного ставлення до інформаційного простору як професійного інструменту. Курсанти націлюються на відчуття усвідомленої потреби використання цифрових інструментів і сервісів у майбутній професійній діяльності та в навчанні. З метою зацікавлення курсантів до використання цифрових інструментів і сервісів в професійній діяльності в межах позааудиторного навчання проводяться зустрічі з фахівцями з правоохоронної діяльності, зокрема, Національної поліції України. На таких зустрічах курсантів знайомлять зі складними спеціалізованими задачами та практичними проблемами правоохоронної діяльності, що потребують достатнього рівня сформованості цифрової компетентності. Вагомий наголос ставиться на ситуаціях комплексності та невизначеності умов.

Крім того, відбуваються презентації діяльності наукових гуртків курсантів, слухачів і студентів ЗВО, що здійснюють свою роботу відповідно до чинних положень, наприклад, «Положення про наукові гуртки курсантів, слухачів і студентів Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка» [3]. Керівники гуртків готують презентації для першокурсників, у межах яких знайомлять з метою, основними напрямками, графіком роботи гуртків, можливостями апробації результатів у межах конкурсів, конференцій, виставок, олімпіад, дискусій та ін.

Представимо орієнтовний перелік напрямків роботи наукових гуртків, що пов'язані з метою нашого дослідження: законодавство України, що регламентує діяльність цифровізації суспільства; принципи взаємодії з населенням на засадах партнерства в цифрову епоху; порядок та підстави застосування спеціальної техніки, спеціальних, оперативних та оперативно-технічних засобів, інформаційно-пошукових систем та баз даних; використання цифрових технологій для здійснення оперативно-розшукової діяльності; кіберзахист державних інформаційних ресурсів та інформації.

У результаті інтерактивного голосування курсанти обирають наукові гуртки, у яких вони бажають взяти участь. Здійснюється формування складу гуртків, відбувається домовленість щодо першого організаційного засідання наукового гуртка.

Мета другого етапу (II – III семестри) – формування системи знань, умінь і навичок, що сприяють використанню цифрових технологій в правоохоронній діяльності. Дослідницька робота з майбутніми правоохоронцями реалізується у процесі вивчення навчальних дисциплін: «Юридичне документознавство», «Іноземна мова професійного

спрямування», «Інформаційні технології», «Теорія держави та права», «Академічна доброчесність», «Інформаційне право», наукового гуртка курсантів, слухачів і студентів. Діяльність викладачів спрямована на формуванні у студентів сукупності знань про отримання та обробку цифрової інформації, структурування, кодування та її вимірювання, способи освоєння програмного забезпечення, знання міжпредметних зв'язків і можливостей професійного самовдосконалення цифрових технологій. Особливий уклін робиться на набутті практичних навичок роботи з інтернет у професійних цілях, застосування алгоритмів обробки інформації, оволодіння методами комунікації для вирішення професійних завдань. Здійснюється ознайомча практика курсантів, завданням якої є ознайомлення з діяльністю правоохоронних органів (для курсантів – Національної поліції), органів державного управління та місцевого самоврядування, підприємств усіх форм власності, установ та організацій за фахом. Зазвичай ознайомча практика може проводитися у формі екскурсій до закладів чи установ за фаховою спеціалізацією або суміжної галузі, якщо це обґрунтовано програмою ознайомчої практики. Метою екскурсій є ознайомлення здобувачів вищої освіти з історією установи, організації, закладу, його структурою й основними типами діяльності. Результатом ознайомчої практики є усвідомлення здобувачів вищої освіти майбутньої сфери діяльності, змісту вищої освіти та фахової підготовки [4].

Метою третього етапу (IV семестр) є аналіз рівня сформованості цифрової компетентності майбутніх правоохоронців. Продовжується вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування», додається дисципліна за вибором «Цифрові технології в правоохоронній діяльності».

Здійснюється навчання у межах наукового гуртка курсантів, слухачів і студентів. У межах етапу освітній здійснюється оцінку рівня володіння цифровими технологіями, усвідомлення себе частиною глобального цифрового середовища. Реалізація форм і методів навчання спрямована на оцінку розвитку креативності студентів, їхньої схильності до самоаналізу, самоконтролю, пізнання себе і усвідомлення своєї суб'єктності в процесі професійної діяльності в умовах цифрового середовища. Здійснюється навчальна практика здобувачів освіти, що має на меті узагальнення та систематизацію набутих теоретичних знань, вироблення вміння та навичок застосування їх на практиці [4].

Розподіл етапів є орієнтовним (відповідно до навчальних семестрів курсантів) і може набувати хронологічних змін в залежності від формату навчання (очне, дистанційне, змішане, що було пов'язано з соціальними обмеженнями, викликаними пандемією та воєнним станом).

Головне питання, яке потрібно було пояснити – вибір часових меж упровадження педагогічних умов у практику університетської підготовки майбутніх правоохоронців. Підґрунтям для цього стали наступні фактори:

- У «Типовій освітній програмі закладів загальної середньої освіти III ступеня (для 11 класів)» [5] виділено вміння: структурувати дані; діяти за алгоритмом та складати алгоритми; визначати достатність даних для розв'язання задачі; використовувати різні знакові системи; знаходити інформацію та оцінювати її достовірність; доводити істинність тверджень. Відповідно до програми [5], випускники ЗЗСО мають критично осмислювати інформацію та джерела її отримання, усвідомлювати вагомість цифрових технологій для ефективного вирішення проблем і завдань. Це є підґрунтям для формування цифрової компетентності майбутніх правоохоронців, починаючи з I семестру навчання.

- Стандарти вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (галузь знань 08 «Право», спеціальність 081 «Право» [6], галузь знань 26 «Цивільна безпека», спеціальність 262 «Правоохоронна діяльність» [7]), що визначають вагомість цифрової компетентності як результату сформованості загальних, спеціальних компетентностей, а також програмних результатів навчання. Розуміння цифрової компетентності як складника професійної компетентності майбутніх правоохоронців. Отже, для формування професійної компетентності потрібно попередньо мати достатній рівень сформованості цифрової компетентності.

- Результати опитування науково-педагогічних працівників, відповідно до якого в ОПП спеціальностей 081 «Право» [6], «Правоохоронна діяльність» [7] наявні навчальні дисципліни, на базі яких можливо упровадження авторських педагогічних умов.

Зазначимо, що впровадження педагогічних умов ми розглядаємо в контексті їхнього впливу на формування відповідних компонентів цифрової компетентності майбутніх правоохоронців (рис. 1).

Педагогічні умови	Компоненти цифрової компетентності			
	Гносеологічний	Мотиваційно-ціннісний	Діяльнісно-технологічний	Результативно-рефлексійний
ПУ1		+		+
ПУ2	+	+	+	
ПУ3	+	+	+	+

Рис. 1. Матриця відповідності педагогічних умов і компонентів цифрової компетентності

Отже, ми вважаємо, що імплементація трьох педагогічних умов сприяє формуванню відповідних компонентів цифрової компетентності. Водночас зазначимо, що представлена матриця є орієнтовною, адже вплив усіх трьох педагогічних умов ми розглядаємо в комплексі та взаємозв'язку. На сто-

рінках дисертації ми не будемо доводити, що лише певна педагогічна умова сприяє формуванню певного компонента цифрової компетентності.

Для забезпечення самооцінки рівня сформованості цифрової компетентності майбутніх правоохоронців розроблено чек-лист, що базується на «CEDEFOP. Digital competences – Self-assessment grid» [8]: використання розширених стратегії пошуку в інтернеті; оцінювання достовірності даних і інформації в інтернеті; зберігання інформації, знайденої в інтернеті, у різних форматах, у т. ч. за допомогою хмарних сервісів; активне та усвідомлене використання різних засобів комунікації та інструментів співпраці (електронна пошта, чат, блоги, месенджери, соціальні мережі, електронні таблиці, календарі, системи управління проєктами тощо).

Для реалізації чек-листа можливо використання таких цифрових інструментів і сервісів щодо залучення та проведення опитувань (Kahoot!, Socrative, Plickers, Quizizz, Quizalize, Mentimeter).

Висновки. Представлено імплементацію педагогічних умов формування цифрової компетентності майбутніх правоохоронців відповідно до трьох етапів: мотиваційного, технологічного та оцінно-рефлексивного. Метою першого етапу є формування у курсантів усвідомлення значущості цифрової компетентності, інтересу до використання цифрових технологій в правоохоронній діяльності (I семестр). Мета другого етапу (II – III семестри) – формування системи знань, умінь і навичок, що сприяють використанню цифрових технологій в правоохоронній діяльності. Метою третього етапу (IV семестр) є аналіз рівня сформованості цифрової компетентності майбутніх правоохоронців. Наступним кроком дослідження є з'ясування ефективності авторських педагогічних умов.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bykov V., Pinchuk O. Digital competence as a necessary condition for digital transformation of educational and scientific activities. *Digital education at environmental universities*. 2021. No. 9. URL: https://lib.iitta.gov.ua/725983/1/zbirnik_deeu_2021_0.pdf.
2. Коченко І. П. Педагогічні умови формування цифрової компетентності майбутніх правоохоронців у процесі фахової підготовки. *SWorldJournal*. 2022. Issue No14. Part 1. 78–86.
3. Положення про наукові гуртки курсантів, слухачів і студентів Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка. URL: <https://lduvs.edu.ua/naukova-diyalnist/>.
4. Положення про практичну підготовку в Луганському державному університеті внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка. URL: <https://lduvs.edu.ua/normativni-polozhennya/>.
5. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня (для 11 класів). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv>.
6. Стандарт вищої освіти за спеціальності 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/081-pravo-bakalavr-1.pdf>.
7. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 26 «Цивільна безпека», спеціальність 262 «Правоохоронна діяльність» URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2022/Standarty.Vyshchoyi.Osvity/Zatverdzeni.Standarty/01/31/262-Pravookhor.diyalnbak.31.01.22.pdf>.
8. CEDEFOP. Digital competences – Self-assessment grid. 2013. URL: <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/dc-en.pdf>.

ДИСТАНЦІЙНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА НАВЧАННЯ СУЧАСНОГО ВИЩОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

DISTANCE WORK AS A COMPONENT OF EDUCATION IN A MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN WARTIME CONDITIONS

Сьогодні вноситься свої корективи у наше життя. Освіта зазнала сильних змін в умовах воєнного стану. Усі ми вчимося жити в цих нових реаліях: хтось – продовжувати здобувати освіту, а хтось – працювати.

Керівництво сучасного вищого освітнього закладу в умовах Російської збройної агресії проти України потребує чітких, швидких та вчасних рішень, доступних роз'яснень, розробки нових нормативно-правових і законодавчих актів та внесення змін в наявні. Не менш важлива чесна, вчасна й зрозуміла комунікація з учасниками освітнього процесу, виокремлення проблем та пропонування рішень для їх розв'язання.

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сьогодення – дистанційній роботі сучасного вищого освітнього закладу в умовах воєнного часу. Зокрема, розкривається сутність таких понять як дистанційне навчання, синхронний режим, асинхронний, змішане навчання, призначення навчальної платформи – Moodle, яка є безпечною та інтегрованою системою для створення персоналізованого навчального середовища. Основна увага зосереджується на теоретичних питаннях дистанційної освіти, позитивним, і негативним сторонам під час дистанційного навчання; поєднання онлайн-навчання, традиційного та самостійного. Висвітлюються питання впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти. На основі аналізу обґрунтовуються переваги та недоліки синхронного та асинхронного режиму. Зазначається також, яка саме комбінація навчання онлайн-навчання, традиційного та обмежень конкретного закладу вищої освіти, учасників освітнього процесу; висвітлено сучасний стан використання дистанційних навчальних курсів платформи Moodle у процесі професійної підготовки студентів; подаються відповіді на питання: Що таке Moodle? Хто може користуватися Moodle? Чи складно навчитись користуватися Moodle самостійно? Як створити курс? Скільки часу займає розробка електронного курсу в Moodle? За допомогою яких модулів відбувається співпраця викладача зі студентами? Розглядаються окремі аспекти переходу до дистанційного навчання здобувачів вищої освіти традиційної форми у зв'язку з оголошенням воєнного стану.

Ключові слова: дистанційне навчання, синхронний режим, асинхронний режим, змі-

шане навчання, платформа Moodle, вища освіта, освітній процес.

The present makes adjustments to our lives. Education underwent strong changes in the conditions of martial law. All of us are learning to live in these new conditions: some – to continue getting an education, and some – to work.

The management of a modern higher educational institution under Russian armed aggression against Ukraine requires clear, quick and timely decisions, accessible explanations, the development of new regulatory and legislative acts and the introduction of changes to the existing ones. Equally important is honest, timely and clear communication with the participants of the educational process, identifying problems and proposing solutions to solve them.

The article is devoted to one of the urgent problems of today – remote work of a modern higher educational institution in wartime conditions. In particular, the essence of such concepts as distance learning, synchronous mode, asynchronous, mixed learning is revealed, assignment of the learning platform – Moodle, which is a secure and integrated system for creating a personalized learning environment. The main focus is on theoretical issues of distance education, positive and negative sides during distance learning; a combination of online, traditional and independent learning. Issues of implementation and use of information and communication technologies in institutions of higher education are highlighted. Based on the analysis, the advantages and disadvantages of synchronous and asynchronous mode are substantiated. It is also indicated which combination of training is best suited for the conditions, features and limitations of a specific institution of higher education, participants in the educational process; the current state of use of distance learning courses of the Moodle platform in the process of professional training of students is highlighted; answers to the questions: What is Moodle? Who can use Moodle? Is it difficult to learn how to use Moodle on your own? How to create a course? How long does it take to develop an e-course in Moodle? With the help of which modules does the teacher collaborate with students? Certain aspects of the transition to distance learning of traditional higher education applicants in connection with the declaration of martial law are considered.

Key words: distance learning, synchronous mode, asynchronous mode, mixed learning, the Moodle platform, higher education, educational process.

УДК 377.018.43(477) (045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.41>

Кулікова Т.В.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри філології
та гуманітарних дисциплін
Кременчуцького педагогічного коледжу
імені А.С. Макаренка

Дорошенко Т.М.,

асистент кафедри педагогіки
та психології дошкільної освіти
Кременчуцького педагогічного коледжу
імені А.С. Макаренка

Мацько В.В.,

асистент кафедри педагогіки
та психології дошкільної освіти
Кременчуцького педагогічного коледжу
імені А.С. Макаренка

Шалія І.В.,

викладач-методист кафедри теорії
і методики фізичного виховання
Кременчуцького педагогічного коледжу
імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді. У всіх освітніх закладах України вже четвертий рік поспіль відбувається навчання у форматі дистанційного або змішаного навчання. Спочатку для країни стало випробування, яке спричинило захворювання на COVID-19, а з 24 лютого 2022 року було запроваджено Воєнний стан в Україні – повномасштабне вторгнення Росії.

Із початком воєнних дій, освіта зіткнулася з величезними викликами та проблемами: переміщення великої кількості громадян до контрольованої території та за кордон, тимчасова окупація територій, загибель людей, руйнування закладів освіти, освітній геноцид, порушення прав учасників освітнього процесу та багато інших. Частина цих проблем вирішена, частина залишається невирішеними з певних причин.

Кожен освітянин України стикнувся із запитанням: як навчати молодь під час надзвичайних ситуацій, під час війни? Головна мета дистанційного навчання під час воєнного стану – це психологічна підтримка, спілкування, перемикання уваги з воєнних конфліктів на інші важливі, життєві завдання, на що-небудь приємне.

Від початку російського вторгнення на територію України на 30.08.2022 року **2405 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів**. 270 з них зруйновано повністю. Ця статистика щодня змінюється і буде змінюватися поки країна-агресор не буде переможеною, адже після ворожих обстрілів підтверджуються нові факти руйнувань.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У результаті аналізу наукових праць встановлено, що ще залишається ряд питань, які не в достатньому обсязі присвячені дистанційному навчанню, асинхронному та синхронному режимам, змішаній формі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування дистанційних технологій в освітній діяльності здійснюється відповідно до Листа Міністерства освіти і науки України Щодо організації дистанційного навчання від 02.11.2020 р. № 1/9-609 [4] *тижневий* – використовується, якщо навчання на курсі організується потижнево, з точною датою початку та кінця, чітко визначеними строками;

– *тематичний* – розділяє курс на теми. Такий формат зручний для курсів, які тривають протягом семестру або навчального року;

– *форумний формат* – навчання проходить у вигляді форуму, який може оцінювати викладач;

– *формат єдиної діяльності* – на сторінці курсу буде показано тільки один елемент або ресурс [8].

Час необхідний для розробки навчального курсу в Moodle залежить від цілей та пріоритетів, які ставить перед собою викладач. Якщо є потреба у розробці повноцінного курсу, який буде включати навчально-методичний комплекс дисципліни зі всіма його складовими, то розробка може зайняти досить багато часу – від кількох тижнів (якщо є готові напрацювання, які здебільшого можна скопіювати або завантажити з гугл-диску), до кількох місяців (якщо усі матеріали потрібно розробляти з нуля).

Можна створити простіший варіант курсу, робота над яким триватиме від кількох годин до кількох днів. Не обов'язково одразу розміщувати усі модулі, спочатку достатньо розмістити лише найважливіші, які дозволяють студентам користуватися навчальним матеріалом та оцінювати їхню роботу. Поступово можна збільшувати, додавати інформацію, наповнювати їхній зміст, ускладнювати, змінювати способи оцінювання студентів та ін.

Позитивним є те, що модуль можна «приховати» на той час, поки він не завершений. Його

буде бачити лише викладач. Також модулі із наступних тем можна приховувати до тих пір, поки студенти не виконають завдання з попередніх тем, після зробити їх видимими.

Ресурс у системі Moodle – це група об'єктів, які дозволяють додати до курсу будь-який вміст. Наприклад, це можуть бути вебсторінки, текстові сторінки, написи, посилання на файли (модуль «Файл»), вебсторінки (модуль «URL-веб посилання»), каталог із файлами (модуль «Тека»), текстові сторінки у форматі книги (модуль «Книга») [8].

Викладач сам обирає, які з цих об'єктів розміщувати на курсі, виходячи з мети та завдань навчальної дисципліни.

Корисними та важливими є особливості модуля «Тест» в Moodle. Для того, щоб створити тест потрібно спочатку створити «Банк питань», тобто спочатку ввести в систему усі тестові запитання з навчальної дисципліни, які потім будуть використовуватись при створенні тесту. Для цього у меню потрібно обрати блок «Керування» та пункт «Банк питань». Тоді створити «Категорію», до якої будуть належати завдання (можна використати, до прикладу, назву теми, якої вони стосуються), натиснути кнопку «Створити нове питання».

Під час роботи з цим модулем викладач розробляє тести, які можуть містити питання різних типів: множинний вибір – питання, у якому можна вибирати одну або декілька відповідей з наданого списку; відповідність – встановлення відповідності; есе – дозволяє відповіді з декількох речень або абзаців. Результати оцінюються викладачем вручну; правильно-неправильно – є лише два варіанти відповіді на питання «правильно» чи «неправильно»; коротка відповідь – відповідь одним словом, яке учень має ввести з клавіатури; перетягування в тексті – пропущені в тексті слова заповнюються за допомогою перетягування; числова відповідь – відповідь числом, яке учень має ввести з клавіатури; інші питання.

«Тест» дозволяє викладачеві не витрачати вільний час для перевірки, бо відповіді перевіряє система автоматично та результати одразу вносяться в журнал оцінок. Тож основні затрати часу пов'язані не з перевіркою робіт, а з розробкою питань, наповненням ними «Банку питань» та налаштуванням тесту. Один раз розробив питання і вільний.

У разі потреби оперативно розмістити навчальні матеріали для студентів доречно буде обрати такі об'єкти як «URL», «файл» та «сторінка».

URL дозволяє забезпечити веб-посилання на ресурс курсу, використовуючи все, що знаходиться у вільному доступі в Інтернеті (документи, інформація, зображення, погляди, висловлювання, мультимедіа відео- та аудіоінформація та ін.).

«Файл» дозволяє надати файл у вигляді ресурсу курсу. Усюди, де це можливо, файл буде відображатися в інтерфейсі (*англ. interface* – пере-

городка): сукупність засобів, методів і правил, що забезпечують взаємодію пристроїв обчислювальної системи, програм та (або) користувача курсу; в іншому випадку студентам буде запропоновано завантажити його. Найкраще файли розміщувати у форматі «pdf».

Модуль «Сторінка» надає викладачу можливість створити веб-сторінку, використовуючи вбудований електронний документ призначений для поширення у комп'ютерній мережі, що його можна переглянути у веб-браузері (може містити текст, зображення, звук, відео, а також інтерактивні комп'ютерні програми). Переваги використання модуля «Сторінка» у порівнянні з модулем «Файл» полягають у тому, що ресурс стає більш доступними (наприклад, для користувачів мобільних пристроїв), його легше оновлювати.

«Сторінка» може бути використана для того, щоб представити вимоги та положення курсу, коротку інформацію про курс; впровадити кілька відео або звукових файлів; розмістити лекційний матеріал.

Висновки. Цифрова компетентність викладача, яка формується через самоорганізацію, самовдосконалення, прямо впливає на проведення цікавого, змістовного заняття, яке підготує конкурентоспроможного майбутнього фахівця на ринку праці. А запровадження новітніх технологій, тобто, дистанційне навчання, дозволить підвищити якість освітнього процесу, зробити його сучасним та доступним для кожного.

Учасники освітнього процесу через наслідки загрози життю, бойові дії та тимчасову окупацію окремих територій вимушені були переїхати зі своїх домівок за кордон або перемістилася в інші регіони України. Науково-педагогічні та/або педагогічні працівники, здобувачі освіти все ще залишаються на тимчасово окупованих територіях. Освітні заклади частково або взагалі зруйновані.

Тому сьогодні варто говорити про дистанційне, змішане навчання, синхронний та асинхронний режими, позитивні і негативні сторони таких процесів. Водночас, усі активності впродовж вивчення того чи іншого предмету логічно пов'язані між собою і, як результат, студент отримує цілісний навчальний досвід.

Важливою системою навчання під час дистанційної роботи в сучасному вищому освітньому

закладі в умовах воєнного часу є Moodle, яка є найбільш досконалою і поширеною в Україні і в світі. На даний момент Moodle вже має 129 мільйонів користувачів в усьому світі й продовжує розвиватися темпами, значно швидшими, ніж її конкуренти.

Незважаючи на важливість досліджень вище наведених авторів, маємо зауважити, що концепція дистанційної освіти в Україні ще потребує більш розлогих подальших розробок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гавлюк В. В. Методичні рекомендації щодо вивчення фізичної культури. Частина II. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2002.

2. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія / за ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка. Харків : Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.

3. Іванов О. 60% внутрішніх переселенців втратили роботу, ані грошей, ані джерел доходу. Бізнес. 03.08.2022. URL: <https://biz.nv.ua/ukr/economics/skilki-vnutrishnih-pereselenciv-zalishilisya-bez-roboti-ta-bud-yakih-dzherel-dohodu-doslidzhennya-50260732.html> (дата звернення: 20.08.2022).

4. Лист Міністерства освіти і науки України Щодо організації дистанційного навчання. 02.11.2020 р. № 1/9-609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-distancijnogo-navchannya> (дата звернення: 16.08.2022).

5. Прибилова В. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. 2013. URL: https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/download/8791/8312/&ved=2ahUKEwj2-NvUsLf6AhVaADQIHboDDi4QFnoECAEQAg&usg=AOvVaw35gj6ARgJXg3jH_s9CE0PB (дата звернення: 22.08.2022).

6. Роз'яснення МОН: особливості застосування норм трудового законодавства, дистанційної форми роботи під час дії правового режиму воєнного стану. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/rozyasnennya-mon-osoblivosti-zastosuvannya-norm-trudovogo-zakonodavstva-distancijnoyi-formi-roboti-pid-chas-diyi-pravovogo-rezhimu-voyennogo-stanu> (дата звернення: 22.08.2022).

7. Синхронне й асинхронне дистанційне навчання. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2924-sinhronne-y-asinhronne-distantyne-navchannya> (дата звернення: 15.08.2022).

8. Що таке Moodle? URL: <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174> (дата звернення: 30.08.2022).

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИTHE PROBLEM OF EDUCATION OF STUDENTS' FOREIGN
LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF AGRICULTURAL
INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Стаття присвячена актуальній проблемі виховання іншомовної комунікативної культури студентів аграрних закладів вищої освіти у сучасних умовах. Доведено, що на сучасному етапі встановлення міжкультурних зв'язків збільшується попит на фахівця, що має якісну іншомовну підготовку, володіє знанням особливостей рідної та іншомовної культур, норм комунікативної поведінки. Було встановлено, що комунікативна культура особистості включає комунікативний потенціал особистості, а також такі невід'ємні комунікативні властивості, як комунікативність, комунікабельність, комунікативна сумісність, комунікативні знання та вміння, комунікативні здібності, емпатія та взаєморозуміння. Було підтверджено, що сучасна аграрна вища освіта стає полікультурною, етнічно різноманітною та багатомовною, а для подолання мовного бар'єру необхідно впоратись із бар'єром культурним. Культурологічна обізнаність сприяє правильній інтерпретації подій, що відбуваються в конкретній ситуації в іншомовному середовищі, а також запобіганню непорозуміння в процесі міжкультурного спілкування. Було охарактеризовано принципи, що відображають специфіку професійної взаємодії аграріїв у іншомовному середовищі та виокремили завдання, що слід вирішувати при формуванні готовності студентів до міжкультурного спілкування у процесі вивчення іноземної мови. Було доведено, що комунікативна культура особистості включає комунікативний потенціал особистості, а також такі невід'ємні комунікативні властивості, як комунікативність, комунікабельність, комунікативна сумісність, комунікативні знання та вміння, комунікативні здібності, емпатія та взаєморозуміння. Сучасна аграрна вища освіта стає полікультурною, етнічно різноманітною та багатомовною, а для подолання мовного бар'єру необхідно впоратись із бар'єром культурним. Культурологічна обізнаність сприяє правильній інтерпретації подій, що відбуваються в конкретній ситуації в іншомовному середовищі, а також запобіганню непорозуміння в процесі міжкультурного спілкування. Крім того, були охарактеризовані принципи, що відображають специфіку професійної взаємодії аграріїв у іншомовному середовищі та виокремили завдання, що слід вирішувати при формуванні готовності студентів до міжкультурного спілкування у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: комунікативна культура, міжнаціональне спілкування, академічна мобільність студентів, міжкультурний діалог, культурні цінності, культура особистості, виховання іншомовної комунікативної культури.

The article is devoted to the actual problem of education of foreign language communicative culture of students of agricultural institutions of higher education in modern conditions. The article proves that at the current stage of establishing intercultural relations, the demand for a specialist with high-quality foreign language training, knowledge of the peculiarities of native and foreign cultures, norms of communicative behavior is increasing. It was found out that the communicative culture of the individual includes the communicative potential of the individual, as well as such integral communicative properties as communicativeness, sociability, communicative compatibility, communicative knowledge and skills, communicative abilities, empathy and mutual understanding. It was confirmed that modern agricultural higher education is becoming multicultural, ethnically diverse and multilingual, and to overcome the language barrier, it is necessary to cope with the cultural barrier. Cultural awareness contributes to the correct interpretation of events occurring in a specific situation in a foreign language environment, as well as to the prevention of misunderstandings in the process of intercultural communication. The principles that reflect the specifics of the professional interaction of farmers in a foreign language environment were characterized and the tasks that should be solved in the formation of students' readiness for intercultural communication in the process of learning a foreign language were identified. It has been proved that the communicative culture of the individual includes the communicative potential of the individual, as well as such integral communicative properties as communicativeness, sociability, communicative compatibility, communicative knowledge and skills, communicative abilities, empathy and mutual understanding. Modern agricultural higher education is becoming multicultural, ethnically diverse and multilingual, and in order to overcome the language barrier, it is necessary to cope with the cultural barrier. Cultural awareness contributes to the correct interpretation of events occurring in a specific situation in a foreign language environment, as well as to the prevention of misunderstandings in the process of intercultural communication. In addition, the principles that reflect the specifics of the professional interaction of farmers in a foreign language environment were characterized and the tasks that should be solved in the formation of students' readiness for intercultural communication in the process of learning a foreign language were identified.

Key words: communicative culture, international communication, academic mobility of students, intercultural dialogue, cultural values, personality culture, education of foreign language communicative culture.

УДК 378.147:81'243'271
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.42>

Малик В.М.,
викладач англійської мови кафедри
української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасних умовах проблема формування іншомовної комунікативної культури студентів, зокрема, аграрних ЗВО, у контексті міжнаціонального спілкування привертає все більше уваги науковців. Проблема є особливо актуальною у взаємозв'язку з академічною мобільністю. За останні роки академічна мобільність студентів аграрних закладів вищої освіти у всьому світі значно зросла, що свідчить про інтенсивний розвиток співпраці в освітній сфері та визначає її як найбільш актуальну та є важливим напрямком діяльності закладів вищої освіти багатьох країн. Розвиток міждержавного наукового співробітництва, включаючи всебічне полікультурне виховання та розвиток молоді, сприяє духовному зближенню народів, міжнаціональним відносинам, формуванню культури міжетнічного спілкування, мирному перетину світових кордонів.

Одним із пріоритетних напрямів модернізації вищої аграрної освіти України є підвищення конкурентоспроможності випускників аграрних ЗВО на міжнародному ринку праці. Зростання зв'язків зі світом праці, розвиток соціального діалогу, розширення культурних меж зумовлює підвищення ролі комунікації у професійній діяльності аграріїв. Особистісний та професійний розвиток фахівця-аграрія, його ефективне входження у сферу професійної соціалізації значно залежить від рівня сформованості комунікативних умінь.

Сучасний фахівець аграрної галузі повинен володіти культурою професійного, іншомовного та міжкультурного спілкування, вміти правильно й виразно висловлюватися, використовуючи різні стилістичні засоби. Цьому сприяє вивчення студентами гуманітарних дисциплін, зокрема іноземної мови, яка містить значні потенційні можливості для розвитку іншомовної комунікативної культури студентів аграрних закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Існує значна кількість розвідок, пов'язаних із вивченням окремих аспектів визначеної проблеми. Питаннями теорії міжкультурної комунікації, діалогу культур займалися Н. Алмазова, О. Садохін, О. Тарнопольський [8], С. Тер-Мінасова [9], А. Щукін та ін. Вивчення мов у зв'язку з вивченням культур у своїх працях розглядали Є. Верещагін, В. Костомаров, Р. Мільруд, Ю. Пассов, В. Сафонова, П. Сисоєв, М. Байрам (M. Byram), К. Крамш (C. Kramsch), Г. Нойнер (G. Neuner), С. Савіньон (S. Savignon) та ін.

Дослідженню проблеми професійної підготовки студентів аграрних закладів вищої освіти останнім часом приділено належну увагу, зокрема в студіях Н. Зуєнко (формування комунікативної культури майбутніх аграріїв), Н. Костиці (культурологічна підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі), Р. Кравця (формування полікультур-

ної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі) [1], О. Кунашенко (формування культури спілкування майбутніх менеджерів аграрного профілю), І. Ляшенко (формування готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм) [2], Ю. Ніколаєнко (підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі) [4], О. Резунової (формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців) [6], С. Штангей (професійна підготовка майбутніх агрономів на засадах компетентнісного підходу) та ін. Проте питання підготовки студентів аграрних вишів до міжкультурної комунікації не було до цього часу предметом окремого дослідження.

Метою статті є розгляд сутності іншомовної комунікативної культури студентів аграрних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У процесі євроінтеграції, а також змін вимог ринку праці до майбутніх фахівців, вища аграрна освіта повинна реагувати відповідним оновленням змістової складової професійної підготовки майбутніх аграріїв. На сучасному етапі встановлення міжкультурних зв'язків, в умовах обміну науковими, культурними та духовними цінностями збільшується попит на фахівця, що володіє не лише необхідними професійними компетенціями, але й має якісну іншомовну підготовку, володіє знанням особливостей рідної та іншомовної культур, норм комунікативної поведінки, етикету; здатний до комунікації на різних рівнях ділового й міжособистісного спілкування.

Вітчизняні та зарубіжні вчені переконані, що комунікативна культура в міжнаціональному спілкуванні є одним із важливих аспектів базової культури людини, її слід розглядати як основну складову культури, де культура іноземних мов виступає як система підвищення рівня професіоналізму та освіти, сприяє розвитку соціально значущих якостей людини, а мова виступає засобом спілкування та розвитку комунікативної культури в контексті міжнаціональних відносин.

Аналіз структурних компонентів комунікативної культури в міжнаціональному спілкуванні, зокрема «культура», «мова», «мовна особа» та «культура в міжнаціональному спілкуванні» показує, що в їх розумінні немає єдності.

П. Кендзьор стверджує, що культуру можна розглядати не тільки як матеріальні цінності та духовні цінності, створені людиною в процесі цілеспрямованої діяльності, але перш за все як відносини, що виникають внаслідок накопичення, обміну та передачі культурних цінностей. Використання методу діяльності в освітньому процесі збагачує його новими цінностями та смислами, накопиченими в різних шарах виховного потенціалу культури.

Якщо говорити про розвиток культури, то він неможливий без міжкультурної комунікації, де культурну функцію виконує мова, якою вона реалізується, і формується мовна особистість, яка нею володіє, звертаючи особливу увагу на майже інстинктивний метод передачі емоцій та бажань, він наголошує на комунікативній функції мови як експресивної форми комунікативної поведінки.

Д. Хаймс, з одного боку, стверджує, що мова визначає культурну реальність людей, яка належить до різних культур, що мають особливі системи спілкування, а з іншого боку, культурні цінності та вірування частково доповнюють мовну реальність. Отже, мова, будучи одним із головних компонентів культури, дає змогу власне культурі бути як засобом спілкування, так і знаряддям їх поділу на різні нації. Мова стає важливим інструментом у процесі пізнання іншої культури. Саме так людина може розвинути здатність оцінювати, порівнювати та сприймати унікальність різних культур.

Виходячи з узагальнюючого психолого-педагогічного аналізу, комунікативна культура є знаряддям суб'єкта спілкування, внутрішнім результатом його комунікативної діяльності та визначає інтегративне виховання особистості, що включає етикет, комунікативну систему мотивації, морально спрямовані комунікативні якості, людські навички, що мають для людини особисте значення і регулюють поведінкові аспекти її стосунків з іншими людьми.

Комунікативна культура особистості включає комунікативний потенціал особистості, а також такі невід'ємні комунікативні властивості, як комунікативність, комунікабельність, комунікативна сумісність, комунікативні знання та вміння, комунікативні здібності, емпатія та взаєморозуміння. Одним із важливих елементів комунікативної культури є комунікативна компетентність, яка означає адекватне використання знань, умінь, норм і цінностей для вирішення завдань виховання, розвитку та освіти.

Під культурою міжетнічного спілкування слід розуміти «сукупність спеціальних знань, навичок і переконань, а також адекватних дій і поведінки, що виявляються в міжособистісних стосунках при приналежності суб'єктів до різних культур, а також у взаємодії представників різних етнічних груп – спільнот студентів, які на основі міжкультурної компетентності дозволяють швидко і легко досягати взаєморозуміння і сумісності спільних інтересів».

В аграрних закладах вищої освіти вивченню іноземних мов та розвитку іншомовної комунікативної культури надається особливе значення. Студенти вивчають англійську чи німецьку мову за вибором. Вивчення іноземної мови є невід'ємною складовою системи професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, оскільки володіння іноземною мовою підвищує конкурентоспроможність та мобільність фахівців-аграріїв на міжна-

родному ринку праці, сприяє їхньому кар'єрному зростанню тощо.

Розвиток співпраці з іноземними партнерами, участь у міжнародних бізнес-проектах, різноманітних міжнародних конференціях сприяють підвищенню практичної значущості іноземної мови в аграрних ЗВО. Крім того, в процесі євроінтеграції системи вищої освіти України актуалізується міжнародна академічна мобільність студентів аграрних закладів вищої освіти, яка надає їм можливість отримати сучасні знання та практичний досвід у закладах вищої освіти Канади, Німеччини, Польщі, США та ін. До студентів аграрних ЗВО, які проходять практику чи стажування за кордоном, висуваються додаткові вимоги щодо володіння іноземною мовою. Так, *«до участі в конкурсному відборі на міжнародні програми практичного навчання допускаються студенти, що володіють іноземною мовою країни, у якій проходить практика»* [3].

Ми погоджуємося з поглядом дослідниці І. Ляшенко про те, що студенти, які беруть участь в інтеграційних процесах, повинні мати не лише мовну підготовку, але й володіти знаннями культури інших країн, зокрема суспільними нормами, достатніми соціокультурними фоновими знаннями, національними усвідомленнями; мати сформовану соціально важливу спрямованість особистості студента; уміти пристосовуватися до нового середовища тощо [2].

Проте для тимчасових культурних контактів, таких, як навчання, стажування, участь у міжнародних програмах тощо, майбутньому аграрію немає необхідності адаптуватися до всіх аспектів іншомовної культури. Студенти аграрних закладів вищої освіти знайомляться «лише з найбільш значущими аспектами культури, які впливають на поведінку та міжособистісну комунікацію, й набувають практичних навичок, що лежать в основі культурно детермінованої поведінки людей відмінної культури; набувають розуміння правил, якими керуються в суспільних стосунках і обмінах у цій культурі, й гнучкість у виконанні своєї ролі в суспільстві згідно з цими правилами» [7].

Варто зазначити, що міжкультурна комунікація є особливим видом спілкування; її визначають як спілкування між представниками різних культур. Під міжкультурним спілкуванням розуміють специфічну форму взаємодії людей із передачі інформації, цінностей, норм та традицій від однієї людини до іншої, що здійснюється за допомогою мови та інших мовних систем [5, с. 103]. Таким чином, формування міжкультурної комунікації необхідно здійснювати на основі міжкультурної взаємодії.

Сучасна аграрна вища освіта стає полікультурною, етнічно різноманітною та багатомовною. Безперечно, подолання мовного бар'єру недостатньо для забезпечення ефективності спілкування

між представниками різних культур. Для цього потрібно подолати бар'єр культурний.

Осягаючи культурні реалії іншомовної країни в процесі вивчення іноземної мови, майбутні аграрії не лише долучаються до іншої культури, але й порівнюють дві культури – рідну та іншомовну, виходячи за межі культурного спрямування, долучаються до власної культури. Сприйняття елементів іншомовної культури відбувається інтенсивніше, коли здійснюється процес свідомого порівняння іноземної та рідної мов. Лише виходячи за межі своєї культури, тобто маючи справу із іншим світоглядом, світосприйняттям, можна зрозуміти специфіку власної суспільної свідомості, можна побачити різницю або конфлікт культур. Усвідомити різницю між культурами й уникнути культурного шоку при реальному спілкуванні можна лише на основі отриманих знань і уявлень про взаємодію культур та мов [9].

Усвідомлення себе учасником міжкультурного спілкування та досвід міжкультурної взаємодії є позитивними передумовами, що налаштовують співрозмовників на ефективне спілкування. У процесі взаємопроникнення культур студенти застосовують пізнавальні способи рідної культури та використовують набутий досвід для усвідомлення іншомовної культури, починають орієнтуватися під час міжкультурного спілкування та діяти відповідно до загальноприйнятих норм цієї культури. Культурологічна обізнаність сприяє правильній інтерпретації подій, що відбуваються в конкретній ситуації в іншомовному середовищі, а також запобіганню непорозуміння в процесі міжкультурного спілкування.

На нашу думку, основне завдання міжкультурної комунікації полягає у процесі підготовки студентів до формування готовності сприйняття особливостей національної культурної специфіки мовленнєвої поведінки носіїв мови, системи культурних цінностей, зразків мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, загальноприйнятих у іншомовному середовищі. Знання й дотримання правил і норм мовленнєвої поведінки сприяє досягненню взаєморозуміння у процесі ділового спілкування з представниками іншомовної культури.

Серед умінь і навичок міжкультурного ділового спілкування майбутніх аграріїв виокремлюють: уміння поводити себе доброзичливо, толерантно, з повагою до людської гідності й поведінкових традицій людей інших культур (розвиток поведінкової культури); уміння правильно, стисло, логічно висловлювати свої думки; уміння логічно, точно й доречно висловлюватися з огляду на традиції іншопартнерів; ставити запитання; реагувати на відповіді співрозмовника тощо (розвиток комунікативної культури); уміння правильно використовувати та розуміти невербальні засоби спілкування, правильність використання інтонації, гнучкості,

темпу мовлення, проявів емоцій, міміки, пантоміміки з огляду на іншопартнерів (розвиток культури використання мовних засобів) [6].

Для здійснення успішної міжкультурної комунікації на думку Р. Кравця, важливими для майбутніх аграріїв, є також формування таких якостей особистості: інтернальність, тобто схильність до самодетермінації, що свідчить про особистісну та професійну зрілість; терпимість, яка розкриває настанови майбутнього аграрія в спілкуванні, його світосприйняття, світогляд, ціннісне ставлення до навколишнього соціального середовища; проявляється в готовності сприйняти унікальність інших; рефлексивність, що передбачає здатність майбутнього фахівця самостійно оцінювати, зіставляти, аналізувати власну культурну ідентичність і культурну приналежність співрозмовника у взаємодії; відкритість, яка полягає в здатності особистості до позитивної емоційної модальності в спілкуванні, позитивної настанови на міжкультурну комунікацію; суб'єктність як вищий рівень особистісної самоорганізації, що включає самодетермінацію, відповідальність, творчу самостійність [1, с. 83–84].

Дослідниця Ю. Ніколаєнко зазначає, що формування готовності студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі має ґрунтуватися на принципах, що відображають специфіку професійної взаємодії аграріїв у іншомовному середовищі, як-от:

1) принцип професійної спрямованості навчальної діяльності студентів (процес підготовки має бути організований як моделювання комунікативних ситуацій, що максимально наближені до реального професійного спілкування аграріїв);

2) принцип міжпредметних зв'язків іноземної мови зі спеціальними дисциплінами, який передбачає отримання знань зі своєї майбутньої спеціальності та оволодіння вміннями й навичками іноземного спілкування для здійснення майбутньої професійної діяльності;

3) принцип культурологічності, який передбачає не лише ознайомлення з іноземною культурою (оволодіння соціокультурними знаннями), але й через відповідну систему вправ – формування вмінь і навичок стандартизованої комунікативної поведінки, яка є характерною для професійної взаємодії в тих країнах, мова яких вивчається [4, с. 97–99].

На наш погляд, для того, щоб досягти ефективних результатів у формуванні готовності студентів до міжкультурного спілкування у процесі вивчення іноземної мови, серед завдань, які необхідно вирішувати, можна виокремити наступні:

– насичення змісту навчальної програми дисципліни «Іноземна мова» країнознавчими та культурологічними матеріалами;

– розробка та впровадження завдань (ситуацій) актуальної соціокультурної спрямованості;

– удосконалення різноманітних форм, методів, прийомів і засобів навчання;

– використання інтерактивних методів навчання;

– надання переваги нетрадиційним формам організації занять.

Безумовно, оволодіння іноземною мовою передбачає не лише навчання іноземної комунікації, але й формування особистості майбутнього фахівця, здатного до міжкультурного спілкування. Так, зростає роль засвоєння студентами не лише мовленнєвих умінь та навичок, але й країнознавчої інформації про іноземну країну; норм і способу життя, системи понять, кодексу поведінки, загальноприйнятих форм діяльності, правил, законів, принципів та цінностей суспільства, в якому функціонує мова. Відповідно до концепції співвивчення мови та культури, «мова має вивчатися не тільки як засіб комунікації, але також як засіб занурення в культуру суспільства, мова якого вивчається» [8, с. 12]. Таким чином, вивчення іноземної мови в аграрному закладі вищої освіти необхідно розглядати як навчання засобу міжкультурного спілкування.

Проаналізувавши зазначену інформацію, можна дійти **висновку**, що успішне засвоєння іноземної мови неможливе без навчання міжкультурного спілкування та вивчення іноземної культури. Питання підготовки студентів аграрних ЗВО до міжкультурної комунікації особливо актуальне в полікультурному освітньому просторі ЗВО. На сучасному етапі встановлення міжкультурних зв'язків збільшується попит на фахівця, що має якісну іноземну підготовку, володіє знанням особливостей рідної та іноземної культур, норм комунікативної поведінки.

Комунікативна культура особистості включає комунікативний потенціал особистості, а також такі невід'ємні комунікативні властивості, як комунікативність, комунікабельність, комунікативна сумісність, комунікативні знання та вміння, комунікативні здібності, емпатія та взаєморозуміння.

Сучасна аграрна вища освіта стає полікультурною, етнічно різноманітною та багатомовною, а для подолання мовного бар'єру необхідно впоратись із бар'єром культурним. Культурологічна обізнаність сприяє правильній інтерпретації подій, що відбуваються в конкретній ситуації в іноземному середовищі, а також запобіганню непорозуміння в процесі міжкультурного спілкування.

Крім того, ми охарактеризували принципи, що відображають специфіку професійної взаємодії

аграріїв у іноземному середовищі та виокремили завдання, що слід вирішувати при формуванні готовності студентів до міжкультурного спілкування у процесі вивчення іноземної мови.

Насамкінець, варто зазначити, що організація та реалізація принципів виховання іноземної комунікативної культури студентів сприяє їх ефективній підготовці до міжкультурної комунікації. Перспективами подальших досліджень може бути створення моделі підготовки майбутніх аграріїв до міжкультурної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кравець Р.А. Структурні компоненти полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : наук.-метод. журн. Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2013. Вип. 1/2. С. 80–86.

2. Ляшенко І.В. Формування готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2007. 20 с.

3. Наказ Міністерства аграрної політики України від 15.06.05 № 264 «Про затвердження Положення про проведення практики студентів аграрних вищих навчальних закладів України за кордоном». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0855-05>

4. Ніколаєнко Ю.О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іноземному середовищі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2009. 260 с.

5. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василика. Москва: Гардарики, 2003. 615 с.

6. Резунова О.С. Формування крос-культурної компетентності майбутніх аграріїв шляхом підвищення професійної компетентності викладача вищого аграрного навчального закладу. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. Київ, 2014. Вип. 199. Ч. 1. С. 305–310.

7. Солодка А.К. Соціокультурні трансформації особистості у процесі кроскультурної взаємодії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ. 2013. Вип. 17 (2). С. 303–312.

8. Тарнопольський О.Б., Скляренко Н.К. Стандарти комунікативної поведінки у США: посіб. для студентів старших курсів, які вивчають англ. мову як спеціальність. 2-е вид., випр. і доп. Київ: ІНКОС, 2003. 208 с.

9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 264 с.

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ

FORMATION OF GENDER CULTURE OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER AGRICULTURAL EDUCATION: THE ESSENCE AND ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS

У вступі зазначений об'єкт та предмет дослідження, а також його мета – уточнення сутності формування гендерної культури та конкретизація його організаційно-педагогічних умов у діяльності закладів вищої аграрної освіти. Розглянуто підходи та конкретизовано поняття «формування гендерної культури» як процесу розвитку та саморозвитку характеристик особистості студента, що визначають спосіб оформлення ним власної життєдіяльності у всіх сферах суспільних відносин на основі егалітарних цінностей та рівноправності, що відбувається під впливом умов навчання та виховання у вищій школі демократичного суспільства. В основній частині зазначено, що в педагогіці умови розуміються як особливості організації педагогічного процесу, які зумовлюють його результати та об'єктивно забезпечують можливість їх покращення шляхом впровадження педагогами передових освітніх методик, сучасних та інноваційних технологій, реалізації нової парадигми освіти, кращого педагогічного досвіду тощо. Організаційно-педагогічні умови поєднують групу цілеспрямовано сконструйованих можливостей (змісту, методів та форм), пов'язаних з організацією управління функціонуванням та розвитком педагогічних систем та процесів. Виділено та охарактеризовано організаційно-педагогічні умови формування гендерної культури студентів: 1) підвищення гендерної компетентності викладачів та, насамперед, кураторів академічних груп, шляхом організації методичної роботи; 2) формування гендерно-чутливого середовища вищого навчального закладу, заснованого на засадах гендерної рівності та недискримінаційності; 3) залучення та участь студентів у позанавчальній діяльності, спрямованій на формування гендерної культури з акцентом на засвоєнні сучасних наукових гендерних знань як основи ціннісного ставлення до егалітарних ідеалів. Отримані результати можуть бути використані у практиці роботи закладів вищої освіти з формування гендерної культури студентів, організації методичної роботи з викладачами та розроблення її методичного забезпечення.

Ключові слова: гендерна культура, студенти аграрних закладів вищої освіти, формування гендерної культури, педагогічні умови, організаційно-педагогічні умови.

Во введенні ukazan ob'yeht i predmet issledovaniya, a takzhe yego tsel' – utochneniye sushchnosti formirovaniya gendernoy kultury i konkretizatsiya yego organizatsionno-pedagogicheskikh usloviy v deyatel'nosti zavedeniy vysshogo agrarnogo obrazovaniya. Rassmotreny podkhody i konkretizirovano ponyatiye «formirovaniye gendernoy kultury» kak protsess razvitiya i samorazvitiya kharakteristik lichnosti studenta, opredelyayushchikh sposob oformleniya im sobstvennoy zhiznedeyatel'nosti vo vseh sferakh obshchestvennykh otnosheniy na osnove egalitarnykh tsennostey i ravnopraviya, proiskhodyashchego pod vliyaniyem usloviy obucheniya i vospitaniya v vysshey shkole demokratcheskogo obshchestva. V osnovnoy chasti ukazano, chto v pedagogike usloviya ponyayutsya kak osobennosti organizatsii pedagogicheskogo protsessa, kotoryye obuslavlivayut yego rezultaty i ob'yektivno obespechivayut vozmozhnost' ikh uluchsheniya putem vnedreniya pedagogami peredovykh obrazovatel'nykh metodik, sovremennykh i innovatsionnykh tekhnologiy, realizatsii novoy paradigmy obrazovaniya, luchshego pedagogicheskogo opyta i tak daleye. Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya ob'yedinyayut gruppu tselena-pravlenno skonstruirovannykh vozmozhnostey (soderzhaniya, metodov i form), svyazannykh s organizatsiyey upravleniya funktsionirovaniyem i razvitiyem pedagogicheskikh sistem i protsessov. Vydeleny i okharakterizovany organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya gendernoy kultury studentov: 1) povysheniye gendernoy kompetentnosti prepodavateley i, prezhde vsego, kuratorov akademicheskikh grupp, putem organizatsii metodicheskoy raboty; 2) formirovaniye genderno chuvstvitel'noy sredy vysshogo uchebnogo zavedeniya, osnovannoy na printsipakh gendernogo ravenstva i nediskriminatsionnosti; 3) vovlecheniye i uchastiye studentov vo vneuchebnoy deyatel'nosti, natselennoy na formirovaniye gendernoy kultury s aktsentom na usvoenii sovremennykh nauchnykh gendernykh znaniy kak osnovy tsennostnogo otnosheniya k egalitarnym idealam. Poluchennyye rezultaty mogut byt' ispol'zovany v praktike raboty zavedeniy vysshogo obrazovaniya po formirovaniyu gendernoy kultury studentov, organizatsii metodicheskoy raboty s prepodavatelyami i razrabotke yeye metodicheskogo obespecheniya.

Key words: readiness for innovative pedagogical activity, creative activity, culture, individual culture, culture of self-expression of future educators of pre-school establishments.

УДК [378.015.311:305 (477.7)]:338.431
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.43>

Шлеїна Л.І.,

докт. філософії з освітніх, пед. наук,
ст. викладач кафедри
суспільно-гуманітарних наук
Таврійського державного
агротехнологічного університету
імені Дмитра Моторного, м. Запоріжжя

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зі здобуттям незалежності Україна обрала курс на інтеграцію у світову спільноту на основі демократичних перетворень. Основою яких є права людини, безумовно що передбачають рівноправність за ознакою статі як умова сталого розвитку, соціальної та культурної сфер життя суспільства.

Тому важливим і дуже непростим завданням є формування культури гендерної рівності, яка охоплює всі сфери соціальних відносин. Так, Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків» (2005) [10] розглядає виховання та пропаганду такої культури, поширення просвітницької діяльності у цій сфері як один

із напрямів державної політики. Об'єктом дослідження виступає процес формування ґендерної культури (ГК) студентів. Предметом – діяльність закладів вищої аграрної освіти щодо формування ГК студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Оскільки у педагогіці культура сприймається як мета і результати виховання й освіти, то розуміння сутності ГК у педагогічних дослідженнях висловлює швидше педагогічний ідеал, бажаний, а чи не актуальний стан ГК особистості. Незважаючи на безумовну актуальність проблеми її формування для систем освіти країн, які стали на шлях демократичних перетворень, підходи до розуміння сутності ГК вчених України та інших країн є досить суперечливими. Так, Ю. Бичихін розглядає її як біосоціально детерміновану, суб'єктно обумовлену систему інтегральних якостей особистості, що виявляється в статево-рольовій поведінці, і визначальну успішність вибудовування ґендерних відносин [4, с. 10-11]. С. Богомаз, С. Матюшкова та Н. Медвецька вважають, що ГК – це культура взаємин між статями, яка виступає базовим компонентом культури особистості [12, с. 68]. О. Цокур вказує, що це особливий спосіб оформлення людьми своєї життєдіяльності, зумовлений їх прагненням максимальної реалізації своїх сил і здібностей як представників певної соціальної статі. ГК проявляється через комплекс інтелектуальних, ціннісно-сміслових та поведінкових характеристик особистості, заснованих на знанні основ ґендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів та смаків, що визначають вибір стратегії ґендерної ідентичності засвоєння цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки, що відповідають біологічній статі [5, с. 644]. Л. Вовк вважає, що це сукупність суспільних цінностей, що склалися в тому чи іншому суспільстві, які відточувалися суспільством у ході його історії, і яким повинен слідувати кожен індивід, дотримуючись норм як щодо чоловіків, так і щодо жінок [7, с. 54] тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Визначення і реалізація організаційно-педагогічних умов у формуванні ґендерної культури у здобувачів аграрних закладів вищої освіти.

Мета статті полягає в уточненні сутності формування ГК та конкретизації його організаційно-педагогічних умов у діяльності закладів вищої аграрної освіти.

Виклад основного матеріалу. Таким чином, досить часто автори, декларуючи ідеї ґендерної рівності та егалітаризму, наполягають на загальнообов'язковості норм і розпоряджень ГК, не піддають сумніву бінарну опозицію в ній (жіночість – мужність), пов'язують її з виконанням соціо-статевих ролей та виправдовують приналежністю та соціальних вимог до людей. Аналізуючи наявні

визначення сутності ГК, можна назвати, що така непослідовність пов'язані з хиткістю методологічних позицій. На думку М. Воронки та А. Петручені, існуючі підходи до розуміння сутності ГК можуть бути об'єднані в три групи: поло-диференційований, соціостатевий (статево-рольовий) і власне ґендерний. Останній визнає соціально та культурно конструйований характер ґендерних відмінностей, що виправдовують різний соціальний статус чоловіків і жінок, що відтворюють ґендерну асиметрію та обмежують можливості особистісної самореалізації. При цьому відбувається відмова від бінарних опозицій та перехід до багатопольової моделі соціального конструювання ґендеру [6, с. 26; 12, с. 199-200]. Виходячи з такого підходу, М. Воронка розглядає ГК особистості як складову загальної культури. Перша містить комплекс характеристик (знань, якостей, звичок, способів досягнення задуманого, ціннісних орієнтацій), що визначають розвиток та саморозвиток особистості, спосіб оформлення нею власної життєдіяльності у всіх сферах соціальних відносин залежно від її ґендерного світогляду (патріархатного чи егалітарного) [9, с. 150]. Демократичному суспільству відповідає ГК егалітарного типу, що виявляється у всіх сферах його життя. Процес цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість з метою розвитку у неї певних соціально та професійно значущих якостей (світогляду, знань, навичок, уваги, ціннісних орієнтацій, певних відносин тощо), що реалізується спеціальною організованою сукупністю змісту, форм, методів та засобів, у педагогіці визначається як формування. Це цілеспрямований процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх впливів виховання, навчання, соціального середовища; процес становлення людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин. Таким чином, формування ГК студентів можна розглядати як процес розвитку та саморозвитку характеристик особистості, що визначають спосіб оформлення нею власної життєдіяльності у всіх сферах суспільних відносин на основі егалітарних цінностей та рівноправності, що відбувається під впливом умов навчання та виховання у вищій школі.

Основна частина. У педагогіці умови розуміються як особливості організації педагогічного процесу, які детермінують результати навчання, виховання та розвитку особистості, об'єктивно забезпечують можливість їх покращення за допомогою застосування передових освітніх методик, реалізації нової парадигми освіти, впровадження сучасних та інноваційних технологій, кращого педагогічного досвіду. О. Литвин визначає педагогічні умови як комплекс спеціально спроектованих генеральних факторів впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу та особистісні параметри всіх його учас-

ників. Вони забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному розвитку особистості, створюють сприятливі можливості для прояву її задатків, обліку потреб, формування загальнолюдських та професійно важливих якостей, загальних та професійних компетенцій [9, с.56]. Як обставини, що створюються педагогами та зумовлюють певний напрямок розвитку навчально-виховного процесу, вказує Є. Хриков, педагогічні умови мають практичну, нормативну спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності, імовірнісний характер забезпечення її результату та локальний характер застосування. Вони не суперечать прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил [13, с. 13]. У педагогічній практиці будь-які умови діють сукупно, утворюючи комплекс педагогічних умов, що може стосуватися як загалом стратегії розвитку певних щаблів освіти, і освітньої системи навчального закладу. О. Литвин запропонував типологію педагогічних умов за дев'ятьма ключовими показниками: доцільність, процесуально-особистісна детермінованість, сутність, призначення, послідовність, спрямованість, структурованість, значимість та конкретизованість. Обґрунтування сукупності педагогічних умов потребує її співвідношення з досліджуваною педагогічною реальністю, втіленою у виділених їм складових названої реальності. Для конкретного дослідження, справедливо вважає вчений, уточнення та конкретизація сукупності педагогічних умов залежить від специфіки предмета дослідження. Ця специфіка визначає спрямованість умов та наповнення їх конкретним змістом [2, с. 16-17]. Для нашого дослідження ми виділили низку організаційно-педагогічних умов формування ГК студентів управлінського та технічного рівнів: 1) на управлінському рівні – підвищення ґендерної компетентності викладачів та, насамперед, кураторів академічних груп, шляхом організації методичної роботи. За даними досліджень [3; 13], академічне середовище недостатньо сприйнятливе до ідей ґендерної рівності, чому сприяють пов'язані з їх використанням панічні настрої частини соціуму – будь-які трансформації у сфері ґендерних відносин розглядаються як загроза традиційній сім'ї, нормативним моделям жіночності та мужності. З іншого боку, навіть дотримуючись ґендерної риторики, педагоги вищої школи часто зводять її до проблеми.

Особливу важливість мають: гендерознавчі дослідницькі проекти, що реалізуються в рамках науково-дослідної творчості студентів; організація студентського самоврядування, націленого на практичну реалізацію принципів ґендерної рівності та недискримінації; заохочення жіночого лідерства та формування лідерського потенціалу

студентства відповідно до вищезгаданих принципів; співробітництво та взаємодія з громадськими організаціями у сфері прав людини, ґендерної рівності та ґендерної освіти.

Висновки. Формування ГК студентів – це процес розвитку та саморозвитку характеристик особистості, визначальних способів оформлення нею власної життєдіяльності у всіх сферах суспільних відносин на основі егалітарних цінностей та рівноправності, що відбувається під впливом умов навчання та виховання у закладі вищої освіти. Педагогічні умови – це спеціально та цілеспрямовано створені педагогами особливості організації педагогічного процесу, що зумовлюють його результати та об'єктивно забезпечують їх поліпшення. Особливу групу складають організаційно-педагогічні умови, що поєднують цілеспрямовано сконструйовані можливості, пов'язані з організацією управління функціонуванням та розвитком педагогічних систем та процесів. Виділено організаційно-педагогічні умови формування ГК студентів, що реалізуються на управлінському та технічному рівнях: підвищення ґендерної компетентності викладачів та, насамперед, кураторів академічних груп; формування ґендерно-чутливого середовища закладу вищої освіти; залучення та участь студентів у позанавчальну діяльність з акцентом на засвоєнні сучасних наукових ґендерних знань як основи ціннісного ставлення до егалітарних ідеалів. Отримані результати можуть бути використані у практиці роботи закладів вищої освіти з формування ГК студентів, організації методичної роботи з викладачами та розроблення її методичного забезпечення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєєва В. Соціалізація студентської молоді в позанавчальній діяльності як соціально-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5. С. 419–425.
2. Безпальча Р. ґендер і ми. Інтегрування ґендерного підходу в освіту та виховання : навч.-метод. посіб. для шкільної та студентської молоді. Київ : Школа рівних можливостей, 2009. С. 155.
3. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. : Педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 67–72.
4. Богомаз С. Л., Медвецька Н. М., Матюшкова С. Д. Сравнительный анализ формирования психологических аспектов гендерной культуры студентов университета : Право. Экономика. Психология. 2019. № 4. С. 67–74.
5. Вовк Л. Формування ґендерної культури особистості у національній системі освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 6. С. 53–56.
6. Воровка М. І. Теорія і практика розвитку ґендерної культури студентів вищих навчальних закладів України: (60-ті роки ХХ – початок ХХІ століття) : авто-

реф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Кропивницький, 2019. 40 с.

7. Воровка М. І. Розвиток гендерної культури студентства у фокусі історико-педагогічного дослідження : монографія. Мелітополь : 2019. 410 с.

8. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 4. С. 43–63.

9. Габа І. М. Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма. *Актуальні проблеми психології* : Т. 7; вип. 22. Київ : 2010. С. 27–31.

10. Литвин А. Типологія поняття «умови» в науково-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 5. С. 9–28.

11. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08 верес. 2005 р. № 2866-IV URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15/>.

12. Петрученя А.Г., М.И.Воровка. Концепт «гендерная культура» в педагогических исследованиях на Украине. *Психолого-педагогические проблемы*

личности и общества : материалы Международной научно-практической конференции (20 февраля 2014 года). Днепропетровск. 2014. С. 199–200.

13. Цокур О. Формування гендерної культури майбутніх фахівців упродовж їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі: аналіз концептуальних засад дослідження проблеми. *Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. 27–29 квітня 2011 р., Тернопіль : Київ, 2011. С. 244–246.

14. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

15. Шлеїна Л.І. Сутність компетентнісного підходу у вищій освіті. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Випуск 81 (3) 2018. С 50-54

16. Шлеїна Л.І. Зміст гендерної компетентності викладача аграрного закладу вищої освіти. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса : Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2019. Вип. 14. Том 2. С. 178–182.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 51

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 25,48. Ум. друк. арк. 25,57.
Підписано до друку 27.09.2022. Замов. № 1022/427. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +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.